



**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ
RESMİ, UYGULANAN VE GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA
CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: ÇOKLU DURUM**

ÇALIŞMASI

Doktora Tezi

Özgür Kürşad DERER

Eskişehir 2025

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ,
UYGULANAN VE GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI**

Özgür Kürşad DERER

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL**

**Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran 2025
Eskişehir**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özgür Kürşad DERER 'in “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Resmi, Uygulanan ve Gerçekleşen Program Bağlamında CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi: Çoklu Durum Çalışması” başlıklı tezi tarihinde aşağıdaki jüri tarafından incelenerek “Anadolu Üniversitesi Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL		
Üye:	Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT		
Üye:	Doç. Dr. Engin KARAHAN		
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA		
Üye:	Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAHAN		

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ,
UYGULANAN VE GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Özgür Kürşad DERER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmada dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının resmi, uygulanan ve gerçekleşen program bağlamında Stufflebeam’ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 2022-2023 öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçesinde bulunan iki farklı lisede görev yapan iki İngilizce öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören iki ayrı sınıftaki dokuzuncu sınıf öğrencileri araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Veriler program değerlendirme modeline uygun olarak yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri, katılımcı gözlemler, doküman incelemesi, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği”, “İngilizce Öğretmenleri Mesleki Yeterlik Ölçeği” ve dokuzuncu sınıf İngilizce dersi beceri testleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim programının önceki öğrenmeleri de içeren kapsamlı bir program olduğu, çeşitli ortaöğretim kurumlarında aynı programın uygulanmasının seviye farklılıklarını ortaya çıkardığı, dil becerilerine yönelik gereksinimlerin kısmen karşılandığı belirlenmiştir. Programın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı ancak öğretim yılı başında ve sonunda uygulanan beceri sınavları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Resmi programın, uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşüm sürecinde öğretmenlerin programda uyarlamalar yaptıkları ve öğretmen özelliklerinin programın uygulanmasında önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, CIPP değerlendirme modeli, Program değerlendirme, Resmi, uygulanan ve gerçekleşen program, Çoklu durum çalışması.

ABSTRACT

EVALUATION OF NINTH GRADE ENGLISH CURRICULUM ACCORDING TO CIPP MODEL IN THE CONTEXT OF OFFICIAL, ENACTED AND REAL CURRICULUM: A MULTIPLE CASE STUDY

Özgür Kürşad DERER

Department of Educational Sciences

Programme in Curriculum and Instruction

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

In this study, it was aimed to evaluate the ninth grade English curriculum in the context of official, enacted and real curriculum according to Stufflebeam's Context, Input, Process and Product Model. A multiple case study design was used. Using purposive sampling method, two English teachers in two different high schools in Bozüyük district of Bilecik province in the academic year 2022-2023 and two ninth grade students studying in these schools were determined as the participants. The data were obtained through semi-structured individual and focus group interviews, participant observations, document analysis, “Attitude Towards English Lesson Scale”, “English Lesson Self-Efficacy Scale”, “English Teachers' Professional Competence Scale” and ninth grade English lesson skills tests. As a result of the research, it was determined that the curriculum was a comprehensive program including prior learning, the implementation of the same program in various secondary schools revealed level differences, and the requirements for language skills were partially met. It was found that the program did not have a significant effect on students' attitudes towards English and their self-efficacy beliefs, but it made a significant difference in the skills exams. In the process of transformation of the official curriculum into enacted and real curriculum, it was determined that teachers made adaptations and teacher characteristics were an important factor in the implementation of the curriculum.

Keywords: English teaching program, CIPP evaluation model, Curriculum evaluation, Official, enacted and real curriculum, Multiple case study.

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora öğrenim hayatımın başından sonuna kadar her türlü destekte bulunan, bilgi ve tecrübelerini paylaşan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez yazım sürecinde önemli bir bölümünde danışmanın olan ve tez izleme komitesinde de yer alan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA'ya göstermiş olduğu destek, bilgi aktarımı ve muazzam katkıları için minnettarlığımı ifade etmek isterim. Tez izleme ve değerlendirme süreçlerinde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na, Doç. Dr. Engin KARAHAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAHAN'a değerli görüşleri ve yapıcı eleştirileri için teşekkür ederim.

Doktora öğrenim süreci ders aşamasında kendilerinden ders aldığım, bilgilerinden ve fikirlerinden istifade ettiğim tüm hocalarıma içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatım boyunca görüş, düşünce, önerileri ve yardımlarıyla her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca etik değerler sebebiyle isimlerini paylaşamasam da araştırmama katılmayı kabul ederek bu çalışmanın oluşmasında katkısı olan İngilizce öğretmenlerine ve araştırmaya katılan öğrencilere çok teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecimde her zaman yanımda olan, desteğini her zaman hissettiğim ve bu yolda beraber yürüdüğüm sevgili eşim Nuriye BATMAZ DERER'e, benim için manevi bir güç kaynağı olan sevgili kızım Ela Eylül'e ve hayatım boyunca beni her alanda destekleyen kıymetli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Özgür Kürşad DERER
Eskişehir 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Özgür Kürşad DERER

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT Write For Me ve Napkin AI üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından metinlerdeki anlatım bozukluğunun giderilmesi ve bulgulara yer alan şekillerin oluşturulmasında destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Özgür Kürşad DERER

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET iii

ABSTRACT..... iv

TEŞEKKÜR v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... vi

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI vii

İÇİNDEKİLER viii

TABLolar DİZİNİ..... xvi

ŞEKİLLER DİZİNİ..... xxiv

GÖRSELLER DİZİNİ xxvi

KISALTMALAR DİZİNİ xxvii

1 GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 2

1.1.1 Resmi/ açık/ yazılı eğitim programı (formal/ official/ explicit/ overt/ written curriculum)..... 6

1.1.2 Uygulanan/işe koşulan/işlevsel program (operational/enacted curriculum)..... 8

1.1.3 Gerçekleşen program (real curriculum) 10

1.2 Resmi Programın, Uygulanan ve Gerçekleşen Programa Dönüşümü ve Programlar Arasındaki Uyum 12

1.3 Eğitimde Program Değerlendirme 16

1.4 Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli 20

1.5 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı..... 33

1.6 Araştırmanın Amacı 38

1.7 Araştırmanın Önemi..... 39

1.8 Sınırlılıklar	41
2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
2.1 Eğitim Programı Türlerine ve Programlar Arası Uyuma Yönelik Yapılan Araştırmalar	42
2.2 İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesine İlişkin Araştırmalar	53
3 YÖNTEM	60
3.1 Araştırmanın Deseni	60
3.2 Araştırmanın Katılımcıları	64
3.2.1 Araştırmanın birinci durumunu oluşturan katılımcılar.....	67
3.2.1.1 Araştırmanın birinci durumunda yer alan ortaöğretim kurumu	67
3.2.1.2 Ayşe öğretmen.....	68
3.2.1.3 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı	68
3.2.2 Araştırmanın ikinci durumunu oluşturan katılımcılar	71
3.2.2.1 Anadolu lisesi.....	71
3.2.2.2 Hakan öğretmen	72
3.2.2.3 9-C sınıfı.....	72
3.3 Veri Toplama Araçları	75
3.3.1 Yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci odak grup görüşme formları	76
3.3.2 Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi beceri sınavları.....	84
3.3.3 İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği.....	90
3.3.4 İngilizce dersi öz yeterlik ölçeği.....	94
3.3.5 İngilizce öğretmenleri mesleki yeterlik ölçeği.....	99
3.3.6 Katılımcı gözlem formu.....	100
3.3.7 Doküman inceleme formu	101
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	102
3.5 Araştırmacı Rolü	113
3.6 Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık	114

3.6.1 Araştırmada geçerlik.....	114
3.6.2 Araştırmada güvenilirlik	115
3.6.3 Araştırmada inandırıcılık.....	116
3.7 Araştırmada Etik	117
4 BULGULAR.....	119
4.1 Stufflebeam’ın Bağlam Boyutu Kapsamında Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	119
4.1.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin bağlam değerlendirme bulguları	119
4.1.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları.....	119
4.1.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları.....	124
4.1.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin bağlam değerlendirme bulguları	131
4.1.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları.....	131
4.1.2.2 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları.....	139
4.2 Stufflebeam’ın Girdi Boyutu Kapsamında Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Kullanılan Öğretim Materyalleri, Kaynakları, Öğretmen Yeterlikleri ile Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersiyle İlgili Akademik Yeterlik Düzeyleri, Öz Yeterlik Algıları ve Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	147
4.2.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin girdi değerlendirme bulguları	147
4.2.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları	147
4.2.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları	152

4.2.1.3 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları	155
4.2.1.4 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları	160
4.2.1.5 9-A Fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin girdi değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular.....	170
4.2.1.6 Ayşe öğretmene uygulanan İngilizce öğretmenleri mesleki yeterlik ölçeği betimsel analiz bulguları	171
4.2.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin girdi değerlendirme bulguları .	173
4.2.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları.....	173
4.2.2.2 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları.....	181
4.2.2.3 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	185
4.2.2.4 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	189
4.2.2.5 9-C sınıfı öğrencilerinin girdi değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular.....	198
4.2.2.6 Hakan öğretmene uygulanan İngilizce öğretmenleri mesleki yeterlik ölçeği betimsel analiz bulguları	201
4.2.3 Doküman incelemesi bulguları.....	202
4.2.3.1 Ortaöğretim/Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı	202
4.2.3.2 Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı	206
4.3 Stufflebeam'ın Süreç Boyutu Kapsamında Resmi Programın Uygulanan Programa Dönüşümüne İlişkin Bulgular.....	210

4.3.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin süreç değerlendirme bulguları	210
4.3.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ve ders gözlemlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları	210
4.3.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları	222
4.3.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin süreç değerlendirme bulguları	227
4.3.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ve ders gözlemlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları	227
4.3.2.2 9-C Sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları	237
4.4 Stufflebeam'in Ürün Boyutu Kapsamında Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Hangi Düzeyde Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular...	243
4.4.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin ürün değerlendirme bulguları	243
4.4.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları	243
4.4.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları	247
4.4.1.3 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları	253
4.4.1.4 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları	257
4.4.1.5 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları	258
4.4.1.6 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları	261

4.4.1.7 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	261
4.4.1.8 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	264
4.4.1.9 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	265
4.4.1.10 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	267
4.4.1.11 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	268
4.4.1.12 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	270
4.4.1.13 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin ürün değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular.....	271
4.4.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin ürün değerlendirme bulguları.	273
4.4.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları.....	273
4.4.2.2 Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları.....	276
4.4.2.3 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	282
4.4.2.4 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	287

4.4.2.5 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları	288
4.4.2.6 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	290
4.4.2.7 Borsa İstanbul Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları.....	291
4.4.2.8 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	293
4.4.2.9 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları	294
4.4.2.10 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	296
4.4.2.11 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları..	297
4.4.2.12 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları.....	299
4.4.2.13 9-C sınıfı öğrencilerinin ürün değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular.....	300
5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	303
5.1 Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	303
5.2 Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	317
5.3 Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	332
5.4 Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	344
5.5 Öneriler	360
5.5.1 Uygulamaya dönük öneriler.....	360

<i>5.5.1.1 Programın bağlam boyutuna yönelik öneriler</i>	<i>360</i>
<i>5.5.1.2 Programın girdi boyutuna yönelik öneriler.....</i>	<i>361</i>
<i>5.5.1.3 Programın süreç boyutuna yönelik öneriler.....</i>	<i>362</i>
<i>5.5.1.4 Programın ürün boyutuna yönelik öneriler</i>	<i>363</i>
<i>5.5.2 Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler.....</i>	<i>364</i>
KAYNAKÇA.....	366
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Çeşitli Eğitim Programı Sınıflamaları (Tarihsel).....	5
Tablo 1.2 Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	19
Tablo 1.3 Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme Rollerine İlişkisi.....	25
Tablo 1.4 İngilizce Öğretim Programı Özellikleri.....	35
Tablo 2.1 Alanyazında Yapılan Çalışmalar Tematik Sistemik Derleme Tablosu.....	56
Tablo 3.1 Durum Çalışması Desenleri.....	60
Tablo 3.2 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri.....	69
Tablo 3.3 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerine Ait Demografik ve Sosyo-Ekonomik Veriler.....	70
Tablo 3.4 9-C Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri.....	73
Tablo 3.5 9-C Sınıfı Öğrencilerine Ait Demografik ve Sosyo-Ekonomik Veriler.....	74
Tablo 3.6 Uzman Görüşü Formu Örneği.....	77
Tablo 3.7 Uzman Dönütleri Sonrasında Görüşme Sorularında Yapılan Düzenlemeler.....	78
Tablo 3.8 Bağlam Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	80
Tablo 3.9 Girdi Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	81
Tablo 3.10 Süreç Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	82
Tablo 3.11 Ürün Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	83

Tablo 3.12 Girdi ve Ürün Değerlendirme Beceri Testlerinde Yer Alan Bölümlerin Kazanımlarla İlişkisi.....	85
Tablo 3.13 Girdi Değerlendirme İngilizce Becerisi Sınavı Uzman Görüşü Formu Örneği.....	86
Tablo 3.14 Ürün Değerlendirme İngilizce Becerisi Sınavı Uzman Görüşü Formu Örneği.....	88
Tablo 3.15 Konuşma Becerisi Sınavı İçin Dereceli Puanlama Anahtarı.....	89
Tablo 3.16 Yazma Becerisi Sınavı İçin Dereceli Puanlama Anahtarı.....	90
Tablo 3.17 Gözlem Yapılan Sınıflar, Tarih ve Sürelere İlişkin Bilgiler.....	101
Tablo 3.18 Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri.....	104
Tablo 3.19 Betimsel Analiz Kapsamında Belirlenen Başlangıç Temaları.....	107
Tablo 3.20 Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Veriler.....	110
Tablo 3.21 Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Nitel ve Nicel Araştırmalarda Kullanılan Kavramların Karşılaştırılması.....	114
Tablo 4.1 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	156
Tablo 4.2 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	159
Tablo 4.3 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	161

Tablo 4.4 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	162
Tablo 4.5 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	163
Tablo 4.6 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	165
Tablo 4.7 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	166
Tablo 4.8 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	167
Tablo 4.9 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	168
Tablo 4.10 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	169
Tablo 4.11 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Girdi Değerlendirme Boyutunda Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Başında İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları.....	170
Tablo 4.12 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	185

Tablo 4.13 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	188
Tablo 4.14 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	190
Tablo 4.15 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	191
Tablo 4.16 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	192
Tablo 4.17 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	193
Tablo 4.18 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	194
Tablo 4.19 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	196
Tablo 4.20 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	197
Tablo 4.21 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	198
Tablo 4.22 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Girdi Değerlendirme Boyutunda Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Başında İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları.....	199
Tablo 4.23 Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programında Bulunan Temalar.....	205

Tablo 4.24 Öğretim Programında Yer Alan Tema İçeriklerine Dair Bilgiler.....	206
Tablo 4.25 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	253
Tablo 4.26 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	256
Tablo 4.27 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	258
Tablo 4.28 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	250
Tablo 4.29 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri.....	260
Tablo 4.30 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Okuma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	261
Tablo 4.31 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	262
Tablo 4.32 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	263
Tablo 4.33 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	264

Tablo 4.34 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	265
Tablo 4.35 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	267
Tablo 4.36 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Dinleme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	268
Tablo 4.37 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	268
Tablo 4.38 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	270
Tablo 4.39 9-A Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Konuşma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	270
Tablo 4.40 9-A Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Sonunda İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları.....	271
Tablo 4.41 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Beceri Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	273
Tablo 4.42 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	283

Tablo 4.43 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	285
Tablo 4.44 9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	287
Tablo 4.45 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	288
Tablo 4.46 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	290
Tablo 4.47 9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Okuma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	290
Tablo 4.48 9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	291
Tablo 4.49 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	293
Tablo 4.50 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	294
Tablo 4.51 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	294
Tablo 4.52 9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	296

Tablo 4.53 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Dinleme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	297
Tablo 4.54 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri.....	297
Tablo 4.55 9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri.....	299
Tablo 4.56 9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Konuşma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	299
Tablo 4.57 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Sonunda İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları.....	300
Tablo 4.58 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Beceri Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları.....	302
Tablo 5.1 Program Değerlendirme Modeli, Program Türleri ve Uygulayıcı Öğretmenler Ekseninde Karşılaştırmalı Tablo.....	359

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1 Eğitim Programına Yönelik Tanımlar.....	3
Şekil 1.2 Resmi Program ve Uygulanan Program Bileşenleri.....	13
Şekil 1.3 CIPP Modelinde Yer Alan Temel Kavramlar ve İlişkileri.....	27
Şekil 3.1 Araştırma Odağı ve Araştırma Durumları.....	64
Şekil 3.2 Katılımcıların Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler.....	65
Şekil 3.3 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler İçin Hazırlık Aşamaları.....	76
Şekil 3.4 Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı Hesaplama Formülü.....	87
Şekil 3.5 Araştırmada Veri Toplama Süreci.....	103
Şekil 4.1 Ayşe Öğretmenin Sınıfında Kullandığı ve Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yöntem, Strateji ve Tekniklerine İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli...	122
Şekil 4.2 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Fiziki Olanaklar, Materyaller ve İmkanlar Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli.....	125
Şekil 4.3 İngilizce Yeterlik Algısı ile İlgili Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	130
Şekil 4.4 Öğretim Programına Yönelik Genel Düşünceler Alt Teması ve İlgili Kodlar.....	131
Şekil 4.5 Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli.....	133
Şekil 4.6 Hakan Öğretmenin Sınıfında Kullandığı ve Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli.....	136
Şekil 4.7 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Fiziki Olanaklar, Materyaller ve İmkanlar Alt Teması ve Kodlar.....	140

Şekil 4.8 İngilizce Ders Başarı Düzeyleri ve Duyuşsal Algıları Teması ve İlgili Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	145
Şekil 4.9 Öğrencilerin Bilişsel Düzeylerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod	148
Şekil 4.10 Öğretmenin Programa Katkısı Tema, Alt Tema ve Kodlar	150
Şekil 4.11 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Derse Yönelik Duyuşsal Algıları İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli	153
Şekil 4.12 Öğrencilerin Duyuşsal Özellikleri Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli	174
Şekil 4.13 Programı Uygulamak İçin Kullanılan Materyaller Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli	179
Şekil 4.14 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Derse Yönelik Duyuşsal Algıları Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli.....	182
Şekil 4.15 Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	184
Şekil 4.16 Resmi Programın Uygulanma Süreci ile İlgili Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	222
Şekil 4.17 Sınıf İçi Uygulamalar/Materyaller ve Öğrenci Katılımı Teması ve Kodlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar	230
Şekil 4.18 Öğretim Yöntemleri, Uygulamaları ve Materyaller Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli.....	240

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1	9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Derslik Planı.....	69
Görsel 3.2	9-C Sınıfı Derslik Planı.....	73
Görsel 4.1	Birinci Tema Kapak Sayfası.....	207
Görsel 4.2	Etkileşimli Tahtada İnteraktif Sunu Kullanımı.....	214
Görsel 4.3	Okuma Becerisi Etkinliği.....	217
Görsel 4.4	Öğrenci Çalışmalarının Kontrolü.....	220
Görsel 4.5	Etkileşimli Tahta Üzerinden Kelime Öğrenimine Yönelik Oyun Temelli Öğrenme Etkinliği.....	221
Görsel 4.6	Ders Kitabının PDF Halinin Etkileşimli Tahta Üzerinden Kullanımı.....	232

KISALTMALAR DİZİNİ

ADOÇEP	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
CoE	: Council of Europe
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OBP	: Ortaokul Başarı Puanı
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
WEF	: World Economic Forum

1 GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi, bireylerin yalnızca iletişim becerilerini değil aynı zamanda bilişsel esneklik, kültürlerarası farkındalık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel yeterliklerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Lightbown ve Spada, 2020; Nation ve Macalister, 2010). Bu yönüyle, çağdaş eğitim anlayışında yabancı dil eğitimi temel bir yer edinmiştir. İngilizce, günümüzde uluslararası iletişim dili olarak öne çıktığı için (Crystal, 2012) Türkiye’deki ortaöğretim düzeyinde yürütülen öğretim süreçlerinde merkezi bir konuma sahiptir. Bu çerçevede geliştirilen öğretim programları içerik, kazanım, etkinlik ve değerlendirme ölçütleri bakımından düzenli olarak güncellenmekte, öğrencilerin hem dilsel hem kültürel yeterliklerini artırmayı hedeflemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bununla birlikte öğretim programlarının başarısı yalnızca program içeriğiyle sınırlı değildir. Öğretmen niteliği, sınıf ortamı, öğrenci ilgisi, materyal erişimi ve uygulama süreçlerinin izlenebilirliği gibi pek çok değişken, öğretimin etkinliğini doğrudan etkilemektedir (Solak ve Bayar, 2015; Özmat ve Senemoğlu, 2021). Öğretmenlerin program değişikliklerine ilişkin yeterince bilgilendirilmemesi, materyal eksiklikleri ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi etkenler, uygulama süreçlerinde çeşitli sorunlara neden olabilmektedir (Valizadeh, 2021). Bu bağlamda, öğretim programlarının sadece tasarım açısından değil, uygulandığı bağlamın gerçeklikleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu değerlendirme sürecinde CIPP program değerlendirme modeli (Context, Input, Process, Product) gibi kuramsal yaklaşımlar önemli katkılar sunmaktadır. Söz konusu model, öğretim programlarını bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarıyla ele alarak yalnızca çıktı odaklı değil, bütüncül bir değerlendirme olanağı sunmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Bu sayede programın güçlü ve zayıf yönleri sistematik biçimde belirlenerek iyileştirme önerileri geliştirilebilmektedir.

Eğitim ortamlarında karşılaşılan zaman kısıtlaması, kaynak yetersizliği, öğrencilerin düşük motivasyonu ve uygulama sürecine yönelik sınırlılıklar, programın hedeflenen etkililiğe ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Valizadeh, 2021; Özmat ve Senemoğlu, 2021). Bu nedenle, uygulamaya ilişkin deneyimlerin sistemli biçimde analiz edilmesi, öğretim programının gerçek koşullara ne ölçüde karşılık verdiğinin ortaya konulması açısından

büyük önem taşımaktadır. Özellikle ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretimine ilişkin saha deneyimlerinin çok yönlü biçimde değerlendirilmesi uygulama temelli iyileştirmeler için önemli bir zemin oluşturmaktadır.

1.1 Problem Durumu

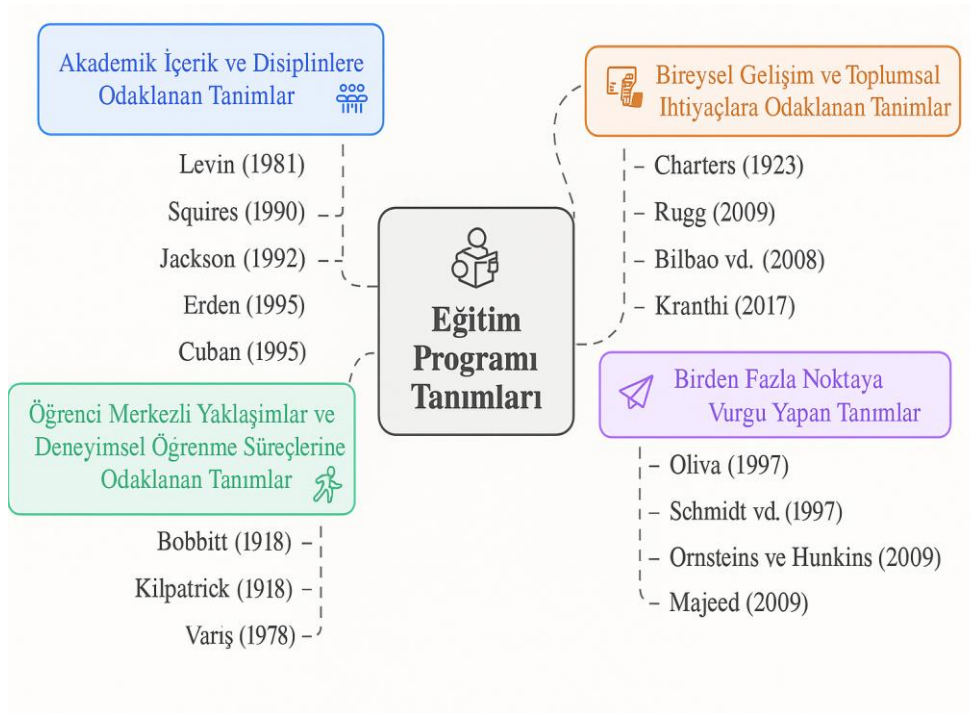
Günümüz dünyasında ekonomik, toplumsal ve çevresel dönüşümler hız kazanmakta dijital teknolojiler ise eşi görülmemiş bir hızla gelişmektedir. Ancak, eğitim sistemleri bu çok boyutlu değişimlere uyum sağlama konusunda görece yavaş kalabilmektedir (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2020). Nitekim işgücü piyasasında talep edilen beceri türlerinde son yıllarda dikkate değer bir değişim yaşanmıştır (World Economic Forum [WEF], 2023). Daha önce rutin ve bilişsel görevler öne çıkarken, günümüz şartları çoğunlukla rutin olmayan analitik düşünme ve kişilerarası etkileşim becerilerini gerekli kılmaktadır (OECD, 2020). Bu bağlamda, yalnızca istihdama hazırlıkla sınırlı olmayan, barışçıl ve sürdürülebilir bir toplumsal yapının inşasına katkı sunabilecek bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir anlayış üst düzey düşünme becerileri, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık gibi bilişsel; empati, etkili iletişim, kültürel farkındalık ve duygusal zekâ gibi sosyal-duygusal; ekolojik farkındalık ve aktif vatandaşlık bilinci gibi kültürel ve sürdürülebilirlik temelli yetkinliklerin eğitim süreçlerine entegre edilmesini gerekli kılmaktadır (OECD, 2020). Günümüz eğitim programlarının içeriğinin gelişen toplumsal ihtiyaçların gerisinde kalması, öğrencileri geleceklerini şekillendirmeye ve gelişmeye yeterince hazırlamak isteyen toplumların yaşadığı büyük bir zorluktur (OECD, 2020). Bu zorluğun üstesinden gelebilmek adına ülkeler eğitim programları aracılığı ile öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özelliklerini geliştirmeye gayret göstermektedir.

Eğitim programı öğrenciler, öğretmenler ve toplum arasındaki etkileşimleri içeren dinamik bir sürece sahiptir ve öğrencilerin birçok alanda gelişimini etkiler. Bir başka anlamıyla eğitim programı kavramı öğrencilerin bütünsel gelişimini desteklemek amacıyla okullar tarafından sunulan resmi, gayri resmi, planlı ve plansız tüm eğitim fırsatlarını içerecek şekilde kullanılmaktadır. Bu bakış açısı, öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmek için ders kitaplarının yanı sıra probleme dayalı öğrenme, multimedya kaynaklarının ve ek araçların eğitim programına dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır (Button, 2021).

Eğitim programı kavramına yönelik farklı bağlamları yansıtan tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımların bazılarının akademik içeriğe ve disiplinlere, bazılarının ise öğrenci merkezi yaklaşımlar ve deneyimsel öğrenme süreçlerine odaklandığı görülmektedir. Buna ilave olarak bireysel gelişime ve toplumsal ihtiyaçlara vurgu yapan tanımlar da sıklıkla alanyazında yer almaktadır. Bu tanımlar birden fazla ortak noktayı barındırmaktadır (Şekil 1.1).

Şekil 1.1

Eğitim Programına Yönelik Tanımlar



Şekil 1.1’de görüldüğü üzere akademik içerik ve disiplinlere odaklanan tanımlarda Levin (1981) eğitim programını örgün eğitimin amaçlanan sonuçları olan bilgi, ilke, değer ve becerileri sunan dersler bütünü olarak görmektedir. Erden (1995) bir sistem olarak eğitimin, eğitim programları sayesinde işlerlik kazandığını ifade etmekte ve eğitim programı kavramının kapsamlı ve çok boyutlu olmasından dolayı kavrama yönelik tanımlarda yaşanan güçlüklerle ve farklılıklara vurgu yapmaktadır. Akademik içerik ve disiplinlere odaklanan tanımlar doğrultusunda temel görüş eğitim programının “öğretilen şey” olduğudur (Squires, 1990). Jackson (1992) eğitim programı alanının gelişmesiyle ilgili olarak farklı program tanımları için açık ve anlaşılır bir açıklama sunmuştur. Ona göre eğitim programına yönelik tanımlar, programın geleneksel anlamını “ders ve konu

listesi” olarak değiştirme veya süsleme çabalarını temsil etmektedir. Cuban (1995) resmi programı, devlet ve bölge yetkilileri tarafından belirlenen, öğretmenler tarafından öğretilen ve öğrenciler tarafından öğrenilen müfredat çerçeveleri ve dersleri olarak görmektedir. Bu görüşe göre eğitim programı, otoriteler tarafından dayatılan bir çerçevedir ve öğretilecek derslerle sınırlıdır. Eğitim programını “yetişek”, “eğitim durumları düzeni” olarak tanımlayan Ertürk (2013) eğitim etkinliklerinin planlı yönüne odaklanmıştır.

Öğrenci merkezi yaklaşımlar ve deneyimsel öğrenme süreçlerine odaklanan tanımlar açısından Bobbitt (1918) eğitim programının en geniş anlamıyla bir dizi deneyim olduğunu ve bu deneyimlerin sadece bazılarının okul eğitiminin himayesi altına girdiğini ne sürmüştür. Bununla birlikte okul eğitimi dışında kalan deneyimleri yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş olarak belirtmiştir. Kilpatrick’e (1918) göre program, ğrenci merkezli amaçlı etkinliklerdir (Akt. Bilbao, 2008). Programın amacı öğrencilerin gelişimini sağlamaktır. Varış (1978) eğitim programının eğitim kurumlarının amaçlara ulaşabilmeleri gayesiyle öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri tüm faaliyetler olarak belirtmekte ve eğitim programı kapsamına okul içinde ve dışında yapılabilecek tüm etkinlikleri almaktadır.

Bireysel gelişime ve toplumsal ihtiyaçlara odaklanan tanımlar incelendiğinde Rugg’a (1931) göre program, çocuğu bütünsel olarak geliştirmelidir. Program, hedefler ve öğrenme faaliyetleriyle ilgili sonuçlar üretmelidir (Akt. Journell 2009). Charters (1923) programı bir alan olarak görmüş ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmıştır (Akt. Bilbao, 2008). Bireysel gelişim ve toplumsal ihtiyaçlar hususunda diğer bir tanımda ise eğitim programı; bireylerin sadece okulda değil, okul dışında, toplumda tecrübe ettikleri öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir (Bilbao vd., 2008; Kranthi, 2017).

Bazı tanımların ise içerisinde birden fazla noktaya vurgu yaptığı görülmüştür. Örneğin Oliva’ya (2009) göre eğitim programı, okullarda öğretilen her şeydir; bir ders, bir konu, içerik, bir çalışma programı, bir dizi materyal, okul tarafından planlanan ve bir okulda öğrencilerin yaşadığı bir dizi deneyimdir. Oliva (2009) eğitim programı tanımında hem akademik içerik ve disiplinlere hem de ğrenci merkezi yaklaşımlar ve deneyimsel öğrenme süreçlerine odaklanmıştır. Benzer şekilde Schmidt vd. (2001) programı hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim deneyimleri için “en temel yapı” olarak

nitelendirerek, onu “dünyadaki eğitim sistemlerinde disiplinlerin öğretimine şekil ve yön veren bir “iskelet” olarak tanımlayarak içerik ve deneyimlere vurgu yapmıştır. Ornstein ve Hunkins (2009) de hem içeriğe hem de deneyimlere odaklanmıştır. Majeed (2009) eğitim programının çok boyutlu olduğunu ve öğrencilere çeşitli becerilerini geliştirmek için uygun kavramsal bilgiler sağlayarak bütünsel fırsatlar sunduğunu savunur. Bu görüşe göre eğitim programı sadece ne öğretileceğini değil, aynı zamanda nasıl öğretileceğini de içeren çok daha geniş bir anlamda ele alınmaktadır. Bu yönüyle hem deneyimsel süreçlere hem de bireysel gelişime vurgu yapmıştır.

Glatthorn (2000), okullarda uygulanan yedi program türü belirtmiştir. Bunlar; tavsiye edilen program, yazılı program, uygulanan program, desteklenen program, değerlendirilen program, gerçekleşen program ve örtük program olarak belirtilmiştir. Tablo 1.1’de çeşitli eğitim programı sınıflamaları tarihsel sıralamada verilmiştir.

Tablo 1.1

Çeşitli Eğitim Programı Sınıflamaları (Tarihsel)

Araştırmacı	Program Sınıflaması
Marsh (1992)	• İdeal program • Güncel Program
Longstreet ve Shane (1993)	• Toplum merkezli program • Öğrenci merkezli program • Bilgi merkezli program • Eklektik program
Glatthorn (2000)	• Tavsiye edilen program • Yazılı program • Uygulanan program • Desteklenen program • Değerlendirilen program • Gerçekleşen program • Örtük program.

Tablo 1.1 (Devam) *Çeşitli Eğitim Programı Sınıflamaları (Tarihsel)*

Araştırmacı	Program Sınıflaması
Eisner (2002)	• Resmi program • Örtük program • İhmal edilen program
Null (2011)	• Sistematik program • Varoluşçu program • Radikal program • Pragmatik program • Tartışmacı program

Tablo 1.1’de görüldüğü gibi, eğitim programlarına ilişkin sınıflamalar zaman içinde farklı bakış açıları doğrultusunda çeşitlenmiştir. Eğitim programlarının yalnızca yazılı belgelerden ibaret olmadığı, aynı zamanda sınıf içi uygulamalar, destek süreçleri, öğrenci deneyimleri ve toplumun eğitimden beklentileriyle şekillendiği bu sınıflamalarda açıkça görülmektedir. Marsh (1992) “ideal” ve “güncel” program ayrımıyla, teori ve pratiğin arasındaki farkı vurgularken, Longstreet ve Shane (1993), programları merkeze aldığı öğelere göre sınıflandırarak toplum, öğrenci ve bilgi odaklı yaklaşımları öne çıkarmışlardır. Glatthorn (2000) ise kapsamlı bir yaklaşım benimseyerek, eğitimin hem planlama düzeyini (tavsiye edilen, yazılı), hem uygulama boyutunu (uygulanan, desteklenen), hem de sonuç ve örtük etkilerini (gerçekleşen, değerlendirilen, örtük) dikkate alan yedi program türü tanımlamıştır. Bu yaklaşım, özellikle uygulamada yaşanan farklılıkların anlaşılması açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eisner (2002) ve Null (2011) gibi araştırmacılar ise eğitim programlarını daha çok içerik, yaklaşım ve felsefi temeller bakımından sınıflandırarak alana özgün katkılar sağlamışlardır. Bu tarihsel gelişim, eğitim programı tasarımı ve değerlendirmesinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

1.1.1 Resmi/ açık/ yazılı eğitim programı (formal/ official/ explicit/ overt/ written curriculum)

Resmi/yazılı eğitim programı devletin yetkili kurumları tarafından onaylanmış programdır ve aynı zamanda öğretmenlerin genellikle öğretmekle yükümlü olduğu içeriktir. Resmi program geniş hedefleri ve bunlara ulaşmak için stratejileri özetleyen bir öğretim planlaması çerçevesi olarak tasarlanmaktadır. Bir program geliştirildikten sonra

genellikle programın özelliklerini ilişkilendirecek bir program kılavuzu olarak düzenlenir. Yazılı, resmi program haline gelen bu kılavuz her sınıf düzeyinde öğretilenlerin ayrıntılarını verir. İçeriğin öğretilme sırasını tanımlayabilir ve hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretim materyallerinin kullanılabileceğini içerebilir. Resmi programın amacı öğretmenlere derslerini planlamaları için bir temel sağlamaktır. Resmi program ortak bir referans noktası olarak hizmet edebilir ancak, öğretmenler tarafından bireysel olarak uygulanan gerçek programı temsil etmez (Levins, 2002).

Cuban (1995) resmi programı, devlet ve bölge yetkilileri tarafından belirlenen, öğretmenler tarafından öğretilen ve öğrenciler tarafından öğrenilenler olarak görmektedir. Bu görüş eğitim programını, otoriteler tarafından dayatılan bir çerçeve ve öğretilecek derslerle sınırlamaktadır. Bu anlamda eğitim programı farklı paydaşlar tarafından kesinlikle uyulması gereken katı bir rejimdir (Kausar ve Akhtar, 2013).

Resmi programın temelleri, kamu tarafından değer verilen entelektüel, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik bilgi kaynaklarına dayanmaktadır. Birey ve toplum için eğitsel değeri olan bilgi, beceri ve anlayışlar buna dahildir. Resmi program genellikle bir felsefe veya geniş tabanlı hedeflerle başlar. Daha sonra, bu hedeflere ulaşmak için gereken bilgileri, programın genişliğini ve düzenini tanımlayan bir kapsam ve sırayla düzenler. Çok sayıda program türü olmasına rağmen resmi program, uygulanan veya gerçekleştirilen, değerlendirilen veya test edilen programlardan birkaç yönden farklıdır. Resmi programın kapsamı genellikle öğretmenin öğretmesine izin verdiğinden çok daha geniştir, bu nedenle uygulanan program resmi programın bir alt kümesi haline gelir (Penner-Williams, 2010).

Resmi program politika yönergelerine ve belgelere, program çerçevelerine ve değerlendirme yönergelerine atıfta bulunur (Kelly, 2004). Remillard ve Heck (2014), resmi programın program amaç ve hedeflerinden, sonuç değerlendirmelerinin içeriğinden ve belirlenmiş programdan oluştuğunu açıklamaktadır. Hedefler öğrenci öğrenmesi veya performansı için beklentiler ve bazı durumlarda öğretim veya program kaynakları ve kullanılacak öğrenme yollarını içerir. Sistemin belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmasını ve programın iyi yönetilmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu durum etnik köken, kültürel geçmiş veya zorluklardan bağımsız olarak tüm öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim kademesinden mezun olabilmelerini ve kariyer için hazırlanmalarını sağlar. Resmi

program, diğer program türlerine kıyasla çok daha spesifik ve kapsamlıdır. Programın gerekçesini, ulaşılması gereken genel ve özel hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek adına gerekli içeriği, öğrenme etkinliklerini ve çeşitli değerlendirme türlerini gösterir.

Eisner'ın (1990) amaçlanan program olarak da adlandırdığı resmi program, “öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların bir şekilde sorumlu tutulduğu resmi ve halka açık eğitim kursu” olarak tanımlanmaktadır. Yerel ve ulusal standartları içeren yazılı bir program, sınıf ortamında nelerin öğretilmesi gerektiğine ilişkin beklentileri aktarır (Remillard ve Heck, 2014). Resmi program öğretmenlere dersleri planlamak ve öğrencileri değerlendirmek için bir temel vermek ve yöneticilere öğretmenleri denetlemek ve onları uygulamalarından ve sonuçlarından sorumlu tutmak için bir temel sağlamaktadır. Resmi olarak tanınan program herkese açıktır (Posner, 2004).

1.1.2 Uygulanan/işe koşulan/işlevsel program (operational/enacted curriculum)

Alanyazında uygulanan programın birçok tanımı bulunmaktadır. Bunların tümü uygulanan programın, öğretmenlerin derslerde gerçekleştirdiği gerçek zamanlı eylemlerinden ve günlük olarak sınıfta neler olup bittiğinden oluştuğu gerçeğine dayanmaktadır (Ratti, 2018). Resmi programın sınıf ortamında uygulamaya dönüşmüş hali olarak ifade edilebilir. Uygulanan program, öğretmenin hedeflediği programı içermektedir. Resmi programın planlanmış derslere ve planlanmış derslerden öğretmenin uygulamasına kadar geçen aşamaları öğretmen özellikleri ve deneyimleri, program kaynaklarının doğası ve öğrenci özellikleri ve deneyimleri dahil olmak üzere çeşitli faktörlerle ilgili dönüşümleri içerir (Remillard, 2005). Uygulanan program, okul veya sınıf düzeyinde benimsenen ders kitabı materyallerine ve öğrenci düzeyinde hesap verebilirlik amaçlı değerlendirmelere kadar eğitim sisteminin sayısız unsuruyla etkileşime girer (Cal ve Thompson, 2014). Uygulanan program aynı zamanda öğretmenin belirli konulara verdiği önemden de etkilenir. Bir öğretmenin farklı konulara ayırdığı zaman ve öğrenme çıktıları, uygulanan programı etkileyecektir. Uygulanan program resmi programdan büyük ölçüde farklı olabilir çünkü öğretmenler resmi programı kişisel inançları, beğenileri, tutumları ve bilgileri ışığında yorumlama eğilimindedir (Levins, 2002). Bouck'a (2008) göre, bazı akademisyenler uygulanan programı sadece amaçlanan programın işlevselleştirilmesinden daha kapsamlı olarak görmektedir ve yazılı programın uygulanma safhasında öğretmenlerin kararlarını içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Uygulanan program, öğretmenlerin davranışlarını, öğrenci gruplarını, yönetim

stratejilerini, inançlarını ve sınıf uygulamalarının yanı sıra resmi ve gayri resmi ders ve etkinlikleri de kapsamalıdır.

Uygulanan program, resmi programdan çok daha görünürdür. Diğer bir deyişle uygulanan program “öğretmenlerin sınıflarının kapısını kapattıktan sonra derslerinde fiilen yaptıkları şeydir” (Schugurensky, 2002). Resmi ve uygulanan program arasındaki fark “bilinçli veya bilinçsiz” olabilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin içeriği olduğundan daha çekici hale getirmek istemeleri olabilir (Kelly, 2004). Uygulanan programın iki yönü bulunmaktadır: (1) Öğretmen tarafından sınıfta dahil edilen ve vurgulanan içerik, diğer bir deyişle öğretmenin öğrettiği şey ve (2) öğrencilerin gerçekten sorumlu tutulduğu öğrenme çıktıları veya standartları, yani neyin önemli olduğudur. İlki, öğretmenler tarafından farklı konulara ve öğrenme türlerine ayrılan zamanla, öğretilen programla belirtilir ikincisi ise öğrencilere verilen değerlendirme araçlarıyla yani test edilen programla belirtilir. Hem öğretilen hem de test edilen program, resmi programla tutarlılıklarından bağımsız olarak uygulanan program kapsamındadır. Uygulanan program resmi programdan tamamen bağımsız değildir ancak keskin bir şekilde farklı olabilir çünkü öğretmenler onu kendi bilgileri, inançları ve tutumları ışığında yorumlama eğilimindedir (Posner, 2004). Resmi programdaki öğelerin çoğu programda yer aldığı şekliyle uygulanmamakta ve öğretmenler tarafından yapılan birtakım düzenlemelerle yeni bir program haline dönüşmektedir (Wilsom, 2019) çünkü uygulamada ana paydaşlardan biri, program hedeflerini belirli bağlamlara atıfta bulunarak kendi sözlerine çeviren ve böylece herhangi bir eğitim değişikliğinin başarısına veya başarısızlığına katkıda bulunabilen öğretmendir (Popa ve Bucur, 2015).

Çerçeve program olma özelliği taşıyan resmi programın öğrenme ortamlarında öğretmen tarafından nasıl algılandığı önemlidir çünkü resmi program öğretmenin uygulama becerisi ile yaşama dönüşmektedir. Bundan dolayı öğretmen nitelikleri programın uygulanmasında büyük öneme sahiptir (Ekinci, 2020). Program okuryazarlığı, bir öğretmenin kendi deneyimleri bağlamında programı oluşturmak için program içeriğini uygulamalarına dahil ettiği süreç olarak görülebilir. Bu durumda, program içeriği, öğretmenin ilgi alanları, programa bağlılığı, programı okuma bilgisi, deneyimi ve uzmanlığı ile öğrencilerin sınıfta gerçekten deneyimledikleri programı belirler (Davis ve Krajcik, 2005; Remillard, 2005).

Öğretmenin programı algılama biçimi derste program kullanımını etkilediği söylenen bir diğer faktör olarak görülmektedir. Akademisyenler, öğretmenlerin genellikle program geliştiricilerin okulun veya sınıfın tüm ihtiyaçlarını karşılayamayacağına inandıklarını öne sürmektedir (Remillard, 2005). Bu, resmi programdan memnun olunmadığı durumlarda, öğretmenlerin bireysel olarak programı uygun gördükleri şekilde değiştirmelerine neden olabilir.

1.1.3 Gerçekleşen program (real curriculum)

Gerçekleşen program resmi programdan farklı olarak öğrencilerin ne deneyimledikleri diğer bir deyişle uygulanan programdan ne derece kazanım sağladıkları ile ilgilidir. Gerçekleşen program, öğrencinin öğretim ortamlarındaki durumlara, öğretim materyallerine, sosyal veya duygusal ortama nasıl tepki verdiği, onlarla etkileşime geçtiğine veya bunlardan nasıl öğrendiğine atıfta bulunur. Gerçekleşen programın öğrenci öğrenimi için bir ölçü olarak değerlendirilmesi, sınıfa katılımın çocuklar için sahip olduğu bütüncül, deneyimli anlamın belirlenmesini ve ardından bu deneyimin eğitimsel değeri açısından önemine göre değerlendirilmesini gerektirir (Kelly, 2004).

Gerçekleşen program, öğretmen tarafından tasarlanan veya resmi organlar tarafından planlanan veya amaçlanan programdan etkilenebilir, ancak bunlarla uyumlu olması zorunlu değildir. Diğer program türlerinden (resmi ve uygulanan dahil) farklıdır çünkü öğrencilerin gerçek öğrenimine odaklanır ve sadece nesnel veya standart bir test puanıyla değerlendirilmez. Gerçekleşen program sadece resmi programdan etkilenmez, aynı zamanda sınıfın fiziksel çevresinden, diğer öğrencilerin, öğretmenin, vb. kişilerarası davranışlarından da büyük ölçüde etkilenir. Herhangi bir öğretim sırasında öğrencinin sınıf olaylarına verdiği bütüncül tepkiyi oluşturur. Eğitim programı ne kadar özenle kurgulanmış olursa olsun, programı ve işledikleri içeriği yorumlayan öğrencilerdir. Ayrıca sınıflar, çeşitli geçmişlere ve ilgi alanlarına sahip çok sayıda öğrencinin aynı anda planlanan deneyimlerle meşgul olduğu etkileşimli alanlardır. Böylece, öğretmenin program zorunluluklarına bağlı kalmak için yaptığı tüm hazırlıklara rağmen, öğrenciler aldıkları girdileri yorumlama konusunda kontrol sahibidir (Kelly, 2004).

Gerçekleşen program kapsamındaki öğrencilerin deneyimlerinin farkında olmak eğitimcilere öğrencilerin konuya veya sınıftaki öğrenme etkinliklerine katılımının ve memnuniyetinin amaçlanan programa yaklaştığı veya ondan ayrıldığı durumlar hakkında

bilgi sağlar. Sınıflardaki yaşamın bir ölçüsü olarak gerçekleşen program kavramı, eğitimcilerin dikkatini öğrencilerin nasıl ve ne öğrendiğine çeker. Eğitimcilerden, sınıf eğitiminin kalitesinin en önemli göstergesi olarak başarı testlerindeki puanlardan ziyade öğrencinin deneyimini dikkate almalarını ister (Kelly, 2004).

Gerçekleşen program kavramının köklerini keşfederken John Dewey'in çocuğun öğrenme sürecindeki deneyiminin değeri ve merkeziliği hakkındaki düşüncesi görülebilir. Bununla birlikte, Goodlad (1979) başarının en önemli göstergesi olarak çocuğun o programla ilgili deneyimine dikkat çekmektedir. Gerçekleşen programla ilgili bir tartışma, öğrencilerin sınıf durumlarının ve olaylarının çeşitli yönlerini nasıl algıladıklarına ve bu durumlara ve olaylara nasıl tepki verdiklerine, anladıklarına ve anlamlandırdıklarına odaklanır (Barone 2000). Kim'e (2005) göre deneyimlenen program, öğrencilerin okul dışındaki kişisel yaşamlarında meydana gelen çevresel deneyimleri de içerir, çünkü bu tür deneyimler onların okul deneyimlerini de etkiler.

Resmi programın gerçekleşen programa dönüşümü sürecinde öğrencilerin farklı disiplinlerden bilgi ve becerileri birleştirerek bağlantılar kurmalarını ve daha yüksek düzeyde bütünleştirici öğrenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, resmi program planlayıcıları tarafından öğretim ortamlarına entegre edilecek şekilde tasarlanmış olsa da bazı araştırmalar (Henderson vd., 2011; Kraft vd., 2018; O'Donnell, 2008) eğitimcilerin bir program içinde tutarlı bir şekilde öğrenciler için amaçlanan sonuçları üretme potansiyeline sahip pedagojik stratejileri yürürlüğe koymakta zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum resmi programın uygulanan programa dönüşümünde noksanlıklar ve sorunlar ortaya çıkarmakta ve böylece öğrencilerin, pedagojik potansiyellerini ortaya çıkarmada başarısız olan bir programı deneyimlemelerine neden olmaktadır (Mawdsley ve Willis, 2017; Poirier vd., 2016).

Gerçekleşen programla ilgili bir tartışma, bir dizi ders planının veya seçilen öğretim materyallerinin incelenmesinden oluşmaz öğrencilerin sınıf durumlarının ve olaylarının çeşitli yönlerini görünüşte nasıl algıladıklarına ve bu durumlara ve olaylara nasıl tepki verdiklerine ve onları şekillendirmeye nasıl yardımcı olduklarına dair bir eleştiridir. Bu bağlamda odak noktası öğrenci deneyimlerine yönlendirilerek öğrenciler ve onların ortamlarındaki özellikler arasındaki karmaşık etkileşimin daha fazla farkına varabilecektir (Li ve Li, 2022; Nevenglosky vd., 2018; Pak vd., 2020).

Gerçekleşen programın incelenmesine yönelik geleneksel yaklaşım, öğrencilerin okul başarısını veya başarısızlığını açıklamak için ağırlıklı olarak standartlaştırılmış başarı testlerinden alınan öğrenci puanlarına dayanırken gerçekleşen programa yönelik test puanlarının ötesinde öğrenmenin karmaşıklığını kabul eden, öğrencileri veri noktaları olarak ele almak yerine okul yapılarına karşı nasıl hissettiklerini ve tepki verdiklerini göz önünde bulundurarak eğitimi insanileştiren diğer bir sorgulama ise öğrencilerin okul süreçlerine yönelik duygularına, algılarına, yorumlarına ve anlamlarına odaklanır. Diğer bir deyişle, eğitim ortamlarını, programları öğrencilerin bakış açısından anlamaya çalışır (Kim, 2005).

Gerçekleşen program aynı zamanda eğitimcilerin, özellikle eleştirel eğitimcilerin öğrenci deneyimlerini nasıl anlayacaklarını, onaylayacaklarını ve analiz edeceklerini öğrenmelerine yardımcı olur (McLaren, 1994). Bu da onları, bu deneyimleri şekillendiren baskın bilgi biçimlerini analiz etmeye teşvik eder (Kim, 2005). Barone'a (2000) göre gerçekleşen program, üç kaynak kullanılarak tanımlanabilir. Bunlar: Öğrenci görüşleri, davranışları ve ürünleridir. Her öge birbiriyle ilişkilidir, bu da ögeler arasında bir çatışma olabileceği anlamına gelir. Örneğin, bir öğrenci bir şey söyleyebilir (yorum) ve başka bir şey yapabilir (uyum), bu da öğrencinin deneyimlerinin farklı yorumlanmasına yol açabilir. Ayrıca, deneyimlenen program örtük programla derinden ilişkilidir, çünkü örtük program, öğrencinin eğitim deneyiminin neredeyse her yönünü etkiler (Giroux ve Penna, 1983).

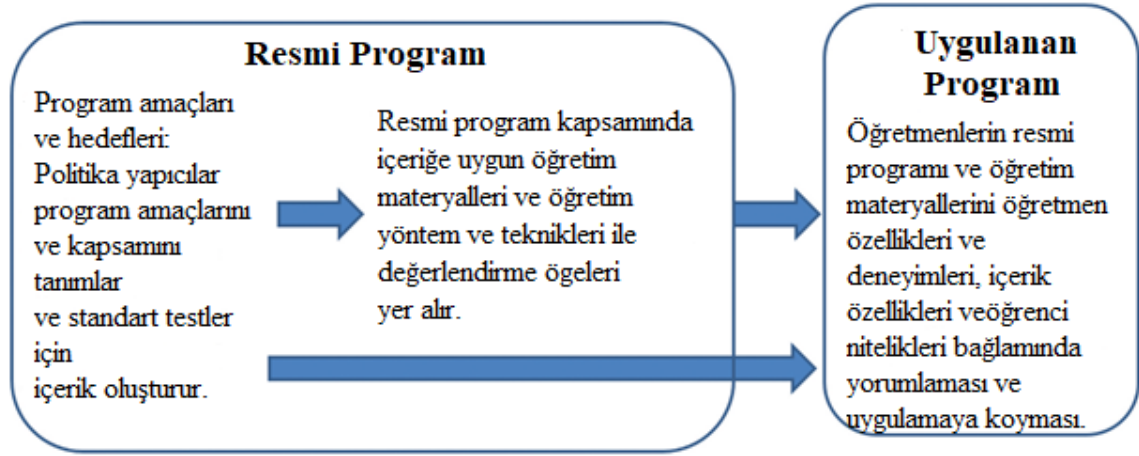
1.2 Resmi Programın, Uygulanan ve Gerçekleşen Programa Dönüşümü ve Programlar Arasındaki Uyum

Öğretim programlarının uygulanmasında üç aşama bulunmaktadır. Bunlar: Okuma, değerlendirme ve uyarlamadır. Programı okuma safhasında öğretmen büyük fikri elde etmeye çalışırken değerlendirme safhasında ulaşılmak istenilen hedeflere yönelik olarak programın yönünü tayin etmeye çalışmaktadır. Daha sonra öğretmen programı öğrencilere uyarlamaya çalışır. Bu durumda öğretmen belirli bir zamanda belirli bir öğrenci grubuna uyacak şekilde yapı, etkinlikler ve amaç açısından programda değişiklikler yapar. Resmi programın uygulanan programdan farklı olmasının temel nedeni budur (Remillard, 2005). Sherin ve Drake (2009) bazı öğretmenlerin program uyarlamalarında resmi programın bazı yönlerini atlayabilirken diğerlerinin öğrencilerin

algılanan ihtiyaçlarını karşılamak için programa yeni bileşenler ekleyebileceğini gözlemlemiştir. Bu noktada resmi programın öğretim ortamlarında uygulanmasında öğretmenlerin uygulamalardaki tercihleri bağlamında ihmal edilen programın varlığının ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Şekil 1.2

Resmi Program ve Uygulanan Program Bileşenleri



Kaynak: Choppin vd., 2020

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi resmi program otoriteler tarafından hazırlanan ve öğrencilerin arzu edilen kazanımlara ne tür içeriklerle hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak ulaşabileceklerini ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi noktasında hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılacağını ayrıntılandıran bir dizi yazılı ifadedir. Öğretmenler programla ilgili inançlarını, tutumlarını ve değerlerini, öğrenme-öğretme süreci boyunca gerçekte ne olduğuna atıfta bulunan uygulanan programla sınıfta kullandıkça resmi program gerçekleşen programa çevrilir.

O’Donnell (2008), resmi programın uygulanmasına olan sadakati öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilendirmiştir. Thornton (1988), eğitim programı kararlarının öğretmenlerin sınıfta ne yaptığını ve öğrencilerin ne öğrendiğini etkilemedikçe etkisiz olduğunu vurgulamıştır. Öğretim programlarının bileşenlerini dikte eden temel yapılar neyin öğretilmesi gerektiğini belirtmiş olsa da öğrencilerin ne bilmelerinin beklendiği ve gerçekte ne öğretildiği açısından var olabilecek algılanan boşlukları araştırmak önemlidir. Farklı öğretmenlerin programı farklı şekillerde yorumladıkları gerçeği ışığında, aynı programın yorumlarının farklı öğretmenlere göre nasıl değiştiğinin bilinmesinde fayda

vardır. Bununla birlikte, resmi, uygulanan ve gerçekleşen programlar arasındaki boşluğu araştıran çok az çalışma bulunmaktadır.

Resmi, uygulanan ve gerçekleşen program arasındaki uyumsuzluğun program hedeflerini olumsuz etkilemesi yüksek ihtimaldir (English, 2000). Program sürekliliği sayesinde resmi programdan, uygulanan ve gerçekleşen programa, içerik ve yöntemler hem amaçlanan hem de amaçlanmayan şekillerde değişir. Birçok araştırmacı bu fenomeni fen (Larson, 1995; Menis, 1991; Rogers, 1989), sosyal bilgiler (Thornton, 1985), matematik (Haines, 1996), cinsel eğitim (Rogers, 1989), ilköğretim (Rogers ve Stevenson, 1988), teknoloji eğitimi (Brown, 2007) gibi farklı içerik alanlarında incelemiştir. Bu bağlamda Haines (1996), resmi programın uygulanan programdan, öğretmenin matematiğin amacına ilişkin önceki deneyimleri ve anlayışı nedeniyle farklı olduğunu bulmuştur. Eğitim programı üzerine çalışan araştırmacılar, tutarlı bir eğitim sisteminde hedeflenen, uygulanan ve gerçekleşen programın iyi bir şekilde uyumlu olması gerektiğini ileri sürmektedir (Porter, 2002; Webb, 1997).

Programlar arasındaki uyum programın uygulanışı, değerlendirmeler, öğretmen hazırlığı, öğretim materyalleri ve eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin ulusal olarak belirlenmiş eğitim hedeflerine uygun olarak düzenlenmesi, desteklenmesi ve sağlanması sürecidir (Myatt, 2018). Her dersin içeriği genellikle açıkça belirtilmiş olsa da sınıftaki uygulama, öğretmenlerin bireysel yorumlarına, özel alan bilgilerine, öğretim yöntem ve teknikleri bilgi ve uygulama becerilerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Başka bir deyişle uygulama her öğretmenin öğretim programını kullanma yollarına bağlıdır. Bu durum okulun öğrencilere kazandırması beklenen hedeflerin, içeriğin, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve değerlendirme öğelerinin açık bir şekilde yer aldığı resmi program ile öğretmenin uyguladığı program ve öğrencilerin gerçekte deneyimlediği gerçekleşen program arasında bir uçurum yaratabilir (Davis ve Krajcik, 2005).

Genel olarak bakıldığında politika yapıcılar tarafından oluşturulan ve ülke genelindeki okulların tamamında hayata geçirilen resmi programın öğretim ortamlarında öğrenciler tarafından hayata geçirilmesinin ve öğrencilerin uygulanan programı deneyimlemesinin eğitim programlarının işlevselliği ve öğretim süreçlerinin faydalı olması noktalarında kilit öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Kâğıt üzerinde yer alan resmi programın öğretmenler

tarafından nasıl uygulandığı ve uygulanan programın öğrenciler tarafından ne kadarının deneyimlendiği yapılacak olan program değerlendirme çalışmalarıyla ortaya çıkarılabilir.

Eğitim programı türlerinin sınıflandırılmasındaki farklılaşmalar ve belirsizlikler ile eğitim programlarının öğrenmeyi nasıl etkilediği sorusu eğitim ve program araştırmaları için önemli bir konu olarak durmaktadır. Elbette eğitim programlarının öğrenmeyi nasıl etkilediği sorusuna verilebilecek cevaplar eğitim-öğretim sürecinde anlamlı değişiklikler yapabilmek için çok önemlidir ancak soru basit olmaktan uzaktır. Soruyu kavramak için eğitim programlarını, öğrenmeyi ve bu ikisinin etkileşimde bulunabileceği yolları anlamak gerekmektedir. Eğitim programlarının öğrenmeyi nasıl etkilediği sorusunu cevaplamak için sadece program hakkında bilgi sahibi olmak yetmez, ayrıca öğrenme konusunda anlayışa sahip olunmalıdır. Öğrenme hakkında konuşulduğunda sadece öğrenmenin bilişsel mekanizmalarını anlamaktan bahsedilmemeli bununla birlikte duyuşsal ve psikomotor becerilerdeki gelişmeler ve okul çatısı altında ve okul dışında gerçekleşen her şey ifade edilmelidir (Schmidt vd., 2001). Öğrenmenin bilişsel boyutu, olgusal ve işlevsel bilginin yanı sıra beceri ve yeteneklerin kazanılmasıyla da ilgilidir (Hyde 2006). Souza (2005) bilişsel öğrenmenin sınıf pratiğine hâkim olmaya devam etmesi durumunda öğrencilerin doğru cevaplar üretebilmeleri için istenen karmaşık bilişsel becerileri edindiklerini ancak bu öğrenmenin dönüştürücü olma gücüne sahip bir derinlik seviyesine ulaştığını garanti etmediğini belirtmektedir. Bilişsel boyut öğrenmenin ayrılmaz bir parçası iken çağdaş bilim, düşünme (bilişsel), hissetme (duyuşsal) ve içsel yansıtma (sezgisel) rollerini bu süreç içinde tamamlayıcı olarak onaylamaktadır. Souza (2005) bilişsel ve duyuşsal boyutların tamamlayıcı rollerde işlev gördüğünde etkili öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuştur. Eğitim programının öğrenci başarısı üzerinde derin bir etkisinin olduğu ve öğrencilerin problem çözme yeterlilikleri gibi bilişsel becerilerini arttırmada çok önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir (Duong, 2012). Ayrıca eğitim programı türleri ve tasarımları gibi değişkenlerin akademik başarısızlık üzerindeki etkisini anlamak, okulu terkini önlemek için kilit öneme sahiptir (Vergel vd., 2018).

Duyuşsal alan ise bir duyguyu veya bir dereceye kadar kabul veya reddetmeyi vurgulayan hedefleri kapsamaktadır (Krathwohl vd., 1964). Duyuşsal alanın bileşenleri, eğitim programı, öğretim ve öğrenme koşullarıdır. Dördüncü bir bileşen olan sınıf iklimi öğretim ve öğrenme koşullarının birleşiminin bir yönü veya boyutu olarak kabul

edilmektedir. Duyuşsal alanın eğitim programı açısından önemi ne ders, disiplin, konu ile ilgilidir ne de davranışsal boyutla ilgilidir (Alpren, 1974).

Öğrencilerin, öğrenmenin bilişsel boyutuyla yaygın olarak ilişkilendirilen bilgi içeriğini kendilerine anlam kazandıracak şekilde keşfetmenin yollarını aramaları yaygındır. Bu, öğrencinin tepkileri, duyguları ve hisleriyle ilgilenen öğrenmenin duuşsal boyutu aracılığıyla keşfedilebilir. Öğrenme sürecinde duuşsal boyuta dikkat çekmek bireyin içindeki bir dizi duyguya dokunma potansiyeli ile öğrencileri bilişsel boyutta karşılaşılan öğrenmeyi içselleştirmeye davet etme fırsatı sağlayabilir. Programlarda yer alan bilişsel kazanımlara odaklanmış ve öğrencileri sadece sahip oldukları bilişsel bilginin seviyesiyle ölçen bir eğitim öğrencilerde sağlıklı karakter gelişimini ve ahlaki yeterliliği oluşturmada etkisiz kalabilecek ve öğrencilere edinecekleri bilgilerle insanlık ve insanca değer üretme becerisini kazandırma yeteneğinden de uzak olacaktır (Kavgaoğlu ve Fer, 2020).

Öğretmen, öğrencinin öğrenmenin duuşsal boyutunu deneyimleyip deneyimlemediği üzerinde çok az kontrole sahip olabilir. Bununla birlikte, Souza'ya (2004) göre etkili öğretimin önündeki engeller bir öğretmenin öğrenmenin bilişsel, duuşsal boyutlarının etkileşimini tanımasıyla ortadan kaldırılabilir. Bu tamamlayıcılığın farkına varırken öğretmen keşfedilecek duuşsal boyut için ders içinde fırsatlar sağlayabilir ve öğrencilere duuşsal alan içinde öğrenmenin bilişsel boyutunu tercüme etmede yardımcı olacak fırsatları bilinçli olarak planlayabilir. Öğrencilerin bilişsel boyutunu içselleştirerek anlamlandırmalarına yol açabilecek öğrenmenin duuşsal boyutuna dikkat edilmesi bir öğrencinin düşüncesini veya algısını dönüştürebilir (Buchanan ve Hyde, 2008).

1.3 Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitim programlarının etkinliğinin belirlenebilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılmasının olanaklı hale getirilebilmesi için, program değerlendirme süreci eğitim programlarının dönüşümü için esas olabilmektedir. Stufflebeam'e (2003) göre değerlendirme sadece bir programın başarısını ölçmekle kalmayıp aynı zamanda iyileştirilmesine de rehberlik eden bir süreçtir. Aynı şekilde Scriven'a (1991) göre değerlendirme programların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkaran ve eğitimde sürekli gelişmeyi sağlayan bir araçtır. Değerlendirme süreci, öğrenci deneyimlerini ve öğrenme hedeflerini göz önünde bulundurarak programın istenen sonuçları ne kadar iyi gerçekleştirdiğini inceler (Guskey, 2000). Bu noktada bireylerin nitelikli olarak

donatılması ise eğitim aracılığı ile gerçekleştirileceği için eğitim programlarının geliştirilmesi ve geliştirilen programların bireylerin ve aynı zamanda toplumun ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verebildiği hususunda da değerlendirme sürecinin işe koşulması gerekmektedir (Kumral, 2010). Bununla birlikte eğitim programlarının değerlendirilmesinin temel amacının sınıf içi etkileşimlerle birlikte öğrenci ve öğretmen performansı hakkında bilgi elde etmek olduğu ifade edilebilir, aynı zamanda bir programdaki belirli faaliyetlerin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemeyi de içerebilir (Tunç, 2010). Ayrıca ölçütleri tanımlamak, netleştirmek ve belirlemek ve ölçütlere dayalı olarak değerlendirmenin nesnel değerini, kalitesini, faydasını, performansını ve önemini bulmak için gerçekleştirilir (Middlewood ve Burton, 2001; Worthen vd., 2011). Basitçe ifade etmek gerekirse program değerlendirme, bir programa değer verme sürecini ifade eder. Bu değerlendirme, içerik ve süreç de dahil olmak üzere bir programın tasarımına, uygulanmasına veya sonuçlarına odaklanabilir (Schoonmaker, 2010).

Eğitimde program değerlendirme temelde bir öğretmeni ve öğrencilerini içeren küçük ölçekli faaliyetlere karşılık gelebileceği gibi aynı zamanda birçok okul ve öğretmeni içeren büyük ölçekli çalışmaları da kapsayabilir (Tunç, 2010). Değerlendirme, Tyler (1949) tarafından program geliştirme için gerekli bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır. Tyler'a (1949) göre değerlendirmenin amacı programın belirtilen hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemektir. Tyler'ın genel olarak eğitim ve özel olarak da eğitimsel değerlendirme ve testler üzerinde muazzam bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Tyler (1949) hem program hem de değerlendirmeye ilişkin geniş ve yenilikçi bir bakış açısı kavramsallaştırmış ve eğitim programını öğrencilerin belirli davranışsal sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olmak için tasarlanan ve uygulanan, geniş çapta planlanmış bir dizi okul deneyimi olarak görmüştür (Madaus ve Stufflebeam, 2000). Gredler (1996) eğitimde program değerlendirmeyi programda yer alan güçlü ve zayıf yönlerin tanımlanmasının ardından ve bunu planlama, uygulama ve değerlendirmenin takip ettiği bir düzen olarak görmektedir. Oliva'ya (2009) göre, program değerlendirme öğretimin değerlendirilmesini kapsamaktadır ve bununla beraber amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Scriven (1972) amaçsız değerlendirmeyi ve değerlendiricileri programın süreçlerini ve bağlamını inceleyerek istenmeyen sonuçlar bulmaya çağırmıştır. Saylor vd. (1981) program değerlendirmenin öğretimin başarısının belirlenmesinin yanı sıra programın öneminin ve değerinin belirlenmesinde kullanılması

gerektiği üzerinde durmaktadır. Worthen vd. (2011) program değerlendirmenin karmaşık bir süreç olduğuna vurgu yapmakta ve değerlendirmenin yalnızca hedeflerin ulaşılması açısından bir ölçme aracı uygulama ve sonuçları analiz etme işi olmadığını belirtmiştir. Varış (1978) program geliştirme ve değiştirme sürecinin iç içe olduğunu, programı daha etkili bir hale getirmek için kurumun amaçlarının incelenmesini ve ulaşılabilir derecelerinin değerlendirilmesine vurgu yapmaktadır. Erden'e (1998) göre program değerlendirme gözlem ve farklı ölçme araçları aracılığı ile eğitim programının verimliliği açısından bir karara varma sürecidir. Eisner (1985) eğitimde program değerlendirmeyi geniş bir süreç olarak görmekte ve beş çeşit işlevinin olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Tanımlamak, teşhis etmek
2. Programı inceleyip gözden geçirmek
3. Karşılaştırmalar yapmak
4. İhtiyaçların tespitini yapmak
5. Ulaşılan kazanımları belirlemek.

Marsh ve Willis (2007) ise programların değerlendirilmesinin altında öğrenci gereksinimlerinin karşılanması, programın uygulama sürecini test etmek, programı topluma tanıtmak, eğitim kurumları içerisindeki olumsuzlukları gidermek gibi sebepler bulunduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla değerlendirme ile ilgili bu tanımlar ışığında, program değerlendirmenin karar vericilere, belirli bir program, politika veya diğer müdahalelerle ilgilenen gruplara bilgi sağlamak için tasarlanmış sistematik bir soruşturma olduğu sonucuna varılabilir (Tunç, 2010). Program değerlendirme, “program işlemleri ve sonuçları hakkındaki soruları ele almak için sistemik yöntemlerin uygulanmasıdır. Değerlendirme özetleyici bir tartışma ile bir programın sürekli izlenmesini içerebilir veya bir kerelik program süreci ya da etkinin sonuç açıklamalarıyla birlikte incelenmesi olabilir.

Program değerlendirme çalışmalarında verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında birbirinden farklı ve çeşitli program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden faydalanılmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015). Bu noktada, programın değerlendirilme süreci hangi program değerlendirme modelinin, yaklaşımının kullanılacağına göre değişkenlik göstermektedir. Fitzpatrick vd. (2011), program değerlendirme yaklaşımlarını Tablo 1.2’de gösterildiği şekilde hedef yönelimli, yönetim

yönelimli, tüketici yönelimli, uzmanlık yönelimli ve katılımcı yönelimli olmak üzere beş grupta toplamıştır.

Tablo 1.2

Program Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirme Yaklaşımı	Tanımı	Örnek Modeller
Hedef Yönelimli	Amaç ve hedeflerin belirlenmesine ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının değerlendirilmesine odaklanır.	Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli, Metfessel Michael Program Değerlendirme Modeli, Hammond Program Değerlendirme Modeli, Bennet’in Program Değerlendirme Modeli
Yönetim Yönelimli	Yönetimsel karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını belirlemeye ve karşılamaya odaklanır.	Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli, Kirkpatrick’in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli
Tüketici Yönelimli	Tüketicilerin ürün ve hizmetler hakkında bilgi almasını ve bilinçli seçim yapmasını sağlar.	Tüketici Raporları
Uzmanlık Yönelimli	Değerlendirmede profesyonel uzmanlığın doğrudan uygulanmasına dayanır.	Eisner’in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli, Uzman/Akreditasyon Modeli
Katılımcı Yönelimli	Değerlendirme sürecinde paydaşları merkeze alarak karar alma sürecine dahil eder.	Stake’in Uygunluk Olasılık Modeli ve İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli, Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Kaynak: Fitzpatrick vd., 2011

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere hedef odaklı yaklaşımlar amaç ve hedefleri belirlemeye ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemeye odaklanır. Hedef odaklı yaklaşımlara “Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli”, “Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli”, “Metfessel Michael Program Değerlendirme Modeli”, “Hammond Program Değerlendirme Modeli” ve “Bennet’in Program Değerlendirme Modeli” örnek verilebilir. Yönetim yönelimli yaklaşımlar yönetimsel karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarının belirlenmesi ve karşılanması ile ilgilidir. Bu yaklaşıma “Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli”, “Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli”, “Kirkpatrick’in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli”, “Saylor, Alexander ve Lewis Modeli” örnek olarak verilebilir. Tüketici yaklaşımları ürünler hakkında değerlendirici bilgiler ve tüketicilerin rakip ürün ve hizmetler arasından seçim yapma sorumluluğunu geliştirir. Bu yaklaşım için “Tüketici Raporları” iyi bir örnek oluşturabilir. Uzmanlık odaklı yaklaşımlar

öncelikle değerlendirilmekte olan her şeyin kalitesini değerlendirmek için profesyonel uzmanlığın doğrudan uygulanmasına bağlıdır. Uzman odaklı yaklaşıma “Eisner’in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli” ve “Uzman/Akreditasyon Modeli” örnek olarak verilebilir. Katılımcı odaklı yaklaşımlar değerlendirme için değer, kriter, ihtiyaç, veri ve sonuçların belirlenmesinde paydaşları merkeze yerleştirir. Bu tür yaklaşıma ise “Stake’in Uygunluk Olasılık Modeli ve İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli” ile “Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli” örnek olarak gösterilebilir (Yüksel ve Sağlam, 2014). McNeil (2006), program değerlendirme modellerini geleneksel ve çoğulcu modeller şeklinde iki başlık altında incelemiştir. Ertürk (2013), program değerlendirmeyi, yetişek tasarısına, ortama, başarıya, erişiyeye, öğrenmeye ve ürüne bakarak yapılan değerlendirme olmak üzere altı gruba toplamıştır.

Bu araştırmada yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımlarından “Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeli” kullanılmıştır. Modelin döngüsel bir çerçevede bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının ayrı ayrı değerlendirilmesine imkân tanınması, bağlam değerlendirme ile kurumsal çevrenin, hedef grubun, gereksinimlerini ve sınırlılıkların belirlenmesi, amaçlar hakkında programın başlangıcında ulaşıp ulaşılamayacağına dair karar verilmesi, hem nicel hem de nitel boyutta çok çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağlaması ve programların hizmetlerini sürekli olarak iyileştirmelerini sağlamak için karar vericilere sürekli bir bilgi akışı sağlaması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

1.4 Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli

Stufflebeam (1971; 2004; 2005), yöneticilerin iyi kararlar almasına yardımcı olmak için yapılandırılmış, karar odaklı değerlendirme yaklaşımının etkili bir savunucusu olmuştur. Değerlendirmeyi “karar verme, hesap verebilirliği destekleme, etkili uygulamaları yaygınlaştırma ve ilgili olguların anlaşılmasını artırma yönünde açıklayıcı ve yargısal bilgi tanımlama, elde etme, raporlama ve uygulama süreci” olarak tanımlamaktadır (Stufflebeam, 2005). Bu tanım, CIPP modelini ilk geliştirildiği 1973 yılındaki orijinal tanımına göre genişletilmiştir. Sonrasında, değerlendirmeyi daha öz bir şekilde “karar alternatiflerini değerlendirmek için yararlı bilgi tanımlama, elde etme ve faydalı bir süreç sağlama” olarak ifade etmiştir. Yeni tanım, liyakat ve değer yargılanmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak 2005 tanımı, bugünün değerlendirme dünyasında hesap verebilirlik, yayılma ve günümüz dünyasındaki değerlendirmenin tanımına da vurgu

yapmaktadır. Bununla birlikte, CIPP modelinin temelleri aynı kalmakta ve bugün Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyada eğitim değerlendirmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Model, kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen iç değerlendirmelerde, bireysel hizmet sağlayıcılar tarafından gerçekleştirilen öz değerlendirmelerde ve dış değerlendirmelerde kullanılmak üzere yapılandırılmıştır. CIPP kısaltmasındaki harflere karşılık gelen modelin temel kavramları bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesidir. Bu değerlendirme çerçevesini, dört farklı tür kararlar karşılıklı olan yöneticilere ve karar vericilere hizmet etmek için geliştirmiştir (Stufflebeam, 2005).

Planlama kararlarına hizmet etmek için **bağlam değerlendirme** mevcut programların irdelenmesine, bir program tarafından hangi ihtiyaçların ele alınacağını belirlenmesine ve program için hedeflerin tanımlanmasına yardımcı olur. Bağlam değerlendirmesi, adından da anlaşılacağı gibi, henüz planlanmamış bir programın bağlamını incelemekle ilgilidir: Öğrencilerin veya müşterilerin ihtiyaçları ve sorunları nelerdir? Kuruluş bu ihtiyaçları karşılamak için hangi varlıklara veya niteliklere sahiptir veya yoksundur? Bir programın hedefleri ve amaçlanan sonuçları ne olmalıdır? (Stufflebeam, 2005).

Yapılanma kararlarına hizmet etmek için **girdi değerlendirme** ihtiyaçları belirledikten ve kurumsal varlıkları ve potansiyel müdahaleleri düşündükten sonra, girdi değerlendirmesini kullanmak yöneticilerin sorunu belirlemek ve çözmek için belirli bir strateji seçmesine ve nasıl uygulanacağı konusunda kararlar vermesine yardımcı olur (Stufflebeam, 2005).

Uygulama kararlarına hizmet etmek için **süreç değerlendirmesi** program başladıktan sonra, önemli kararlar, uygulamanın nasıl değiştirileceğiyle ilgilidir. Temel değerlendirme soruları şunlardır: Program planlandığı gibi uygulanıyor mu? Ne tür değişiklikler yapıldı? Başarısını hangi engeller tehdit ediyor? Hangi revizyonlar gerekiyor? Bu sorular cevaplandıkça prosedürler izlenebilir, uyarlanabilir ve rafine edilebilir (Stufflebeam, 2005).

Geri dönüşüm kararlarına hizmet etmek için **ürün değerlendirmesi** ise “Hangi sonuçlar elde edildi? İhtiyaçlar ne kadar azaldı? Programı kurduktan sonra ne yapmalı? Gözden geçirilmeli mi? Yaygınlaştırılmalı mı? Sona mı erdirilmeli?” gibi soruları ele alması program kazanımlarının değerlendirilmesinde önemlidir (Stufflebeam, 2005).

CIPP program değerlendirme modeli hizmete ve toplum ilkelerine yönelik güçlü bir yönelime sahiptir. CIPP değerlendirmelerinin amacı hizmet sağlayıcıların, yararlanıcıların faydasına yönelik ve adil bir şekilde hizmet etmek için hizmetleri düzenli olarak değerlendirip iyileştirmelerine bununla birlikte kaynakları, zamanı ve teknolojiyi etkin ve verimli kullanmalarına yardımcı olacak sağlam bilgiler sağlamaktır. CIPP değerlendirmeleri eşitlik ve adalet gibi demokratik ilkelere dayanmalıdır. Modelde kullanılan anahtar kavramlardan biri paydaşlardır. Değerlendiriciler, değerlendirme sorularının tanımlanmasına, liyakat ve değer kriterlerinin açıklığa kavuşturulmasına, gerekli bilgilere katkıda bulunulmasına ve bulguların yorumlanmasına yardımcı olmak için tüm ilgili paydaş gruplarını araştırmalı ve onları fikir birliği oluşturma süreçlerine dahil etmelidir. Böylece değerlendirme süreci zengin, sürekli ve sonuç odaklı katılım, paydaşları değerlendirme bulgularını ve sonuçlarını anlayacak, değerlendirecek ve bunlara göre hareket edecek şekilde konumlandırılır. Bilgi, bilgiye sahip olan kişiyi güçlendirdiğinden, CIPP modeli, bir programın tüm paydaşlarını dahil etme ve bilgilendirmede tarafsızlığın önemini vurgular. Uygun değerlendirme sorularını ve kriterlerini tanımlamaya, değerlendirme girdisi sağlamaya ve değerlendirme bulgularını alıp kullanmaya yardımcı olmak için avantajlı olduğu kadar dezavantajlı olanları da adil bir şekilde güçlendirdiğinden, tüm düzeylerdeki paydaşları dahil edilmesi tavsiye edilmektedir çünkü paydaşların bir değişim sürecine dahil edilmesi değişim sürecinin ürünlerini kabul etme ve bunlara göre hareket etme olasılıklarını artırabilir (Stufflebeam, 2005).

CIPP modeli eğitim ve insan hizmetlerine ilişkin sistem görüşüyle uyumludur. Yalnızca bireysel çalışmalara rehberlik etmeye değil, aynı zamanda kurumsal karar vericilere ve diğer paydaşlara sürekli değerlendirme hizmetleri sağlamaya da odaklanır. Model doğru şekilde uygulandığında bir kurumun karar vericilerinin ve personelinin önemli ihtiyaçlarını karşılamak için sistematik olarak geri bildirim almasına ve kullanmasına yardımcı olur. Özellikle model değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu görüşüne dayanmaktadır (Stufflebeam, 2000).

Stufflebeam (1973) değerlendiricilerin şu genel adımları izlemesini önermiştir:

A. Değerlendirmeye Odaklanma

1. Yerel, bölgesel veya ulusal düzeyde sunulacak temel karar verme düzeylerinin belirlenmesi; sınıf, okul veya bölge.
2. Her bir karar alma düzeyi için sunulacak karar durumlarının projelendirilmesi ve her birinin kendi bağlamı, odağı, kritikliği, zamanlaması ve alternatiflerin bileşimi açısından tanımlanması.
3. Ölçüm için değişkenler ve alternatiflerin yargısında kullanılacak standartlar belirtilerek her bir karar durumu için kriterlerin tanımlanması.
4. Değerlendiricinin çalışması gereken politikaların tanımlanması.

B. Bilgi Toplama

1. Toplanacak bilgilerin kaynağının belirtilmesi.
2. Gerekli bilgileri toplamak için gerekli araçların ve yöntemlerin belirtilmesi.
3. Kullanılacak örnekleme prosedürünün belirtilmesi.
4. Bilgi toplama koşullarının ve zamanlamasının belirtilmesi.

C. Bilgilerin Organizasyonu

1. Toplanacak bilgiler için bir format sağlanması.
2. Analizin gerçekleştirilmesi için bir araç tasarlanması.

D. Bilgilerin Analizi

1. Kullanılacak analitik prosedürlerin seçimi.
2. Analizi gerçekleştirmek için bir araç belirlenmesi.

E. Bilgilerin Raporlanması

1. Değerlendirme raporları için kitlelerin tanımlanması.
2. Kitlelere bilgi sağlamak için araçların belirtilmesi
3. Değerlendirme raporları ve/veya raporlama oturumları için formatın belirtilmesi.
4. Bilgilerin raporlanması.

F. Değerlendirmenin Yönetimi

1. Değerlendirme programının özetlenmesi.
2. Personel ve kaynak gereksinimlerini ve bu gereksinimleri karşılama planlarının tanımlanması.

3. Değerlendirmenin yürütülmesi için politika gerekliliklerini karşılama araçlarının belirtilmesi.
4. Değerlendirme tasarımının geçerli, güvenilir, zamanında ve yaygın bilgi sağlama potansiyelinin değerlendirilmesi (tüm ilgili paydaşlara ulaşacaktır).
5. Değerlendirme tasarımının periyodik olarak güncellenmesi için araçların belirlenmesi ve programlanması.
6. Toplam değerlendirme programı için bir bütçe sağlanması. (Stufflebeam, 1980).

Program değerlendirme yalnızca sonuca odaklanmakla sınırlı kalmamalı aynı zamanda programın planlanmasından uygulanmasına kadar olan tüm süreç boyunca elde edilen bilgileri değerlendirme sürecine dahil etmelidir. Bu noktada Stufflebeam'in geliştirdiği CIPP modeli, değerlendirme sürecinde biçimlendirici (formative) ve özetleyici (summative) rolleri iç içe geçmiş biçimde yapılandırır. Biçimlendirici değerlendirme, süregelen karar verme süreçlerine bilgi sağlayarak programın geliştirilmesine katkı sunarken özetleyici değerlendirme ise programın nihai etkililiğini, geçerliliğini ve sürdürülebilirliğini analiz etmeye odaklanır. Bu iki değerlendirme biçiminin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında nasıl işlediği ve birbirinden nasıl ayrıldığı Tablo 1.3'te sistematik bir şekilde sunulmuştur. Böylece CIPP modelinin çok boyutlu yapısı hem süreç izleme hem de sonuç analizinde nasıl kullanılabileceğine dair kapsamlı bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Tablo 1.3*Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme Rollerile İlişkisi*

Değerlendirme Roller	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Biçimlendirici değerlendirme:	Gerekli müdahalelerin belirlenmesi ve hedeflerin seçilmesi ve sıralanması	Bir program veya başka bir strateji seçme kılavuzu (alternatif stratejileri ve kaynak tahsis planlarını değerlendirmeye dayalı olarak), ayrıca çalışma planını incelemek için...	Uygulamaya dönük planın uygulanması için rehberlik (program faaliyetlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi temelinde)	Uygulamanın devam etmesi, değiştirilmesi, benimsenmesi veya sonlandırılması için rehberlik (sonuçların ve yan etkilerin değerlendirilmesine dayanarak)
Karar alma ve kalite güvencesine yardımcı olmak için CIPP bilgilerinin prospektif olarak uygulanması	(ihtiyaçların, sorunların, varlıkların ve fırsatların değerlendirilmesine dayalı) için rehberlik			
Özetleyici değerlendirme:	Hedeflerin ve önceliklerin değerlendirilen ihtiyaçlar, problemler, varlıklar ve fırsatlarla karşılaştırılması	Programın stratejisi, tasarımı ve bütçesinin kritik rakiplerle karşılaştırılması ve yararlanıcıların hedeflenen ihtiyaçları	Gerçek süreç ve maliyetlerin tam açıklaması ve ayrıca tasarlanmış ve fiili süreçler ve maliyetler	Sonuçların ve yan etkilerin hedeflenen ihtiyaçlarla ve mümkün olduğu kadar rekabetçi programların sonuçlarıyla karşılaştırılması sonuçların çabanın değerlendirilmiş bağlamı, girdileri ve süreçlerine göre yorumlanması
Programın değerini, dürüstlüğünü ve önemini özetlemek için CIPP bilgilerinin geriye dönük kullanımı				

Kaynak: Stufflebeam ve Shinkfield, 2007

Tablo 1.3'te görüldüğü gibi, CIPP değerlendirme modeli, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme rollerini dört temel bileşen olan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında sistematik bir şekilde ele almaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, daha çok programın planlama ve uygulama süreçlerine yön verme amacı taşıırken karar alma mekanizmalarına sürekli geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Bu tür değerlendirme, müdahale

alanlarının belirlenmesi, alternatif stratejilerin seçilmesi ve programın ilerleyişine ilişkin sürekli iyileştirmelerin yapılması açısından rehber niteliğindedir. Öte yandan özetleyici değerlendirme, program tamamlandıktan sonra elde edilen çıktıları ve etkileri analiz ederek, programın genel etkililiği, geçerliliği ve değeri hakkında bütüncül bir yargıya ulaşmayı hedefler. Bu kapsamda hedeflerin, süreçlerin, bütçelerin ve sonuçların çeşitli kriterlerle karşılaştırılması yoluyla daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlar. Stufflebeam ve Shinkfield (2007) tarafından geliştirilen bu yapı, program değerlendirme sürecine yön veren tüm karar türlerinin zamanlamasına ve amacına göre farklılaşabileceğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

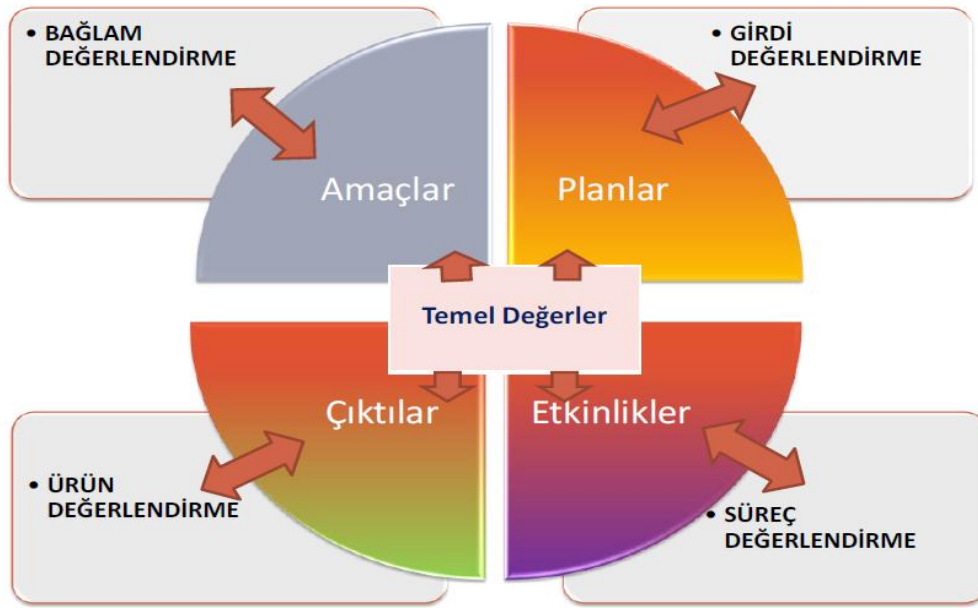
CIPP değerlendirme modeli kararlara hizmet etme, liyakat ve değerin yargılanması, programın dört aşaması, değerlendirme sorularının değerlendirilmesinde bağlamın önemini ve standartlara ve kullanıma vurgu yapılması gibi sağlam ilkelere sahiptir. Stufflebeam (2004) değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Model kanıtlamayı bir amaç olarak dışlamak değil, asıl amacın iyileştirme olduğunu kabul etmek olduğunu belirtmektedir. CIPP ile Stufflebeam her zaman hem nitel hem de nicel olmak üzere ilgili yapıyı ölçmek için en uygun olan yöntemlerin uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Stufflebeam'in 2004'te belirttiği gibi CIPP modeli devam eden bir çalışmadır. Model yıllar içinde birçok farklı ortamda uygulandığından yaklaşım, değerlendirme pratiğinde ve öğrenmedeki değişikliklerden etkilenmiştir. Orijinal CIPP modeli birincil paydaşlar olarak yöneticilere çok odaklanmış olsa da bugünün CIPP odak noktası kararlara devam etmesine rağmen birçok paydaşın dahil edilmesini önermektedir. Stufflebeam (2005), değerlendiricilerin ilgili tüm paydaş gruplarını araştırmasını, değerlendirme sorularını tanımlamasını ve değerlendirme kriterlerini açıklığa kavuşturmak için iletişim ve fikir birliği süreçlerine katılmasını önermektedir.

CIPP değerlendirme modeli, eğitim programlarının farklı aşamalarını kapsamlı bir biçimde analiz edebilmek amacıyla dört temel boyuta dayanmaktadır; bağlam, girdi, süreç ve ürün. Her bir boyut, programın belirli bir evresine karşılık gelmekte ve karar alma süreçlerinde farklı türden bilgiler sunmaktadır. Bu dört boyut, yalnızca kendi içinde değil, aynı zamanda birbirleriyle sürekli etkileşim hâlinindedir. Modelin merkezinde yer alan “temel değerler”, tüm bu bileşenleri bütünleştiren ve değerlendirmenin etik, pedagojik ve toplumsal boyutlarına yön veren temel ilkeleri temsil etmektedir. Amaçların

belirlenmesi, planların oluşturulması, etkinliklerin yürütülmesi ve çıktıların elde edilmesi gibi her bir aşama, CIPP modelinin bir değerlendirme boyutuna karşılık gelirken bu aşamalarda yapılan değerlendirmeler programın kalitesini artırma sürecine katkı sağlar. Aşağıda yer alan Şekil 1.3'te CIPP modelinin temel kavramları ile bunlar arasındaki ilişkiler görsel olarak sunulmaktadır.

Şekil 1.3

CIPP Modelinde Yer Alan Temel Kavramlar ve İlişkileri



Kaynak: Dinçer, 2013

Şekil 1.3'te görüldüğü üzere, CIPP değerlendirme modeli dört temel boyutu birbiriyle ilişkili biçimde ele almaktadır. Bu boyutlar sırasıyla bağlam değerlendirme (amaçların belirlenmesini destekler), girdi değerlendirme (planların geliştirilmesini yönlendirir), süreç değerlendirme (etkinliklerin uygulanmasını izler) ve ürün değerlendirme (çıktıların değerlendirilmesini sağlar) olarak yapılandırılmıştır. Modelin merkezinde yer alan "temel değerler", tüm değerlendirme sürecinin etik, pedagojik ve toplumsal dayanaklarını ifade ederken bu değerler her bir boyutun işleyişine yön veren temel ilkeleri temsil etmektedir. Bağlamdan ürüne doğru ilerleyen bu döngüsel yapı, programların yalnızca çıktılar üzerinden değil, tüm planlama ve uygulama süreçleri dikkate alınarak kapsamlı biçimde değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Böylelikle CIPP modeli, eğitim programlarının hem biçimlendirici (geliştirmeye dönük) hem de özetleyici (sonuç odaklı) değerlendirme

süreçlerine sistematik bir çerçeve sunar. Bu bütüncül yapı sayesinde, eğitim programlarının etkililiği yalnızca ne elde edildiğiyle değil, nasıl, hangi koşullarda ve hangi kaynaklarla elde edildiğiyle birlikte değerlendirilebilmektedir.

Bağlam Değerlendirme programın ortamını incelemeyi içerir. Amacı, ilgili ortamı tanımlamak, o ortamla ilgili istenen ve gerçek koşulları tasvir etmek, karşılanmamış ihtiyaçlara ve kaçırılan fırsatlara odaklanmak ve karşılanmamış ihtiyaçların nedenini teşhis etmektir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bir program tarafından hangi ihtiyaçların ele alınacağını belirlenmesi, program için hedeflerin tanımlanmasına yardımcı olur (Worthern vd., 2011). Bir bağlam değerlendirmesinin sonuçları, amaçların ve önceliklerin ayarlanması veya oluşturulması ve gerekli değişikliklerin belirlenmesi için sağlam bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır (Stufflebeam ve Shinkfeld, 2007). Bağlam değerlendirmesi, bir okul bölgesinin güçlü ve zayıf yönleri, ihtiyaçları, fırsatları ve acil sorunları hakkında ortak bir anlayış oluşturmak amacıyla halkla iletişim kurmada bir araç olarak kullanılabilir. Diğer kullanımlar bir projenin değerine sahip bir fon ajansını ikna etmek, personel gelişimi için hedefler geliştirmek, öncelikli yardım için okulları seçmek ve ebeveynlerin ya da danışmanların dikkat gerektiren gelişim alanlarına odaklanmasına yardımcı olmaktır (Gredler, 1996). Bağlam değerlendirme gerçekten durumsal bir analizdir, bireylerin kendilerini buldukları gerçeğin okunması ve bu gerçeğin ne yapmak istediklerinin ışığında değerlendirilmesidir. Değerlendirmenin bu tanı aşaması bir defalık bir etkinlik değildir. Tüm sistemin operasyonları ve başarıları hakkında temel bilgiler vermeye devam etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bağlam değerlendirmesi, bir programın ya da hizmetin etkili bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için kritik bir adımdır. Bu değerlendirme türünün temel hedefi, değerlendirilecek programın içerisinde yer aldığı bağlamı ayrıntılı bir şekilde tanımlamaktır. İlk olarak, programdan etkilenecek ya da programı etkileyebilecek tüm paydaşların belirlenmesi ve bu paydaşların ihtiyaçlarının kapsamlı biçimde değerlendirilmesi gerekir. Bunun ardından, söz konusu ihtiyaçların karşılanmasının önünde duran potansiyel sorunların veya engellerin tanımlanması önemlidir. Ayrıca, bu ihtiyaçları karşılamak üzere kullanılabilecek mevcut materyallerin ve finansman kaynaklarının belirlenmesi, sürecin başarısını artıracak diğer kritik bir adımdır.

Programın, öğretimin ya da verilen hizmetlerin hedeflerinin netliği ve bu hedeflerin bağlama uygunluğu da bağlam değerlendirmesinin bir başka önemli boyutunu oluşturur.

Bağlam değerlendirmeleri genellikle bir proje ya da programın başlangıcında yapılırsa da, sürecin herhangi bir aşamasında, hatta sonrasında bile başlatılabilir. Bu esneklik, bağlam değerlendirmesinin hem hedeflerin uygunluğunu ölçmede hem de hedef kitle ve paydaşların ihtiyaçlarının karşılanmasındaki çabanın önemini ortaya koymada ne denli işlevsel olduğunu gösterir. Bağlam değerlendirmesi yapılırken genellikle çeşitli bilgi toplama ve analiz yöntemleri kullanılır. Belgelerin incelenmesi, demografik ve performans verilerinin analizi gibi nicel yöntemlerin yanı sıra, yararlanıcılar ve diğer paydaşlarla yapılan görüşmeler gibi nitel teknikler de değerlendirme sürecine dahil edilir. Bu değerlendirmeler, kurumların ihtiyaç duydukları iyileştirme girişimlerine yön vermek için kullanabileceği önemli araçlardan biridir. Ayrıca, bağlam değerlendirmesi bazen bir kurumun veya bireysel bir hizmet sağlayıcının, uyguladığı iyileştirme çabasının ne kadar anlamlı ve etkili olduğunu belirlemek istediği durumlarda da devreye girebilir (Stufflebeam, 2000).

Girdi Değerlendirmesi modelin ikinci aşaması olup bilgi sağlamak ve program hedeflerine ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılacağını belirlemek üzere tasarlanmıştır. Girdi değerlendirmesi, bir okulun ya da eğitim kurumunun değerlendirme görevini etkili biçimde yerine getirme kapasitesini analiz etmeye yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Bu değerlendirme türü, program hedeflerine ulaşmak için önerilen stratejilerin ne kadar uygun ve uygulanabilir olduğunu incelerken, aynı zamanda bu stratejilerin nasıl hayata geçirileceğine dair yöntemleri de belirler. Girdi değerlendirmesi, program planının belirli yönlerine ya da bileşenlerine odaklanarak, planın genel yapısının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koyar.

Bu kapsamda ilk olarak, programda belirtilen hedeflerin açık, ölçülebilir ve amaca uygun şekilde formüle edilip edilmediği sorgulanır. Hedeflerin sadece teknik olarak doğru biçimde yazılmış olması yeterli değildir aynı zamanda okulun genel vizyonu ve uzun vadeli hedefleriyle de uyumlu olması beklenir. İçeriğin, programın amaç ve hedefleriyle tutarlılık göstermesi, öğrenme çıktılarının etkinliğini doğrudan etkileyen bir diğer önemli faktördür. Bu nedenle içerik değerlendirmesi, eğitsel hedeflerle doğrudan bağlantılı olarak yürütülmelidir.

Öğretim stratejilerinin uygunluğu da girdi değerlendirmesinin temel inceleme alanlarından biridir. Bu stratejiler hem içeriği etkili biçimde sunmalı hem de öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edebilmelidir. Değerlendirme aynı zamanda, mevcut stratejiler dışında, hedeflere ulaşmada daha etkili olabilecek alternatif stratejilerin olup olmadığını da araştırır. Bunun yanı sıra, kullanılan içerik ve öğretim stratejilerinin eğitimciler tarafından neden etkili bulunduğu, yani bu tercihlere olan inançların dayanakları da analiz edilir. Bu, pedagojik yaklaşımların sadece uygulanabilirliğini değil, aynı zamanda kuramsal ve pratik geçerliliğini de sorgulamayı gerektirir (Ornstein & Hunkins, 2009). Girdi değerlendirmesi sayesinde, eğitim programlarının tasarımı daha bilinçli, stratejiler ise daha isabetli biçimde şekillendirilerek, hedeflere ulaşma potansiyeli artırılabilir.

Bu analizin önemli bir bileşeni, ortamda programın çalışmasını etkileyebilecek veya engelleyebilecek tüm engelleri veya kısıtlamaları tanımlamaktır. Başka bir deyişle girdi değerlendirmenin amacı bireylerin kendi ihtiyaçları ve koşulları açısından alternatifleri düşünmelerine ve onlar için uygulanabilir bir plan geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Stufflebeam, 1980; Stufflebeam ve Shinkfeld, 2007). Temel olarak bir girdi değerlendirmesi ilgili yaklaşımları belirlemeli ve derecelendirmeli ve karar vericilerin seçilen yaklaşımı uygulamaya hazırlamasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca paydaşların çevresindeki engeller, ekonomik veya yasal kısıtlamalar ve potansiyel kaynaklar irdelenmelidir (Stufflebeam, 2000).

Süreç değerlendirmesi, bir programın ya da stratejinin uygulanma sürecine odaklanan, uygulamanın kalitesini ve doğruluğunu izlemeye yönelik sistematik bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme, programın hedeflenen etkiyi yaratabilmesi için planlandığı biçimde yürütülüp yürütülmediğini ve uygulamanın ne ölçüde başarılı olduğunu ortaya koymayı amaçlar. Temel amacı, uygulamada tespit edilen eksiklikler veya sapmalar doğrultusunda karar vericilere zamanında ve doğru geri bildirim sunmak ve böylece gerekli iyileştirmelerin yapılmasını sağlamaktır.

Süreç değerlendirmesi çerçevesinde ilk olarak, programın planlanan zaman çizelgesine uygun biçimde yürütülüp yürütülmediği sorgulanır. Uygulamada yaşanan gecikmeler ya da sapmalar hem süreçteki aksaklıkları hem de potansiyel risk alanlarını ortaya koyar. İkinci olarak, programın öngörüldüğü şekilde uygulanıp uygulanmadığı analiz edilir bu aşamada uygulayıcıların talimatlara ne kadar sadık kaldığı, eğitim materyallerinin doğru

kullanılıp kullanılmadığı ve hedeflenen öğrenme ortamının ne ölçüde sağlandığı gibi unsurlar göz önünde bulundurulur.

Ayrıca mevcut kaynakların (insan gücü, zaman, materyal, finansman vb.) ne derece etkin ve verimli kullanıldığı da değerlendirilir. Bu, kaynakların israf edilip edilmediğini veya daha etkili kullanılma yollarının bulunup bulunmadığını anlamaya yardımcı olur. Süreç değerlendirmesinin bir diğer kritik noktası ise, program katılımcılarının (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler veya diğer paydaşlar) belirlenen rollerini benimseyip benimsemediği ve bu rolleri etkili şekilde yerine getirip getirmediğidir. Katılımcıların programa yönelik bağlılık düzeyleri ve görev sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdikleri, uygulamanın başarısı üzerinde doğrudan belirleyici olabilir (Stufflebeam, 1980; Stufflebeam & Shinkfeld, 2007).

Ayrıca süreç değerlendirmesi, uygulama sürecinin hedeflenen programla uyuma durumunu, uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini ve katılımcıların mevcut işleyiş hakkındaki kararlarını inceler (Stufflebeam ve Shinkfeld, 2007). Süreç değerlendirmesi üç strateji içerir. Birincisi prosedürel tasarım veya uygulama aşamasındaki hataları tespit etmek veya tahmin etmektir, ikincisi kararlar için bilgi sağlamak ve üçüncüsü de gerçekleştikçe prosedürlerin bir kaydını tutmaktır. Bu üç strateji program geliştirmenin uygulama aşamasında ortaya çıkar. Bölge genelinde uygulamadan önce programda hata ayıklamak için yürütülen bir pilot süreçtir. Bu değerlendirmeden proje karar vericileri prosedürel zorlukları tahmin etmek ve üstesinden gelmek ve karar vermek için ihtiyaç duydukları bilgileri elde ederler (Ornstein ve Hunkins, 2009). Asıl amaç uygulamanın kapsamı hakkında geri bildirim sağlamak olsa da süreç değerlendirmesi diğer iki işlevi yerine getirebilir; program hakkında bilgi edinmek isteyen dış izleyicilere bilgi sağlamak ve değerlendirmeye ve yöneticilere program sonuçlarını yorumlamada yardımcı olmaktır. Bir süreç değerlendirmesi faaliyetleri planla karşılaştırmalı, uygulama sorunlarını tanımlamalı ve personelin bunları ne kadar iyi ele aldığını değerlendirmelidir. Programın uygulanmasına yönelik çabanın maliyetlerini belgelemeli ve analiz etmelidir. Son olarak gözlemcilerin ve katılımcıların sürecin kalitesini nasıl değerlendirdiklerini rapor etmelidir (Gredler, 1996).

Sağlıklı bir süreç değerlendirmesinin temel taşı süreç değerlendircisidir. Bir süreç değerlendircisinin bir müdahaleyi izleme ve belgeleme konusunda yapacak çok işi

vardır. Eğitimdeki olası örnekler, personel eğitimi, materyal geliştirme, proje yönetimi, öğrencilere danışmanlık, öğretmenler ve veliler arasındaki toplantılar, öğrencilerin beceri veya ilgilerinin gruplandırması, sınıf eğitimi, sınıf değerlendirmesi, saha gezileri, ev ödevleri, standartlaştırılmış test sonuçlarının analizi ve kullanımı ve ilerlemenin raporlanması olarak ifade edilebilir. Yukarıda yer alan örnekler dahilinde süreç değerlendiricisi, genel bir veri toplama faaliyetleri programı geliştirebilir ve bunları uygulamaya başlayabilir. Başlangıçta, personeli ve yararlanıcıları rahatsız etmemek, keşiflerini ve yaratıcılıklarını kısıtlamamak veya sürece müdahale etmemek için bunlar muhtemelen mümkün olduğunca göze batmayacak şekilde olmalıdır. Daha sonra, uyum geliştikçe süreç değerlendiricisi daha yapılandırılmış, görünür bir yaklaşım kullanabilir (Stufflebeam, 2000).

Ürün Değerlendirmesinin temel işlevi bir programın kazanımlarını ölçmek, yorumlamak, yargılamak ve ihtiyaçların ne ölçüde karşıladığını tespit etmektir. (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam ve Shinkfeld, 2007). Bu nedenle ürün değerlendirmesi belirlenen ihtiyaçların ne ölçüde karşılandığını ve programın geniş etkilerini belirlemelidir. Değerlendirme hem amaçlanan hem de amaçlanmayan etkileri, olumlu ve olumsuz sonuçları belgelemelidir (Gredler, 1996). Ürün değerlendirmesinin birincil kullanımı bir programın devam ettirilmesi, tekrarlanması ve/veya birtakım değişikliklerin gerekip gerekmediğini belirlemektir (Stufflebeam, 1980; Stufflebeam ve Shinkfeld, 2007). Bununla birlikte, katılımcıların ihtiyaçlarına daha iyi hizmet vermek, daha uygun maliyetli olmak için yönlendirme sağlamalıdır. Son olarak, ürün değerlendirmesi hesap verebilirlik raporunun önemli bir bileşenidir (Stufflebeam ve Shinkfeld, 2007). Bu aşamada, ürün değerlendirmesi, değerlendiricilerin modelin faaliyetlerini tüm değişim sürecinin diğer aşamalarına bağlamasına yardımcı olur (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bir ürün değerlendirmesi paydaşların işletme hakkındaki yargılarını toplamalı ve analiz etmelidir. Değerlendiriciler öğrencilerin test puanlarını belirli bir standartla karşılaştırarak değerlendirebilir. Standart önceden değerlendirilen ihtiyaçların, ön test puanlarının, seçilen normların, program hedeflerinin veya bir karşılaştırma grubunun performansının bir profili olabilir. Ürün değerlendiricileri önceden belirtilen bazı ilkelerle ilgili başarıları değerlendirebilirler. Bu noktada, Sanders ve Horn (1994), her öğrencinin en az üç yıl boyunca sürekli akademik gelişim göstermesi gerektiği ilkesini savunmaktadır. Webster vd. (1994) ise okulların, bir yıllık okul çapındaki akademik

kazanımlara göre karşılaştırılmasını önermektedir. Ürün değerlendiricileri, yayınlanmış nesnel testleri veya özel olarak yapılmış kriter referanslı testleri kullanabilir. Performansı hedeflerin ötesinde değerlendirmek için değerlendiricilerin hem olumlu hem de olumsuz beklenmedik sonuçları araştırması gerekebilir. Değerlendiriciler programın etkilerine ilişkin derinlemesine bir görüş elde etmek adına dikkatle seçilmiş bir katılımcı örneğinin deneyimlerine ilişkin durum çalışmaları yürütebilirler. Paydaşların programla ilgili yargılarını ve hem olumlu hem de olumsuz bulgular hakkındaki görüşlerini almak için görüşmeler ve anketler yapabilirler. Katılımcılardan, programın veya diğer hizmetlerin işlerini veya refahlarını nasıl etkilediğine dair somut örnekler vermelerini isteyebilirler. Ürün değerlendirme bulgularının raporlanması farklı aşamalarda gerçekleşebilir. Değerlendiriciler bir proje sırasında veya farklı program döngüleri sırasında ara raporlar sunabilir. Bu raporlar, müdahalenin hedeflenen ihtiyaçları ne ölçüde ele aldığını ve karşıladığını göstermelidir. Proje sonu/program döngüsü raporları, elde edilen sonuçları özetleyebilir (Stufflebeam, 2000).

Program değerlendirme prosedürleri için kapsamlı ve uyarlanabilir bir çerçeve sunduğundan, CIPP program değerlendirme modelinin teorik temelleri ve uygulama alanları yaygın olarak seçilen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Stufflebeam, 2003; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). CIPP modelinin amacı, bağlam, girdi, süreç ve ürün faktörlerine odaklanarak programların kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlayarak eğitim sistemlerindeki zayıflıkları ve potansiyel iyileştirme alanlarını vurgulamak için somut verileri sunmaktır (Stufflebeam, 2005). Bu bağlamda, ilgili alanyazında bu modelin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesinde nasıl uygulanabileceğine dair bulgulara giderek daha fazla önem verildiği ifade edilebilir.

1.5 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

İngilizce dersi öğretim programları tarihsel süreç açısından incelendiğinde cumhuriyetin ilanı ile 1924 yılından itibaren İngilizce dersi öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir. 1924 ile 2018 arasında 13 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programlarda kapsamlı bir değişiklik yapılmamış, programlara düzeltmeler ve eklemeler yapılarak güncellemeler yapılmıştır. (Can ve Kartal, 2020). Güncel ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı 2017 yılında taslak halinde yayınlanıp yapılan güncellemelerin ardından 2018 yılında tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır (Aslan ve Bağçeci, 2024). 2018 öğretim programında

uygulanmaya başlayan ders saatleri 4+4+4 olarak güncellenmiş ve bu doğrultuda içerikte sadeleştirmeler yapılmıştır (Özcan, 2024).

9-12.sınıf İngilizce öğretim programı, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda hazırlanmıştır. İlköğretim 2-8. Sınıflar İngilizce Programlarında gerçekleştirilen değişiklikler (MEB-TTKB, 2013) ve güncellemeler ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının da değişikliklere uğramasında itici güç olmuştur. Bundan dolayı 9-12. Sınıflar İngilizce Programı, 2.-8. Sınıflar İngilizce Programının devamı olarak görülebilir. 9-12. sınıflar için İngilizce öğretim programı, öğrenciler arasında İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamakla birlikte ve ilköğretim İngilizce programı ile aynı iletişim yönelimini takip etmektedir. 9-12. sınıflardaki öğrencilerin sahip oldukları farklı yaş düzeyleri ve dilsel talepleri nedeniyle, bu program dört dil becerisinin entegrasyonuna giderek artan bir vurgu yapmaktadır. 9-12. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin çeşitli akademik İngilizce ihtiyaçları olmakla birlikte bu yaştaki öğrencilerden ikinci dil öğrenme deneyimine çevrilebilecek olan ana dil öğrenme süreçlerinin daha fazla farkında olmaları beklenmektedir (MEB-TTKB, 2018).

Ortaöğretim seviyesi 9-12.sınıf İngilizce öğretim programı ADOÇEP Referans çerçevesinin tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerine uygun olarak oluşturulmuştur. Birden fazla dil öğrenmek, farklı ülkelerden ve kültürlerden insanların birbirini anlayabilmesi ve ortak bir bakış açısı geliştirebilmesi için temel bir gerekliliktir. Hızla küreselleşen ve gelişen dünyamızda, yabancı dil öğretiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu önemin bir göstergesi olarak Avrupa Konseyinin çerçeve programı öne çıkmaktadır. Üye ülkelerin öncelikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan ADOÇEP yabancı dil eğitim ve öğretim sürecinin tüm aşamalarında uygulanabilecek kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Arslan ve Coşkun, 2012). Bir kişinin yabancı dildeki yeterliliğini değerlendirmek ve belgelendirmek için ortak standartlar, Avrupa Konseyinin hazırladığı ADOÇEP tarafından oluşturulmuştur. Öğretim programları ve ders kitabı hazırlayıcıları, eğitimciler ve öğretmen eğitimcileri için ortak bir bakış açısı sunan bu çerçeve sayesinde, sektördeki tüm profesyoneller etkili bir şekilde iletişim kurabilmektedir (Gündoğdu, 2005).

Dil yeterliliği, ADOÇEP tarafından A1'den C2'ye kadar altı seviyeye ayrılmıştır. Bu seviyeler, eğitimin yürütüldüğü bölgesel bağlama göre daha da alt kategorilere ayrılabilir. Dil yeterliliği üç ana seviyede sınıflandırılmaktadır. Bunlar: Temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve yetkin kullanıcı olarak belirlenmiştir (Council of Europe, 2017). Bu bağlamda ortaöğretim İngilizce öğretim programında dil yeterlilik seviyeleri temel seviye öğrenenler için A1, A2 düzeyi ve bağımsız kullanıcılar için B1, B2 düzeyi olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim 9-12. sınıf İngilizce öğretim programında hedef dil olan İngilizce üzerinde çalışılacak bir dersten ziyade iletişim için bir araç olarak vurgulanmaktadır. Programın temel amacı İngilizce öğrenenleri ilginç, motive edici ve zevkli öğrenme ortamlarına dahil ederek etkili, akıcı ve kendi kendilerini yöneten İngilizce kullanıcıları haline gelmelerini sağlamaktır (MEB-TTKB, 2018).

Yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri, öğretim programının yaş grubu, gelişim düzeyi ve dil yeterliliği gibi değişkenlere göre yapılandırılmasıdır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ADOÇEP esas alınarak sınıf düzeylerine uygun hedefler ve içerikler doğrultusunda kademeli bir biçimde tasarlanmıştır. Program beceri temelli yaklaşımı, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) entegre şekilde öğretmeyi amaçlayan yapısı ve öğrenci yaş grubuna göre çeşitlenen etkinlik önerileriyle dikkat çekmektedir. Öğrencilere kazandırılmak istenen kelime hazinesi, dil bilgisi, telaffuz gibi bileşenler de sınıf düzeyine göre farklılaşmakta, her sınıf için belirlenen hedef yaş grubu, haftalık ders saati ve ana etkinlik türleri doğrultusunda şekillenmektedir. Tablo 1.4 ortaöğretim dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar İngilizce öğretim programının temel özelliklerini sınıf düzeyine göre ayrıntılı biçimde sunmakta dil öğretiminde hedeflenen yeterlilik seviyelerini, odaklanılan içerikleri ve önerilen öğretim etkinliklerini karşılaştırmalı olarak göstermektedir.

Tablo 1.4

İngilizce Öğretim Programı Özellikleri

Sınıflar Haftalık Ders Saatleri	Öğrenen Yaşı	Beceri / Dil Bilgisi / Kelime / Telaffuz / Odak	Ana aktiviteler (Tüm sınıflarda kullanılabilir)
9 (A1/A2) 4	14-14.5	Dört becerinin tümü, Dinleme ve konuşma. Her ders için en fazla yedi yeni Kelime hazinesi Sınırlı Telaffuz pratiği	Canlandırma/ Simülasyonlar Grafikler / Tablolar Paragraf Okuma ve Yazma

Tablo 1.4 (Devam) *İngilizce Öğretim Programı Özellikleri*

Sınıflar Haftalık Ders Saatleri	Öğrenen Yaşı	Beceri / Dil Bilgisi / Kelime / Telaffuz / Odak	Ana aktiviteler (Tüm sınıflarda kullanılabilir)
11 (B1+/B2) 4	16-16.5	Dört becerinin tümü, Dinleme ve konuşma. Dil yapılarına sınırlı odaklanma. Her ders için en fazla yedi yeni Kelime hazinesi. Sınırlı telaffuz pratiği.	Anketler / Kısa Sözlü Sunumlar / Drama Kısa Okuma Metinleri ve Paragraf Yazma
12 (B2+) 4	17-17.5	Dört becerinin tümü, Dinleme ve konuşma. Dil yapılarının Sentezi. Her ders için en fazla yedi yeni Kelime hazinesi. Sınırlı telaffuz pratiği.	Konuşmalar/Sözlü Sunumlar/Projeler/Görev Bazlı Etkinlikler Tartışmacı/Betimleyici Metin Yazımı

Kaynak: MEB-TTKB, 2018

Tablo 1.4'te görüldüğü üzere ADOÇEP seviyelerinin sırası öğrencilerin lise İngilizce derslerine CEFR üzerinde bir revizyon ile başlamalarını amaçladığı yeni 9-12. sınıf İngilizce programında ortaöğretim öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde önce A1 seviyesi ve ardından kademeli olarak A2-B2 seviyelerinde ilerleme olarak uyarlanmıştır (CoE, 2011). Son olarak öğrencilerin hazırlık sınıfı İngilizce eğitimine sahip olup olmadıklarına bağlı olarak öğrencilerin liseden en az B2 + ve / veya İngilizce dil seviyesinin ötesinde mezun olması beklenmektedir (MEB-TTKB, 2018).

2-8. sınıf İngilizce programına göre, öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda A2 seviyesinde olmaları beklenmektedir. Ancak, dokuzuncu sınıfa başlayan öğrenciler genellikle A1 veya A2 seviyelerinde İngilizce yeterliliğine sahip olabilmektedir. Bunun temel nedeni, öğrencilerin farklı İngilizce seviyelerine ve bireysel öğrenme hızlarına sahip olmalarından dolayıdır. Bu nedenle dokuzuncu sınıf düzeyinde konuların gözden geçirilmesi ve tekrar edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler, İngilizce yeterliliği düşük olan dokuzuncu sınıf öğrencileri için A1 düzeyindeki işlevlerin, kelime dağarcığının ve yapıların gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine odaklanabilir. İngilizce yeterlilik seviyesi daha yüksek olan öğrenciler için ise özellikle konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin pratiğine ağırlık verilerek A2 düzeyindeki eğitime daha fazla zaman ayrılabilir (MEB-TTKB, 2018).

Güvenli bir öğrenme ortamında iş birliği, etkileşim ve iletişim yoluyla öğrenen özerkliğini kademeli olarak oluşturmak için İngilizce öğrenenlerin öğretim programının

bir parçası olarak öğretmenlerinden, sınıf arkadaşlarından, öğrenme kaynaklarından ve öğrenme etkinliklerinden yardım ve yönlendirme almaları beklenmektedir. Öğrenciler, kendi ihtiyaçlarını, güçlü yanlarını ve sınırlamalarını belirleyerek ve değerlendirerek kendi öğrenmeleri üzerine düşünmeye teşvik edilirler. Sınıfta özerkliklerini ve motivasyonlarını daha da güçlendirmek için, özellikle tamamlayıcı dil öğrenme materyallerinin sağlanması söz konusu olduğunda, öğrencileri karar verme süreçlerine dahil edilmelidir. Öğrenciler, özgüvenlerini, bağımsızlıklarını ve dil becerilerini artırmak için 9-12. sınıflar için İngilizce öğretim programı boyunca görev tabanlı, grup tabanlı ve proje tabanlı dil etkinliklerine katılmaya teşvik edilir. (MEB-TTKB, 2018).

9-12. sınıf İngilizce öğretim programı iletişimsel değerlendirmeye imkân kılan otantik değerlendirme araçlarını içermektedir. İngilizce öğrenenlerin bütünleşik becerilerini değerlendirmek için güncel bir konuda kısa bir metin okuyabilir veya kısa bir dinleme kaydı dinleyebilir sonrasında ise konuyla ilgili düşüncelerini savunmak için kısa bir tartışmacı paragraf yazabilir bakış açılarını savunmak için konuşabilirler. Öğrenciler ayrıca öğretmen tarafından sağlanan bir listeden rastgele bir gerçek hayat senaryosu seçebilir ve konuşma becerilerini değerlendirmek için bunu çiftler veya gruplar halinde bir konuşma tarzında canlandırabilir. Öğrenciler ayrıca öğretmen tarafından sağlanan bir listeden rastgele bir gerçek hayat senaryosu seçebilir ve konuşma becerilerini değerlendirmek için bunu çiftler veya gruplar halinde bir konuşma tarzında canlandırabilir. Bu yöntemler günlük yaşamda dil kullanımının dinamik, iletişimsel ve etkileşimli özelliklerini yakaladığı sürece, İngilizce derslerinde bir dizi değerlendirme görevi olarak kullanılabilir (MEB-TTKB, 2018).

CIPP değerlendirme modeli, eğitim girişimlerinin organize edilmesi ve yürütülmesinin yanı sıra sonuçlarının analiz edilmesi için kapsamlı bir yöntem sağlamaktadır. Bu yöntem, programın yazılı belgelerde belirtilen hedeflerden daha fazlasını kapsadığını vurgulamakla birlikte, uygulama sürecinde karşılaşılan olasılıkların ve zorlukların sistematik bir şekilde değerlendirilmesine de olanak tanır. Girdi ve süreç değerlendirmesi kaynak tahsisi, öğretim stratejileri ve materyal etkinliği gibi unsurları içerirken, CIPP modelinin bağlam değerlendirmesi özellikle hedef grup, okul ortamı ve sosyal-didaktik faktörlerin incelenmesinin önemine dikkat çeker. Öte yandan, ürün değerlendirmesi, programın beklenen öğrenme çıktılarının öğrencilerin gerçek performansı ile ne ölçüde örtüştüğünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın gereksinimi, dokuzuncu sınıf

İngilizce öğretim programının resmi, uygulanan ve gerçekleşen program türleri arasındaki uyumsuzlukları ve farklılıkları ortaya koyarak programın etkinliğini artırmaya yönelik veri odaklı öneriler geliştirilmesidir. Alanyazın doğrultusunda, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının mevcut durumunun kapsamlı bir şekilde incelenmesi, program geliştirme uzmanları ve uygulayıcıları için stratejik öneriler oluşturulması açısından önemli bir adımdır. CIPP modeli, öğretim programının güçlendirilmesi gereken alanlarını belirlemede etkili bir araç olarak kabul edilmektedir, çünkü farklı boyutların ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmanın dokuzuncu sınıf düzeyinde yürütülmesinin başlıca gerekçesi, araştırmacının hâlihazırda bir ortaöğretim kurumunda görev yapması dolayısıyla dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili öğretim materyallerine hâkimiyetinin bulunmasıdır. Buna ek olarak, ortaöğretimin diğer sınıf düzeylerinde İngilizce ders saatleri haftalık iki saat ile sınırlıyken, dokuzuncu sınıf düzeyinde bu süre haftalık beş saate çıkmaktadır. Bu durum, araştırma konusunun daha kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bir biçimde ele alınmasına imkân sağlamaktadır.

1.6 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının resmi, uygulanan ve gerçekleşen program bağlamında Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Bağlam Boyutu:

- Stufflebeam'in bağlam boyutu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nedir?

Girdi Boyutu:

- Stufflebeam'in girdi boyutu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasında kullanılan öğretim materyalleri, kaynakları ve öğretmen yeterlikleri ne durumdadır?
- Stufflebeam'in girdi boyutu kapsamında dokuzuncu sınıf öğrencilerin İngilizce dersiyle ilgili akademik yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik algıları ve derse yönelik tutumları ne düzeydedir?

Süreç Boyutu:

- Stufflebeam'in süreç boyutu kapsamında resmi program uygulanan programa nasıl dönüştürülmektedir?

Ürün Boyutu:

- Stufflebeam'in ürün boyutu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kazanımları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?

1.7 Araştırmanın Önemi

Ülkenin yetkili organları tarafından hazırlanan resmi öğretim programlarının, öğretim ortamlarında öğreticiler tarafından nasıl ve ne kadar uygulandığı, uygulanan programın ne düzeyde öğrenenler tarafından içselleştirildiği, hedeflenen kazanımların ne kadarına ulaşılabilirdiği eğitim sistemlerinin başarısı için önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda resmi programın, uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümü, bu dönüşüm sürecinin detaylı bir şekilde incelenerek değerlendirilmesi, gereksinim ve beklentilerin ne derecede karşılandığının belirlenmesi ve uygulamada oluşabilecek sorunların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu gereklilik, eğitim sürecinde belirlenen hedeflerin gerçekte ne kadar uygulandığını ve gerçekleştirildiğini göstermek için somut veriler sunabilir. Resmi programda belirtilen hedefler ile sınıfta kullanılan ve öğrenciler tarafından benimsenen gerçek öğrenme prosedürleri arasındaki herhangi bir fark, kapsamlı bir değerlendirme yardımıyla ortaya çıkabilir. Bir programın etkinliğini değerlendirmenin önemli bir bileşeni, programın resmi hedeflerine uygulamada ne kadar iyi ulaşıldığını belirlemektir. Boşlukları ve uyumsuzlukları bulmak, gerekli müdahalelerin hızlı bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir. Uygulama aşaması boyunca potansiyel sorunların erken tespiti, bunların daha ciddi hale gelmeden çözülmesini sağlayabilir. Bu da öğrenci başarısının ve bir bütün olarak eğitim standardının yükseltilmesine imkân verebilir. Program değerlendirme sürecinde elde edilen veriler, eğitim sistemindeki paydaşların gereksinim ve beklentilerinin ne ölçüde karşılandığını analiz etmeye yardımcı olabilir. Derinlemesine analizden elde edilen bilgiler, eğitim politikalarının ve uygulama tekniklerinin etkinliğinin yeniden değerlendirilmesine ve geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

İngilizce öğretimi Türk eğitim sisteminde önemli bir rol oynamakta ve İngilizce öğretimine yönelik çok fazla tartışma yer almaktadır. Genç yetişkinlerin çoğunun eğitim yaşamları boyunca bir şekilde İngilizceye maruz kaldıkları açık bir gerçektir. Bu

gerçeklikten hareketle dokuzuncu sınıf resmi İngilizce öğretim programının değerlendirilerek elde edilecek verilerin resmi programın öğretim ortamlarında uygulanma sürecini, öğrencilerin kazanımlara ulaşma ve gereksinimlerin karşılanma düzeyini belirleyerek İngilizce öğretiminin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi konusunda alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bunun yanı sıra araştırmada yer alan olan Stufflebeam’ın “Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli” kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar olmasına rağmen, modelin özelliklerini, modelde yer alan dört temel değerlendirme boyutunun aynı zaman diliminde tek bir veri toplama formu ile değil de süreç boyunca farklı zamanlarda modelin öngördüğü şekliyle uygulanması yapılan değerlendirme çalışmasının işlevselliği ve etkisi bakımından mühim görülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, program geliştirme uzmanları için sahadaki uygulama gerçekliğini yansıtan önemli veriler sunarak, öğretim programlarının güncellenmesi, sadeleştirilmesi veya yeniden yapılandırılması süreçlerinde yol gösterici olabilir. Öğrenciler açısından ise programda hedeflenen kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğinin analiz edilmesi, öğrenme süreçlerinin niteliğinin artırılmasına doğrudan katkı sunabilir. Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması, ihtiyaçlara duyarlı içeriklerin belirlenmesi ve öğrenme motivasyonunun desteklenmesi açısından bu veriler önemli görülebilir.

Bu çalışmada yapılacak değerlendirme, yalnızca mevcut programın etkililiğini ortaya koymakla kalmayıp aynı zamanda eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesine, öğretim sürecine yön veren kararların bilimsel verilere dayalı olarak alınmasına ve paydaşlar arasında sağlıklı bir geri bildirim mekanizmasının kurulmasına katkı sağlayabilir. Böylece öğrenci başarısının artırılması, öğretim kalitesinin yükseltilmesi ve eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanması yönünde önemli bir adım atılmış olabilir.

Bu doğrultuda araştırmanın İngilizce öğretim sürecinde yaşanan sorunları, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının aksayan, eksik yönlerini ortaya çıkarma ve bunları iyileştirme noktasında karar vericilere ve programın paydaşlarına rehberlik edeceği ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı, karar almaya yardımcı olmak için zamanında, ilgili bilgiler sağlama ve bir hesap verebilirlik kaydı oluşturma gibi noktalardan dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

1.8 Sınırlılıklar

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar bulunmaktadır:

- Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bilecik ili Bozüyük ilçe merkezinde yer alan iki farklı ortaöğretim kurumunda görev yapan iki İngilizce öğretmeni ile bu öğretmenlerin derslerine girdiği dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler, İngilizce beceri testleri, öğrenciler için tutum, öz yeterlik ölçeği ve öğretmenler için mesleki yeterlik ölçeği ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları katılımcıların görüşmelerde belirttikleri düşünceleri, testlere ve ölçeklere verdikleri yanıtlar ve yapılan gözlemlerde ve incelenen dokümanlarda tespit edilen bulgularla sınırlıdır.
- Bu araştırmada ele alınan öğretim programı, ortaöğretim kademesinde yer alan ve 2018 yılında güncellenen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı ile sınırlıdır.

2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çeşitli program türlerine, programlar arası uyuma yönelik araştırmalara ve İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Eğitim Programı Türlerine ve Programlar Arası Uyuma Yönelik Yapılan Araştırmalar

Wortham (1995) çalışmasında resmi programın öğretim ortamlarında uygulanma sürecinde değişebileceğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Altı lisede yürütülen çalışmada iki yıl boyunca pilot gözlemler gerçekleştirilmiş ve ardından üçüncü yıl içinde bir tarih ve iki İngilizce dersi yaklaşık 100 saat gözlenmiştir. Bununla birlikte üçüncü yıl içerisinde öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Gözlemlerden ve görüşmelerde elde edilen verilerin analizi sonucunda resmi program ve uygulamadaki program arasında önemli bir fark belirlenmiştir. Saptanan bu farka göre uygulamadaki program resmi programdan daha başarılıdır. Derslerde öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen tartışmalarda işlenen metinlerde hoş olmayan ahlaki sonuçlarının olmasına rağmen tartışmaların çok daha ılımlı bir şekilde yürütüldüğü belirlenmiştir. Araştırma sonucunda programların ahlaki ve politik sonuçlarını saptamak için uygulanan programın da incelenmesinin sadece resmi programın muhtemel sonuçların anlaşılmasında yeterli olmayacağı görülmüştür.

Levins (2002) çalışmasında, bir resmi program rehberi ile 15 ilköğretim okulundaki sınıflarda uygulanan program arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısını etkileyen bir değişken olmadığını belirlemek için bu çalışmada ayrıca her okuldaki gelir düzeyi ortalamaları ve ebeveyn eğitim düzeyi ortalamaları da incelenmiştir. Bulgular okulların ortalama gelir seviyeleri ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır. Sonuçlar, Matematik puanlarının, ebeveyn eğitim düzeyinden önemli ölçüde etkilendiğini göstermiştir. Öğretilen hedeflerin sayısı ile Iowa Temel Beceriler Testi ile ölçülen akademik başarı arasında hiçbir anlamlı derecede ilişki bulunamamıştır.

Brown (2007) çalışmasında teknoloji eğitimi programını ve öğrencilere öğretilen ve deneyimlenen programı incelemiştir. Çalışmanın amacı öğretme ve öğrenmenin farklı aşamalarında teknoloji eğitimi programını resmi, amaçlanan, uygulanan ve deneyimlenen

düzeylerde incelemektir. Çalışmanın ilk evresinde teknoloji eğitimi sınıflarında amaçlanan, uygulanan ve deneyimlenen programlar nelerdir ve resmi, amaçlanan, uygulanan ve deneyimlenen programlar birbirleriyle nasıl ilişkilidir? gibi sorulara odaklanılmıştır. Bu nitel araştırma üç sınıfta yürütülmüş ve veri toplama yöntemleri olarak öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlemler ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma, resmi programın temel amacının teknolojik okuryazarlık olduğunu ortaya koymuştur. Tüm vakaları kapsayan iki amaç, geleceğe hazırlık ve bilgisayar bilgi ve becerileri olmuştur. Araştırmanın diğer sonuçları arasında, gelecekteki program araştırmaları için kavramsal bir çerçeve olarak program uyumunun desteklenmesi ve teknoloji eğitimi programının uygulanması ile idealize edilmiş endüstriyel sanatlar programı arasında birtakım benzerlikler bulunmuştur.

Tuncel (2008) çalışmasında sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan örtük programın, duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilerek “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılan araştırmanın verileri “sınıf içi gözlem formu”, “öğretim elemanı görüşme formu” ve “öğrenci odak grup görüşme formu” aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıfın fiziki ortam özelliklerinin, öğretim elemanının program kapsamında gerçekleştirmek istediği etkinlikleri ve etkileşimi sınırlandığı ortaya koyulmuştur. Sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan örtük program, öğrencilerde görüşlerine değer verilmediği, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine gerekli önemin verilmediği algısına sebep olduğu ve öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı belirlenmiştir.

Kuş (2009) çalışmasında ilköğretim programlarının, örtük programın ve aile, medya, sosyal çevre gibi okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelemiştir. Genel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma verilerini toplamak amacıyla ‘İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi’ kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul il sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 155 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 740 öğrenciden oluşmaktadır. Anketten ulaşılan verilerin analizi için çok değişkenli varyans analizi (Manova) ve iki yönlü varyans analizi (Two-way Anova) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin 1-8. sınıf ilköğretim programlarında yer alan kişisel-evrensel ve ulusal değerleri kazanma etkililiği hem resmi program, örtük program, okul dışı etmenler açısından hem de öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından

farklılık göstermiştir. Aile, medya-sosyal çevre gibi okul dışı etmenlerin değerlerin kazanılmasında en etkili faktör olduğu hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde ortaya çıkmıştır. Örtük programın özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programdan daha etkili olduğu belirlenmiştir. Değerlerin kazanılmasında öğrencilerin bakış açısına göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu, öğretmenlere göre ise resmi programın örtük programa nazaran daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Akbulut (2011) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içerisinde ve dışındaki davranışları ve okulun ve sınıfın fiziki koşulları ve okul yönetiminin öğrencilerle olan ilişkileri bağlamında öğrenci görüşlerinden yola çıkarak okulun ve öğretmenlerin kasıtlı veya kasıtsız oluşturduğu örtük programı incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Malatya ilinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılara, öğretmenlerin örtük davranışlarının, okul idaresinin öğrencilerle olan örtük iletişiminin ve okulun fiziksel yapısının öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin resmi program dışındaki etkinlikleri, sınıf içerisinde, okul içerisinde ve okul dışındaki davranışları örtük olarak özerklik, sorumluluk, adalet, düzen, dakiklik, kurallara uyma, etik ilkeler, milli duygular, kendine değer verme, saygı gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında etkili olmuştur. Söz konusu özelliklerin kazandırılmasında toplumsal tabakalara göre farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli testler gibi ürün değerlendirilmesine odaklanan ölçme araçlarının örtük olarak öğrencilerin pasifleşmesine neden olurken, öğretmenlerin sigara içme, dedikodu yapma gibi olumsuz davranışları örtük olarak öğrencilerin olumsuz davranış edinmelerine sebep olurken, öğretmenlerin öğrenciler için faydalı olabilecek kitap ve televizyon programı önerileri, okul kuralları açısından öğrencileri bilgilendirmeleri ise örtük olarak öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarında etkili olmuştur.

Daniyal vd. (2012) çalışmasında program dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma verileri çalışmaya katılan 500 üniversite öğrencisi tarafından doldurulan anketler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda herhangi bir sporla uğraşan, drama ve diğer edebi etkinliklere katılan öğrencilerin akademik performanslarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Yeşilyurt ve Kurt (2012) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıfta öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin değerler edinimdeki etkililik düzeyini ve yollarını incelemiştir. Tarama modelinden yararlanılarak yapılan araştırmanın katılımcıları 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. “Benzeşik örnekleme yöntemi” kullanılarak belirlenen araştırmanın örneklemini, altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 526 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla ‘İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi’ uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kişisel ve evrensel değerler ile milli değerlerin öğrencilere kazandırılmasında resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin üçünün de çok etkili olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel açıdan aralarında fazla bir fark olmamakla birlikte, değerlerin kazandırılmasında birinci derecede okul dışı etmenlerin, ikinci derecede resmi programın, üçüncü derecede ise örtük programın daha etkili olduğu saptanmıştır.

Çubukçu (2012) çalışmasında ilköğretim okullarında karakter eğitiminde değer kazandırmada örtük programın önemini ortaya koymak düşüncesiyle destekleyici etkinlikleri ve bu etkinliklere katılan öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu üç ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sosyal ve kültürel etkinlik planları, spor aktivite planları, belirli gün ve haftaları kutlamak için ilkokul kurum planları incelenerek ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde doküman analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, ilköğretim programlarında değerlere yer verildiği, değerlerin kazandırılması ve içselleştirilmesi sürecinde örtük programa yönelik destekleyici etkinliklerin büyük önem taşıdığı belirlenmiştir.

Aderonmu vd. (2014) çalışmasında mimarlık eğitiminde resmi ve uygulanan program arasındaki boşluğu incelemiştir. Araştırma için farklı akademisyenler tarafından farklı akademik oturumlarda verilen üç ders seçilmiştir. Çalışmanın verileri seçilen derslerin resmi ve uygulanan programlarının içerik analizinden ve öğrencilere verilen ders notlarından elde edilmiştir. Bulgular, seçilen derslerde resmi ve uygulanan program arasında temel boşluklar olduğunu ortaya koymuştur. Tespit edilen başlıca boşluklar, öğretmenlerin resmi programı kendi inançlarına ve yorumlarına, öğretim stillerine tabi

tutmaları olmuştur. Bu varyasyonların ve sapmaların gelecekteki mimarlık eğitimi ve dolayısıyla uygulama üzerinde olumsuz etkisi olabileceği ileri sürülmüştür.

Hamsi vd. (2014) çalışmasında Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki akademisyen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Programı'nı incelemiş ve uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemeye çalışmıştır. İki çalışma grubu ile yürütülen araştırmada Birinci çalışma grubunu, mezuniyetlerinin son yılındaki on sosyal bilgiler öğretmeni adayı oluşturmuştur. Diğer çalışma grubu ise bölümde ders veren akademisyenlerden oluşmuştur. Tüm katılımcıların gönüllü olarak resmi ve uygulanan programla ilgili görüşlerini dile getirdiği çalışmanın verileri öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi ve akademisyenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Her iki çalışma grubundan toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Sonuçlar, programdaki bazı derslerin sırası ve programdaki derslerin teori-pratik dengesinde birtakım düzenlemelerin gerekli olduğunu göstermiştir. Akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının uygulanan programa bakış açıları ile ilgili olarak öğretim ortamlarının fiziki koşulları, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci profilleri, öğretim uygulamaları ile ilgili sorunların olduğuna ek olarak bazı ünite içeriklerinin eksik olduğu vurgulanmıştır.

Özpolat (2015) çalışmasında Fen ve Teknoloji dersi resmi programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada resmi program ve uygulamadaki programın uyumu hususunda öğretmen görüşlerinin ve bu uyumu etkileyen etmenlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Dört fen bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve çalışmanın verileri sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinde derslerini resmi programa uygun olarak gerçekleştirdikleri saptanmakla birlikte gözlem sonuçlarına istinaden öğretmenlerin programa tam anlamıyla uymadıkları belirlenmiştir.

Bachan (2017) çalışmasında bir kamu yetişkin öğrenim merkezinde matematik dersi resmi, uygulanan ve değerlendirilen program boyutları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bir vaka çalışması yaklaşımı kullanılarak yorumlayıcı bir paradigma içinde yürütülen bu nitel araştırmanın verileri görüşmeler, gözlemler, odak grup tartışmaları ve doküman analizi yoluyla toplanmış ve tematik içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma,

öğretmenlerin resmi programa göre ders verdiği ve değerlendirdiği, ancak değerlendirilen programın uygulanan program üzerinde güçlü bir geri tepme etkisine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, uygulanan programın öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerle güçlü bir ilgisinin olmadığı belirlenmiştir.

Aslan-Altan ve Şeker (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının ekstra program etkinliklerine katılım durumlarını ve bu etkinliklerin nerede organize edildiği mesleki becerilerine ne yönde katkı sağladığını araştırmıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışma, betimsel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 131 öğretmen adayından oluşan araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir form aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genellikle üniversite içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere katılmayı tercih ettikleri, bölümlere göre ekstra program etkinliklerinin çeşitlendiği, katıldıkları etkinliklerin mesleki becerilerine etkinlik hazırlama, dersin eğlenceli hale getirilmesi, mesleki deneyim kazanma, sosyal etkileşim, genel kültürlerinin artması ve iletişim becerileri gibi olumlu etkilerinin olacağını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ziebel ve Clarke (2018) çalışmasında ilkökul matematik ve fen derslerinde program uyum sürecini incelemiştir. Karşılaştırmalı vaka çalışması kapsamında yürütülen çalışmanın temel amacı, resmi programda amaçlanan hedeflerinin planlama, öğretim ve değerlendirme için nasıl yorumlandığını anlamaktır. Veriler, videoya kaydedilmiş dersleri, görüşmeleri, planlama belgelerini ve iş birimlerinden iş örneklerini içermiştir. Araştırma sonuçları, zorunlu resmi program amaçlarını sınıf düzeyinde yorumlamanın karmaşık ve dinamik bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Resmi programa ait performans türü beklentiler, standartlaştırılmış test programları, ders kitapları ve program danışmanları gibi erişilen “yetki kaynaklarından” etkilenmektedir. Değerlendirme uygulamalarında ayrıcalıklı olan performans türleri, diğer faktörlerin yanı sıra, programın nasıl uygulanacağını belirlemede değerlendirmenin kritik bir rolü olduğunu göstererek, okul düzeyinde planlama ve öğretime yansımıştır.

Yıldırım (2018) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını resmi ve örtük program açısından incelemiştir. Karma model araştırma desenlerinden “Sıralı Açıklayıcı” desen kullanılan çalışmanın nicel evresi tarama modeli, nitel evresi ise durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Nicel verilerin toplanması

sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılarak 491 öğrenciye ulaşılmıştır. Nitel verilerin toplanması sürecinde ise maksimum çeşitlilik örnekleme işe koşularak odak grup görüşmelerine katılacak 31 öğrenci belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı ve aykırı durum örneklemesinden faydalanarak sınıf içi katılımcı olmayan gözlemlerin gerçekleştirileceği iki sınıf belirlenmiş ve her bir sınıfta 23 saat katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiştir. Resmi programların incelenmesi amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte yapılandırılmamış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ve alan notları gibi çeşitli nitel araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yüksek demokratik vatandaşlık tutum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutumları cinsiyet, anne baba eğitim düzeyleri ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere 4 tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Tatar (2018) çalışmasında Türkiye’deki tartışmalı konuların belirlenmesi ve ilk-ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konuları öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri bağlamında incelemiştir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmanın katılımcıları çeşitli branşlardan yirmi altı öğretmen üniversitelerin eğitim bilimleri, matematik ve fen bilimleri, Türkçe ve sosyal bilimler, temel eğitim, yabancı diller ve güzel sanatlar eğitimi anabilim dallarında eğitim vermekte olan iki yüz elli öğretim elemanı ve beş eğitim sendikasının temsilcilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinden ise açık uçlu anketler aracılığı ile elde edilmiştir. Ayrıca, ilk ve ortaokullarda okutulan zorunlu derslerin öğretim programları doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, Türkiye’de tartışmalı konular ortaya çıkarılmış fakat tartışmalı konuların ilk ve ortaokulda yer alan zorunlu derslerin öğretim programlarının amaç, içerik ve öğrenme öğretme süreçleri açısından ihmal edilen eğitim programı kapsamında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Sultana (2018) çalışmasında eğitimde iki baskın alan olan “geri bildirim” ve “program uyumu” arasındaki bağlantıyı anlamak ve aralarında mevcut ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Hem program uyumu hem de geri bildirim çalışmalarının sınıf içi öğretime dayandığı belirtilmiştir. Bu çalışma, tartışılan her iki alanın mevcut literatürüne,

aralarındaki kanıt bağlantılarını ortaya koyarak katkıda bulunmaktadır. Çalışmada, program uyumu ve geri bildirim birlikte ele alarak, uyumlu bir eğitim sisteminin sınıf içi öğretim üzerindeki olumsuz sınav etkisini nasıl azaltabileceğine dair daha zengin bir içgörü elde edilebileceği sonucuna varmaktadır.

Karabacak (2018) çalışmasında ilkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumu incelemiştir. Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın verileri anket, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, yansıtma günlüğü, araştırmacı günlüğü ve belgeler ile elde edilmiştir. Katılımcılarını İngilizce derslerini yürüten öğretmenlerin oluşturduğu çalışmanın nicel verileri betimsel istatistik analizi, nitel verileri ise tümevarımsal analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul İngilizce öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planlar arasında uyum olduğu saptanmıştır. Programın amaç ve içerik öğeleri bakımından öğretmenlerin program uyumunu elde ettikleri fakat öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri bakımından uyumun gerçekleşmediği noktalar olduğu belirlenmiştir. Program uyumunun sınıf öğretmenleri tarafından kısmen gerçekleştirildiği, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından ise çoğunlukla gerçekleştirilemediği sonucuna varılmıştır.

Mbilu (2019) çalışmasında yaygın Eğitim Programlarının Tanzanya'da herkes için kaliteli temel eğitime ulaşmada etkili bir politika stratejisi olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini, mevcut sorunlar ve endişeler bağlamında araştırmıştır. Çalışmanın amacı, Tanzanya'da okula gitmeyen kız ve erkek çocukların kaliteli temel eğitime erişimini sağlamak adına, okul çağındaki çocuklara yönelik Yaygın Eğitim programlarının ve faaliyetlerinin etkinliğini incelemektir. Çalışma, Yaygın Eğitimin yeterli kaliteye sahip olmadığı sürece toplumdaki fırsat eşitsizliğinin yeniden üretme potansiyelinin yüksek olduğu argümanına dayanan Sosyal Yeniden Üretim Teorisi çerçevesinde ele alınmıştır. Veri toplama ve analiz süreçlerinde hem nitel hem de nicel yöntem ve araçların kullanıldığı karma yöntem araştırma stratejisi benimsenmiştir. Ampirik veri toplama sürecine, Yaygın Eğitim öğrencileri, öğretmenler, denetçiler ve yerel yönetim yetkilileri dahil olmak üzere toplam 68 katılımcı dâhil edilmiştir. Veri toplama sürecinde belge incelemesi, anketler, görüşmeler, odak grup tartışmaları ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, Tanzanya'da okul çağındaki çocuklara yönelik Yaygın Eğitim programlarının, okul dışındaki çocuklara ve ergenlere

kaliteli temel eğitim sağlama konusunda etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca, öğretme ve öğrenme sürecinin kalitesini olumsuz etkileyen çeşitli sorunlar ve zorluklar tespit edilmiştir. Bunlar arasında, öğretme ve öğrenme kaynaklarının yetersizliği ile öğrenci merkezli yaklaşımlar yerine öğretmen merkezli pedagojik yöntemlerin baskın olması öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu, temel okuryazarlık ve aritmetik becerileri üzerine yapılan testlerde yeterli öğrenme çıktıları sergileyememiştir.

Kian vd. (2020) çalışmasında ilköğretim seviyesinde örtük programın yaratıcılık ve sosyal becerilerle ilişkisini araştırmıştır. Betimsel-ilişkisel araştırma yöntemine sahip olan çalışma kapsamında basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 270 öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri Taghipoor ve Ghafari'nin Örtük Program Anketi, Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Formu ve Matson'ın Sosyal Beceriler Anketi aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda örtük programın okul sosyal iklimi açısından yaratıcılıkla güçlü, pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, örtük programın sosyal beceriler, sosyal olmayan davranışlar, saldırganlık ve üstünlük bileşenleri ile güçlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yaratıcılık ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kavgaoğlu ve Fer (2020) çalışmasında örtük program, resmi program ve aile, medya, sosyal çevre gibi okul dışı etmenlerin öğrencilerde değerleri kazandırmaya yönelik etkisini öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarına göre incelemiştir. Genel tarama modeli uygulanan araştırmaya 155 öğretmen ve 740 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri 'İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi' ile toplanmıştır. Verilerin analizi için Manova (çok değişkenli varyans analizi) ve Two-way Anova (iki yönlü varyans analizi) yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinde değerlerin kazanılmasında en etkili faktörün aile, medya, sosyal çevre gibi okul dışı etmenlerin olduğu belirlenmiştir. Örtük program özellikle kişisel-evrensel değerlerin ediniminde resmi programdan daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlerin kazanılmasında öğrenciler örtük programı resmi programdan daha etkili gördükleri bununla birlikte öğretmenlerin ise resmi programı örtük programa nazaran daha etkili buldukları belirlenmiştir.

Kocayigit ve Ekinci (2020) çalışmalarında ortaöğretim seviyesinde öğretim yapılan okullarında uygulanmakta olan program dışı etkinlikleri öğretmen görüşleri açısından değerlendirmiştir. Nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülen araştırma çeşitli lise türlerinde görev yapmakta olan on iki öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okullarda yürütülen program dışı etkinliklerin sayısı ve çeşitlilik açısından oldukça sınırlı olduğu, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara rağmen, program dışı etkinlikleri önemli buldukları ve program dışı etkinliklerin öğrencilerin bütüncül ve çok yönlü gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan-Altan ve Şeker (2021) çalışmasında tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul özerkliğinde, öğrenci ihtiyaçlarını temel alan ekstra program etkinlikleri geliştirilmiş, İngilizce derslerinde öğretmen rehberliğinde uygulanmış ve öğrencilerin okul içerisinde geliştirilmesi ihtiyaç görülen akademik ve duyuşsal kazanımlarına yansımaları araştırılmıştır. Ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırma bünyesinde okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan 58 kişilik bir katılımcı grubu yer almıştır. Araştırma verileri bireysel ve odak görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda İngilizce dersinde temel alanı yürütülen ekstra program etkinliklerinin öğrencilerin öz kavram algılarına ve okula bağlılık durumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hadisaputra vd. (2024) çalışmasında eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin rolüne ilişkin kapsamlı bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın odak noktası, Endonezya'daki eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar, en iyi uygulamalar ve öğretmenlerin mesleki gelişimidir. Çalışma, öyküsel literatür taraması yaklaşımını kullanan nitel bir araştırmadır. Literatür taraması, 2023 Eylül – Ekim arasındaki iki aylık bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programların uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaştığı belirlenmiştir. Bu zorluklar içerisinde karmaşık programı anlama, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uyum sağlama, sınırlı zaman, sürekli mesleki gelişim ihtiyacı yer almaktadır. Bununla birlikte derslerin planlanması, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğretimde teknolojiye faydalanma, öğrencilerin öğrenme

süreçlerine dahil edilmesi, mesleki gelişim konusunda öğretmenleri eğitim çalıştaylarına, seminerlerine katılması ise iyi uygulamalar olarak belirlenmiştir.

Bildik (2024) doktora tez çalışmasında İngilizce eğitiminde resmi, öğretilen ve deneyimlenen program olmak üzere, farklı program türleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Durum çalışması desenine sahip araştırmada ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı incelenmiştir. Resmi programın uygulanış süreci gözlemlerle incelenmiş, öğretmenin programı algılayış biçimine yönelik program okuryazarlığı algı ölçeği, görüşme yöntemi uygulanmıştır. Deneyimlenen programa yönelik ise öğrencilerle görüşmeler, ünite sonu raporlarının incelenmesi, öğrenciler tarafından doldurulan öz değerlendirme formlarının incelenmesi gibi işlemler gerçekleştirilmiştir. Resmi programın öğretilen programa dönüşümünde sınava yönelik beklentiler, zaman ve kaynak yetersizliği, öğretmen yeterlik düzeyi, ölçme ve değerlendirme süreci noktalarında eksikler ve uyumsuzluklar olduğu belirlenmiştir.

Akkan ve Atik-Kara (2024) çalışmasında uygulanan programın öğrenci kimliği ve eşitsizlikler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı, uygulanan programın eşitsizlikleri nasıl sürdürüp derinleştirdiğini ortaya koymak adına, dezavantajlı Türk öğrencilerin kimlik inşası deneyimlerini anlamlandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için, sosyolojik ve sosyokültürel perspektiflere dayalı bir araştırma tasarımı olarak yorumlayıcı fenomenoloji yöntemi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, farklı geçmişlere sahip yedi dezavantajlı Türk bekar bekâr anne ve onların ortaokul düzeyindeki çocuklarından oluşmaktadır. Veri analizi kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin farklı bağlam ve koşullara bağlı olarak akışkan kimlikler inşa ettikleri belirlenmiştir. Bu kimliklerin, sermaye birikiminin yeniden üretimiyle ilişkili olduğu ve uygulanan program tarafından pekiştirildiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, COVID-19 gibi toplumsal olayların, çeşitli sosyal ve eğitimsel sonuçlar doğurduğundan, öğrencilerin kimlik inşasını etkilediği belirlenmiştir.

Doğan vd. (2025) çalışmasında, hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik eğitiminde örtük programa ilişkin algılarını ve bu algılarla ilişkili faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Hemşirelik eğitimindeki örtük programa ilişkin öğrenci algılarını ölçen çalışma,

İstanbul'da bir üniversitede okuyan 658 hemşirelik öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, kişisel bilgi formu ve hemşirelik eğitiminde gizli müfredat değerlendirme ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, tek değişkenli doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin hemşirelik eğitimindeki örtük programı algılama düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca, eğitimlerinden memnuniyet düzeyi yüksek olan ve eğitim kalitesini olumlu algılayan öğrencilerin, örtük programa yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme ortamının niteliğinin iyileştirilmesinin, öğrencilerin hemşirelik eğitimindeki örtük programdan olumlu yönde yararlanma düzeylerini artırabileceği belirtilmiştir.

2.2 İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesine İlişkin

Araştırmalar

Yaman (2010) çalışmasında İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının eksikliklerini ve uygulamada karşılaşılan sorunları ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki bazı ilköğretim okullarında görev yapan 121 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, öğretmenlere uygulanan ölçek ve anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın uygulanabilirliğine dair olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Dönmez (2010) çalışmasında sekizinci sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Katılımcılar 10 İngilizce öğretmeni ve 73 sekizinci sınıf öğrencisidir. Veri toplama araçları öğretmen ve öğrenci odak grup görüşmeleridir. Sonuçlara göre alternatif değerlendirme tekniklerinin yeterince kullanılmaması, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmaması, yetersiz materyal ve donanım, kalabalık sınıflar, yetersiz ders saati, rehberlik eksikliği ve merkezi sınav sistemi gibi etmenler programın etkin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Alshirah (2012) çalışmasında Ürdün'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları nitel bir yaklaşımla incelemiştir. Çalışma grubunu beş öğretmen, altı program tasarımcısı, üç bakanlık yetkilisi ve iki ebeveyn oluşturmuştur. Görüşmeler, doküman incelemesi ve ders gözlemleri kullanılmıştır. Bulgular, etkisiz öğretmen eğitimi, düşük motivasyon, kötü çalışma koşulları, zayıf etkileşim, iş yükü ve kaynak eksikliği gibi çok sayıda sorunu ortaya koymuştur.

Karcı (2012) çalışmasında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Beş farklı liseden on iki İngilizce öğretmeniyle anket ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Frekans, yüzde dağılımı ve ki-kare testi ile analiz edilen veriler, iletişimsel yaklaşımın sınıfta uygulanmadığını, ders saati sayısının yetersiz kaldığını, içerik yoğunluğunu ve öğretim-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmadığını göstermiştir.

Merter vd. (2012) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin 2011 Ortaöğretim İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Çalışma grubunu 115 öğretmen oluşturmuştur. Görüşmeler ve doküman analizi sonucunda öğretmenlerin programın çıktıları, içeriği ve ölçme-değerlendirme arasında tutarsızlık algıladıkları etkinliklerin uygulanabilir değil, karmaşık ve öğrenci merkezli olmadığı yönünde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Zorba (2012) çalışmasında Anadolu liseleri dokuzuncu sınıf ders kitabı ve öğretim programını ADOÇEP ilkeleri ışığında incelemiştir. Doküman analizi ve içerik analiziyle elde edilen sonuçlar, program ve ders kitabının yedi ADOÇEP ilkesini kısmen karşıladığını dil becerilerine ait kazanım ve alıştırmaların dengesiz dağıldığını, yazma ve sözlü iletişim alıştırmalarının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Babacan (2016) çalışmasında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını bütüncül eğitim perspektifiyle eşzamanlı üçgenleme stratejisi kullanarak değerlendirmiştir. 1043 öğrenci ve 179 öğretmenden nicel, sekiz öğretmen ve 24 öğrenciden nitel veri toplanmıştır. Bulgular, mekanik eğitim anlayışı, olumsuz sınıf ortamı ve materyallerde bütünsel eğitim vurgusunun eksik olduğunu, fen lisesi öğrencilerinin ve kız öğrencilerin İngilizceye daha olumlu tutum sergilediğini göstermiştir.

Güven (2017) çalışmasında devlet ortaokullarında dokuzuncu sınıf ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzunun program uyumunu nitel yöntemle incelemiştir. Beş uzmandan ve on beş öğretmenden görüş alınmış, doküman analizi yapılmıştır. Ders kitabı hedef ve fiziksel özelliklerde, değerlendirme boyutları ve öğrenme-öğretme prosedürlerinde yetersiz bulunurken, öğrenci kitabı ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir.

Çelik ve Büyükalan-Filiz (2018) çalışmasında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'nı Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre anket ve uzman görüşleriyle

değerlendirmiştir. On bir uzman değerlendirme formuyla veriler toplanmış, içerik analizi yapılmıştır. Programın organizasyonu, ilkeleri, becerileri, destekleyici bileşenleri, eksiklikleri ve algılanan değeri altı başlıkta kategorize edilmiştir, olumlu yönlerin yanı sıra geliştirilmesi gereken alanlar tespit edilmiştir.

Altay (2018) çalışmasında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını Hammond Küp Modeli ile değerlendirmiştir. Aydın'daki yedi Anadolu lisesinde, öz yeterlik ölçeği, gözlem ve görüşmelerle veri toplanmıştır. Programın kapsamlı ve faydalı olmasına rağmen öğrenme ortamının iletişim becerisi kazanımını engelleyen yönleri olduğu belirlenmiştir.

Ağçam ve Babanoğlu (2018) çalışmasında 2017 yılında güncellenen ilk ve ortaöğretim İngilizce programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğrenme çıktılarının düşük düzey bilişsel becerilere öncelik verdiği, ilköğretim programının hedeflerle uyumlu, ortaöğretim programının ise genel hedeflerden uzak olduğu saptanmıştır.

Gürel ve Demirhan-İşcan (2020) çalışmasında dokuzuncu sınıf programını Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modeli kapsamında öğretmen görüşleriyle incelemiştir. Yarı yapılandırılmış formlarla betimsel analiz yapılmıştır. Devlet ve özel okul öğretmenleri arasında algı farklılıkları, içerik-kitap uyumsuzluğu, video blog ve e-portfolyo gibi yöntemlerin uygulanamaması ve iletişimsel yaklaşımın benimsenmesindeki zorluklar tespit edilmiştir.

Kara ve Kara (2023) çalışmasında birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin İngilizce programını uygularken karşılaştıkları zorlukları olgu bilim modeliyle incelemiştir. Yirmi gönüllü sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Hizmet içi eğitim eksikliği, yeterli İngilizce eğitimi ve kaynak yoksunluğu, veli desteği ve teknoloji altyapısı sorunları belirlenmiştir.

Aslan vd. (2023) çalışmasında Tyler'ın Hedefe Dayalı Modeli'ni dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmede kullanmıştır. 402 öğrenci ve 7 öğretmenle karma yöntemle başarı testi ve görüşmeler uygulanmıştır. Program genel olarak etkili bulunmakla birlikte lise türlerine göre farklı sonuçlar vermesi, karmaşık dilbilgisi, anlaşılamayan dinleme materyalleri, ilgi çekmeyen kitaplar, yetersiz ders saati, kalabalık sınıflar ve teknoloji eksikliği gibi sorunlar vurgulanmıştır.

Elida vd. (2025) çalışmalarında İngilizce öğretim programlarında değerlendirme tasarımı etkinliğini biçimlendirici ve özetleyici yaklaşımlar, Kirkpatrick'in Dört Düzeyli Modeli, Scriven'in Hedefsiz Değerlendirmesi ve yaygın metodolojiler çerçevesinde incelemiştir. Nitel kütüphane araştırması yaklaşımıyla elde edilen bulgular, kurumsal politikalar, öğrenci yeterlilik düzeyleri ve pedagojik hedefler gibi bağlamsal faktörlerin değerlendirme tasarımının etkinliğini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Yabancı dil öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaları kapsamlı bir biçimde analiz edebilmek amacıyla, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen araştırmalar sistematik bir yaklaşımla sınıflandırılmıştır. Aşağıda yer alan sistematik inceleme tablosu, yazar(lar), ülke, katılımcı grubu, araştırma yöntemi, çalışmanın odaklandığı değişkenler ve kullanılan ölçme araçları esas alınarak yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma sayesinde, alanyazında öne çıkan ortak temalar, yöntemsel çeşitlilikler ve değerlendirme odaklı eğilimler açıkça ortaya konulmakta, mevcut araştırmanın kuramsal ve uygulamalı altyapısı belirginleşmektedir. Tematik doğrultuda düzenlenen bu sistematik tablo, yapılan çalışmaların karşılaştırmalı bir bakışla değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Sistematik incelemenin sonuçları Tablo 2.1'de detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 2.1

Alanyazında Yapılan Çalışmalar Tematik Sistematik Derleme Tablosu

Yazar(lar) (Yıl)	Ülke	Katılımcı Grubu	Yöntem	Odak Noktası / Değişken	Ölçme Aracı
Wortham (1995)	ABD	Öğretmenler ve öğrenciler	Nitel	Resmi ve uygulanan program farkı	Gözlem ve görüşme
Levins (2002)	ABD	İlköğretim okulları	Karma	Program ve başarı ilişkisi	Gözlem, demografik veri
Brown (2007)	ABD	Öğretmenler ve öğrenciler	Nitel	Teknoloji eğitimi programı	Görüşme, gözlem, doküman
Tuncel (2008)	Türkiye	Öğrenciler ve öğretim elemanları	Nitel	Fiziki ortamın örtük programa etkisi	Gözlem, görüşme
Kuş (2009)	Türkiye	Öğretmen ve öğrenciler	Nicel	Değer kazandırma etkililiği	Anket
Akbulut (2011)	Türkiye	Beşinci sınıf öğrencileri	Nicel	Örtük program	Anket
Daniyal vd. (2012)	Pakistan	Üniversite öğrencileri	Nicel	Akademik başarıya etki	Anket

Tablo 2.1 (Devam) Tematik Sistematik Derleme Tablosu

Yazar(lar) (Yıl)	Ülke	Katılımcı Grubu	Yöntem	Odak Noktası / Değişken	Ölçme Aracı
Çubukçu (2012)	Türkiye	6-8. sınıf öğrencileri	Nitel	Karakter eğitimi ve örtük program	Görüşme, doküman analizi
Aderonmu vd. (2014)	Nijerya	Akademisyenler ve öğrenciler	Nitel	Resmi ve uygulanan program farkı	Doküman analizi
Hamsi vd. (2014)	Türkiye	Akademisyenler ve öğretmen adayları	Nitel	Program ve uygulama sorunları	Odak grup ve görüşmeler
Özpolat (2015)	Türkiye	Fen bilgisi öğretmenleri	Karma	Program uyumu	Gözlem, görüşme
Bachan (2017)	Trinidad ve Tobago	Öğretmenler ve öğrenciler	Nitel	Program türleri arası ilişki	Görüşme, gözlem
Aslan-Altan ve Şeker (2017)	Türkiye	Öğretmen adayları	Nicel	Ekstra etkinliklerin etkisi	Yarı yapılandırılmış form
Ziebel ve Clarke (2018)	Avustralya	İlkokul öğretmenleri	Nitel	Program uyumu süreci	Görüşme, doküman analizi
Yıldırım (2018)	Türkiye	Ortaöğretim öğrencileri Öğretmenler,	Karma	Demokratik vatandaşlık	Görüşme, doküman
Tatar (2018)	Türkiye	öğretim elemanları ve sendika temsilcileri	Nitel	Tartışmalı konular	Açık uçlu anket, görüşme
Sultana (2018)	Bangladeş	Eğitimciler	Nitel	Program uyumu ve geri bildirim	Literatür taraması
Karabacak (2018)	Türkiye	İngilizce öğretmenleri	Karma	Program uyumu	Anket, görüşme, belge
Mbilu (2019)	Tanzanya	Yaygın eğitim katılımcıları	Karma	Yaygın eğitimin etkililiği	Anket, görüşme, gözlem
Kian vd. (2020)	İran	İlköğretim öğrencileri	Nicel	Yaratıcılık ve sosyal beceri	Anket
Kavgaoğlu ve Fer (2020)	Türkiye	Öğretmen ve öğrenciler	Nicel	Değer kazandırma etkililiği	Anket
Kocayigit ve Ekinci (2020)	Türkiye	Lise öğretmenleri	Nitel	Program dışı etkinlikler	Görüşme
Aslan-Altan ve Şeker (2021)	Türkiye	Öğretmen ve öğrenciler	Eylem Araştırması	Ekstra etkinliklerin öğrenciye etkisi	Görüşme
Hadisaputra vd. (2024)	Endonezya	Eğitimciler	Nitel	Program uygulama zorlukları	Literatür tarama
Bildik (2024)	Türkiye	İngilizce öğretmen ve öğrenciler	Karma	İngilizce öğretiminde program ilişkisi	Görüşme, belge, ölçek

Tablo 2.1 (Devam) Tematik Sistematik Derleme Tablosu

Yazar(lar) (Yıl)	Ülke	Katılımcı Grubu	Yöntem	Odak Noktası / Değişken	Ölçme Aracı
Akkan ve Atık-Kara (2024)	Türkiye	Öğrenciler ve veliler	Nitel	Kimlik ve eşitsizlikler	Görüşme
Doğan vd. (2025)	Türkiye	Hemşirelik öğrencileri	Nicel	Örtük program algısı	Anket, regresyon analizi
Yaman (2010)	Türkiye	121 İngilizce öğretmeni	Nicel	İlköğretim İngilizce programının eksiklikleri ve uygulama sorunları	Ölçek ve anket
Dönmez (2010)	Türkiye	10 öğretmen, 73 öğrenci	Nitel	Sekizinci sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirmesi	Odak grup görüşmeleri
Alshirah (2012)	Ürdün	5 öğretmen, 6 tasarımcı, 3 yetkili, 2 ebeveyn	Nitel	İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar	Görüşme, doküman, gözlem
Karcı (2012)	Türkiye	12 İngilizce öğretmeni	Karma	Dokuzuncu sınıf İngilizce programı değerlendirmesi	Anket, görüşme
Merter vd. (2012)	Türkiye	115 öğretmen	Nitel	2011 İngilizce programı hakkında öğretmen görüşleri	Görüşme, doküman analizi
Zorba (2012)	Türkiye	Belirtilmemiş	Nitel	ADOÇEP ilkelerine göre ders kitabı ve program değerlendirmesi	Doküman, içerik analizi
Babacan (2016)	Türkiye	1043 öğrenci, 179 öğretmen	Karma	Dokuzuncu sınıf İngilizce programının bütüncül eğitimle değerlendirilmesi	Anket, görüşme
Güven (2017)	Türkiye	5 uzman, 15 öğretmen	Nitel	Ders kitaplarının program uyumu	Görüşme, doküman analizi
Çelik & Büyükalın Filiz (2018)	Türkiye	11 uzman	Nitel	Eisner modeliyle İngilizce öğretim programı değerlendirmesi	Anket, içerik analizi
Altay (2018)	Türkiye	Belirtilmemiş	Karma	Hammond Küp Modeli ile program değerlendirmesi	Öz yeterlik ölçeği, gözlem, görüşme

Tablo 2.1 (Devam) *Tematik Sistematik Derleme Tablosu*

Yazar(lar) (Yıl)	Ülke	Katılımcı Grubu	Yöntem	Odak Noktası / Değişken	Ölçme Aracı
Ağçam & Babanoğlu (2018)	Türkiye	Belirtilmemiş	Doküman inceleme	İlk ve ortaöğretim programlarının karşılaştırması	Belirtilmemiş
Gürel & Demirhan İşcan (2020)	Türkiye	Belirtilmemiş	Nitel	Stake modeli ile Dokuzuncu sınıf programı değerlendirmesi	Yarı yapılandırılmış form
Kara & Kara (2023)	Türkiye	20 öğretmen	Nitel	Birleştirilmiş sınıflarda uygulama sorunları	Görüşme
Aslan vd. (2023)	Türkiye	402 öğrenci, 7 öğretmen	Karma	Tyler modeliyle program değerlendirmesi	Başarı testi, görüşme
Elida vd. (2025)	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Literatür Taraması	Değerlendirme tasarımının etkinliği	Yaygın modellerle literatür analizi

Tablo 2.1'de görüldüğü üzere, yabancı dil eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar farklı ülkelerde, çeşitli katılımcı gruplarıyla ve değişen yöntemlerle yürütülmüş olup çalışmaların odak noktalarının çoğunlukla program uyumu, uygulamadaki sorunlar, öğretmen ve öğrenci görüşleri, öğretim süreci, örtük program etkileri ve değerlendirme yaklaşımları etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, çalışmaların önemli bir kısmında nitel araştırma desenlerinin tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve doküman analizlerinin öne çıktığı dikkat çekmektedir. Bu tablo, alanyazındaki çeşitliliği ve eğilimleri görünür kılarak mevcut araştırmanın alanyazındaki konumunu daha net biçimde ortaya koymakta alanyazındaki boşlukların belirlenmesine ve ileri araştırmalar için yol gösterici olmasına katkı sağlamaktadır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreci, araştırmacı rolü, araştırmada geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılık ve araştırmada etik ilkelere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1 Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada çoklu durum çalışması desenlerinden her bir olayın kendi başına bütüncül olarak ele alınıp sonrasında birbirleri ile karşılaştırıldığı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Alanyazında örnek olay çalışması, vaka çalışması olarak da bilinen durum çalışmasının temel fikri bir durumun, olayın, olgunun birçok veri kaynağı kullanılarak doğal ortamında olayın karmaşıklığını ve bağlamını göz önünde bulundurup detaylı bir şekilde incelenmesidir (Yin, 2003). Durum çalışması yöntemi, eğitim politikaları ve program değerlendirme çalışmalarında oldukça etkili bir araştırma yöntemidir. Somut ve uygulamalı doğası sayesinde, eğitim politikalarının veya programlarının gerçek hayattaki etkilerini derinlemesine incelemeye olanak tanır (Bailey, 2010). Bu çalışmalarda durumun tüm yönleri ile betimlenmesi öncelikli amaçtır (Platt, 2007). Creswell (2013) durum çalışmasını, araştırmacının zaman ile sınırları çizilmiş bir veya birkaç durumu gözlemler, görüşmeler, dokümanlar aracılığı ile derinlemesine incelediği, incelenen durum veya durumlara bağlı temaların ortaya konduğu bir araştırma yaklaşımı olarak ifade etmektedir.

Alanyazında durum çalışmasına ait Stake (2005), Merriam (2015), Bassey (1999) ve Yin (1984, 1994) tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu sınıflandırmalar Tablo 3.1’de verilmiştir:

Tablo 3.1

Durum Çalışması Desenleri

Araştırmacı	Durum Çalışması Desenleri
Stake (2005)	- Gerçek (intrinsic) - Araçsal (instrumental) - Kolektif (collective)

Tablo 3.1 (Devam) *Durum Çalışması Desenleri*

Merriam (2015)	• Disiplin yönelimli (disciplinary orientation) • Etnografik, tarihsel, psikolojik, toplumsal • Genel amaçlı (overall intent) • Betimleyici, yorumlayıcı, değerlendirmeci • Çoklu durum (multiple case studies)
Bassey (1999)	• Teori oluşturan ve teori test eden (theory-seeking and theory testing) • Hikâye anlatan ve resim çizen (story-telling and picture-drawing) • Değerlendiren (evaluative)
Yin (1984)	• Bütüncül tek durum deseni (single case-holistic design) • İç içe geçmiş tek durum deseni (single-case embedded design) • Bütüncül çoklu durum deseni (multiple case-holistic design) • İç içe geçmiş çoklu durum deseni (multiple case-embedded design)
Yin (1994)	• Keşfedici (exploratory) • Açıklayıcı (explanatory) • Tanımlayıcı (descriptive)

Kaynak: Subaşı ve Okumuş, 2017

Tablo 3.1’de farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen durum çalışması desenleri yer almaktadır. Genel olarak bu tablo, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen durum çalışması desenlerinin farklı boyutlarını ve araştırma amaçlarına göre nasıl sınıflandırıldığını göstermektedir. Stake, Merriam, Bassey ve Yin gibi araştırmacılar, durum çalışmasını farklı açılardan ele alarak, çeşitli teorik ve metodolojik yaklaşımlar sunmuşlardır (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Yin (2014) durum çalışmasını, belirli bir olguyu gerçek yaşam bağlamı içinde derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Ona göre, durum çalışmaları bir veya birden fazla olgunun sınırlı bir sistem içinde nasıl ve neden meydana geldiğini anlamaya yönelik kapsamlı bir araştırma tasarımıdır. Tek bir vaka çalışması, yalnızca bir vakayı ayrıntılı olarak incelerken, çoklu vaka çalışması birden fazla vakayı karşılaştırarak analiz eder. Çoklu durum çalışması birden fazla olayın kendi bağlamında ve birbirleri arasındaki farklılıkları belirleme açısından araştırmacıya katkı sağlar.

Durumlar arasında karşılaştırmalar yapılabileceğinden dolayı olguların dikkatli bir şekilde belirlenmesi önemlidir. Araştırmacı farklı durumlardaki olguları benzer sonuçlar açısından karşılaştırabilir ve açıklamalarda bulunabilir (Yin, 2003). Karşılaştırmalı durum analizi olarak da bilinen bu desende tek bir analiz birimi kapsamında birden fazla durum karşılaştırmalı bir şekilde incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yin (1984) çoklu durum desenini “bütüncül çoklu durum deseni” ve “iç içe geçmiş çoklu durum deseni” olarak ikiye ayırmıştır. Bütüncül desende her bir durum tekil bir birim olarak ele alınmaktadır ve buradaki amaç durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. İç içe geçmiş desende ise her bir durum kendi içerisinde birden fazla alt birime bölünmekte ve hem alt birimler arasında hem de durumlar arasında karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Bu çalışmada Yin’in (1984) bütüncül çoklu durum deseninin tercih edilmesinin temel nedeni; araştırma kapsamında belirlenmiş olan her bir durum alt birimlerden ziyade kendi içinde bütün olarak ele alınmış olmasıdır. Durum bağlamının kendisi birincil düzeyde analiz edilmiştir. Bütünsel durum analizler yapıldıktan sonra durumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir.

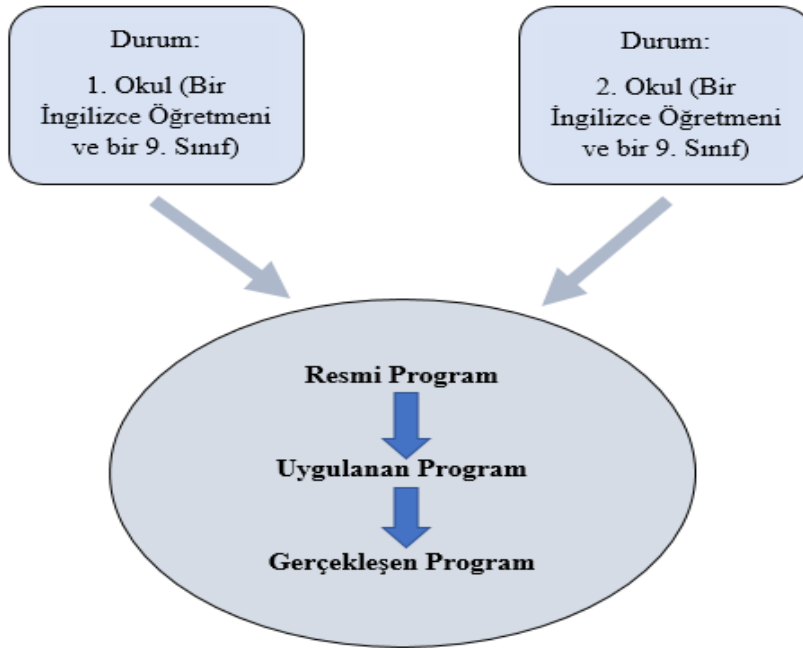
Bu çalışmada konu edilen durum dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı bağlamında resmi programın uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşüm sürecinin incelenmesidir. Bu durumun incelenmesi için belirlenen araştırma deseninin tercih edilmesinde araştırma amacına ve temel alınan program değerlendirme modeline uygunluğu olmak üzere iki ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırmanın temel amacı, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında, resmi programın uygulama sürecinde nasıl değiştiğini ve gerçekleşen programa nasıl dönüştüğünü incelemektir. Bu, programın sadece teorik olarak nasıl tasarlandığını değil, uygulamada nasıl bir dönüşüm geçirdiğini anlamaya odaklanan bir araştırma sürecini gerektirmektedir. Bu amaç doğrultusunda seçilen araştırma deseni süreci derinlemesine analiz edebilmelidir. Planlanan ve gerçekleşen program arasındaki farkları, uygulama sırasında yaşanan değişiklikleri gözlemleyebilmelidir. Gerçek bağlamı dikkate almalıdır çünkü programın dönüşüm süreci, sınıf ortamında, öğretmenlerin uygulamaları ve öğrencilerin tepkileri gibi faktörlerle şekillenebilir. Bu nedenle, durum çalışması deseni, araştırma amacına en uygun yöntem olarak belirlenmiş olabilir. Durum çalışmaları, belirli bir olay veya süreci gerçek bağlamında, derinlemesine incelemeye olanak tanır. Böylece, resmi programın

nasıl uygulandığı ve gerçekleşen programa nasıl dönüştüğü detaylı bir şekilde ortaya konabilir.

Temel alınan program değerlendirme modeli açısından araştırmada, bir program değerlendirme modeli esas alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Program değerlendirme modelleri, genellikle eğitim programlarının tasarım, uygulama ve sonuçlarını sistematik bir şekilde incelemek için kullanılan yöntemlerdir. Bir durum çalışmasına dayalı program değerlendirmesi belirli bir programın veya başka bir nesnenin odaklanmış, derinlemesine bir açıklaması, analizi ve sentezidir. Araştırmacılar programı hiçbir şekilde kontrol etmezler. Bunun yerine, olduğu gibi incelerler. Durum çalışmasında program coğrafı, kültürel, örgütsel ve tarihsel bağlamlarında değerlendirilir ve sonuçları üretmek için girdileri ve süreçleri nasıl kullandığı yakından incelenir. Amaçlanan ve beklenmeyen sonuçları irdelenir ve programın geneli bütünsel olarak değerlendirilir. Bir program parçalara ayırıp çeşitli boyutlarıyla analiz edilirken, programın genel bir karakterizasyonunu da sağlar. Programın amaçlanan ve gerçek yararlanıcılarını tanımlanır ve açıklanır. Paydaşların ihtiyaçlarını ve programın ihtiyaçlara ne ölçüde etkili bir şekilde hitap ettiğini incelenir. Birden çok bilgi kaynağını elde etmek ve bütünleştirmek için birden çok yöntem kullanılır (Yin, 2003). Dokuzuncu sınıf resmi İngilizce dersi öğretim programının uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşüm sürecinin bu süreci yaşayan öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerinin uzun süreli olarak incelenmesinin araştırma sorularını yanıtlamada etkili olacağı düşünülmüştür. Bu sürecin deneyimleneceği iki farklı okuldaki iki İngilizce öğretmeni ve iki ayrı dokuzuncu sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler araştırmanın durumları olarak belirlenmiştir. Çalışmada incelenen durumlar Şekil 3.1’de gösterilmiştir:

Şekil 3.1

Araştırma Odağı ve Araştırma Durumları



Şekil 3.1’de görüldüğü gibi iki farklı okul ve bu okullarda görev yapan iki İngilizce öğretmeni ve iki dokuzuncu sınıf şubesinde işlenen dersler ve bu derslerde kullanılan öğretim programının resmi, uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümü araştırmadaki durumlar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda her bir okul ayrı bir durum olarak değerlendirilip ve resmi programın uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümü birbirlerinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra iki okuldaki programların dönüşüm süreci birbirleriyle karşılaştırılarak açıklanmıştır.

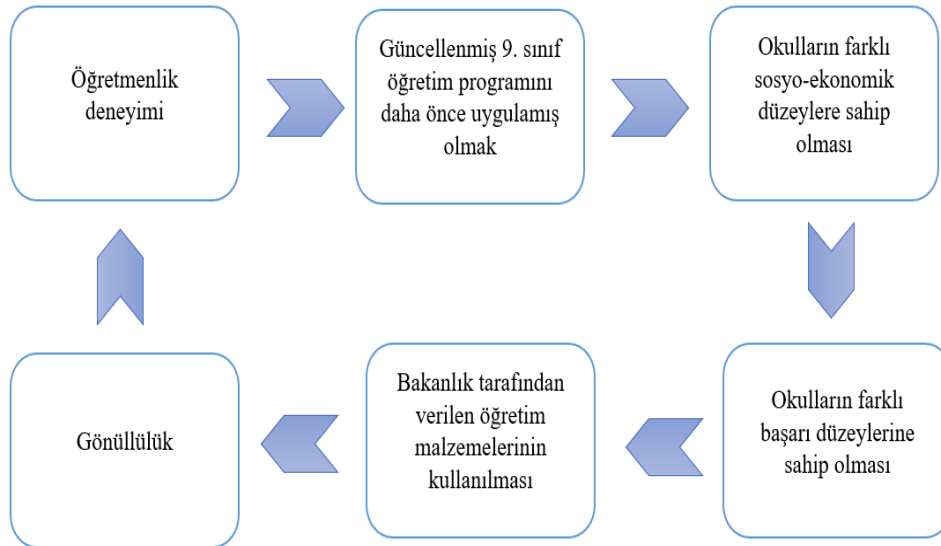
3.2 Araştırmanın Katılımcıları

Katılımcıların belirlenmesinde çoklu durum çalışmalarında yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi özellikle nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkmış olmakla birlikte kapsamında zengin bilgi birikimi sağlayan durumların detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlayabilmektedir. Nitel araştırmalarda amaç genelleme yapmaktan ziyade, üzerinde çalışılan konuyu derinlemesine inceleyerek bütüncül bir resme ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemleri işe koşulmuştur.

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde ilk olarak çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, araştırmacının irtibatının olduğu okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden belirlenmiştir. Çoklu durum çalışması kapsamında araştırmanın gerçekleştirileceği iki farklı ortaöğretim kurumu ve bu kurumlarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve sınıfların belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışılacak en iyi durumu seçmek amacıyla öncelikle ölçütlerin belirlenmesi ve ölçütlere uygun bir durum seçilmesi gerekmektedir (Merriam, 2015). Bu araştırmada öğretmenlik deneyimi, öğretmenin dokuzuncu sınıf öğretim programını daha önce uygulamış olma durumu, MEB tarafından verilen öğretim malzemelerinin kullanılması, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, okulların başarı düzeyleri ve gönüllülük ölçütleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler Şekil 3.2’de sunulmuştur.

Şekil 3.2

Katılımcıların Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler



Şekil 3.2’de görüldüğü üzere, katılımcıların belirlenmesinin ilk aşamasında Bilecik/Bozüyük ilçe genelinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı 11 ortaöğretim kurumu belirlenmiştir. Çalışmaya hız ve pratiklik katmak amacıyla araştırmacının görev yaptığı okulda İngilizce öğretmeni olarak çalışan ve daha önce dokuzuncu sınıf öğretim programını da uygulayıp deneyimlemiş olan ve 14 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olan Ayşe öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilip

araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ayşe öğretmen ile yapılan görüşmelerde kendisinin çalışmaya katılmaya gönüllü ve istekli olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın birinci durumunu oluşturan ortaöğretim kurumu ilçe merkezine uzak ve kırsal bölgelere yakın bir noktada bulunmakta ve okulun bulunduğu konum düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden oluşmaktadır. Okulda öğrenim gören öğrencilerinin çoğunluğu okula yakın konumda yaşamaktadır. Hem Liselere Geçiş Sınavı (LGS) puanlı hem de ortaokul not ortalaması ile öğrenci kabul eden okula yerleşen öğrenciler Anadolu Lisesine kayıt yaptıran öğrencilere göre düşük sınav puanı ve not ortalamasına sahiptir.

Çoklu durum çalışması kapsamında araştırmanın ikinci durumu olarak belirlenecek okul ve öğretmen seçim sürecinde katılımcıların belirlenmesindeki ölçütler göz önünde bulundurularak birinci durumda belirlenen okul ile aralarında sosyo-ekonomik düzey ve başarı seviyeleri açısından belirgin fark olmayacağından dolayı Anadolu İmam Hatip Lisesi ve dört adet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi araştırmaya dahil edilmemiştir. İlçede bulunan Güzel Sanatlar Lisesinde de mevcut öğrenci sayısının yetersizliğinden dolayı katılımcı olarak çalışmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan bir Fen Lisesi ve dört Anadolu Lisesi ise ölçütler göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın ikinci durumu için uygun oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak Fen Lisesinde görev yapan ve dokuzuncu sınıf öğretim programı uygulayacak olan öğretmen ile iletişime geçilerek araştırma süreci ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır ancak öğretmenin araştırma sürecinde yer almak istememesinden dolayı Fen Lisesi çalışmaya dahil edilmemiştir. Anadolu liselerinde görev yapan ve dokuzuncu sınıf öğretim programını uygulayacak olan öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve üç öğretmen çalışmada katılımcı olarak yer almaya istekli ve gönüllü olmuştur. Diğer ölçütler işe koşulduğunda bir Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmen derslerinde MEB kaynaklarından ziyade özel öğretim materyalleri kullandıklarını beyan etmiştir. Araştırma sürecinde elde edilecek verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini etkileyebileceği düşünülerek söz konusu öğretmen ve okul araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Araştırmada yer almaya istekli ve gönüllü olan Hakan ve Emre öğretmen öğretmenlik deneyimleri, güncellenmiş dokuzuncu sınıf öğretim programını daha önce uygulamış olma durumları, MEB tarafından verilen öğretim malzemelerinin kullanılmaları, görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik ve başarı düzeyleri ölçütlerine uygun olduğu görülmüştür. Emre öğretmenin öğretim yılı başlamadan önce ders programında meydana gelen değişikliklerle dokuzuncu sınıf

düzeyinde ders vermeyecek olmasından dolayı çalışmaya dahil olamamıştır. Bu durumda tüm ölçütleri karşılayan Hakan öğretmen ve görev yaptığı okul ile öğretim programını uygulayacağı 9-C sınıfı araştırmanın ikinci durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin ve okulların belirlenmesinden sonra her bir öğretmenin görev yaptığı okul müdürleri ile görüşülmüş ve okul müdürlerine araştırma hakkında bilgi verilerek, araştırmanın yasal izinlerine (Etik Kurul İzni ve MEB Araştırma İzni) ilişkin belgeler (EK-1 ve EK-2) okul idarecilerine teslim edilmiştir. Aşağıda her bir durumda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.2.1 Araştırmanın birinci durumunu oluşturan katılımcılar

Bu başlık altında araştırmanın birinci durumu içerisinde çalışmanın gerçekleştiği ortaöğretim kurumu, İngilizce öğretmeni Ayşe öğretmen ve 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.1 Araştırmanın birinci durumunda yer alan ortaöğretim kurumu

Okul Bozüyük ilçe merkezine uzak ve kırsal bölgelere yakın bir noktada bulunmaktadır. 2018 yılında şu an kullanılan yeni binasına taşınmış ve eğitim öğretim faaliyetleri 24 derslikli yeni binasında sürdürülmektedir. MEB tarafından 2020 yılında Fen ve Sosyal Bilimler programı uygulanan proje okulu kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda dokuzuncu sınıf seviyesindeki Fen ve Sosyal Bilimler proje sınıfına LGS puanı ile öğrenci kabulü yapılmakta ve proje kapsamında olmayan diğer dokuzuncu sınıf şubesine ise Ortaokul Başarı Puanı (OBP) ile öğrenci kabul edilmektedir. Sınavla öğrenci alan dokuzuncu sınıf Fen ve Sosyal Bilimler Proje sınıfına 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kabul edilen öğrencilerin sınav puanları 196 ile 346 puan arasında değişmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 14 öğrenci 4 yıllık eğitim veren fakülteye yerleşirken 4 öğrenci de 2 yıllık eğitim veren bir yüksekokula yerleşmiştir. Mezun öğrencilerin %58' i bir yükseköğretim programına yerleşmiştir. Okulda 15 öğretmen, 2 müdür yardımcısı ve 1 müdür görev yapmakta ve 170 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulda tam gün öğretim verilmektedir. Dokuzuncu sınıf seviyesinde 2 şube, onuncu sınıf seviyesinde 2 şube, on birinci sınıf seviyesinde 2 şube ve on ikinci sınıf seviyesinde 1 şube bulunmaktadır. Ortalama sınıf mevcudu 20-25 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler on bir ve on ikinci sınıflarda sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil alanlarında öğrenim görmektedirler. Okulda etkileşimli tahtalar ve internet altyapı ve bağlantısı bulunmaktadır. Etkileşimli

tahtalar derslerde aktif olarak kullanılmaktadır. Okulda ulusal ve uluslararası düzeyde e-Twinning ve Erasmus+ projeleri yürütülmektedir. Okul sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olarak ifade edilebilecek bir konumda yer almaktadır.

3.2.1.2 Ayşe öğretmen

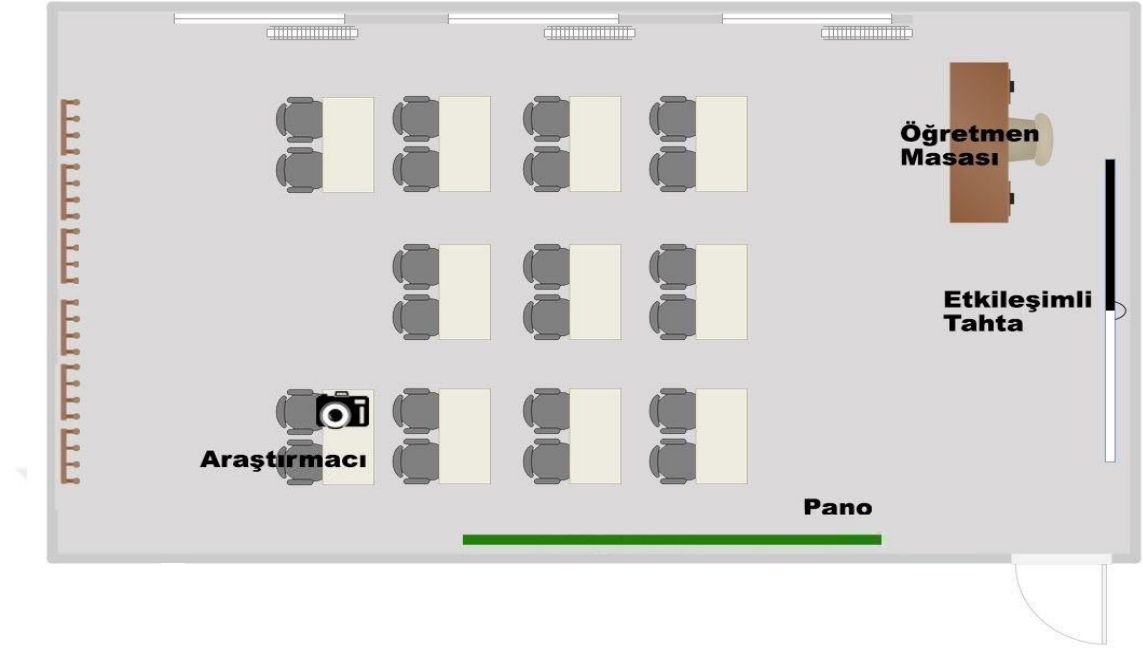
Öğretmenlik mesleğinde on dördüncü yılını çalışan Ayşe öğretmen Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. Uzman öğretmen unvanına sahiptir. Okuldaki tek İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Okulda dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıf seviyesine kadar tüm şubelerde haftalık 23 saat İngilizce derslerine girmektedir. e-Twinning projeleri ile ilgilenen Ayşe öğretmenin ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirdiği çok sayıda e-Twinning projesi ve yürüttüğü projelerden elde ettiği Ulusal ve Avrupa Kalite Etiket ödülleri bulunmaktadır. Bununla birlikte Web 2.0 araçlarının öğretim ortamlarında kullanımına ilgi duymakta ve öğrencilerinin de Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Araştırmanın başından sonuna kadar veri toplama süreçlerinin verimli şekilde tamamlanmasında önemli bir rol oynamıştır.

3.2.1.3 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı

Araştırmanın birinci çalışma durumu içerisinde yer alan 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfında 22 kız öğrenci öğrenim görmektedir. Derslik dört katlı binanın ikinci katında bulunmaktadır. Sınıfta etkileşimli tahta ve internet bağlantısı bulunmakta ve derslerde aktif olarak kullanılmaktadır. Etkileşimli tahtanın yanı sıra yazı tahtası ve pano ve kitaplık yer almaktadır. Sınıfta sıra ve masaların arka arkaya dizildiği ve öğrencilerin ikiyeşerli oturduğu bir düzen vardır. Ayşe öğretmenin İngilizce derslerini yürüttüğü 9-A fen ve sosyal bilimler proje dersliğinin planı Görsel 3.1’de sunulmuştur.

Görsel 3.1

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Derslik Planı



9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri haftada beş saat İngilizce dil eğitimi almaktadır. Öğrencilere ait çeşitli puan ve not bilgilerine Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri

Öğrenci	2022 LGS Puanı	2022-2023 Yıl Sonu İngilizce Ders Notu Ortalaması	2022-2023 Yıl Sonu Tüm Dersler Puan Ortalaması
AİHL-Ö1	210,676	51,18	61,04
AİHL-Ö2	280,162	53,63	59,41
AİHL-Ö3	230,597	67,50	59,94
AİHL-Ö4	238,405	48,75	55,76
AİHL-Ö5	346,323	84,63	85,75
AİHL-Ö6	222,234	51,13	50,38
AİHL-Ö7	281,043	67,38	51,58
AİHL-Ö8	243,481	80,25	70,87
AİHL-Ö9	221,541	42,50	50,53
AİHL-Ö10	255,345	56,00	63,45
AİHL-Ö11	232,722	49,25	50,43
AİHL-Ö12	259,894	55,25	44,36
AİHL-Ö13	246,679	60,60	50,48
AİHL-Ö14	254,125	44,63	44,43
AİHL-Ö15	253,367	73,63	73,83
AİHL-Ö16	252,911	56,88	54,95

Tablo 3.2 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri

AİHL-Ö17	249,872	56,88	63,76
AİHL-Ö18	243,798	66,45	76,23
AİHL-Ö19	243,061	40,63	46,02
AİHL-Ö20	238,909	67,13	74,29
AİHL-Ö21	238,532	50,25	50,35
AİHL-Ö22	196,425	49,00	39,92

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere 2022 yılı LGS puanı ile öğrencilerin kabul edildiği 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje sınıfındaki öğrencilerin puan aralıkları 196,425 ile 346,323 arasında değişmektedir. LGS sınavından alınabilecek olan en yüksek tam puanın 500 olduğu göz önünde bulundurulduğunda proje sınıfına yerleşen öğrencilerin başarı düzeyinin düşük olduğu ifade edilebilir. Fen Lisesi veya sınavla veya ortaokul not ortalamasıyla öğrenci alan Anadolu Liselerine yerleşemeyen öğrencilerin tercih ederek kabul edildiği bir okul profili bulunmaktadır. 2022-2023 yıl sonu İngilizce ders notu ortalaması 40,63 ile 84,63 arasında değişmektedir. İngilizce dersi sınıf ortalaması ise 57,88’dir. 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje sınıfı öğrencilerinin 2022-2023 yıl sonu tüm dersler puan ortalaması ise 39,92 ile 85,75 arasında olup sınıfın genel ortalaması 58,08’dir.

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje sınıfı öğrencilerine ait demografik ve sosyo-ekonomik veriler Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.3

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerine Ait Demografik ve Sosyo-Ekonomik Veriler

Öğrenci	Cinsiyeti	Yaşı	Kardeş Sayısı	Aile Gelir Durumu	Öğrencinin Kendine Ait Özel Odası
AİHL-Ö1	Kız	15	4	Düşük	Yok
AİHL-Ö2	Kız	14	2	İyi	Var
AİHL-Ö3	Kız	13	3	Orta	Var
AİHL-Ö4	Kız	14	2	Orta	Yok
AİHL-Ö5	Kız	14	4	Düşük	Yok
AİHL-Ö6	Kız	15	5	Düşük	Yok
AİHL-Ö7	Kız	14	3	İyi	Var
AİHL-Ö8	Kız	14	5	Düşük	Yok
AİHL-Ö9	Kız	14	4	Düşük	Yok
AİHL-Ö10	Kız	14	2	Düşük	Yok
AİHL-Ö11	Kız	14	4	Orta	Yok
AİHL-Ö12	Kız	14	4	Orta	Var
AİHL-Ö13	Kız	15	4	Düşük	Yok
AİHL-Ö14	Kız	14	3	Orta	Var

Tablo 3.3 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerine Ait Demografik ve Sosyo-Ekonomik Veriler

AİHL-Ö15	Kız	14	3	İyi	Var
AİHL-Ö16	Kız	14	3	Düşük	Var
AİHL-Ö17	Kız	14	2	Orta	Yok
AİHL-Ö18	Kız	15	3	Orta	Var
AİHL-Ö19	Kız	13	2	Orta	Yok
AİHL-Ö20	Kız	16	4	Düşük	Yok
AİHL-Ö21	Kız	14	2	Orta	Var
AİHL-Ö22	Kız	14	7	Düşük	Yok

Tablo 3.3 incelendiğinde sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaşları 13 ila 16 arasında değişmektedir. İki kardeşe sahip altı öğrenci, üç kardeşe sahip altı öğrenci, dört kardeşe sahip yedi öğrenci, beş kardeşe sahip iki öğrenci bulunmakla birlikte bir öğrenci de yedi kardeşe sahiptir. Aile gelir durumu incelendiğinde 10 öğrencinin ailesinin gelir seviyesinin düşük olduğu, dokuz öğrencinin orta ve üç öğrencinin de iyi düzeyde aile gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir. 22 öğrenciden 13'nün kendine ait bir odası bulunmamakla birlikte dokuz öğrenci kendi odasına sahiptir.

3.2.2 Araştırmanın ikinci durumunu oluşturan katılımcılar

Bu başlık altında araştırmanın ikinci durumu içerisinde çalışmanın gerçekleştiği Anadolu Lisesi, İngilizce öğretmen Hakan öğretmen ve 9-C sınıfı öğrencileri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2.1 Anadolu lisesi

Bozüyük ilçe merkezinde bulunan okulda 576 öğrenci öğrenim görmekte olup 32 öğretmen görev yapmaktadır. 21 adet dersliğin yer aldığı Anadolu Lisesinde çok amaçlı salon, kütüphane, spor salonu, müzik sınıfı, resim sınıfı, biyoloji ve kimya laboratuvarları bulunmaktadır. Okulda 37 öğretmen, iki müdür yardımcısı ve bir müdür görev yapmakta ve 550 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulda etkileşimli tahtalar ve internet altyapı ve bağlantısı bulunmaktadır. Etkileşimli tahtalar derslerde aktif olarak kullanılmaktadır. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında 96 öğrenci mezun olmuş ve 50 öğrenci üniversiteye yerleşme başarısı göstermiştir. Okulun yer aldığı çevre sosyo-ekonomik açıdan yüksek düzeyde olup okula ilçenin farklı yerleşim bölgelerinden öğrenciler gelmektedir. Okulun dokuzuncu sınıf şubelerine ortaokul mezuniyet notu ile öğrenci kabul edilmektedir. Bununla birlikte okula kayıt yaptıran 2022-2023 eğitim öğretim yılında okula kayıt yaptıran dokuzuncu sınıf öğrencilerinin LGS puanları 217 ile 393 puan arasında değişmektedir. Okulda tam gün öğretim verilmektedir. Dokuzuncu sınıf seviyesinde dört

şube, onuncu sınıf seviyesinde beş şube, on birinci sınıf seviyesinde altı şube ve on ikinci sınıf seviyesinde beş şube bulunmaktadır. Ortalama sınıf mevcudu 30-34 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler on birinci ve on ikinci sınıflarda sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil alanlarında öğrenim görmektedirler.

3.2.2.2 Hakan öğretmen

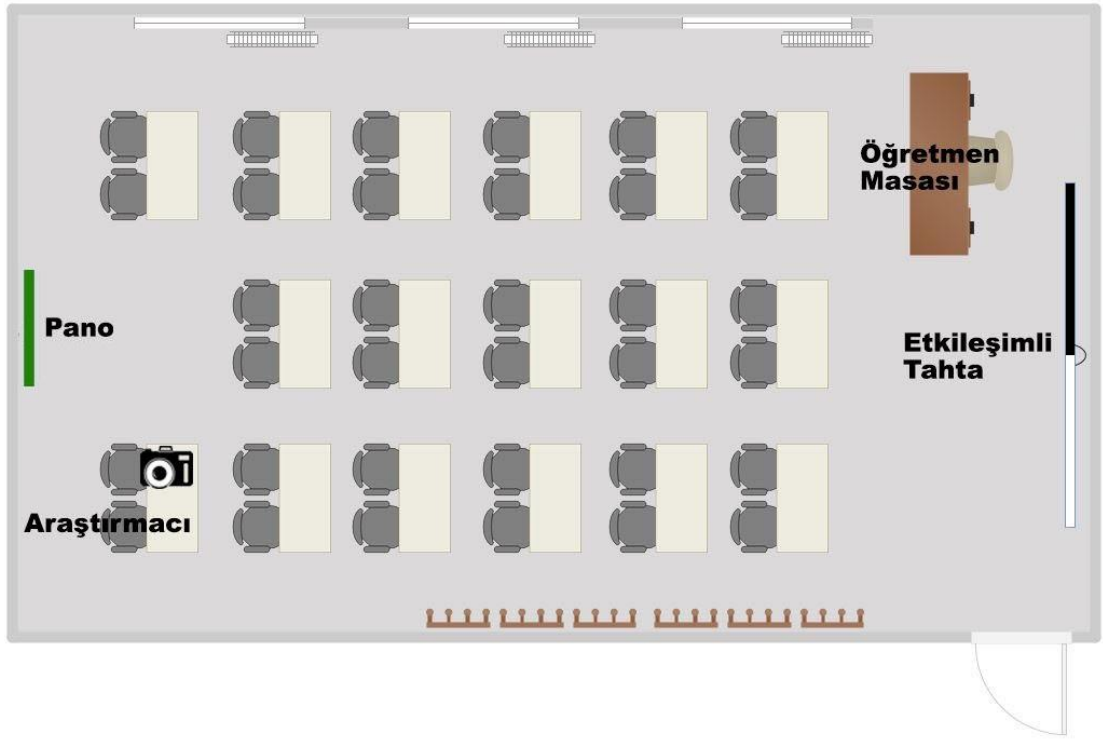
Öğretmenlik mesleğinde on yedinci yılının içerisinde bulunan Hakan öğretmen Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde tüm sınıf seviyelerinde görev yapmış olan Hakan öğretmen üç yıldır dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını uygulamaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında dokuz, on bir ve on ikinci sınıf seviyelerinde haftalık 25 saat İngilizce derslerine girmektedir. TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) bünyesinde gerçekleştirilen 4006 Bilim Fuarlarında yürütücü olarak görev almıştır. Öğretmenlik mesleğini seven, öğrencileri ile etkileşimi yüksek düzeyde bir öğretmen profiline sahiptir. Hakan öğretmen araştırmanın tüm evrelerinde veri toplama süreçlerinin verimli şekilde tamamlanmasında önemli bir rol oynamıştır.

3.2.2.3 9-C sınıfı

Araştırmanın ikinci çalışma durumu içerisinde yer alan 9-C sınıfında on sekiz kız, on altı erkek olmak üzere toplam 34 öğrenci öğrenim görmektedir. Derslik dört katlı binanın üçüncü katında bulunmaktadır. Sınıfta etkileşimli tahta ve internet bağlantısı bulunmakta ve derslerde aktif olarak kullanılmaktadır. Etkileşimli tahtanın yanı sıra yazı tahtası ve pano ve kitaplık yer almaktadır. Sınıfta sıra ve masaların arka arkaya dizildiği ve öğrencilerin ikişerli oturduğu bir düzen vardır. Hakan öğretmenin İngilizce derslerini yürüttüğü 9-C dersliğinin planı Görsel 3.2’de sunulmuştur.

Görsel 3.2

9-C Sınıfı Derslik Planı



9-C sınıfı öğrencileri haftada altı saat İngilizce dil eğitimi almaktadır. Öğrencilere ait çeşitli puan ve not bilgilerine Tablo 3.4’te yer verilmiştir.

Tablo 3.4

9-C Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri

Öğrenci	2022 LGS Puanı	2022-2023 Yıl Sonu İngilizce Ders Notu Ortalaması	2022-2023 Yıl Sonu Tüm Dersler Puan Ortalaması
AL-Ö1	239,338	57,00	63,13
AL-Ö2	289,162	53,38	66,45
AL-Ö3	333,288	79,63	91,46
AL-Ö4	293,923	82,50	74,53
AL-Ö5	302,927	76,75	72,35
AL-Ö6	305,138	66,50	69,04
AL-Ö7	318,385	79,63	79,81
AL-Ö9	331,500	67,38	78,37
AL-Ö10	302,603	51,88	83,42
AL-Ö11	326,062	57,75	57,68
AL-Ö12	325,129	88,43	88,64
AL-Ö13	238,135	70,13	71,02
AL-Ö14	288,660	53,63	61,32
AL-Ö15	303,069	75,88	76,10

Tablo 3.4 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencileri Puan ve Ortalama Bilgileri

AL-Ö16	243,894	57,50	65,78
AL-Ö17	321,842	77,88	65,50
AL-Ö18	306,392	94,13	77,89
AL-Ö19	298,090	57,25	65,38
AL-Ö20	-	77,63	75,94
AL-Ö21	-	75,63	71,35
AL-Ö22	328,591	85,38	83,17
AL-Ö23	376,733	81,63	72,16
AL-Ö24	-	65,88	68,14
AL-Ö25	284,663	76,38	71,68
AL-Ö26	324,672	79,25	83,78
AL-Ö27	322,109	60,50	70,37
AL-Ö28	308,452	52,75	74,17
AL-Ö29	314,580	81,13	72,90
AL-Ö30	284,259	87,38	74,43
AL-Ö31	300,134	65,75	68,04
AL-Ö32	276,205	94,50	69,86
AL-Ö33	248,055	54,00	58,25
AL-Ö34	345,795	68,15	72,36

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere Anadolu Lisesi 9-C sınıfı öğrencilerinin 2022 yılı LGS puanı aralıkları 238,135 ile 376,733 arasında değişmektedir. 2022-2023 yıl sonu İngilizce ders notu ortalaması 51,88 ile 94,5 arasında değişmektedir. İngilizce dersi sınıf ortalaması ise 71,14’tür. 9-C sınıfı öğrencilerinin 2022-2023 yıl sonu tüm dersler puan ortalaması ise 57,68 ile 91,46 arasında olup sınıfın genel ortalaması 72,66 olarak görülmektedir.

9-C sınıfı öğrencilerine ait demografik ve sosyo-ekonomik veriler Tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 3.5

9-C Sınıfı Öğrencilerine Ait Demografik ve Sosyo-Ekonomik Veriler

Öğrenci	Cinsiyeti	Yaşı	Kardeş Sayısı	Aile Gelir Durumu	Öğrencinin Kendine Ait Özel Odası
AL-Ö1	Kız	14	3	Orta	Yok
AL-Ö2	Kız	15	2	Orta	Var
AL-Ö3	Kız	14	2	Düşük	Yok
AL-Ö4	Kız	15	2	Düşük	Yok
AL-Ö5	Kız	14	2	İyi	Var
AL-Ö6	Erkek	15	2	İyi	Var
AL-Ö7	Erkek	14	2	İyi	Var
AL-Ö8	Kız	14	3	İyi	Var
AL-Ö9	Kız	14	4	İyi	Var

Tablo 3.5 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerine Ait Demografik ve Sosyo-Ekonomik Veriler

AL-Ö10	Erkek	14	4	İyi	Var
AL-Ö11	Kız	14	2	İyi	Var
AL-Ö12	Kız	15	2	Düşük	Yok
AL-Ö13	Erkek	14	3	Orta	Var
AL-Ö14	Kız	14	3	Düşük	Yok
AL-Ö15	Kız	15	1	Orta	Yok
AL-Ö16	Erkek	15	6	Düşük	Yok
AL-Ö17	Erkek	15	2	Orta	Var
AL-Ö18	Erkek	15	2	Orta	Yok
AL-Ö19	Erkek	14	2	Orta	Yok
AL-Ö20	Kız	14	3	İyi	Var
AL-Ö21	Erkek	14	2	Orta	Var
AL-Ö22	Erkek	14	2	Orta	Yok
AL-Ö23	Erkek	15	2	İyi	Var
AL-Ö24	Erkek	15	3	Orta	Yok
AL-Ö25	Kız	14	2	Düşük	Yok
AL-Ö26	Kız	14	1	Orta	Var
AL-Ö27	Kız	14	2	İyi	Var
AL-Ö28	Kız	14	2	Orta	Var
AL-Ö29	Erkek	14	3	Orta	Var
AL-Ö30	Erkek	14	2	Orta	Var
AL-Ö31	Kız	14	2	İyi	Var
AL-Ö32	Erkek	14	2	İyi	Var
AL-Ö33	Kız	14	2	Orta	Var
AL-Ö34	Erkek	15	4	Orta	Var

Tablo 3.5 incelendiğinde sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaşları 14 ile 15 arasında değişmektedir. Bir kardeşe sahip iki öğrenci, iki kardeşe sahip 21 öğrenci, üç kardeşe sahip yedi öğrenci, dört kardeşe sahip üç öğrenci bulunmakla birlikte bir öğrenci de altı kardeşe sahiptir. MEB e-okul sisteminde yer alan bilgiler ışığında aile gelir durumu incelendiğinde altı öğrencinin ailesinin gelir seviyesinin düşük olduğu, 16 öğrencinin orta ve 12 öğrencinin de iyi düzeyde aile gelir durumuna sahip olduğu görülmektedir. 34 öğrenciden 22'sinin kendine ait bir odası bulunmaktadır ancak 12 öğrenci kendi özel odasına sahip değildir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen yöntem çerçevesinde araştırmanın amacına yönelik olarak nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Durum çalışmalarında nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu bütünleşik yaklaşım hem geniş kapsamlı genellemelere hem de derinlemesine analizlere olanak tanıyabilmektedir (Yin, 2003). Araştırmanın nitel boyutunun verileri “Yarı

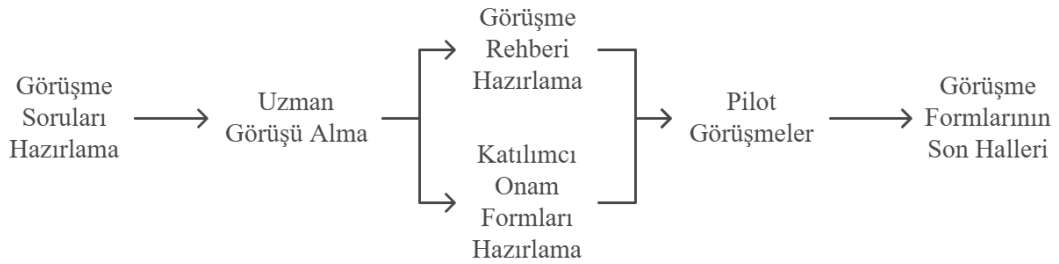
Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formları”, “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Odak Grup Görüşme Formları”, “Gözlem Formu” “Doküman İncelemesi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun verileri ise “Beceri Testi”, “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” “İngilizce öz yeterlik ölçeği” ve “Öğretmen mesleki yeterlik ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1 Yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci odak grup görüşme formları

Araştırmada yer alan 2 öğretmen ve 20 öğrenciye bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerine yönelik olarak farklı zamanlarda dörder adet görüşme formu uygulanarak katılımcılardan araştırma odağına ilişkin derinlemesine bilgi edinmeye gayret gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin amacı önceden belirlenmiş bir konu hakkında detaylı bir şekilde bilgiye ulaşmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme öncesinde belirlenmiş olan sorular ve konu başlıkları araştırmacıya rehberlik etmektedir. Bununla birlikte sonda sorular derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlamaktadır (Gülbüz ve Şahin, 2018; Adıgüzel, 2019). Görüşmeler öncesi hazırlık sürecinde Adıgüzel (2019)’in önerdiği yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler için hazırlık aşamaları takip edilmiştir (Şekil 3.3).

Şekil 3.3

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşmeler İçin Hazırlık Aşamaları



Şekil 3.3’te görüldüğü üzere birinci aşamada araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından araştırmada kuramsal çerçeve olarak belirlenen program değerlendirme modelinin boyutları ve araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. İkinci aşama olarak uzman görüşü alma süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle bir uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form araştırma amacı ile ilgili açıklamaları içeren bir yönerge ve her bir boyut için hazırlanan oluşturulan görüşme sorularını kapsamaktadır. Formda her görüşme sorusu için uzman

değerlendirmesi için “Uygun”, “Uygun değil”, “Uygun ancak düzeltilmeli” ve “Açıklamalar” bölümü olarak dört alan boş bırakılmıştır. Görüşlerine başvuru uzmanlar doktor ve bilim uzmanı unvanına sahip kişilerden oluşmaktadır. Uzman değerlendirme formu dört uzmana e-posta aracılığıyla ulaştırılmıştır. Uzmanlardan biri tez izleme komitesinde yer alan ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Doktor Öğretim Üyesi unvanıyla görev yapan bir öğretim üyesidir. Görüş alınan diğer uzman farklı bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde Profesör Doktor olarak görev yapmaktadır. Bu uzmanlardan program değerlendirme, nitel araştırmalar konusundaki deneyimleri ve bilgi sahibi olmalarından dolayı görüşme sorularına ilişkin görüş alınmıştır. Görüş alınan üçüncü uzman, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanı unvanına sahiptir. Program değerlendirme modelleri ve nitel araştırmalar konularında deneyim ve bilgi sahibi olması nedeniyle uzman olarak görüşüne başvurulmuştur. Görüşme sorularına ilişkin görüşü alınan dördüncü uzman ise eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanı olmakla birlikte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. CIPP program değerlendirme modeli, İngilizce öğretim süreçleri konularında bilgi ve deneyim sahibi olması ve eğitim programları ve öğretim alanında bilim uzmanı olması nedeniyle görüşme sorularına ilişkin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü almada kullanılan örnek formun yapısı Tablo 3.6.’da gösterilmiştir:

Tablo 3.6

Uzman Görüşü Formu Örneği

Sorular, tema ve alt temaları		Uygun	Uygun değil	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/ Açıklama
BAĞLAM DEĞERLENDİRME - Program kazanımları - Programın güçlü ve zayıf yönleri - Gereksinim ve ihtiyaçlar - Programın içeriği, kullanılan	1. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında ne düşünüyorsunuz? - Programın amacı nedir? - Programın güçlü ve zayıf noktalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?				
	2. Sizce program özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisi bağlamında öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?				
	3. Programda yer alan hangi kazanımlar sizin için önemlidir? Açıklayınız.				

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi uzmanlara gönderilen formda uzmanlardan her maddenin ait olduğu görüşme boyutuna uygunluğuna ilişkin görüşü ve gerekirse açıklaması istenmiştir. Uzmanlar tarafından sunulan öneriler doğrultusunda görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında görüşme formlarında yer alan sorularda uzman görüşleri sonrası yapılan değişiklikler Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7

Uzman Dönütleri Sonrasında Görüşme Sorularında Yapılan Düzenlemeler

Uzman Dönütleri Öncesi Taslak Sorular	Uzman Dönütleri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler
İngilizce öğrenimin noktasında okulunun ve sınıfının fiziki özellikleri, sınıfının mevcudu ve olanakları sana nasıl katkı sağlayabilir? Neden?	İngilizce derslerinde okulunun ve sınıfının fiziki özellikleri sana nasıl katkı sağlayabilir?
Yabancı birisi ile İngilizce konuşabilir, iletişim kurabilir misin?	- İngilizce derslerini aldığın sınıfın nasıl olmasını isterdin, sınıf mevcudu İngilizce öğrenmene nasıl etki edebilir? - Yabancı birisi ile İngilizce konuşabilir, iletişim kurabilir misin? Bu konuda yaşadığın bir deneyimin oldu mu? Anlatabilir misin?
İngilizce dersinde başarılı ve yeterli olduğunu söyleyebilir misin?	İngilizce dersinde başarılı olduğunu söyleyebilir misin? Neden?
İngilizce dersini sevme ve gelecekte iş hayatı açısından gerekli bir ders olduğu noktasında ne düşünüyorsun?	İngilizce dersinin gelecekte iş hayatı açısından gerekli bir ders olduğunu düşünüyor musun? Açıklayınız.
Sizce program özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisi bağlamında öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?	Sizce program dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bağlamında öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulamak için okulunuzun ve sınıfınızın fiziki özellikleri, sınıflarınızın mevcudu ve olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz?	- Okulunuzun ve sınıfınızın fiziki özelliklerinin Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulanmasında nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz? - Sınıf mevcudunuzun İngilizce dersi öğretim programını uygulanmasında nasıl bir etkiye sahip olduğunu düşünüyorsunuz?
Size göre programın istenilen seviyede uygulanabilmesi adına hangi olanaklar ve materyaller gereklidir? Açıklayınız.	Programın istenilen seviyede uygulanabilmesi adına hangi olanaklar ve materyaller gereklidir? Açıklayınız.
İngilizce dersine yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerin neler? İngilizce derslerini seviyor musun? İngilizce derslerine yönelik kaygı seviyen ne düzeyde	- İngilizce derslerini seviyor musun? İngilizce dersine yönelik olumlu düşüncelerin neler? - İngilizce dersine yönelik olumsuz düşüncelerin neler? İngilizce derslerine yönelik kaygı seviyen ne düzeyde?

Tablo 3.7 (Devam) *Uzman Dönütleri Sonrasında Görüşme Sorularında Yapılan Düzenlemeler*

Uzman Dönütleri Öncesi Taslak Sorular	Uzman Dönütleri Doğrultusunda Yapılan Değişiklikler
İngilizce derslerine aktif katılım gösteriyor musun? İngilizce derslerinde nasıl bir öğrencisin?	- Kendini şu ana kadar öğrendiğin İngilizce kapsamında ne kadar yeterli görmektesin? - Geçmiş yıllardaki İngilizce derslerini düşündüğünde kendini ne kadar başarılı buluyorsun? Geçmiş yıllardaki İngilizce derslerinde nasıl bir öğrenciydin?
Öğrencilerinizin İngilizce dersine karşı ilgileri, tutumları, algıları, kaygı düzeyleri ve öğrenme motivasyonları bağlamında sahip oldukları duyuşsal özellikler hakkında ne düşünüyorsunuz?	- Öğrencilerinizin İngilizce dersine yönelik ilgileri, tutumları bağlamında sahip oldukları duyuşsal özellikler hakkında ne düşünüyorsunuz? - Öğrencilerinizin İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyleri ve öğrenme motivasyonları hakkında ne düşünüyorsunuz?
Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken hangi zorluklarla ve güçlüklerle karşılaştığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız?	- Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken herhangi bir güçlükle karşılaşıyor musunuz? - Eğer karşılaşıyorsanız ne tür güçlüklerden bahsedebilirsiniz?
Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikleri ne düzeyde uygulayabiliyorsunuz?	Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve tekniklerden hangilerini kullanıyorsunuz
Resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde kazanımlar, temalar, öğretme yöntemleri bağlamında uygulamada ne tür değişiklikler yapmaktasınız?	Resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde uygulamada ne tür değişiklikler yapmaktasınız?
Program bir İngilizce öğretmeni olarak sizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşıladı?	Program sizin beklentilerinizi ne ölçüde karşıladı?
Resmi programın değerlendirilmesi noktasında uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?	- Programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ve yöntemlerini yeterli buluyor musunuz? - Eğer yeterli bulmuyorsanız ne tür eksiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?

Hazırlık aşamasının üçüncü ve dördüncü adımlarında sırasıyla uzman görüşleri sonrası oluşan görüşme sorularını içeren bireysel görüşme rehberi ve katılımcı onam formları hazırlanmıştır. Katılımcı sayısının belirlenmesinden sonra görüşme zamanı ve yeri belirlenip araştırmacı tarafından kayıt araç gereçleri hazırlanmış ve son aşamada ise soruların anlaşılabilirliğini, ortalama görüşme süresini tespit etmek için araştırmada yer almayan bir İngilizce öğretmeni ve bir dokuzuncu sınıf öğrencisi ile pilot görüşme yapılmıştır. Soruların açıklığının ve anlaşılabilirliğinin belirlenmesi, ortalama görüşme süresinin tespiti pilot görüşmenin amacı olarak ifade edilebilir. Pilot görüşmeler sonrası

öğrenci ve öğretmen görüşme formlarının son halleri belirlenmiş (EK-3 ve EK-4) ve hazırlık aşamaları sonlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formları CIPP program değerlendirme modelinin kuramsal çerçevesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda bağlam değerlendirme kapsamında öğretmenlere yönelik dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının kazanımları, programın güçlü ve zayıf yönleri, gereksinim ve ihtiyaçlar, programın içeriği, kullanılan öğretme yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları, fiziki olanaklar, materyaller ve öğrenci özelliklerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Öğrenciler için de İngilizce öğrenimleri sürecinde okulunun ve sınıfının fiziki özellikleri, sınıfının mevcudu ve olanakları, derslerde kullanılan materyaller, geçmiş yıllarda deneyimledikleri İngilizce derslerinin dil becerilerine etkilerine yönelik sorular bulunmaktadır. Bağlam değerlendirme kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8

Bağlam Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Tarih	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	01/09/2022	Çevrimiçi Program	28 dk.
Ayşe Öğretmen	13/09/2022	Araştırmacının odası	22 dk.
Hakan Öğretmen	15/09/2022	Çevrimiçi Program	36 dk.
Pilot Görüşme	12/09/2022	Araştırmacının odası	18 dk.
9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	14/09/2022	Araştırmacının odası	48 dk.
9/C sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	16/09/2022	Çevrimiçi Program	51 dk.

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi veri toplama süreci öncesinde iki pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu pilot görüşmelerden biri çevrimiçi ortamda 28 dakika, diğeri ise yüz yüze ortamda 18 dakika sürmüştür. Pilot görüşmelerin ardından, 13 Eylül 2022 tarihinde Ayşe Öğretmen ile araştırmacının odasında 22 dakikalık bir bireysel görüşme gerçekleştirilmiş, 15 Eylül 2022 tarihinde ise Hakan Öğretmen ile çevrimiçi program aracılığıyla 36 dakikalık bir görüşme yapılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşmelerinin yanı sıra öğrenci odak grup görüşmeleri de yer almaktadır. 9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileriyle 14 Eylül 2022 tarihinde araştırmacının odasında 48 dakikalık,

9/C sınıfı öğrencileriyle ise 16 Eylül 2022 tarihinde çevrimiçi ortamda 51 dakikalık odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler, araştırma kapsamında katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını daha derinlemesine anlamaya yönelik önemli veriler sağlamıştır.

Girdi değerlendirme boyutunda öğretmenlere için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri, öğrencilerin derse yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeylerine yönelik duyuşsal özellikleri, öğretmenin programa yönelik algıları, tutumları, deneyimleri ve programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklara yönelik sorular yer almaktadır. Öğrencilere yönelik de derslerde aktif katılım düzeyleri, İngilizce derslerine yönelik olumlu ve olumsuz düşünceleri, kaygı düzeyleri, İngilizce ders kitapları hakkında ve derslerde kullanılan ek materyallere yönelik düşünceleri, öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, İngilizce öğretmenlerine yönelik düşünceleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Girdi değerlendirme kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9

Girdi Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Tarih	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	04/10/2022	Çevrimiçi Program	23 dk.
Ayşe Öğretmen	06/10/2022	Araştırmacının odası	19 dk.
Hakan Öğretmen	10/10/2022	Çevrimiçi Program	28 dk.
Pilot Görüşme	03/10/2022	Araştırmacının odası	16 dk.
9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	07/10/2022	Araştırmacının odası	40 dk.
9/C sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	06/10/2022	Çevrimiçi Program	35 dk.

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, araştırmanın girdi değerlendirme boyutunda öğretmenler ve öğrencilerle çeşitli bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, veri toplama sürecinin güvenilirliğini artırmak ve elde edilen verilerin derinliğini sağlamak amacıyla hem çevrimiçi hem de yüz yüze ortamda planlanmıştır. Tablo, görüşmelere ilişkin tarih, yer ve süre gibi temel bilgileri içermektedir. Bu kapsamda ilk olarak, sürece hazırlık amacıyla iki pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerden biri 04 Ekim 2022 tarihinde çevrimiçi ortamda 23 dakika, diğeri ise 03 Ekim 2022 tarihinde

araştırmacının odasında yüz yüze olarak 16 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde öğretmen katılımcılarla bireysel görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Ayşe Öğretmen ile 06 Ekim 2022 tarihinde araştırmacının odasında 19 dakikalık bir yüz yüze görüşme yapılmış, Hakan Öğretmen ile ise 10 Ekim 2022 tarihinde çevrimiçi olarak 28 dakikalık bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrenci görüşmeleri odak grup görüşmeleri biçiminde yürütülmüştür. 9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileriyle 07 Ekim 2022 tarihinde araştırmacının odasında 40 dakika süren bir odak grup görüşmesi yapılmış, 9/C sınıfı öğrencileriyle ise 06 Ekim 2022 tarihinde çevrimiçi ortamda 35 dakikalık bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Süreç değerlendirme boyutu kapsamında öğretmen görüşme formunda resmi programın uygulanma süreci, öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması, sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı ile öğretmen ve öğrenci etkileşimi ve iletişimine yönelik sorular bulunmaktadır. Öğrenci görüşme formunda ise, İngilizce derslerinde dil becerilerine yönelik yapılan etkinlikler, öğretim yöntemleri, sınıf uygulamaları, ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapılıp yapılmama durumları ve öğrenci-öğretmen etkileşimine dair sorular yer almaktadır. Süreç değerlendirme kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10

Süreç Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Tarih	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	22/05/2023	Çevrimiçi Program	21 dk.
Ayşe Öğretmen	24/05/2023	Araştırmacının odası	17 dk.
Hakan Öğretmen	25/05/2023	Çevrimiçi Program	30 dk.
Pilot Görüşme	23/05/2022	Araştırmacının odası	17 dk.
9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	25/05/2023	Araştırmacının odası	41 dk.
9/C sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	31/05/2023	Çevrimiçi Program	43 dk.

Tablo 3.10'da görüldüğü üzere ilk olarak iki pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden biri 22 Mayıs 2023 tarihinde çevrimiçi ortamda 21 dakika, diğeri ise 23 Mayıs 2023 tarihinde araştırmacının odasında 17 dakika sürmüştür. Pilot uygulamalar,

görüşme sürecinin yapılandırılması ve soruların geçerliliğinin test edilmesi açısından önemli bir aşamayı oluşturmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelere bakıldığında; Ayşe Öğretmen ile 24 Mayıs 2023 tarihinde araştırmacının odasında 17 dakikalık bir yüz yüze görüşme yapılmış, Hakan Öğretmen ile ise 25 Mayıs 2023 tarihinde çevrimiçi program üzerinden 30 dakikalık bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri de süreç değerlendirme açısından önemli veriler sunmuştur. 9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileriyle 25 Mayıs 2023 tarihinde araştırmacının odasında yüz yüze gerçekleştirilen görüşme 41 dakika sürerken, 9/C sınıfı öğrencileriyle 31 Mayıs 2023 tarihinde çevrimiçi ortamda yapılan görüşme 43 dakika sürmüştür.

Ürün değerlendirme için öğretmen görüşme formunda gereksinim ve ihtiyaçların karşılanma düzeyi, değerlendirme süreci, programda yer alan ölçme araçları ve öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma ve kelime bilgisi gibi temel dil becerilerine ve dilbilgisi yeterliklerine ilişkin gelişim düzeylerine yönelik sorular yer almaktadır. Öğrenci görüşme formunda ise, performans ve proje ödevlerinin İngilizce ders başarısında değerlendirilmesi, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ve öğretim programının öğrencilerin dil becerilerine katkısına yönelik sorular bulunmaktadır. Ürün değerlendirme kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11

Ürün Değerlendirme Kapsamında Katılımcılarla Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Tarih	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
Pilot Görüşme	14/06/2023	Çevrimiçi Program	14 dk.
Ayşe Öğretmen	16/06/2023	Araştırmacının odası	14 dk.
Hakan Öğretmen	27/06/2023	Çevrimiçi Program	16 dk.
Pilot Görüşme	12/06/2022	Araştırmacının odası	20 dk.
9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	13/06/2023	Araştırmacının odası	57 dk.
9/C sınıfı öğrencileri (odak grup görüşmesi)	29/06/2023	Çevrimiçi Program	55 dk.

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere Veri toplama sürecinin ilk aşamasında iki pilot görüşme yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerden biri 14 Haziran 2023 tarihinde çevrimiçi ortamda 14

dakika, diğeri ise 12 Haziran 2023 tarihinde araştırmacının odasında yüz yüze olarak 20 dakika sürmüştür. Pilot görüşmeler, veri toplama araçlarının işlevselliğini test etmek ve araştırmacının görüşme sürecine hazırlık yapmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelere bakıldığında, Ayşe Öğretmen ile 16 Haziran 2023 tarihinde araştırmacının odasında 14 dakikalık bir yüz yüze görüşme yapılmış, Hakan Öğretmen ile ise 27 Haziran 2023 tarihinde çevrimiçi ortamda 16 dakikalık bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ise ürün değerlendirme sürecine ilişkin daha derinlikli veriler sağlamıştır. 9/A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileriyle 13 Haziran 2023 tarihinde araştırmacının odasında gerçekleştirilen görüşme 57 dakika sürmüş, 9/C sınıfı öğrencileriyle 29 Haziran 2023 tarihinde çevrimiçi ortamda yapılan görüşme ise 55 dakika sürmüştür.

3.3.2 Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi beceri sınavları

Araştırmada dokuzuncu Sınıf İngilizce öğretim programında yer alan amaçların gerçekleşme durumunu ortaya çıkarmak amacıyla girdi ve ürün değerlendirme boyutlarına özgü birbirinden farklı “İngilizce Beceri” sınavları uygulanmıştır (EK-5). Girdi değerlendirmeye yönelik İngilizce beceri sınavı ortaokul sekizinci sınıf ve dokuzuncu sınıfın ilk ünitesine ait kazanımları kapsamaktadır. Bununla birlikte ürün değerlendirmeye yönelik beceri sınavı ise dokuzuncu sınıfa ait kazanımlara yönelik hazırlanmıştır. Beceri sınavları İngilizce dil becerilerine yönelik olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini ve kelime bilgisini ölçen bölümlerden oluşmaktadır. Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik olan ve araştırmacının daha önceki eğitim öğretim yılında kullandığı ölçme araçlarından meydana gelen beceri sınavlarındaki bölümler İngilizce dil eğitiminde ve branşı İngilizce olan Eğitim Programları Öğretim alanında beş uzmana gönderilmiş ve bölümlerin dokuzuncu sınıf öğrencileri ve kazanımlar için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan beceri sınavlarının içeriği, ilgili sınıf düzeyine ait öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Gerek girdi gerekse ürün değerlendirme aşamalarında uygulanan sınavların, öğrencilerin dil becerilerine yönelik gelişimlerini izlemeye ve değerlendirmeye yönelik olarak planlandığı görülmektedir. Tablo 3.12’de, her bir beceri alanına (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait test bölümlerinin hangi kazanımlarla ilişkili olduğu detaylı şekilde sunulmuştur. Girdi değerlendirme sınavı daha

çok temel düzeydeki dil becerilerine odaklanmakta, öğrencilerin tanıdık kelimeleri ve ifadeleri tanıma, kendilerini tanıtmaya, günlük etkinlikler hakkında konuşma gibi temel iletişimsel yeterliklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ürün değerlendirme sınavı ise, öğrencilerin daha karmaşık görevleri yerine getirme düzeylerini ölçmekte ve örneğin bir metinden belirli bilgiyi ayıklama, geçmişe yönelik konuşmalar yapma ya da geleceğe dair planlarını ifade etme gibi ileri becerilere odaklanmaktadır. Tablo 3.12'de, girdi ve ürün değerlendirme süreçlerinde kullanılan beceri sınavlarının ilgili kazanımlarla olan ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 3.12

Girdi ve Ürün Değerlendirme Beceri Sınavlarında Yer Alan Bölümlerin Kazanımlarla İlişkisi

Girdi Değerlendirme	Beceri Sınavı Bölümü	İlişkili Olduğu Kazanım
	Reading	E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails.
	Writing	E9.2.W2. Students will be able to describe different environments in simple sentences and phrases.
	Speaking	E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.3.S1. Students will be able to express their opinions about free time activities.
	Listening	E9.3.L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and hobbies in a recorded text or video.
Ürün Değerlendirme		
	Reading	E9.5.R1. Students will be able to scan a text for specific information.
	Writing	E9.8.W1. Students will be able to prepare posters/leaflet/brochures about safety and health at work.
	Speaking	E9.7.S1. Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events. E9.9.S1. Students will be able to make and respond to suggestions/ requests. E9.9.S2. Students will be able to describe future plans and arrangements.
	Listening	E9.8.L1. Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems.

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere, araştırmada kullanılan girdi ve ürün değerlendirme beceri sınavları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Sınavlarda yer alan her bir bölüm,

ilgili beceri alanına ait belirli kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilmiş ve bu sayede ölçme araçlarının öğretim programıyla olan uyumu sağlanmıştır.

Girdi değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen beceri sınavı öğretim yılının başladığı Eylül ve Ekim ayları içerisinde, ürün değerlendirme boyutu kapsamındaki beceri sınavı ise Haziran ayı içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Girdi ve ürün değerlendirme boyutları İngilizce beceri testi kapsamında kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen bölümler öğrencilere uygulanmıştır. Konuşma becerilerini ölçen bölümler öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.13 uzman görüşü almak için kullanılan örnek formun formatını göstermektedir:

Tablo 3.13

Girdi Değerlendirme İngilizce Becerisi Sınavı Uzman Görüşü Formu Örneği

Girdi Değerlendirme Yönelik İngilizce Beceri Sınavı Soruları Uzman Değerlendirme Formu							
Değerli uzman, "9. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Resmi, Uygulanan ve Gerçekleşen Program Bağlamında Şu Düzeyde Uygulanabilir" Modeline Göre Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma kapsamında öğrencilere uygulayacağımız girdi değerlendirme yönelik beceri testinde yer sorular için sizin değerli görüşlerinize ihtiyacımız duymaktayız. Her bir sorunun karşısında "Uygun", "Uygun değildir", "Uygun ancak düzeltilmeli" ve "Öneri/Açıklama" şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizin soruları inceleyerek kazanımlara uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi ve uygun olmayanları öneri ve açıklamalarınızla birlikte aşağıdaki tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz. Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL Özgür Künyad DERER Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü Eskişehir							
MY BROTHER Hi! Welcome to my blog. My name is Carla and this is my brother, Jack. On weekdays, he gets up at 6 o'clock and has a shower before the breakfast. He often leaves home at 8 in the morning. He sometimes takes the dog for a walk before he leaves home. Then, he takes the bus and goes to school. If he misses the bus, my mother takes him to school. He has lunch at school canteen with his friends. After school, he usually plays basketball with his friends. He loves playing basketball. He always comes back home at 5 o'clock. He helps my mother(Daisy) with cooking the dinner. I set the table alone and wash the dishes with my father(John) after dinner. After dinner, Jack usually studies. And sometimes, he talks with his friends online. He never watches TV. On Friday evenings, he meets his friends and they play computer games together. He goes to bed early on weekdays. We get up late on weekends. We have a big breakfast and go out together. We visit our grandparents every Saturday. They live in a village. We go there and spend time together. We return home at 8 in the evening and watch movies together. I love my family!		Uygun	Uygun değildir	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/Açıklama		
C-1) Read the text and answer the questions. E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greetings cards and emails.		1. What does Jack do after having a shower?					
		2. Where does Jack have lunch?					
		3. Does Jack go to bed late on weekdays?					
		4. How often do they visit their grandparents?					
E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greetings cards and emails.		5. What do they do on Saturday evenings? C-2) Read the text and fill in the blanks with the names (Jack - Carla - Daisy - John - grandparents). 1. Carla washes the dishes with 2. Jack cooks dinner with 3. takes the dog for a walk. 4. lives in a village. 5. loves her family very much.					
LISTENING- Listen to the recording and choose the correct answers. Girdi Değerlendirme Dinleme 800Gm.Cmp.3		E9.2.I.1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and hobbies in a recorded text or video.	1. Pelin and Tuna want to -----tonight. A) play basketball B) watch a movie C) go shopping D) do homework 2. "The Ring 1" is a(n) ----- movie. A) comedy B) adventure C) horror D) science-fiction 3. Pelin -----horror movies. A) doesn't like B) likes C) enjoys D) is interested in 4. They will watch a -----movie. A) horror B) historical C) comedy D) western	Uygun	Uygun değildir	Uygun ancak düzeltilmeli	Öneri/Açıklama

E9.3.L1. Students will be able to detect familiar words/phrases about likes/dislikes and hobbies in a recorded text or video.	5. "21 Jump Street" is about A) a group of animals B) two police officers C) a husband and wife D) a teacher and students 6. They will watch the movie A) on TV B) at the cinema C) at school D) at the cafe					
SPEAKING Speaking Exam Subjects		Uygundur	Uygun değildir	Uygun ancak atfedilmeli	Öneri/ Açıklama	
E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.3.S1. Students will be able to express their opinions about free time activities.	- What do you do on a typical day? Talk about your daily routines. - What time do you get up / have breakfast / go to school? - How do you go to school? - What time do you have lunch? - What do you do after school? - What do you do in the evenings? - Do you do your homework regularly? - How often do you watch TV? - What do you do at weekends? - What are your free time activities? How often do you do them? - Introduce yourself in details (Physical Appearance, Personality, Likes & Dislikes, Abilities) - Compare your family members according to their age, height, weight etc.					

WRITING - Look at the map and write five sentences with the words given.
E9.2.W1. Students will be able to describe different environments in simple sentences and phrases.

opposite – between – next to – near – behind
in front of

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____



VOCABULARY - Write the words/phrases into the correct boxes.

• brush teeth • adventure • avalanche • take a shower • historical
• drought • animation • hurricane • sleep late • horror • have lunch
• earthquake

Type of Films	Daily Routines	Natural Disasters
1) _____	1) _____	1) _____
2) _____	2) _____	2) _____
3) _____	3) _____	3) _____
4) _____	4) _____	4) _____

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere, girdi değerlendirme kapsamında geliştirilen İngilizce beceri sınavına ilişkin uzman görüşlerinin alınması amacıyla yapılandırılmış değerlendirme formu örneği yer almaktadır. Form, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan okuma, yazma, dinleme ve konuşma bölümlerinden oluşan beceri testinin içerik, yapı ve kazanım uygunluğu açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Uzman görüşleri sonrasında girdi değerlendirme İngilizce beceri sınavında yer alan soru maddelerinin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Lawshe (1975)'nin Şekil 3.4'te yer alan kapsam geçerliği formülü kullanılmıştır.

Şekil 3.4

Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı Hesaplama Formülü

$$KGO = \frac{GU - \left(\frac{TU}{2}\right)}{\frac{TU}{2}}$$

Uzman görüşleri sonrasında ortaya çıkan sınav maddelerinin "Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) geçerli diyen uzman (5)-toplam uzman (5/2)/toplam uzman /2 (5/2) şeklinde hesaplanmıştır ve girdi değerlendirme İngilizce beceri sınavı kapsam geçerliği "1" olarak hesaplanmıştır. Lawshe (1975) beş uzman tarafından değerlendirilen bir ölçme aracının

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında oluşturulan kazanımlara yönelik olan İngilizce beceri sınavı da benzer şekilde dil eğitiminde ve branşı İngilizce olan Eğitim Programları Öğretim alanında uzman beş kişiye gönderilmiştir. Tablo 3.14 ürün değerlendirme kapsamında hazırlanan İngilizce beceri sınavına yönelik uzman görüşü almak için kullanılan örnek formun formatını göstermektedir:

Ürün Değerlendirme İngilizce Becerisi Sınavı Uzman Görüşü Formu Örneği

Uzman görüşleri sonrasında ürün değerlendirme İngilizce beceri sınavında yer alan soru maddelerinin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla da Lawshe (1975)'nin KGO

formülü kullanılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında ortaya çıkan sınav maddelerinin KGO geçerli diyen uzman (5)-toplam uzman (5/2)/toplam uzman /2 (5/2) şeklinde hesaplanmıştır ve ürün değerlendirme İngilizce beceri sınavı kapsam geçerliği “1” olarak hesaplanmıştır. Lawshe (1975) beş uzman tarafından değerlendirilen bir ölçme aracının sahip olması gereken minimum KGO değerinin .99 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda girdi değerlendirmeye yönelik İngilizce beceri sınavı da yeterli KGO’ya sahiptir.

Girdi ve ürün değerlendirmeye yönelik İngilizce beceri sınavlarında yer alan konuşma becerisi bölümlerinin puanlanmasında geçerliği sağlamak için Tablo 3.15’te yer alan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Tablo 3.15

Konuşma Becerisi Sınavı İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Evaluation Chart for Speaking Exam			Content	Organization	Vocabulary	Fluency	Accuracy	Total
Number	Name	Surname	4	4	4	4	4	20

Tablo 3.15’te görüldüğü üzere öğrencilerin konuşma sınavı performanslarını çeşitli boyutlara göre değerlendirmek için kullanılan dereceli puanlama anahtarı içerik, organizasyon, kelime bilgisi, akıcılık, doğruluk gibi kategorileri içermektedir. Dereceli puanlama anahtarı için İngiliz dili eğitimi alanında tezli yüksek lisans sahibi olan ve ortaöğretim kademesinde 10 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan iki İngilizce öğretmeninden ve eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip bir İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarında yer alan kategorilerin uygun olduğu belirlenmiştir.

Girdi ve ürün değerlendirmeye yönelik İngilizce beceri sınavlarında yer alan yazma becerisi bölümlerinin puanlanmasında geçerliği sağlamak için Tablo 3.16’da yer alan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Tablo 3.16*Yazma Becerisi Sınavı İçin Dereceli Puanlama Anahtarı*

Evaluation Chart for Writing Exam			Content	Organization	Vocabulary	Grammar	Clarity	Total
Number	Name	Surname	4	4	4	4	4	20

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere öğrencilerin yazma becerisi sınav performanslarını çeşitli boyutlara göre değerlendirmek için kullanılan dereceli puanlama anahtarı içerik, organizasyon, kelime bilgisi, dilbilgisi ve anlaşılabilirlik gibi kategorileri içermektedir. Dereceli puanlama anahtarı için İngiliz dili eğitimi alanında tezli yüksek lisans sahibi olan ve ortaöğretim kademesinde 10 yıl ve üstü tecrübeye sahip olan iki İngilizce öğretmeninden ve eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip bir İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarında yer alan kategorilerin uygun olduğu belirlenmiştir.

3.3.3 İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Takkaç-Tulgar (2018) tarafından lise öğrencilerine yönelik geliştirilen tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği Takkaç-Tulgar (2018) tarafından lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını daha iyi anlamak amacıyla 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde öğrenim göre 370 lise öğrencisinde uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçme aracını geliştirme sürecinde ilgili literatür taranmış ve 42 maddelik bir veri havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formunun uygunluğu ve anlaşılabilirliği için dilbilim uzmanları ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Pilot çalışma 75 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve toplam madde korelasyonu ve Cronbach alfa değeri elde edilmiştir. Bazı maddeler düzenlenmiştir ancak ölçeğin tamamı ile yeterli tutarlılığa sahip olmadığı ve toplam madde korelasyon değeri .30'un altında olduğu için beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 37 maddeden oluşmuş ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır. Kayıp değer, uç değer, normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı analizleri gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcılardan elde edilen veriler (açımlayıcı faktör analizinde 16, doğrulayıcı faktör analizinde 15, ölçüt bağıntılı geçerlilikte 8 ve

güvenirlik analizinde 9) veri setinin normalliğini etkileyecek uç değerler içerdiğinden ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiş ve toplam varyansın %64,55'ini açıklayan dört boyut (anlamlılık, bilgi, ilgi ve kaçınma) elde edilmiş ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=2$). ,93, RMSEA=.069, SRMR: .055, RMR= .046, NFI=.97, NNFI= .98, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.97, AGFI=.86, GFI= .86). AFA'da verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-MeyerOlkin (KMO) ve Barlett testleri uygulanmış ve KMO .963 ve Barlett testi χ^2 6401,019 ($p < .001$) bulunmuştur. AFA sonuçlarına göre dört faktörden oluşan 26 maddelik bir ölçek toplam varyansın %64,55'ini açıklayabilmektedir. Faktör yükü .30'un altında olan 11 madde AFA'da çıkarılmıştır dolayısıyla ölçek dört alt boyuttan ve 26 maddeden oluşmuştur. Gizli yapı AFA ile model uyumu ise Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile analiz edilmiştir. DFA'da çoklu uyum indeksleri (RMR, RMSEA, SRMR, CFI) kullanılmıştır. DFA'da .90 kabul edilebilir sınır, >.95 mükemmel uyum sınırı olarak belirlenmiştir. RMSEA, SRMR ve RMR için kabul edilebilir sınır için <.08 ve mükemmel uyum sınırı için <.50 belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini kontrol etmek için iç tutarlılık, yarı-bölünme ve test-tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçek güvenilirliği için yeterli puan elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, ölçeğin lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın birinci durumunu oluşturan ortaöğretim kurumu öğrencileri için girdi değerlendirme boyutunda toplanan verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur. Bu yüksek değer, ölçeğin maddeleri arasında oldukça güçlü bir iç tutarlılık olduğunu ve ölçeğin hedeflediği yapıyı güvenilir biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Standartlaştırılmış maddelerle elde edilen Alpha değeri de 0.97 olup, ölçüm yapısının homojenliğini ve maddeler arası dengeli dağılımı desteklemektedir. Bu bulgular, ölçeğin uygulama öncesinde öğrenci tutumlarını yüksek derecede güvenilirlik ile değerlendirdiğini göstermektedir. Program uygulandıktan sonra yapılan ikinci uygulamada ise Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilirliğini koruduğunu ve ölçme amacına hizmet etmeye devam ettiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış Alpha değeri ise 0.95 ile daha da yükselmiş, bu da maddelerin varyanslarının daha dengeli hale geldiğini ve homojen bir ölçüm sağladığını göstermektedir. Alpha değerindeki bu küçük düşüş, doğal varyasyonlardan kaynaklanabilecek düzeyde olup, ölçeğin genel güvenilirliği açısından ciddi bir problem

teşkil etmemektedir. Her iki uygulamada da 0.90 üzeri Cronbach Alpha değerleri elde edilmiş olması, ölçeğin tutarlı, kararlı ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Sonuç olarak, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği hem öğretim programının uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında öğrenci tutumlarını yüksek güvenirlikle ölçmüştür. Ölçeğin her iki uygulamada da Cronbach Alpha değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması, elde edilen verilerin bilimsel analizlere temel oluşturabilecek yeterlilikte ve güvenirlikte olduğunu göstermektedir.

Anadolu Lisesi öğrencileri için girdi değerlendirme boyutunda toplanan verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve tüm maddelerin aynı yapıyı ölçmede tutarlı biçimde çalıştığını göstermektedir. Standartlaştırılmış madde puanları üzerinden elde edilen Alpha değeri ise 0,97 olup, bu durum maddeler arası varyans dağılımının dengeli olduğunu göstermekte, ölçeğin ölçme gücünü daha da pekiştirmektedir. Uygulama sonrasında yapılan ikinci analizde ise Cronbach Alpha değeri 0.96 olarak elde edilmiştir. Bu, ölçeğin yüksek güvenirliğini koruduğunu ve öğrencilerin tutumlarına ilişkin tutarlı bir ölçüm sağlamaya devam ettiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış Alpha değeri de 0,96 olarak hesaplanmış, bu da madde varyanslarının homojenliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Ön test ve son test arasında Cronbach Alpha düzeylerinde farklılık bulunmamakta, her iki değer de 0,96 üzerinde seyretmesi, ölçme aracının zaman içinde tutarlılığını ve güvenirliğini koruduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin hem öğretim programı uygulanmadan önce hem de uygulama sonrasında güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabildiğini ve elde edilen tutum verilerinin karşılaştırmalı analizler için geçerli bir temel oluşturduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” daha önce geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olmakla birlikte, çalışmanın yürütüldüğü örnekleme özgü yapı geçerliliğinin yeniden test edilmesi amacıyla faktör analizleri uygulanmıştır. Alanyazında yer alan yapıdan hareketle, ölçek maddeleri araştırmacı tarafından ön test ve son test verileriyle açıklayıcı ve doğrulayıcı analizlere tabi tutulmuştur. Bu kapsamda, ölçeğin özgün yapısı ile uyumlu şekilde duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alt boyutlara sahip olduğu, bu yapının hem istatistiksel hem de kuramsal olarak örnekleme karşılık bulduğu görülmüştür. Ölçeğin bu örnekleme de geçerli bir

yapı sergilediği belirlenmiş, böylece ilgili tutumların güvenilir biçimde ölçülebildiği doğrulanmıştır.

Ölçeğin İmam Hatip Lisesi öğrencileri örnekleminde yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ön test verileri üzerinden uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, Scree plot değerlendirmesine göre en uygun yapının üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Maddelerin büyük çoğunluğu .40 ve üzeri faktör yüklerine sahip olup bu yüklemeler; duyuşsal tutum, bilişsel kazanım ve davranışsal eğilim olarak adlandırılan üç anlamlı boyutta gruplandığı görülmüştür. Faktör analizinde .40 ve üzeri yük değerleri sosyal bilimlerde anlamlı kabul edilmekte olup, bu durum maddelerin faktörlerle kurduğu ilişkinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Costello ve Osborne, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu bulguya ek olarak, korelasyon matrisinin determinatı 3.88×10^{-16} olarak hesaplanmış ve bu sonuç, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Kaiser kriterine göre özdeğeri 1'in üzerinde olan altı faktör tespit edilmiştir. Ortalama madde korelasyonu ise .50 düzeyinde bulunmuş ve maddeler arasında yeterli düzeyde iç ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Field, 2018).

Yapının doğruluğunu test etmek amacıyla son test verileri üzerinde faktörler arası iç tutarlılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrulayıcı analizlerde duyuşsal faktöre ait maddeler arasında .48, bilişsel faktörde .39 ve davranışsal faktörde .33 düzeyinde ortalama korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu değerler, her bir alt boyutun kendi içinde anlamlı düzeyde ilişkilendiğini ve ölçekteki yapının İmam Hatip Lisesi öğrencileri örnekleminde de geçerliliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Sonuç olarak hem AFA hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulguları, ölçekteki maddelerin kavramsal bütünlük içerisinde yapılandığını ve tutarlı bir ölçme aracı sunduğunu ortaya koymuştur.

Anadolu Lisesi öğrencileri örnekleminde uygulanan AFA sonucunda Scree plot değerlendirmesine göre üç faktörlü yapının uygun olduğu belirlenmiştir. Faktör yüklerinin büyük oranda .40'ın üzerinde olduğu görülmüş ve maddeler içeriksel tutarlılıkla üç alt boyutta kümelenmiştir. Faktör analizinde .30 faktör yükü asgari kabul edilmekle birlikte, sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda .40 ve üzeri değerlerin anlamlı yükleme olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Costello ve Osborne, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu bağlamda, elde edilen yüklemeler faktör yapısının hem istatistiksel hem kavramsal açıdan geçerli olduğunu göstermektedir. Korelasyon matrisinin

determinatı 3.88×10^{-16} olarak bulunmuş ve bu değer verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Kaiser kriterine göre özdeğeri 1'in üzerinde olan altı faktör tespit edilmiştir, bu da ölçeğin çok boyutlu yapısına işaret etmektedir. Ortalama madde korelasyonu .50 düzeyindedir ve bu değer maddeler arasında anlamlı iç ilişkiler olduğunu göstermektedir (Field, 2018).

Doğrulamalı faktör yapısını test etmek üzere son test verileri üzerinden yapılan analizde, her bir faktörün içsel tutarlılığı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Duyuşsal faktör grubunda yer alan maddelerin ortalama korelasyonu .68, bilişsel faktörde .41 ve davranışsal faktörde .45 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar hem içeriksel hem istatistiksel olarak alt boyutların yeterli tutarlılık düzeyine sahip olduğunu ve ölçeğin Anadolu Lisesi öğrencilerinden oluşan bu araştırma örneğinde geçerli biçimde çalıştığını göstermektedir. Araştırmada kullanılan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği EK-6'da verilmiştir.

3.3.4 İngilizce dersi öz yeterlik ölçeği

Araştırmanın girdi değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutlarında dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan “İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki öz yeterlik inançlarını ölçmek için Hancı-Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak yabancı dil özyeterlik inancı ve ölçekleri ile ilgili alanyazın taranmış ve 64 madde yazılmıştır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ait önermeler kendi başlıkları altında iki defa uzman görüşüne sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında öğrenim gören 296 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin ve örneklemin faktör analizi uygunluğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen KMO katsayısı 0.97 ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2 = 8400.73$, $p < 0.001$) anlamlı veriler elde edilmiştir. Ulaşılan ölçüm sonucu örneklem yeterliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin temel bileşenlerinin dağıldığı faktör yapılarını incelemek ve boyutları ortaya çıkarmak adına Açımlayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dört boyutlu olduğuna dair modelin test edilmesi için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Son olarak ölçeğin güvenirliğinin elde edilmesi için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde hiçbir boyutta faktör yükü vermeyen ya da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren (32) 13 madde (okuma bölümünün 8, 9, 10, 11. maddeleri, yazma bölümünün 9, 12. maddeleri, dinleme bölümünün 8. maddesi ve konuşma bölümünün 3, 8, 9, 10, 11, 12. maddeleri)

ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. 47 maddeden oluşan deneme uygulamasından 13 madde çıkarılarak form 34 maddeye düşürülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA = 0.044 ve SRMR = 0.046 olarak hesaplanmıştır. Hu ve Bentler (34), RMSEA indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiğinden, kurulan modelin uyumlu olduğu ifade edilebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında, Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index'in (RFI) = 0.98 olduğu görülmüştür. Bu ölçütlere ışığında, İngilizce öz yeterlik ölçeği maddelerinin dört boyutlara ilişkin bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı sonuçlarına göre ölçeğin tümü için elde edilen değer 0.97'dir. Bu değerler okuma boyutu için 0.92, yazma boyutu için 0.88, dinleme boyutu için 0.93 ve konuşma boyutu için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın birinci durumunu oluşturan ortaöğretim kurumu öğrencileri için girdi değerlendirme boyutunda toplanan verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı okuma boyutu için 0.91, yazma boyutu için 0.89, dinleme boyutu için 0.93 ve konuşma boyutu için ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Uygulama öncesinde elde edilen veriler üzerinden yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin tamamının iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen Alpha değeri 0.97 olarak bulunmuştur. Bu değer, sosyal bilimlerde ölçme araçlarının güvenilirliğini değerlendirmede oldukça yüksek ve güçlü bir iç tutarlılık düzeyine işaret etmektedir. Genel olarak, Cronbach Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması yeterli, 0.80'in üzerinde olması iyi ve 0.90'ın üzerinde olması ise mükemmel bir güvenirlik düzeyini temsil eder (Taber, 2018). Dolayısıyla 0.97'lik bu sonuç, ölçeğin maddelerinin birbirleriyle son derece tutarlı biçimde çalıştığını ve aynı kavramsal yapıyı (öz-yeterlik inancını) ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca maddelerin z-puanlarına göre standartlaştırılması sonucunda elde edilen 0.97'lik Cronbach Alpha değeri de bu tutarlılığı pekiştirmektedir. Bu küçük fark, ölçek maddelerinin benzer varyanslara sahip olduğunu ve öğrenciler arasında anlamlı bir ölçüm ayrımı sağladığını göstermektedir. Ölçek hem yüksek güvenirlik düzeyine sahiptir hem de öğrenciler arasında yeterli derecede varyasyon yakalayabilmiştir. Bu durum, öğretim programının etkilerini ölçmeden önce elde edilen

öz-yeterlik düzeylerinin sağlıklı ve güvenilir bir biçimde belirlenebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla program öncesi uygulanan bu ölçek, sonraki aşamada yapılacak karşılaştırmalı analizlerde sağlam bir temel verisi oluşturma işlevi görmektedir. Ürün değerlendirme boyutunda toplanan verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise okuma boyutu için 0.91, yazma boyutu için 0.89, dinleme boyutu için 0.92 ve konuşma boyutu için ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Programın uygulanmasının ardından tekrar uygulanan İngilizce öz-yeterlik ölçeğinin tamamı üzerinden yapılan güvenilirlik analizinde, Cronbach Alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçekteki 34 maddenin tamamının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimlerde, Cronbach Alpha değerinin 0.90 ve üzeri olması "mükemmel" düzeyde bir güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilir. Dolayısıyla 0,95'lik Alpha katsayısı, öğretim programının uygulanmasının ardından da ölçeğin geçerli ve güvenilir biçimde ölçüm yapmaya devam ettiğini göstermektedir. Standartlaştırılmış maddelerle hesaplanan Alpha değeri 0.95 olup, bu sonuç da ölçek maddelerinin varyans açısından homojen olduğunu ve aynı yapıyı tutarlı biçimde ölçtüğünü desteklemektedir. Ön testte elde edilen 0,97'lik Alpha değeriyle kıyaslandığında son testte küçük bir düşüş gözlenmekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ve ölçeğin genel güvenilirliğini zayıflatmaz. Aksine, bu durum farklı uygulama zamanlarında ölçeğin güvenilirliğini koruduğunu ve zaman içerisinde tutarlı sonuçlar verdiğini gösterir. Bu bulgular, İngilizce öğretim programının etkisinin ölçüldüğü son test aşamasında kullanılan ölçme aracının, öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik düzeylerini doğru ve güvenilir bir biçimde yansıttığını göstermektedir. Böylelikle, öğretim programı öncesi ve sonrası karşılaştırmalı analizlerde elde edilen verilerin güvenilirliği güçlü bir şekilde sağlanmış olmaktadır.

Anadolu Lisesi öğrencileri için girdi değerlendirme boyutunda toplanan verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı okuma boyutu için 0.93, yazma boyutu için 0.92, dinleme boyutu için 0.95 ve konuşma boyutu için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Uygulama öncesinde elde edilen veriler üzerinden yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda, 0.90 ve üzeri Alpha değerleri "mükemmel" düzeyde güvenilirlik olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda 0.98'lik değer, ölçeğin tüm maddelerinin aynı

yapıyı yüksek tutarlılıkla ölçtüğünü ve sonuçların istikrarlı bir şekilde elde edilebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, maddelerin standartlaştırılması sonrasında hesaplanan Cronbach Alpha değeri de yine 0.98 olarak belirlenmiş ve bu durum ölçek puanlarının dağılım açısından homojenliğini ve ölçüm dengesini koruduğunu göstermektedir. Bu yüksek güvenilirlik düzeyi, ölçeğin öğretim programı uygulanmadan önceki süreçte öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde etkili bir araç olduğunu ve elde edilen verilerin akademik açıdan geçerli analizlere temel oluşturabileceğini göstermektedir. Programın etkisini değerlendirmek üzere gerçekleştirilecek son test uygulaması ile karşılaştırmalı analizlerde bu ölçekten elde edilen ön test verileri güvenle kullanılabilir niteliktedir. Ürün değerlendirme boyutunda toplanan verilerle yeniden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise okuma boyutu için 0.95, yazma boyutu için 0.93, dinleme boyutu için 0.96 ve konuşma boyutu için ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen 34 geçerli katılımcı verisi üzerinden ölçeğin tamamına yapılan iç tutarlılık analizinde, Cronbach Alpha katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Literatürde 0.90 ve üzeri Alpha değerleri "mükemmel" olarak kabul edilmekte olup, elde edilen 0.98 değeri, ölçeğin tüm maddelerinin İngilizce öz-yeterlik yapısını güçlü bir şekilde ölçtüğünü ve ölçümün istikrarlı olduğunu ifade etmektedir. Ölçek maddelerinin standartlaştırılmış haliyle hesaplanan Alpha değeri de 0.98'dir, bu da maddelerin varyans açısından dengeli dağıldığını ve benzer şekilde katkı sağladığını göstermektedir. Hem uygulama öncesi hem de sonrası analizlerde elde edilen Cronbach Alpha katsayılarının 0.98 düzeyinde olması, ölçeğin farklı zaman noktalarında tutarlılığını koruduğunu, zamana bağlı güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve dolayısıyla ölçüm aracının geçerli karşılaştırmalar yapılmasına olanak sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretim programının etkisine ilişkin yapılacak karşılaştırmalı analizlerin sağlam ve güvenilir bir ölçüm temeline dayandığını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada kullanılan "İngilizce Dersi ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği", daha önce geliştirilmiş ve geçerliği sağlanmış bir ölçme aracı olmasına rağmen, çalışmanın yürütüldüğü İmam Hatip Lisesi örneklemine özgü yapı geçerliliğini sınamak amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ön test verileri üzerinde yürütülen AFA sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktör tespit edilmiştir. Bu durum, Kaiser kriterine göre (Kaiser, 1960) çok boyutlu bir yapının örnekleme de

karşılık bulduğunu göstermektedir. Scree plot grafiği de bu yapıyı desteklemektedir. Ayrıca, maddeler arası korelasyonların büyük oranda .40'ın üzerinde olduğu görülmüş ve maddeler içeriksel olarak anlamlı kümeler şeklinde gruplanmıştır. Bu da yapı geçerliliğinin önemli bir göstergesidir (Stevens, 2002).

Son test verilerine dayalı yapılan analizde, doğrulayıcı faktör yapısı kapsamında üç alt boyut belirlenmiş ve bu boyutlar için ayrı ayrı ortalama madde korelasyonları hesaplanmıştır. Duyuşsal faktörde .53, bilişsel faktörde .47 ve davranışsal faktörde .46 düzeyinde ortalama korelasyonlar elde edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise madde korelasyonu ortalaması .44'tür. Bu değerler, faktör yapılarına ilişkin içsel tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve ölçeğin araştırma grubunda yeterli yapı geçerliliği sergilediğini ortaya koymaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm bu bulgular, ölçeğin hem teorik yapı ile hem de istatistiksel göstergelerle uyumlu olduğunu ve bu örneklemede geçerli biçimde çalıştığını doğrulamaktadır.

Anadolu Lisesi öğrencilerinden elde edilen veriler doğrultusunda, "İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği"ne açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla öncelikle AFA yapılmış ve elde edilen Scree Plot grafiği ile özdeğer dağılımı incelenmiştir. Kaiser kriterine göre özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktör tespit edilmiş, özellikle birinci faktörün oldukça yüksek bir özdeğere (20.63) sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve faktör analizine uygunluk taşıdığını göstermektedir (Kaiser, 1960; Tabachnick & Fidell, 2013).

DFA kapsamında, veriler üç alt boyut varsayımıyla değerlendirilmiştir. Bu analizde duyuşsal faktörde ortalama madde korelasyonu .55, bilişsel faktörde .65 ve davranışsal faktörde .62 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait ortalama madde korelasyonu ise .57 düzeyindedir. Bu değerler, hem teorik yapının istatistiksel verilerle desteklendiğini hem de her bir alt boyutun içsel tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Nunnally & Bernstein, 1994; Hair et al., 2019). Bu doğrultuda, ölçeğin aracının Anadolu Lisesi örnekleminde geçerli ve güvenilir biçimde çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği EK-7'de verilmiştir.

3.3.5 İngilizce öğretmenleri mesleki yeterlik ölçeği

İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği Günal ve Ersözlü (2014) tarafından ilk, orta ve lise düzeyi okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taraması ve İngilizce öğretmenlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, mesleki yeterlikleri ölçmek amacıyla yazılan 80 madde alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak 60 maddeden oluşan deneme formu elde edilmiştir. Ölçme aracı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 426 İngilizce öğretmenine gönderilmiş ve geri dönen 211 ölçek incelenmiş ve 206'sının çalışmanın araştırma grubuna alınmasına karar verilmiştir. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi doğrultusunda ölçeğin deneme formunda bulunan 60 madde varimax dik eksen döndürme sonucunda 28 maddeye indirgenmiş ve ölçek 28 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının 0.48 ile 0.74 oranında değiştiği sonucuna varılmıştır. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonucunda deneme uygulamasına tabi tutulan tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Ölçeğin son şekli 28 maddeden meydana gelmiştir. Ölçeğin birinci boyutu "Alan Bilgisi Yeterliği", ikinci boyutu "Pedagogik Alan Yeterliği" üçüncü boyutu "Değerlendirme Yeterliği" ana başlığı altında "Genel Değerlendirme Yeterliği", dördüncü boyutu "Özel Değerlendirme Yeterliği" ve son boyut olan beşinci boyutu "İngilizce Dil Becerilerini Değerlendirme Yeterliği" olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracının tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.95, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise birinci boyuttan beşinci boyuta doğru sırasıyla 0.90, 0.82, 0.87, 0.89 ve 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının ölçülmeye çalışılan özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırabildiği sonucuna varılmış ve İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini ölçebilmek adına toplam 5 boyut ve 28 maddeden meydana gelen, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan İngilizce Öğretmenleri Mesleki Yeterlik Ölçeği EK-8'de verilmiştir.

3.3.6 Katılımcı gözlem formu

Araştırmada dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının resmi programdan uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümünü, öğretmenin resmi programı uygularken programa katkıları bununla birlikte ihmal edilen boyutlar, öğrencilerin uygulanan programı içselleştirme süreçlerini daha derinlemesine incelemek amacıyla katılımcı gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Gözlemler nitel veri elde etmede görüşmeler gibi ana veri kaynağı olmakla beraber ilgili alanın doğal olarak gerçekleştiği ortamlarda yapılmaktadır ve gözlem verileri araştırmacıya ilk elden bir karşılaştırma yapabilmek imkânı sağlamaktadır. Gözlemler sistematik bir şekilde araştırma sorularına hizmet ederek gerçekleştiğinde güvenilir sonuçların elde edilmesinde bir araştırma aracı olarak işe koşulmaktadır (Merriam, 2015).

Katılımcı gözlemci olayları, olguları, durumları birçok yönden detaylı olarak gözlemleyebilir, sistematik bir şekilde deneyimleyebilir ve bilinçli olarak kaydedebilir. Bu noktadan hareketle katılımcı gözlemin en önemli avantajının araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasına imkân sağlaması olarak ifade edilebilir (Glesne, 2014). Katılımcı gözlemler ile toplanan verileri detaylandırmak, gözlenen davranışları farklı zamanlarda ve derinlemesine inceleyebilmek için not tutma ve video kayıt alma gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada uygulama sürecinde meydana gelen durumların belirlenmesinde katılımcı gözlemden faydalanılmıştır. Katılımcı gözlem için gerekli izinler alınmış olup derslerde video kamera ile çekim yapılacağı için öğretmenler ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını, öğretim uygulamalarını, öğretmen öğrenci etkileşimini incelemek, görüşme ve ölçekler ile elde edilen verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış “Sınıf İçi Gözlem Formu” (EK-9) hazırlanmıştır. Gözlem formunun araştırma amacına hizmet etmesi hususunda iki alan uzmanının görüşleri alınmış, formda yer alan soruların uygunluğu tespit edilmiştir. Ders gözlemlerine başlamadan önce formun uygunluğunu belirlemek adına pilot gözlem çalışması yapılmıştır.

Gözlemler CIPP program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları kapsamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve gözlem yapılacak ders saatleri katılımcı öğretmenlerin ders programlarının uygun olduğu saatler dikkate alınarak

belirlenmiş ve katılımcıların onayı alınarak yapılmıştır. Gözlemler 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiş olup gözlemlere yönelik bilgiler Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17

Gözlem Yapılan Sınıflar, Tarih ve Sürelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı öğretmen/Sınıf	Tarih	Süre
Ayşe Öğretmen / 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı	03/11/2022	80 dk.
	17/11/2022	40 dk.
	22/12/2022	40 dk.
	04/01/2023	40 dk.
	02/03/2023	40 dk.
	16/03/2023	80 dk.
	12/04/2023	40 dk.
	26/04/2023	40 dk.
	10/05/2023	40 dk.
	18/05/2023	40 dk.
Hakan Öğretmen /9-C Sınıfı	08/11/2022	80 dk.
	22/11/2022	40 dk.
	06/12/2022	40 dk.
	10/01/2023	40 dk.
	14/03/2023	80 dk.
	28/03/2023	40 dk.
	11/04/2023	40 dk.
	02/05/2023	40 dk.
	09/05/2023	40 dk.
	23/05/2023	40 dk.

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi Ayşe öğretmenin dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfında yapılan gözlemler 03/11/2022-18/05/2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Hakan öğretmenin İngilizce derslerini işlediği 9-C sınıfında ise 08/11/2022 ile 23/05/2023 arasında gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sırasında kamera kaydı yapılmış ve araştırmacı tarafından gözlem formu kullanılarak gözlem notları tutulmuştur.

3.3.7 Doküman inceleme formu

Nitel araştırmanın üçüncü boyutu olarak görüşmeler ve gözlemler ile elde edilen verileri desteklemek için doküman incelemesi yapılmıştır. Durum çalışmaları, kuram araştırmaları gibi araştırmalarda belgesel veriler, dokümanlar görüşme ve gözlem verileriyle kullanılabilir (Punch, 2020). Doküman incelemesi, araştırma kapsamında yer alan olgular, durumlar ile ilgili veriler barındıran yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada kapsamında yapılan doküman incelemesi, kazanım, içerik, ölçme ve değerlendirme araçları açısından dokuzuncu sınıf

öğretim programını irdelemek, ders kitaplarını ve öğretmenlerin kullandığı ek materyalleri, ölçme ve değerlendirme araçlarını tanımlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

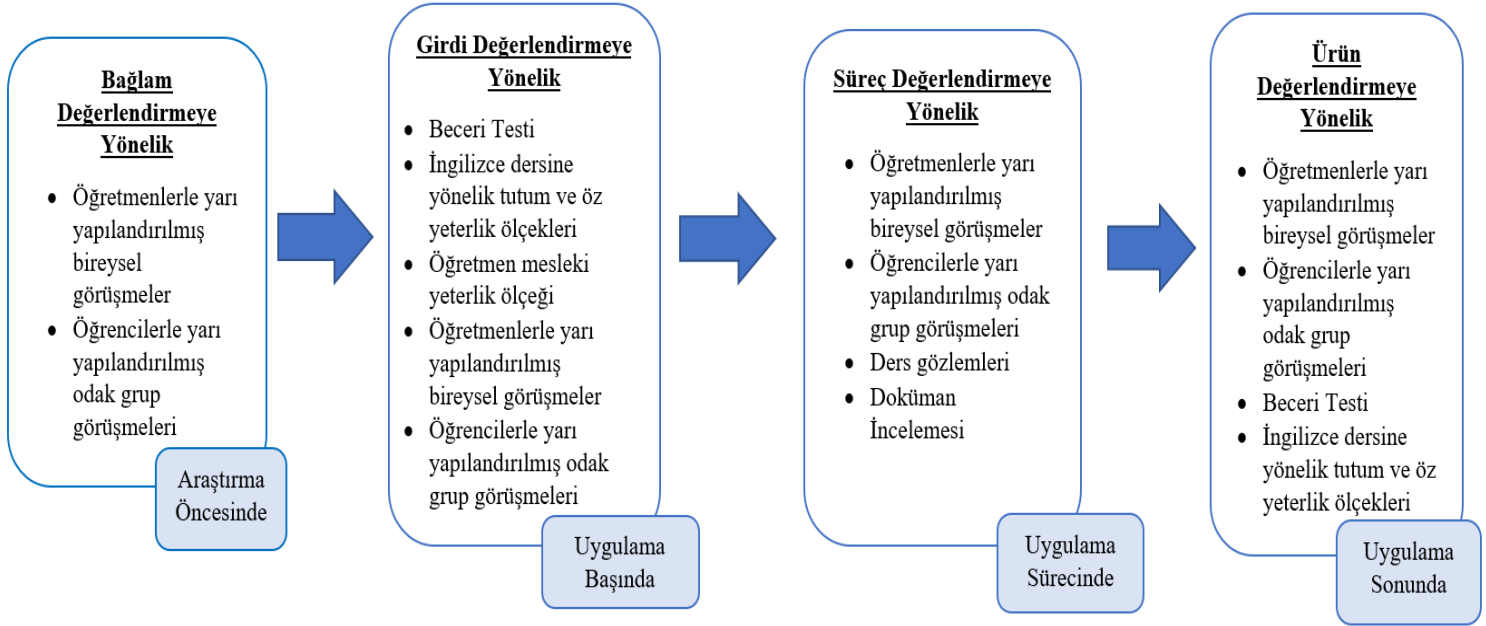
Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının resmi programdan uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümünün değerlendirilmesine yönelik yürütülen çalışmada ilgili öğretim programı, dokuzuncu sınıf İngilizce ders ve çalışma kitapları ile derslerde kullanılan çalışma yapraklarına ve ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin dokümanların incelenmesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan doküman inceleme formu kullanılmıştır (EK-10). Doküman inceleme formu “Dokümana İlişkin Künye Bilgileri” ve “Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının program türleri bağlamında değerlendirilmesi” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Dokümana İlişkin Künye Bilgileri boyutu incelenecek olan çalışmanın türü, yayımlanma tarihi, dokümanın bölümleri ve dokümanın oluşturulma amacına ait bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Öğretim programının program türleri bağlamında değerlendirilmesi boyutu ise resmi programın uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümünün nasıl gerçekleştirildiği, öğretim programının kazanımları, programın içeriği, kullanılan öğretme yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları, İngilizce ders ve çalışma kitabı, derslerde yer alan materyallere ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Durum çalışmasının özelliklerinden biri doğal ortamda çoklu veri kaynağı ve veri toplama yöntemlerinin kullanımına imkân sağlamasıdır (Yin, 2003; Punch, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları, beceri testleri, gözlem formu, doküman incelemesi formu, İngilizce dersine yönelik tutum ve öz yeterlik ölçekleri ve öğretmen mesleki yeterlik ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasına ilişkin süreç Şekil 3.5’te sunulmuştur:

Şekil 3.5

Araştırmada Veri Toplama Süreci



Şekil 3.5'te gösterilen ve dört aşamadan oluşan veri toplama süreci, araştırmadaki iki okul (öğretmenler ve öğrencileri) için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Stufflebeam'ın CIPP modeline uygun olarak bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları birbirinden farklı veri toplama araçları ile her bir değerlendirme boyutu için farklı zamanlarda toplanmıştır. Bu doğrultuda veri toplama süreci araştırmanın öncesinde bağlamın özelliklerini ortaya koymak adına öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile öğrenciler için ise yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada girdi değerlendirmeye yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerini ölçen İngilizce beceri testi, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ortaya çıkarmak adına İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, bilişsel yeterlikleri görünür kılmak adına İngilizce öz yeterlik ölçeği, öğretmen mesleki yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve öğrenciler için ise yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşama olan uygulama sürecinde süreç değerlendirmeye yönelik öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve öğrenciler için ise süreç değerlendirmeye yönelik odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Sürece yönelik gözlem formları kullanılmıştır. Bu aşamada öğretim programı, ders kitapları gibi materyaller de doküman inceleme formu aracılığı ile incelenmiştir. Son aşama olan

uygulama sonunda ise ürün değerlendirmeye yönelik öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve öğrencilerle de yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Merriam (2015)'a göre toplanan verinin anlamlandırılması, dışarıya aktarılması olarak ifade edilen verilerin analizi sürecinde çoklu durum çalışmalarına uygun bir sürecin yürütülmesi planlanmıştır. Durum çalışmasının desenlerinden bütüncül çoklu durum deseninde toplanan verilerin analizinde öncelikle her bir durumun araştırma kapsamında yer alan diğer durumlardan bağımsız olarak kendi içerisinde bütüncül olarak betimlenmesi ve analizinin gerçekleştirilmesi, sonrasında ise durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konarak durumlar arası karşılaştırmaların yapılması ve sonuçlara ulaşılması beklenmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada ayrı durumlar olarak değerlendirilen iki okuldan elde edilen veriler öncelikle birbirlerinden bağımsız bir şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra her bir durum için ortaya çıkan analizler diğer durumlarda elde edilen analizlerle karşılaştırılarak araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde çalışmada yer alan veri toplama araçları, toplanan verinin türü, verilerin toplanma zamanı ve analiz yöntemleri Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18

Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Öğretim programının kazanımları, programın içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları, programın güçlü ve zayıf yönleri, öğretim ortamının fiziki olanakları ve öğrenci özelliklerine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu	Nitel	2 Öğretmen	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Öncesinde	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, bilişsel ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri, öğretmenlerin programa yönelik aşinalık düzeyleri, deneyimleri, tutumları ve programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklara yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Görüşme	Nitel	2 Öğretmen	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Başında	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi

Tablo 3.18 (Devam) *Veri Toplama Araçları, Toplanan Verinin Türü, Verilerin Toplanma Zamanı ve Analiz Yöntemleri*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Öğrencilerin İngilizce dersi akademik yeterlikleri ne düzeydedir?	İngilizce Beceri Testi	Nicel	56 Öğrenci	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Başında ve Sonunda	Betimsel İstatistik
Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları anlamlı düzeyde midir?	İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği	Nicel	56 Öğrenci	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Başında ve Sonunda	Betimsel İstatistik
Resmi programın uygulanma süreci, öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması, sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı, öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Görüşme	Nitel	2 Öğretmen	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sürecinde	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Temel dil becerilerinin gelişimi, derslerde uygulanan etkinlikler, öğretim yöntemleri, öğretmen-öğrenci etkileşimine yönelik öğrencilerin görüşleri nelerdir?	Görüşme	Nitel	20 Öğrenci	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sürecinde	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının amaçlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim materyallerinin ve ölçme-değerlendirme araçlarının uyumu nedir?	Doküman İncelemesi	Nitel	Dokuzuncu sınıf İngilizce Öğretim Programı, Ders ve Çalışma Kitabı, Ölçme/Değerlendirme Araçları	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sürecinde	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Gereksinim ve ihtiyaçların karşılanma düzeyi, ölçme araçları, değerlendirme süreci, öğrenci gelişim düzeylerine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?	Görüşme	Nitel	2 Öğretmen	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sonunda	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi
Öğrencilerin değerlendirme araçları ve ölçme değerlendirme uygulamaları ve kendi gelişim düzeylerine yönelik görüşleri nelerdir?	Görüşme	Nitel	20 Öğrenci	2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Uygulama Sonunda	Betimsel Analiz ve İçerik Analizi

Tablo 3.18'de görüldüğü üzere, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, toplanan verinin niteliği, katılımcı profili, verilerin hangi zaman diliminde toplandığı ve bu verilere uygulanan analiz yöntemleri sistematik bir şekilde sunulmuştur. Araştırma sorularının yanıtlanmasına yönelik olarak çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nitel veriler, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilmiştir. Bu görüşmeler, uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere değerlendirme modelinin boyutlarına uygun şekilde farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler programın içeriği, uygulama süreci, öğretim ortamı, kaynaklar ve değerlendirme uygulamaları gibi başlıklara odaklanırken, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri özellikle öğrenme deneyimleri, materyallere ilişkin algılar ve öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlamıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği”, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik yeterliklerini ve tutumlarını belirlemek üzere ise “İngilizce Beceri Testi”, “İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araçlardan elde edilen veriler nicel veri olarak sınıflandırılmış ve betimsel istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretim programının hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme bileşenleri arasında uyum olup olmadığını ortaya koymak amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Program kitapçığı, ders ve çalışma kitapları ile ölçme-değerlendirme araçları nitel olarak analiz edilmiştir. Tüm bu veri kaynakları, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak sistematik biçimde değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular, araştırma sorularını çok boyutlu şekilde açıklamaya hizmet etmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmelerinden, gözlemlerden ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Görüşme verilerinin analizi kapsamında ilk olarak ses kayıtlarının yazılı dökümü yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan dökümler kontrol edilerek ses-yazı tutarlığına odaklanılmış ve yazım hataları giderilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler araştırma soruları veya alt sorulardan saptanmış temalar kapsamında incelenerek yorumlanır. Araştırmacı tarafından, çalışmanın kuramsal çerçevesi kapsamında dikkat edilecek noktalar saptanmış ve başlangıç temaları oluşturulmuştur. İçerik analizi yoluyla ulaşılmak istenen ana amaç

ise elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve kodlar ve temalara ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi işe koşularak verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve ulaşılan kodların ilgili temalar altında toplanmasına çalışılmıştır. Betimsel analiz kapsamında belirlenen başlangıç temaları Tablo 3.19’da gösterilmiştir.

Tablo 3.19

Betimsel Analiz Kapsamında Belirlenen Başlangıç Temaları

	Öğretmen Yarı yapılandırılmış Görüşme Başlangıç Temaları	Öğrenci Yarı yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Başlangıç Temaları
Bağlam Değerlendirme	•Program kazanımları •Programın güçlü ve zayıf yönleri •Gereksinim ve ihtiyaçlar •Programın içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları •Fiziki olanaklar ve materyaller •Öğrenci özellikleri	•Gereksinim ve ihtiyaçlar •Fiziki olanaklar ve materyaller •Geçmiş yabancı dil öğrenim deneyimleri
Girdi Değerlendirme	•Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri •Öğrencilerin derse yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeylerine yönelik duyuşsal özellikleri •Öğretmenin programa aşinalık, hazırbulunuşluk düzeyi •Öğretmenin programa yönelik algıları, tutumları, deneyimleri •Programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklar	•Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri •Öğrencilerin derse yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeylerine yönelik duyuşsal özellikleri •Programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklar •Öğretmen özellikleri ve kullandığı yöntem ve teknikler
Süreç Değerlendirme	•Resmi programın uygulanma süreci •Öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması •Sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı •Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ve iletişimi	•Resmi programın uygulanma süreci •Öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması •Sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı •Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ve iletişimi
Ürün Değerlendirme	•Gereksinim ve ihtiyaçların karşılanması •Değerlendirme süreci •Programda yer alan ölçme araçları	•Gereksinim ve ihtiyaçların karşılanması •Değerlendirme süreci •Programda yer alan ölçme araçları •Öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma ve kelime bilgisi gibi temel dil becerilerine ve dilbilgisi yeterliklerine ilişkin gelişim düzeyleri.

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere, araştırma kapsamında yürütülen betimsel analiz sürecinde, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve öğrencilerle

gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri için dört temel değerlendirme boyutuna (bağlam, girdi, süreç ve ürün) dayalı olarak başlangıç temaları oluşturulmuştur. Bu temalar, görüşme sorularının yapılandırılmasında ve elde edilen verilerin sistematik şekilde analiz edilmesinde temel çerçeveyi sunmuştur.

Bağlam değerlendirme boyutunda öğretmen görüşmelerinde öğretim programının kazanımları, güçlü ve zayıf yönleri, içeriği, öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme araçları, fiziki olanaklar, materyal durumu ve öğrenci özellikleri gibi geniş kapsamlı temalara yer verilmiştir. Öğrenci görüşmelerinde ise daha çok bireysel öğrenme geçmişleri, ihtiyaç ve beklentiler ile okuldaki mevcut fiziki ve materyal kaynaklar ön plana çıkmıştır.

Girdi değerlendirme boyutunda hem öğretmen hem de öğrenci görüşmelerinde, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel yeterlilikleri ve derse yönelik duyuşsal özellikleri (algı, tutum, kaygı) gibi faktörler öne çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programa yönelik hazırlık düzeyleri, deneyimleri ve tutumları programın uygulanabilirliği açısından sunulan kaynaklar da değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğrenciler ise öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikleri, öğretmen özellikleri bağlamında değerlendirmiştir.

Süreç değerlendirme kapsamında her iki katılımcı grubunda da benzer temalar dikkati çekmektedir. Resmi programın sınıf ortamında nasıl uygulandığı, kullanılan öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin etkinliği, sınıf içi etkinliklerin yapısı ve öğrenci katılım düzeyi, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişim bu aşamada odak noktalarını oluşturmuştur.

Ürün değerlendirme boyutunda ise öğretmenler açısından programda yer alan ölçme araçlarının işlevselliği, değerlendirme süreci ve ihtiyaçların ne ölçüde karşılandığı gibi konular ele alınırken, öğrenciler açısından buna ek olarak İngilizce dersine ilişkin temel dil becerilerinde (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ve dil bilgisi alanında yaşanan gelişim düzeyleri de detaylı olarak değerlendirilmiştir.

İçerik analizi sürecinde görüşme formlarının analizinde bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin araştırmacı tarafından kodlanan veriler incelenmesi amacıyla alan uzmanına gönderilmiş ve uzmandan gelen dönütler neticesinde yeniden

düzenlenerek ortak kodlar elde edilmiştir. Tüm görüşme dökümleri bu şekilde kodlandıktan sonra, kodlama döküm listeleri doktora unvanına sahip ve nitel araştırma konusunda deneyimli ve araştırma hakkında bilgilendirilen iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki benzerlik oranı verilerin güvenilirliğinin bir göstergesidir (Baltacı, 2017). Görüşme formu ile elde edilen verilerin güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik analizi formülünden yararlanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda iç tutarlılığı gösteren bu değer .84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarla uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar arasında tutarlık incelenmiş ve kodlamaların inandırıcılığı tespit edilmiştir. Bu şekilde yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmelerinin analiz aşaması tamamlanmıştır.

Katılımcıların ifadeleri içerik analizi sürecinde ortaya çıkan kodlara göre temalaştırılmış, her bir koda ilişkin kaç katılımcının görüş birliğine vardığı ortaya konmuştur. Bu bulgular raporlanırken bir kod için görüş bildiren katılımcı sayısı toplam katılımcıların yarısından fazlaysa bu durum "çoğunluk" olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan "çoğunluk" kavramı, basit çoğunluk ilkesine dayanmaktadır. Basit çoğunluk, belli bir düşünceyi paylaşan bireylerin sayısının, toplam katılımcı sayısının %50'sini aşması anlamına gelir (örneğin, 23 kişilik bir örnekleme en az 12 kişinin aynı görüşte olması gibi). Bu bağlamda, 23 katılımcıdan 14'ünün (%61) belirli bir tema etrafında benzer görüşler sunması, basit çoğunluk eşiğini geçtiğinden dolayı, "katılımcıların çoğunluğu" ifadesiyle raporda yer almıştır (Miles vd. 2014).

Gözlemlerden elde edilen verilerin analiz sürecinde ise gözlem kayıtları ile gözlemler sırasında araştırmacı tarafından tutulan notlardan yararlanılmıştır. Her katılımcıdan ayrı ayrı elde edilen gözlem kayıtları araştırmanın kuramsal çerçevesi ve CIPP değerlendirme modelinde yer alan boyutlar dikkate alınarak kodlanmış ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Gözlem verilerinin kodlanmasında görüşmelerin analizleri sayesinde ulaşılan kod listesinden faydalanılmış ve yeni kodlar listeye eklenmiştir.

Araştırmanın geçerliğini, çeşitliğini yükseltmek amacıyla görüşme ve gözlemlerin yanı sıra araştırma amacına ilişkili olarak yazılı materyallerde çalışmaya dahil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırma kapsamında incelenen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı, ders ve çalışma kitapları ile derslerde kullanılan çalışma

yaprakları ve ölçme ve değerlendirme araçları doküman incelemesi yöntemiyle betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 29.00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını tespit etmek için öncelikle normallik dağılım testi yapılmıştır. Katılımcı sayısı 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değeri değerlendirilmiştir (Shapiro ve Wilk, 1965; Field, 2009). Shapiro-Wilk testi, küçük örneklem boyutlarında bile normallikten sapmaları belirleyebilen etkili bir istatistiksel yöntemdir ve veri analizinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Uygulanması ve yorumlanması kolaydır, Kolmogorov-Smirnov testi de dahil olmak üzere diğer normallik testlerinden daha etkili olduğu kanıtlanmıştır (Field, 2009; Razali ve Wah, 2011).

Shapiro-Wilk testinin yanı sıra Skewness ve Kurtosis değerleri de hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık, dağılım biçiminin iki ölçütü olarak kabul edilir. Çarpıklık bir dağılımdaki asimetrinin derecesini ölçerken, basıklık dağılımın tepe noktasının keskinliğini değerlendirir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler, normallik testi bulgularına dayalı olarak ilgili basamaklar kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 3.20

Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Veriler

Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	.355	.472
	Kurtosis	-.363	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.97	24	.671
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Okuma Becerisi (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	.304	.472
	Kurtosis	-.772	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.963	24	.499

Tablo 3.20 (Devam) *Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Veriler*

Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Yazma Becerisi (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	.081	.472
	Kurtosis	-.290	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.982	24	.926
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Dinleme Becerisi (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	-.584	.472
	Kurtosis	-.583	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.938	24	.149
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Konuşma Becerisi (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	.768	.472
	Kurtosis	.732	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.954	24	.328
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Tutum Ölçeği (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	.102	.472
	Kurtosis	.491	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.971	24	.683
Veri Toplama Araçları			
Beceri Ölçüm Testi (İmam Hatip Lisesi)	Skewness	-1.12	.472
	Kurtosis	.541	.918
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.872	24	.006*
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği (Anadolu Lisesi)	Skewness	.076	.403
	Kurtosis	-.356	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.987	34	.95

Tablo 3.20 (Devam) *Veri Toplama Araçlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Veriler*

Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Okuma Becerisi (Anadolu Lisesi)	Skewness	-.062	.403
	Kurtosis	-.441	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.976	34	.643
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Yazma Becerisi (Anadolu Lisesi)	Skewness	-.200	.403
	Kurtosis	-.927	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.966	34	.357
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Dinleme Becerisi (Anadolu Lisesi)	Skewness	.339	.403
	Kurtosis	-.122	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.982	34	.822
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Öz-Yeterlik Ölçeği Konuşma Becerisi (Anadolu Lisesi)	Skewness	.105	.403
	Kurtosis	.457	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.958	34	.211
Veri Toplama Araçları			
İngilizce Tutum Ölçeği (Anadolu Lisesi)	Skewness	.268	.403
	Kurtosis	-1.00	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.954	34	.167
Veri Toplama Araçları			
Beceri Ölçüm Testi (Anadolu Lisesi)	Skewness	.295	.403
	Kurtosis	.873	.788
	Shapiro-Wilk		
	s	sd	p
	.98	34	.759

* p<.05

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere normallik testleri incelendiğinde Borsa İstanbul Anadolu Lisesi beceri ölçüm testinin, İngilizce öz yeterlik ölçeği kapsamında alt boyutlarda yer alan becerilerin ve İngilizce tutum ölçeğinin Shapiro-Wilk, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında hepsinin normal dağılıma ($p>.05$) sahip olduğu görülmüştür. Fakat Kız Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerine ait Shapiro-Wilk, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde beceri ölçüm testinin normal dağılmadığı ($p<.05$), İngilizce öz-yeterlik ölçeği, öz yeterlik ölçeği kapsamında alt boyutlarda yer alan becerilerin ve İngilizce tutum ölçeği incelendiğinde değerlerin normal dağılıma sahip olduğu ($p>.05$) olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak normal dağılıma sahip bir gruba ait iki ölçümün ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-test, dağılımı normal olmayan bir gruba ait iki ölçümün ortalamalarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli sıralar testi uygulanmıştır (Can, 2023).

3.5 Araştırmacı Rolü

Yin (2003), durum çalışmasının işlevini üç ana kategoriye ayırmıştır: veri toplama, yorumlama ve teorik çerçeve oluşturma. Durum çalışması, gerçek dünya ortamında belirli bir olayı derinlemesine inceleyen bir araştırma metodolojisidir. Bu işlevlerin her biri, çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için gereklidir. Yin (2003) durum çalışması yürütürken çeşitli veri kaynaklarının kullanılmasının önemini vurgulamakta ve araştırmacının katılımcı, gözlemci ve görüşmeci gibi farklı roller üstlenebileceğini belirtmektedir. Araştırmacı, bu çalışmada katılımcılarla uzun süre etkileşimde bulunmuştur. Bu süreç kapsamında katılımcıların derslerini gözlemlemiş ve onlarla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Böylece araştırma sürecine doğrudan dahil olmuştur. Bu durum, çalışma sorusunun kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine katkı sağlamıştır. Veri toplama sürecindeki görüşmelerde, katılımcılara soruların sorulması ve cevaplanması konusunda katılımcıları yönlendirmekten kaçınılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcı ifadelerinin araştırmacının görüşlerinden etkilenmemesini sağlamak için gerekli önlemler alınmıştır. Görüşmeler sırasında ve görüşme dışındaki sohbetlerde aktif dinlemeye özen gösterilmiştir. Ayrıca, gözlem sürecinde sınıftaki öğrencilerin sözel olmayan ifadeleri de önemli görülerek gözlem formuna kaydedilmiştir. Bu yöntemle veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan program değerlendirme modelinin boyutları, tasarım ve veri toplama aşamalarında dikkate alınmıştır. Böylelikle,

veri toplama ve analiz yöntemleri oluşturulurken araştırmanın temel amacından sapılmaması sağlanmıştır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca tarafsızlık ilkesine bağlı kalmaya özen göstermiştir. Çalışma, danışman öğretim üyesinin gözetiminde yürütülmüş, toplanan verilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ayrıca, araştırmada etik ilkeler ön planda tutulmuş ve bu doğrultuda çeşitli önlemler alınmıştır. Söz konusu önlemler, araştırma etiği bölümünde detaylı şekilde açıklanmıştır.

3.6 Araştırmada Geçerlik, Güvenirlik ve İnandırıcılık

Bilimsel çalışmalar geçerlik ve güvenirlik gibi ölçütleri karşılama durumuna göre değerlendirilmektedir diğer bir deyişle araştırmalar etik ilkeler kapsamında geçerli ve güvenilir bilgileri ortaya çıkarma yükümlülüğünü taşımaktadır (Merriam, 2015). Nicel ve nitel araştırmalarda geçerli ve güvenirlik için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Söz konusu kavramlar Tablo 3.21’de gösterilmiştir.

Tablo 3.21

Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Nitel ve Nicel Araştırmalarda Kullanılan Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Uygulanan Yöntemler
Araştırma sonuçlarına istinaden gerçeğe ulaşılması	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme/Üçgenleme Katılımcı doğrulaması Uzman incelemesi Derinlik odaklı veri toplama
Uygulama	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabilirlik	Detaylı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığın sağlanması	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnellik ve yansızlık	Dış güvenirlik (tekrarlanabilme)	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2021

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi nitel yöntemlerle yürütülen araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenirlik yerine tutarlık ve dış güvenirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları tercih edilmektedir. İç geçerlilik veya inandırıcılık araştırma kapsamında elde edilen bulguların dış dünya gerçekliğine uyup uymadığı problemiyle alakalıdır (Merriam, 2015).

3.6.1 Araştırmada geçerlik

Araştırmada geçerlik kapsamında aktarılabilirliğin sağlanması için bilgilerin ve verilerin oldukça detaylı bir şekilde sunulmasına önem verilmiştir. Araştırmanın yöntem

bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi sürecine ilişkin detaylı açıklamalar yapılarak tablolar halinde görselleştirilmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler detaylı bir biçimde sunulmaya gayret gösterilmiştir. Bulguların aktarılmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Ayrıca, aktarılabilirlik ölçütüne ulaşma noktasında araştırmanın katılımcılarını belirlemek adına amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak belirlenen öğretmenlik deneyimi, öğretmenin güncellenmiş dokuzuncu sınıf öğretim programını daha önce uygulamış olma durumu, MEB tarafından verilen öğretim malzemelerinin kullanılması, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, okulların başarı düzeyleri ve gönüllülük gibi birçok ölçüte dayalı olarak katılımcılar belirlenmiş ve araştırma bulgularının belirlenen ölçütler kapsamında uygun bir araştırma ortamında elde edilebileceği öngörülmüştür.

Derin odaklı veriler toplamak amacıyla araştırmada kullanılan formlar CIPP değerlendirme modelinin temellendirildiği bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları doğrultusunda oluşturulmuştur. Böylelikle verilerin elde edilmesi ve analiz süreçlerinde araştırmanın odağı dışına çıkmamış, araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında işlemler gerçekleştirilmiştir.

3.6.2 Araştırmada güvenirlik

Güvenirlik veya tutarlılık araştırma kapsamında ulaşılan bulguların çalışmanın yeniden yapılması durumunda benzer sonuçların ortaya çıkarılabilmesi ile ilgilidir. Nitel araştırmalar bağlamında asıl önemli olan nokta ise elde edilen sonuçların toplanan verilerle ne ölçüde tutarlı olduğudur. Araştırmada tutarlılık ölçütünün sağlanmasına ilişkin veri toplama araçlarının geliştirilmesi, belirlenmesi, verilerin elde edilmesi ve analizi aşamalarında, araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı kalınmaya özen gösterilmiştir. Araştırmada yer alan çeşitli veri toplama araçlarının çalışmada yer alan farklı katılımcılara benzer şekilde uygulanması ulaşılan verilerin analizinde karşılaştırmalar yapma imkânı sağlamıştır.

Araştırmada teyit edilebilirlik ölçütü kapsamında veri toplama araçlarının geliştirilme ve belirlenme süreci, verilerin elde edilmesi ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Bununla birlikte araştırma sürecinde ulaşılan veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar, görüşme ses kayıtları, gözlem video kayıtları araştırmacı tarafından

iki farklı depolama alanında saklanmıştır. Video ve ses kayıtları verileri dışında yazılı kaynaklar olarak gözlemler sırasında kullanılan gözlem formları ve katılımcıların doldurdukları ölçekler, uygulanan beceri testleri dosyalanarak ve düzenli bir şekilde muhafaza edilmiştir.

3.6.3 Araştırmada inandırıcılık

Araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak adına uzun süreli etkileşim, farklı veri toplama araçlarının kullanımı, katılımcı doğrulaması, uzman incelemesi ve detaylı veri toplama gibi yöntemler uygulanmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılık kapsamında uzun süreli etkileşimi sağlayabilmek için 2022-2023 eğitim öğretim yılının hem birinci hem de ikinci dönemi boyunca uzun süreli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemlerle birlikte öğretim yılı boyunca farklı zamanlarda öğretmenler ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek değerlendirme modelinin ön gördüğü şekilde görüşmeler yürütülmüştür. Ayrıca öğrencilerle odak grup görüşme sürecinin verimli, tarafsız ve etik çerçevede ilerlemesi için belirli hususlara dikkat edilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmasına yönelik etik izinler alınmıştır. Araştırmacı kendi düşüncelerini katılımcılara empoze etmemek adına görüşme sürecinde yönlendirici şekilde sorular sormaktan uzak durmuştur. Tüm katılımcılara söz hakkı verilerek herkesin düşüncelerini paylaşması sağlanmıştır.

Araştırmanın odaklandığı durumlarda bulunan farklılıkların mümkün olduğunca bütün zenginlikleriyle açığa çıkarılması için veri toplama yöntemleri ve araçları ile çeşitlendirilmiştir. Çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılması görüşme sırasında katılımcının ifade ettiklerinin ayrıca yapılan gözlemler ve konuyla ilgili dokümanlardan elde edilen verilerle karşılaştırıp kontrol edilmesine imkân sağlamaktadır (Merriam, 2015). Çeşitleme kapsamında araştırmada öğretmenlerle ve öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler, durumları oluşturan sınıflarda katılımcı gözlem, doküman inceleme, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve öz yeterliklerini, öğretmenlerin İngilizce öğretmenliğine dair mesleki yeterliklerini belirlemek için ölçekler ve İngilizce beceri sınavları uygulaması gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Böylece toplanan verilerin birbirini desteklemesi sağlanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmasına gayret gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri sırasında katılımcıların ifade ettikleri görüşlerin sürekli olarak kendilerine teyit ettirilmesine gayret gösterilmiştir. Bu sayede katılımcıların belirttiği görüşlerin araştırmacı tarafından farklı ya da yanlış yorumlanmasının önlenmesi hedeflenmiştir. Uzman incelemesi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi formlarının ve beceri testlerinin oluşturulması süreçlerinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında alanyazın taramasından kuramsal çerçevenin oluşturulmasına, program değerlendirme modelinin belirlenmesi ve buna uygun olarak veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygun ölçeklerin belirlenmesinden verilerin toplanması ve analiz süreçleri dahil tüm aşamalarda araştırmacı danışmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte, doktora tez sürecinde her altı ayda Tez İzleme Komitesi gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından ilgili zaman aralığında gerçekleştirilen çalışmalar ve bir sonraki süreçte yapılması planlanan çalışmalar hakkında da bilgilendirme yapılmış ve komitenin önerileri alınmıştır.

3.7 Araştırmada Etik

İnsanların içerisinde bulunduğu her türlü bilimsel çalışmada izlenmesi gereken birtakım kurallar ve etik ilkeler bulunmaktadır. Bu etik ilkeler kapsamında bilinçli onay, gizlilik, yanıltmama, verilere sadık kalma gibi etik kodlar yer almaktadır (Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma sürecinde etik ilke ve kodlara uyulmasına önem verilmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Çalışma için uygun araştırma deseni oluşturulup veri toplama araçları geliştirildikten ve uygulanacak ölçeklere karar verildikten sonra, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygunluğu hususunda onay alınmıştır. Bu onay sonrası Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden durum çalışması kapsamında belirlenen okullarda veri toplamak için Anadolu Üniversitesi aracılığıyla araştırma izni alınmıştır (EK-2).
- Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve bu sürece katılmalarında gönüllülükleri esas alınmıştır. Veri toplama araçlarının her birine ilişkin katılımcı iznini almaya yönelik öğretmen katılımcı onam katılım formu (EK-11), 18 yaş altı katılımcı öğrenciler için veli onay mektubu (EK-12) ve öğrenci sınıf içi uygulama gönüllü katılım formu (EK-13), araştırma kapsamında sınıf gözlemleri için öğretmen sınıf

içi uygulama izin formu hazırlanmıştır (EK-14). Ayrıca, araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçme aracını geliştiren kişilerden kullanım izin belgesi alınmıştır (EK-15).

- Gözlem verilerinin elde edilmesi sürecinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticileri ile iletişime geçilerek araştırma izni ve gözlem süreci hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.
- Araştırma sürecinde katılımcılara ilişkin ulaşılan bilgi ve veriler gizlilik ilkesine bağlı olarak çeşitli veri depolama araçlarında muhafaza edilmiştir.
- Araştırma kapsamında katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak için araştırmanın sürecinde katılımcıların gerçek adları yerine öğretmenler için takma adlar, öğrenciler için ise AİHL-Ö1, AİHL-Ö2, AL-Ö1, AL-Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan CIPP program değerlendirme modelinin öngördüğü şekilde bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları kapsamında uygulanan nitel ve nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler çözümlenmiş ve alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1 Stufflebeam'in Bağlam Boyutu Kapsamında Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bağlam değerlendirme kapsamında araştırmanın birinci durumunu oluşturan Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ve ikinci durumda yer alan Hakan öğretmen ve 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelere dayalı ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin bağlam değerlendirme bulguları

Bağlam değerlendirme kapsamında Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları

Bağlam değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Ayşe öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair genel düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının önceki öğrenmeleri de içeren kapsamlı bir program olduğunu, farklı ilgi alanlarına hitap edebildiğini ifade etmiş ancak öğrencilerin ön öğrenmelerdeki eksikliklerinden dolayı öğretim programının öğrenci seviyesi üzerinde kaldığını vurgulamıştır. Ayşe öğretmen öğretim programının güçlü yönü olarak programda yer alan bazı temaların öğrenciler için ilgi çekici ve eğlendirici olmasına değinmiştir. Bununla birlikte öğretim programının zayıf yönü açısından ise programda yer alan çoğu temanın öğrenci bilişsel seviyesinin üzerinde olduğunu ve özellikle derslerde dinleme becerisine yönelik etkinliklerde zorluk yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretim programı kapsamındaki içeriklerin öğrenci yaşamına yakınlık ilkesi ile uyuşmadığını ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı bence geçmiş yıllara dayalı temel bilgi bilgileri kapsayan bir müfredat içeriyor ama bizim öğrencilerimiz ilkokuldan beri İngilizce görmelerine rağmen yani yeterli bir seviyede değiller. Çocuklar programı sekizinci sınıfa kadar tamamlamış olsa çok verimli geçecek bir ders olacak ama eksikleri çok olduğu için bence kitap onların seviyesinin üstünde kaldığını söyleyebiliriz. Dinleme metinlerinde bazen çok hızlı konuşabiliyorlar. Anadil konuşmacılarının konuşmalarından hiçbir şey anlamadık diyorlar. Üç kere dört kere dinletiyorum yine anlamadık diyorlar. Bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Bazı temalar çocukların ilgisini çekiyor, çok güzel ilgi çekici konuları da var ama bazı temalarda böyle olmuyor. Mesela dünyanın yedi harikası bahsediyor ama çocuk onu hiç bilmiyor ki genel kültüründe yok, gerçek yaşama bunu aktaramamış.

Ayşe öğretmen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının amacına ilişkin olarak iletişimsel yeterlik kavramına vurgu yapmış ve öğretim programının amacının öğrencilerin İngilizcede kendilerini ifade edebilecek yeterliğe gelmelerine imkân sağlamak olduğunu belirtmiştir. Sosyal hayatta, okulda ya da örneğin bir markette içerik olarak öğrencinin karşılaşılabileceği durumları kapsadığını vurgulamıştır.

Bağlam değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri bağlamında öğrencilerin gereksinimlerinin ne ölçüde karşıladığına odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen okuma becerileri noktasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri için kelime bilgisine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir ve bu noktada programda temalar kapsamında anahtar kelimelerin verilmemesinin olumsuz yönüne vurgu yapmıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma Becerileri açısından öğrencilerin okuduklarını anlamak için kelime bilgisine ihtiyaçları var. Kelime bilgisi çocukta olmayınca soruları cevaplayamıyor, yanlış yapıyor ama önce kelime çalışması sonra parça sonra soruları olsa daha güzel gider. Kelimeler özellikle verilmiyor. Önemli anahtar kelimeleri tek tek kendimiz belirtiyoruz.

Yazma becerileri hususunda ise öğrencinin doğru cümleler oluşturabilmesi adına öğretim programında dilbilgisi konularının yüzeysel olarak verildiğini ve bu doğrultuda basit cümleler halinde yazma etkinlikleri yaptırdığını belirtmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Yazma becerileri noktasında işte birazcık gramer ihtiyacımız o temanın gramerini hafif örnek cümlelerle veriyorum. Mesela cümle kurduğumuzda şöyle şöyle yapabiliriz diye kalıp cümleyi verip çocuğa öyle kafasına yerleştirip öyle cümle kurması, diyalog yaparken kitaptaki örneklerden giderek yazma çalışmaları yaptırmaya çalışıyorum.

Dinleme becerileri açısından öğretim programının öğrenci gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Tema içeriklerinde yer alan dinleme metinlerinde geçen konuşmaların çok hızlı olduğunu ve bazı metinlerin de öğrencilerin dikkatle dinleyemeyeceği uzunlukta olduğunu belirtmiştir. Bu durumun da öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerinde olumsuzluklar barındırdığını vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dinleme becerileri bağlamında öğrencilerin ihtiyacı karşılanmıyor. Dinleme konusunda çok sıkıntı konuşmada yaşadığımız gibi dinlemede de yaşıyoruz. Evet çok hızlı native konuşmaları almışlar, bazı yerlerinde çok hızlı konuşuyorlar. Çocuk da anlamıyor. Bazıları da çok uzun parçayı üç kere de dinlese beş kere de dinlese anlamıyorlar. Mesela ilk dinlemenin amacı sadece bir sorunun cevabını bulmak. Ama dokuzuncu sınıflarda öyle değil. Bir kere dinliyorsun beş tane soru cevaplamak zorunda kalıyorlar.

Konuşma becerilerinde ise yazma becerisi etkinliklerinde olduğu gibi basit cümleler kurdurarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Öğretim programında yer alan konuşma kalıp ifadelerinin öğrenciler için faydalı olduğunu, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri birbirine paralel şekilde işlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Konuşma becerileri için de konuşmada aynı kalıplar şeklinde çocuklara yazmak zaten kitapta “writing” etkinliklerinden sonra “speaking” etkinlikleri var bu nedenle “speaking” etkinliklerine başlarken aynı şeyleri şimdi birazcık daha çeşitlendirip konuşarak söyleyeceğiz diyorum. “Speaking” konusunda “writing” ile paralel götürmeye çalışıyorum. Ancak konuşma etkinliklerinde de sıkıntı yaşıyorum. Öğrenciler sözlü ifade üretmekte yetersiz kalabiliyor ya da çok kısa cevap verme eğilimindeler.

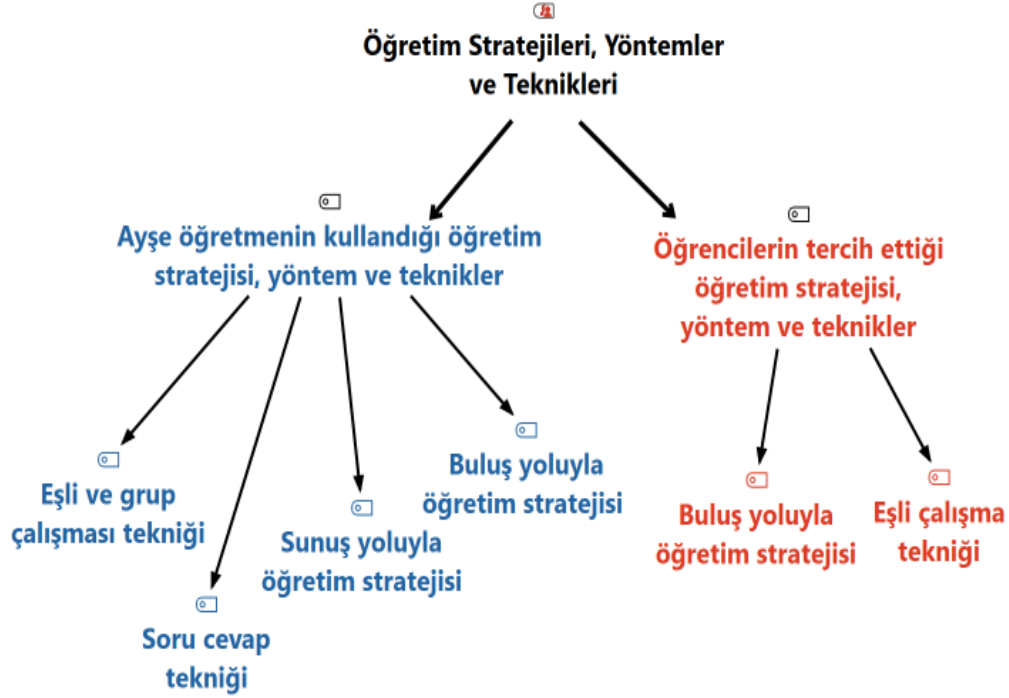
Bağlam değerlendirme kapsamında Ayşe öğretmen farklı dil becerilerinin kazanımlarına eşit oranda önem vermeye gayret gösterdiğini ancak dinleme becerisi kazanımlarına biraz daha fazla odaklandığını belirtmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda yer almaktadır:

Tema içerisindeki etkinliklere daha çok dinleme etkinlikleri ile başlanmasından dolayı dinleme kazanımlarına daha çok odaklanıyoruz aslında. Dinleme yaptıktan sonra ne yapıyoruz konuşma etkinlikleri yapıyoruz, kelime çalışıyoruz. Esasen dört beceriyi de aynı oranda gidiyoruz diyebilirim yani yüzde yirmi beş gibi söyleyebilirim.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin dördüncü soru kapsamında Ayşe öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını uygularken hangi öğretim stratejisini, yöntem ve tekniklerini kullandığına yönelik cevaplar şekil 4.1’de verilmiştir.

Şekil 4.1

Ayşe Öğretmenin Sınıfında Kullandığı ve Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yöntem, Strateji ve Tekniklerine İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.1’de görüldüğü üzere Ayşe öğretmen derslerinde eşli ve grupla çalışma tekniği, soru cevap tekniği, sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve buluş yoluyla öğretim stratejisini sıklıkla kullanmaktadır. Ayşe öğretmenin kullandığı öğretim yöntem, teknik ve stratejiler bağlamında öğrencilerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini ve eşli çalışma tekniğini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Soru-cevap ve buluş yoluyla öğretim yöntemlerini daha çok kullanmaya gayret ediyorum. Tahtaya bir cümle yazıyorum. Sonra ikinci ve üçüncü cümleleri yazıyorum, bu cümlelerdeki kuralı bulun diyorum mesela. Mesela can yapısı ile bütün öznelde “can” mı var soru cevap şeklinde çocuk bulsun diye çabalıyorum. Bu cümlede bu gelmiş burada kural ne o zaman hadi kuralı birlikte bulalım diye. Yani buluş yoluyla denebilir ama bazı yerleri sunuş yoluyla direk anlattığımda oluyor. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve iş birliği yapmaları için de ikili çalışmalar grup çalışmaları yaptırdığım oluyor.

Ayşe öğretmenin kullandığı yöntemler arasında öğrencilerin hangilerini daha çok benimsediği konusunda ise buluş yoluyla öğretim stratejisi ve eşli çalışma tekniği ön plana çıkmıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerim açısından sunuş yoluyla öğretim öğretmen merkezli olduğu için öğrenciler daha sessiz, pasif, sakın ve anlamadıklarında soruyorlar ama buluş yoluyla öğretimde öğrencilerin çoğunluğu daha istekli oluyorlar. Sunuştan ziyade buluş daha eğlenceli, grup çalışmasından ziyade de ikili çalışmalarda öğrenciler daha aktif oluyorlar. Yani hep diyalog yapıyoruz özellikle konuşma etkinliklerinde.

Diğer bir araştırma sorusunda Ayşe öğretmenin süreç içerisinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla hangi değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını kullandığı üzerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen öğrenci bilişsel düzeylerini ölçme ve değerlendirme amacıyla her dönem iki defa dört temel dil becerisini ölçen yazılı ve uygulamalı sınavlar uyguladığını ve ara değerlendirmeler için de her tema sonunda mini sınavlar (kelime quizleri vb.) yaptığını belirtmiştir. Sınavlarda okuduğunu anlama, doğru yanlış, eşleştirme, cümle sıralama gibi soru tarzlarını kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca ders kitabında yer alan öz değerlendirme bölümlerini de öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için kullandığını belirtmiştir. Öğrenci ürün dosyaları (portfolyo değerlendirme) kullanmadığını ifade etmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrenci açısından bakıldığında ise öğrencilerin genel olarak değerlendirme yöntem ve araçlarından memnun olmadıklarını vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda yer almaktadır:

Yazılı sınav şeklinde dört temel beceriyi ölçen değerlendirmeler ile ara değerlendirmeler olarak “quiz” kullanıyorum. Sınavlarda okuduğunu anlama, doğru yanlış, eşleştirme, cümle sıralama gibi soru tarzlarını kullanıyorum. Her temadan sonra “quiz” yapıyorum. Ayrıca tema sonlarında ders kitabında bulunan öz değerlendirme bölümlerini kullanıyorum. Ürün dosyaları portfolyo tutturumuyorum. Öğrenci açısından olaya baktığım zaman ise öğrencilerin genel olarak değerlendirme yöntem ve araçlarından memnun olmadıklarını düşünüyorum.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde okulun ve sınıfın fiziki özellikleri, sınıf mevcudu ve olanakları hakkında Ayşe öğretmen sınıf mevcudunun öğretim için uygun düzeyde olduğunu belirtmiştir. Etkileşimli tahtanın öğretim sürecinde aktif olarak kullanıldığını ve yeterli internet bağlantısının olduğunu vurgulamıştır. Öğretim ortamının aydınlanma ve ısınma açısından yeterli düzeyde olduğunu ifade

etmiştir. Bununla birlikte Web 2.0 araçlarını sınıfta öğrencilerle senkronize şeklinde kullanamamasının kendi açısından olumsuz bir durum olarak görmekte ancak bu durumun sosyo-ekonomik gerçekliğine de vurgu yapmaktadır. Öğretim programının istenilen seviyede uygulanabilmesi adına hangi olanaklar ve materyallerin olması gerektiği hususunda ise Web 2.0 araçlarının daha aktif ve görünür çalışmalar yapılabilmesi adına çalışmaların yazıya dökülmesi için sınıfta kullanılabilecek bir yazıcı olmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda yer almaktadır:

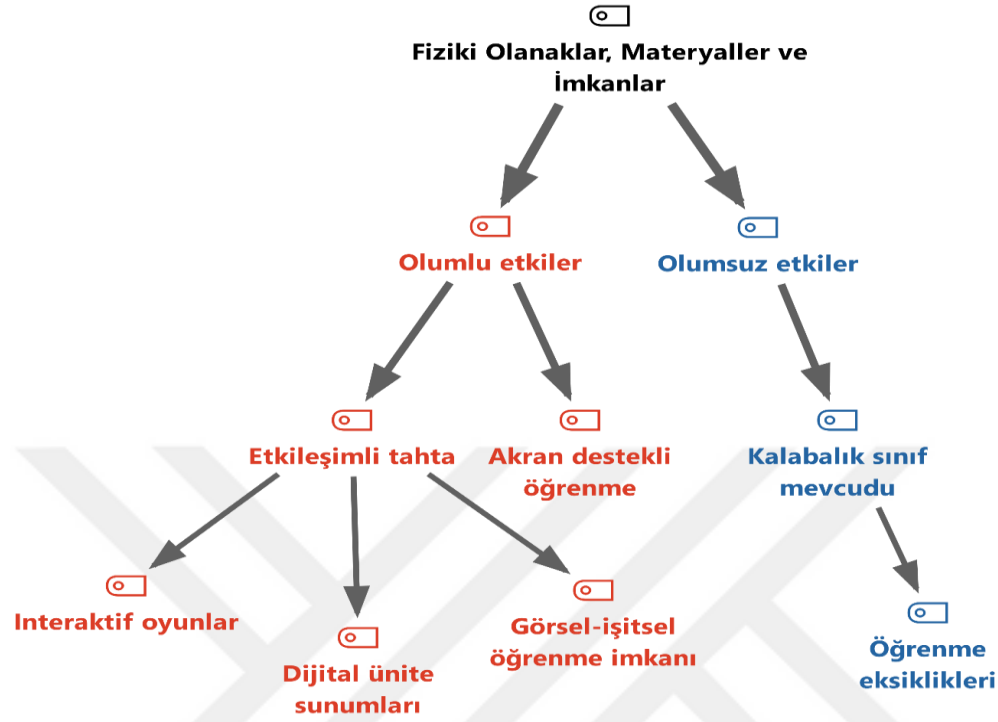
Sınıfımız 25 kişilik mevcuda sahip, ortam olarak gayet yeterli, akıllı tahta ve internet bağlantımız iyi ve yeterli, aydınlatma iyi. Bununla birlikte sınıfta kullanabileceğim bir yazıcı olmasını isterdim çünkü anlık resim çıkarsak araştırarak beraber çalışma yapsalar çocuklar oturup çıktı alabilecekleri bir ortam olsun mesela. Öğretim programının istenilen seviyede uygulanabilmesi için de Web 2 araçlarının aktif bir şekilde kullanımı noktasında örneğin “Wordart” uygulamasından kelime bulutları oluşturup onların çıktısını alıp sınıf duvarlarına asmak isterdim hemen.

4.1.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları

Araştırmanın birinci durumu kapsamında yer alan Ayşe öğretmenin dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ilk olarak okulun ve sınıfın fiziki özelliklerinin, sınıfının mevcudu ve olanaklarının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik cevaplar Şekil 4.2’de verilmiştir.

Şekil 4.2

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Fiziki Olanaklar, Materyaller ve İmkanlar Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.2’de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğu (7/10) derslerde etkileşimli tahtanın aktif olarak kullanıldığını ve etkileşimli tahtada öğretmen tarafından kullanılan tema ve ders sunumlarının görsel ve işitsel öğrenmeye imkânı sağladığını ve benzer şekilde etkileşimli tahta üzerinden oynanabilen interaktif oyunların dersi daha eğlenceli hale getirdiğini vurgulamıştır. Görüşmeye katılan on öğrenciden beşi sınıf mevcudunun yüksek olmasının derslerden elde ettikleri verimi olumsuz yönde etkilediği ve öğrenme kayıplarına yol açtığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise akran öğrenmeye imkân sağladığından dolayı sınıf mevcudunun fazla olmasının kendisi için olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AIHL-Ö1: Sınıf mevcudu açısından insanların çokluğu daha fazla öğrenme kaybına yol açar. Mesela herkese cevap verme hakkı bulamaz hocam. Yani herkes konuşurken diğerleri çok odaklı olamaz diye düşünüyorum. Sınıf mevcudu ne kadar yüksek olursa benim bu dersten alacağım verim o kadar azalıyor. Materyal noktasında ise İngilizce dersinde öğretmenimiz akıllı tahta kullanıyor.

AIHL-Ö3: Sınıf mevcudu az olursa derslerin daha etkili bir şekilde ve anlaşılır olacağını düşünüyorum. Sınıf mevcudunun bana olumsuz yönde bir katkısı yok. Öğreniyorum, olumlu

yönde öğreniyorum. Öğretmenimiz akıllı tahtadan diyaloglar açıyor işte bizi kaldırıp tahtaya kaldırıp etkinlikler yaptırıyor. Bu şekilde interaktif etkinlikler, sunumlar ile öğreniyoruz. Sunumlar hem görsel öğrenmenizi hem işitsel öğrenme sağlayabiliyor. Sunumla daha etkili, daha kalıcı bir şekilde öğreniyorum.

Geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarının kendilerine olan katkıları üzerine görüşmeye katılan on öğrenciden üçü geçmiş yıllarda gördükleri İngilizce dersleri sayesinde yabancı dilde kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiğini ve iletişim noktasında İngilizce derslerinin fayda sağladığını vurgulamıştır. Öğrencilerinden ikisi geçmiş yıllarda İngilizce derslerini anlamadıklarını, dersin işleyiş tarzından dolayı fazla katılım gösteremediklerini ve İngilizce ders başarılarının iyi olmadığını ifade etmiştir. İki öğrenci İngilizce dil becerilerinin bütünsel gelişimi açısından derslerin kendilerine katkı sağladığını ve İngilizceye yönelik bilgi birikimlerinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerden biri geçmiş yıllarda gördüğü İngilizce dersleri sayesinde İngilizce kelime bilgisinin yeterli seviyeye geldiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci İngilizce dersleri sayesinde İngilizce şarkıları anlayabildiğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise geçmiş yıllardaki İngilizce derslerinde yaşadığı başarısızlıklardan dolayı İngilizceye yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu ifade etmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AIHL-Ö2: İlkokul sürecinde İngilizceyi pek sevmedim, sonra biraz alıştım, yani İngilizceye çalışmaya falan. Bir de her hafta biz altyazılı İngilizce film izliyorduk bu durum İngilizce öğrenmeme çok katkı sağladığı. Mesela İngilizce şarkılar açıyordum ve bilmediğiniz kelimeleri çok rahatlıkla sorabiliyorduk. Bundan dolayı gördüğüm derslerin bana bir bilgi birikimi sağladığını düşünüyorum.

AIHL-Ö10: İngilizce derslerim benim de bu zamana kadar kötüydü. Yedinci sınıfa kadar aynı şekilde. Çünkü eğitim sisteminde genelde dil kullanımında diyaloglar oluşması gerekir. Bize sadece kelimeler yazılıyordu ve tekrar bile yapılmıyordu. Bu yüzden de İngilizcem az gelişti bu zamana kadar.

Bağlam değerlendirme boyutu kapsamında öğrencilerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları dinleme metinlerini ve İngilizce şarkıları ne düzeyde anlayabildiklerine dair görüşlerine odaklanılmıştır. Görüş bildiren öğrencilerin dördü dinleme becerilerinde kendilerini orta seviye olarak görmektedir. Üç öğrenci derslerdeki dinleme metinlerini genelde anlayabildikleri yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden üçü ise konuşma hızından ve ses kalitesinin yetersizliğinden dolayı İngilizce derslerinde dinledikleri

metinleri anlamakta çok zorlandıklarını vurgulamıştır. İngilizce şarkı, film ve videoları dinleyip anlamada ise beş öğrenci boş zamanlarında İngilizce şarkılar dinlemeyi, filmler ve kısa videolar izlemeyi sevdiklerini ifade etmiş ve dinledikleri şarkının, izledikleri film ve videoların konuşma hızlarına da bağlı olarak genelde anlayabildiklerini vurgulamıştır. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö4: Normalde telefondan, bilgisayardan vesaire dinlediğim şarkıları çok hızlı olmadığı sürece anlayabiliyorum. Ama tahtada yani akıllı tahtada çok fazla anlayamıyorum çünkü cızırtılı geliyor. Sesin kalitesinden dolayı ve çok hızlı konuşuyorlar. Bilmiyorum normalde öyle çok hızlı konuşuyorlar mı? Ama hız ve aşırı cızırtılı geldiği için sınıfta çok anladığımı düşünmüyorum. Ama kendi evde dinlediğin şarkılarda birkaç kere dinledikten sonra anlayabiliyorum.

AİHL-Ö5: Ben birkaç seneye kadar hiçbir şekilde işte dinlediğim şarkıları izlediğim filmlerin hepsini Türkçe çevirisini açar öyle dinlerdim, izlerdim. Son bir yıldır yani bu sene şöyle bir şey deneyimledim bir deneyeyim deyip yabancı şarkılar ve yabancı filmler izlemeye, dinlemeye başladım ve yapabildiğimi fark ettim. Bu şekilde gelişti ve şu an daha iyi bir şekilde anlayabiliyorum.

İngilizce okuma kitaplarını ve derste gördükleri İngilizce metinleri anlayabilme konusunda görüşmeye katılan altı öğrenci okuma metinleri ile alakalı soruları cevaplayabilme düzeylerine göre kendilerini orta seviye olarak görmektedir. Görüşme yapılan diğer dört öğrenci ise kelime bilgileri sayesinde okudukları İngilizce metinleri ve kitapları iyi düzeyde anlayabildiklerini ifade etmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö1: Kitap okuyorum ve bu kitaplar çoğunlukla İngilizce. Benim sekizinci sınıfta bir İngilizce öğretmenim vardı. O bana bayağı bir İngilizce kitap vermişti. Ondan sonra o İngilizce kitaplar da şu an benim kitaplığımda baya bir var onları okuyorum anlamaya çalışıyorum. Anlamadığım yerleri ise önce tek tek çeviriyorum bazı durumlarda zaten benzerleri çıkınca anlaşılabilir. Okulda işlediğimiz İngilizce metinlerde ise metni okurken bir kelimenin anlamını bilmiyorsan bile öncekinde veya sonrakinde gelen kelimeler falan o kelimeyi ve cümleyi çıkarabiliyorum. Yani genel olarak anladığımı düşünüyorum.

AİHL-Ö5: İngilizce metinleri orta derece anlayabiliyorum. Metinle ilgili sorulara cevap vermeye çalışıyorum, genellikle kısa cevaplar verebiliyorum ancak veremediğim zamanlar da oluyor. İngilizce hikâye veya roman ise okumuyorum bu zamana kadar hiç okumadım.

Bağlam değerlendirme kapsamında diğer bir soruda öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin beşi İngilizce düşüncelerini yazıya dökme, paragraf oluşturmada kendilerini yetersiz görmektedir. Öğrencilerden dördü ise İngilizce yazma becerilerinde kendilerini orta seviyede olduklarını ifade etmiştir. Sadece bir öğrenci İngilizce metinler oluşturmada kendisini yeterli gördüğünü belirtmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AIHL-Ö4: Açıkçası yazabiliyorum da yazamıyorum da. Yani böyle kocaman motifi yapamam da cümle cümle oluşturabilirim. Mesela kitapta yer alan yazma etkinliklerinde kendimi iyi hissetmiyorum. Yazma becerilerinde eksiklerim sıkıntılarım var.

AIHL-Ö8: Kısa metinler yazabilirim, ama uzun sayılabilecek ya da bir sayfayı doldurabilecek şekilde yazamıyorum. Hani şöyle bir paragraflık, bir paragraf dediğimiz nedir işte 7-8 satır olabilir. İşte maksimum 10 cümlelik örneğin. Böyle bir ürün ortaya çıkarabiliyorum.

Öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerine yönelik görüşleri açısından görüşmede yer alan öğrencilerin çoğunluğunun (6/10) konuşma becerisine yönelik duyuşsal özelliklerinin olumsuz seviyede olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler konuşma becerisine yönelik etkinliklerde özgüven eksikliği çektiklerini belirtmiştir. İki öğrenci İngilizce konuşma pratiği yapamamalarının kendilerine konuşma becerisinde geliştirmede engel oluşturduğunu bundan dolayı orta seviye konuşma yetkinliğine sahip olduklarını ifade etmiştir. İki öğrenci ise sadece kısa cümleler bazen sadece kelime olarak ancak cevap verebildiklerinden dolayı konuşma becerisinde kendilerini yetersiz görmektedirler. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konuda görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AIHL-Ö3: Ne yazık ki, derslerim dışında İngilizce konuşma pratiği yapma fırsatım olmuyor. Ders sırasında konuşma aktiviteleri yapıyoruz ama bunlar yetersiz kalıyor. Pratik eksikliğinden dolayı becerilerimi geliştiremiyorum, bu yüzden orta seviyede kalıyorum. Daha sık konuşma pratiği yapma fırsatım olsaydı yeterliliğim gelişirdi.

AIHL-Ö9: İngilizce konuşma etkinlikleri sırasında cümle kurmakta zorlanıyorum. Genellikle küçük cümlelerle veya tek kelimelerle cevap veriyorum. Maalesef bu durum konuşma becerilerimle ilgili konuşma cesaretimi ve isteğimi kırıyor.

Öğrencilerin İngilizce kelime bilgi düzeylerine odaklanıldığında On öğrenciden dördünün İngilizce kelime bilgilerinin yeterli düzeyde olduğuna yönelik görüş bildirdiği

görülmektedir. Bu öğrenciler kelime bilgisi seviyelerinin iyi olmasında İngilizce şarkı dinlemelerinin ve video, film izlemelerinin etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte dört öğrenci İngilizce kelime bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak ise öğrenciler kelime çalışmalarına gereken önemi vermedikleri yönünde görüş belirtmiştir. İki öğrenci ise kelime bilgisinde orta düzeyde olduklarını ifade etmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö1: Kesinlikle yeterli olduğunu düşünüyorum. Bilmediğim birçok kelime olabilir ama çoğunlukla yeterli olduğunu düşünüyorum. Kelime dağarcığımı yükseltmede İngilizce şarkılar, filmler yardım etti çoğunlukla, bir de İngilizce derslerinde sekizinci ve dokuzuncu sınıfta büyük yardım gördüm, kelime bilgim yükseldi.

AİHL-Ö5: Benim kelime bilgimin de ortalama seviyenin altında olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben ezberlediğini hemen unutabiliyorum. Çok çabuk ezberleyip çok çabuk unutuyorum. O yüzden gidiyor, sanırım bunun için de daha çok tekrar yapmalıyım.

Bağlam değerlendirme kapsamında diğer bir soruda öğrencilerin İngilizce dilbilgisi konularına ve kurallarına hakimiyetlerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Görüşmede yer alan öğrencilerden dördü İngilizce dilbilgisi yetkinliklerinin orta düzey olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da kurallı cümleler kurabildiklerini ancak karmaşık cümleler üretmekte zorlandıklarını öne sürmüşlerdir. On öğrenciden dördü düşük düzeyde İngilizce dilbilgisi yetkinliğine sahip olduklarını ifade etmiştir. Dilbilgisi konularına yönelik olumsuz tutumlarının seviyelerinin düşük olmasında önemli olduğunu düşünmektedirler. İki öğrenci ise kendilerini ortalamanın üzerinde dilbilgisi yetkinliğine sahip olarak görmektedir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö4: Dilbilgisi konularını maalesef kolaylıkla unutuyorum diyebilirim. Konuların birazcık daha tekrar edilmesi gerekiyor işte birileriyle, diyalogla konuşma mesela bizim normalde de yani okulda kantine inerken bile İngilizce konuşuyorlar, geliştirebiliriz diye düşünüyorum arkadaşlar o diyaloglar yoluyla dil bilgisi becerilerini daha da yükseltti. Ben de aynı şekilde geliştirebileceğimi düşünüyorum.

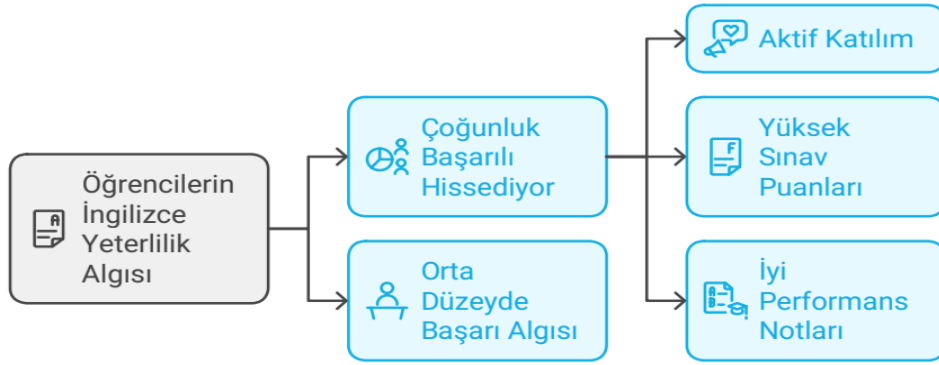
AİHL-Ö7: Ben de bu seneye kadar dilbilgisi konularına ve kurallarına çok hâkim değildim. Bu sene öğretmenim sayesinde ve benim kendimi geliştirmek için kullandığım araç gereçler sayesinde kendimi çok geliştirdim ve ben de ortalamanın biraz üstünde olduğunu

düşünüyorum. Kendi çalışmalarım kapsamında ekler, fiiller, konular tekrar ettim. Kendi kendime cümleler kurdum.

Öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini hangi düzeyde başarılı ve yeterli bulduklarına ve derse yönelik duyuşsal algılarına dair düşüncelerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini hangi düzeyde başarılı ve yeterli bulduklarına dair düşünceleri Şekil 4.3'te verilmiştir.

Şekil 4.3

İngilizce Yeterlik Algısı ile İlgili Tema, Alt Tema ve Kodlar



Şekil 4.3'te görüldüğü üzere öğrencilerin yarısından fazlasının (6/10) kendilerini İngilizce dersinde iyi seviyede başarılı buldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak da İngilizce derslerine aktif katılımlarını, sınav puanlarının ve ders içi performans notlarının yüksek olmasını ileri sürmüşlerdir. Görüşmede yer alan dört öğrencinin de orta düzeyde başarı algısına sahip olduğu belirlenmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö2: Yani çoğunlukla başarılı olduğumu söyleyebilirim. Çünkü hocalarım bu düşüncelere sevk ediyor. Hocalarımın sorularına bazen yani sınıftaki çoğu kişi cevap vermeyince tek ben cevap veriyorum ve ben söz hakkı istediğimde çoğunlukla söz hakkı istemeyenlere cevap veriliyor ki bu öyle hissettiriyor. Ayrıca ablamla İngilizce konuşuyoruz, İngilizce bir şekilde sohbet ediyoruz. Oralarda da gösterdiğim çaba şeyinde de öyle olduğumu düşünüyorum.

AİHL-Ö9: Ne iyi ne kötü yani orta düzeyde bir öğrenciyim. Bunun sebebi ise bence yazma, okuma, konuşma, dilbilgisi, kelime bilgisi gibi becerilerde ne iyi ne kötü bir durumdayım. Bunlar birleşince ortaya düzeyde olduğum ortaya çıkıyor.

Bağlam değerlendirme kapsamında son olarak 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersinin gelecekte iş hayatı açısından gerekli bir ders olduğu

hakkında ne düşündüklerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin yarısı İngilizce dersinin gelecekteki iş yaşamlarında mesleki kariyer gelişimlerine katkısı olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerini mesleklerinde olabilecek global gelişmeleri İngilizce bilgisi sayesinde öğrenebilecekleri şeklinde desteklemişlerdir. Benzer şekilde dört öğrenci ise iş hayatında yabancılarla iletişim için İngilizcenin faydalı bir ders olduğunu vurgulamıştır. Bir öğrenci ise gelecekte iş bulabilme açısından İngilizcenin gerekli bir ders olduğu yönünde görüş bildirmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö4: Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. İş hayatında bence gerçekten bir önemi var. Önem taşıdığı yerler var. Örneğin ben psikolog olmak istiyorum. Mesleğimle ilgili alanımdaki gelişmeleri takip etmek için ortak dil olan İngilizce bana lazım olacaktır.

AİHL-10: Ben yurt dışında çalışmak istiyorum, çocuk doktoru olmak istiyorum. Yani burada olmazsa yurt dışında çalışmak istiyorum. Bu yüzden İngilizcemin bayağı bir iyi olması lazım. Bir de mesela bazen sınavlar da eşit puanda olan öğrencilerin İngilizcesi iyi olanı daha nasıl desem iş başvurusunda İngilizcesi daha iyi olanı daha önce alıyorlar.

4.1.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin bağlam değerlendirme bulguları

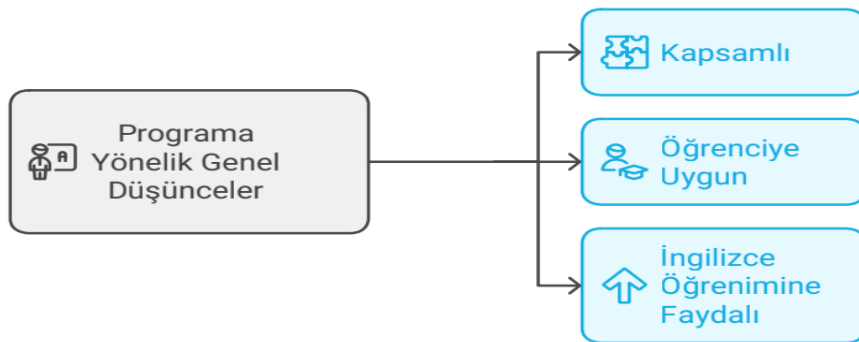
Bağlam değerlendirme kapsamında Hakan öğretmen ve dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları

Bağlam değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Hakan öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair genel düşüncelerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin verdiği cevap doğrultusunda programa yönelik genel düşünceler teması altında yer alan kodlar şekil 4.4'te gösterilmiştir.

Şekil 4.4

Öğretim Programına Yönelik Genel Düşünceler Alt Teması ve İlgili Kodlar



Şekil 4.4'te görüldüğü üzere Hakan öğretmen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının ortaokuldan liseye geçiş sürecinde öğrencilere yardımcı olabilecek, öğrencilerin İngilizce öğrenimine daha olumlu yönde katkı sağlayabilecek şekilde planlanmış kapsamlı ve öğrenci seviyesine uygun bir öğretim programı olduğunu vurgulamıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Programa bakıldığı zaman sekizinci sınıfın devamı niteliği gibi görünmesine rağmen biraz daha birkaç seviye daha üstüne katılarak hazırlandığı için çocukları hani ortaokuldan liseye geçiş sürecinde çocuklara yardımcı olabilecek, onların İngilizce öğrenimine daha olumlu bir katkı sağlayabilecek şekilde planlanmış olduğunu, çocukları lise seviyesinin onuncu, hatta ileriki seviyelerde 11 ve 12. sınıfa hazırlama bağlamında kapsamlı bir program olduğunu düşünüyorum.

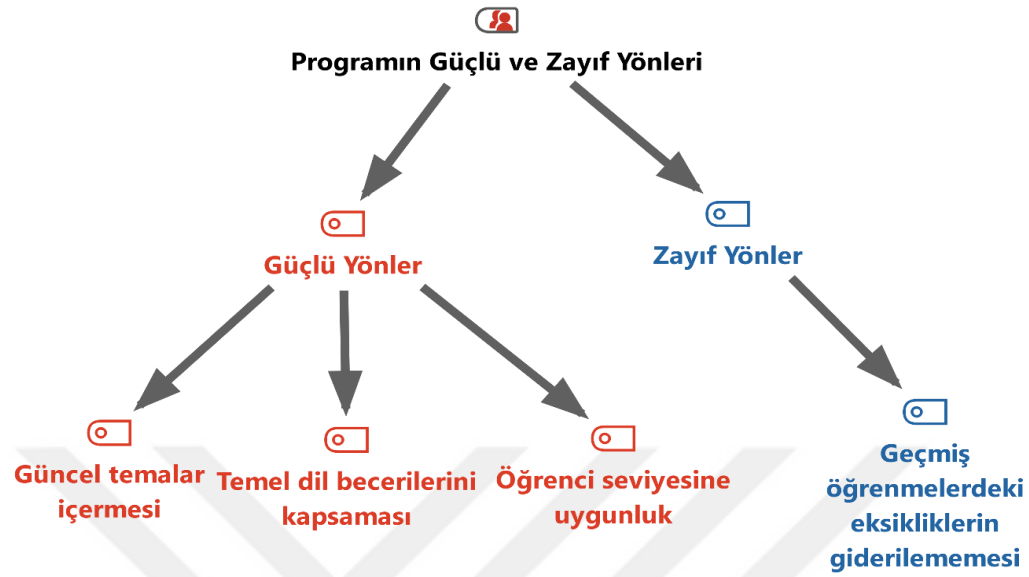
Hakan öğretmen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının genel amacını; öğrencilerin geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarını tekrar etmelerine imkân sağlaması noktasında öğrencilere rehberlik yapması olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda önceki öğrenmelerde yer alan kazanımların ne kadarına ulaşılabildiği, ulaşılamayan kazanımlara yönelik tekrarlar sunmasından dolayı öğrencilere kılavuzluk görevi yaptığını vurgulamıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Programın genel amacı hem çocukların geçmiş bilgilerini şöyle bir gözden geçirmek, kazanımlara ne kadar ulaşılmış veya ulaşılmamış ve onları belirlemek hem de lisede karşılarına çıkacak daha ileri seviye İngilizce programlarına hazırlamak olduğunu düşünüyorum.

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında alt soru olarak dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin Hakan öğretmenin düşüncelerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri teması altında yer alan kodlar şekil 4.5'te gösterilmiştir.

Şekil 4.5

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.5'te görüldüğü üzere Hakan öğretmen öğretim programının güçlü yönü olarak öğretim programının yabancı dilde dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kapsadığını vurgulamıştır. Öğretim programının kendi öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde programı oluşturan temaların güncel olduğunu bu durumun da İngilizce öğrenmedeki ön yargıları kırabileceğini belirtmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Program öğrenci seviyelerine uygun. Sadece dokuzuncu sınıfı değerlendirdiğimiz için burada öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığı için öğrenciyi yormamak adına yeni bir dil öğrenen bir kişiyi bir bireyi korkutmamak adına hazırlandığını görüyorum çünkü bizim özellikle insanlarda, toplumda dile karşı böyle bir ön yargı olduğu için bu ön yargıyı çok çocuklara yaşatmayacak ve onları korkutmadan onların yaşantılarına da dokunarak hazırlanmış bir program olması bence güçlü yönlerinden birisi. Bununla birlikte yine program hazırlanırken özellikle dört temel becerinin dikkate alınmasının güçlü bir özelliği olarak söyleyebiliriz.

Programın zayıf yönüne ilişkin olarak ise aslında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programından kaynaklanmayan, önceki İngilizce öğrenme yaşantılarında dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmayan öğrencilerin dokuzuncu sınıfta bu becerilerde zorlandıklarını bu durumun da programın işleyişine olumsuzluk yansıttığını ifade

etmiştir. Hakan öğretmen bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Programın zayıf yönlerine bakacak olursak, aslında bu biraz da hani sadece dokuzuncu sınıf olarak değil de önceki yıllarda da bağlandığını düşünürsek özellikle dil becerilerinin devam ettirilmesinde bu sefer zorlanıldığını da görüyoruz. Çünkü bazen önceki yıllarında çocuklar dinlemede, konuşmada ya da yazmada biraz daha geride geri planda bırakılıyorlar. Bunun neticesinde lise programına geçtikleri zaman bu program bu becerileri istediği için öğrenciler bazen şaşırıyorlar. Bunu da hani zayıf yönü olarak belirtebilirim. Programın hazırlanmasında önceki yıllarla bağlantısının biraz zayıf kalması yönünden, o da gerçi dokuzuncu sınıfta alakalı bir değil. Önceki yılların ne kullanımlı ile alakalı diyebiliriz.

Bağlam değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisi kapsamında öğrencilerin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı üzerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmen okuma becerisi açısından öğretim programında öğrencinin günlük yaşamına hitap eden güncel konular ve okuma metinleri yer aldığını ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma becerisi kapsamında ya da okuma etkinlikleri olarak düşünüldüğünde ben güzel hazırlanmış olduğunu düşünüyorum. Farklı tema başlıkları altında bu temalarla alakalı işte bazen teknoloji olabiliyor bazen bilim olabiliyor, sağlık olabiliyor işte bir televizyon filmi olabiliyor. Bununla alakalı güzel kısa anlaşılır parçalar okuma parçaları düşünülmüş ve bunlar hazırlanırken de öğrencilerin yaşantılarına dokunabilecek günümüzde hani biraz ekran çağı olduğu için öğrencilere bir film den bahsederken onlara ulaşabiliyorsunuz, onların dikkatini çekebiliyorsunuz. Bu bağlamda ben güzel hazırlanmış olduğunu düşünüyorum açıkçası.

Dinleme becerisi bağlamında programda yer alan dinleme metinlerinin öğrenciyi sıkmayacak şekilde hazırlandığı belirtilmiştir. Yazma becerisi hususunda programda öğrenciye özgürlük tanındığını ve öğrencinin kendisini serbest hissederek yaratıcı yazılar ortaya çıkarabilmesinin mümkün kılındığını vurgulamıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dinleme becerisine yönelik bölümler hazırlanırken ya da yazma bölümleri hazırlanırken öğrenciyi sıkmayacak şekilde öğrencilerin kendini ifade edebileceği, serbest bir şekilde hareket edebilecekleri işte örneği mesela kalkıp şu formatta ya da herkes şu ölçülerde şu şekilde, şu renklerde hazırlayacak diye değil de öğrencilere serbest hareket etmelerini

sağlayabilecek etkinlikler olarak düşünüldüğü için ben bu dört temel becerinin program bazında hazırlanırken açıkçası gayet tutarlı şekilde düzenlenmiş olduğunu düşünüyorum.

Konuşma becerisi kapsamında yer alan beceriye yönelik konu ve etkinliklerin uyumlu olduğunu ancak özellikle öğrencinin konuşma becerilerindeki eksikliklerinden kaynaklı uygulamada sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Genel anlamda dört temel dil becerisinin öğretim programında birbirleri ile ilişkili ve öğrenci seviyesi ile tutarlı olduğunu belirtmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Konuşma becerisi olarak verilen konu başlıkları yine konularla tema içerisindeki etkinliklerle ya da temanın hani programdan ziyade öğrencilerin kendilerini ifade etmede o rahatlığı göstermedeki eksikliklerinden kaynaklı olarak uygulamada bazı sorunlar yaşıyoruz. Bunun haricinde dört temel beceri kendi tema kapsamlarda ve ulaşmaya çalıştıkları kazanımlar kapsamında düşünüldüğünde gerçekten seviyeye uygun ve öğrencileri yormayacak, korkutmayacak şekilde hazırlanmış olduğu sonucuna varıyorum.

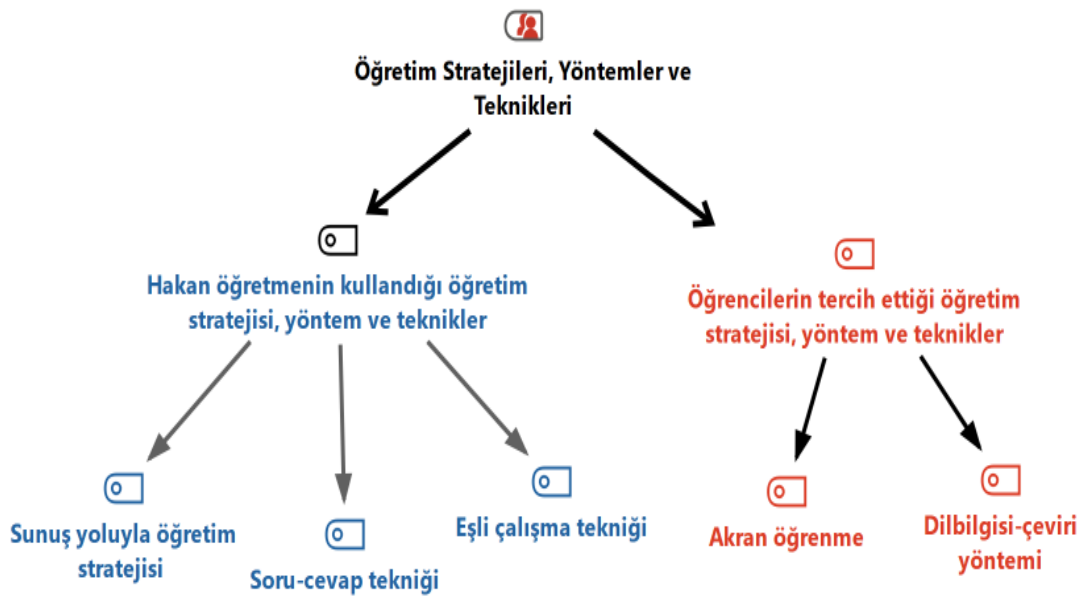
Bağlam değerlendirme boyutunun üçüncü sorusuna ilişkin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri kazanımlarından hangilerine Hakan öğretmenin daha fazla önem verdiği üzerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmen bir yabancı dil öğretmeni olarak dil becerilerini birbirinden ayrı tutmanın imkânsız olduğuna yönelik vurgu yapmıştır. Dil becerilerinin birbirleri ile tutarlı bir şekilde geliştirilmesi amacıyla tüm becerilere eşit oranlarda ağırlık vermeye gayret gösterdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı durumlarda öğrenci gereksinimlerine göre öğrenme eksikliği bulunan noktalarda özellikle de dinleme ve konuşma becerilerine biraz daha fazla zaman ayırdığını belirtmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda yer almaktadır:

Dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmesi imkânsız çünkü hepsi bir merdivenin basamağı niteliğinde. Hepsi birbirini destekleyen bir özelliğe sahip fakat işte bazen şunlar olabiliyor işte öğrencilerden aldığımız dönütlere göre konuşma bölümünü yaparken işte öğrenciye sorduğumuzda işte katılım istediğimiz gibi olmazsa biraz değiştirerek biraz düzenleyerek farklı bir şekilde devam edebiliyoruz. Bir öncelik sıralaması olacaksa ben hani dil öğretiminde konuşma ve dinlemenin ve bir tık daha yukarıda olabileceğini düşünüyorum kendi adıma ama genel olarak bir şey yapacak olursak da bir tanımlamada bulunmamız ya da ifadede bulunmamız gerekiyorsa hepsi birbirini destekler nitelikte olduğunu düşünüyorum.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin dördüncü soru kapsamında Hakan öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını uygularken hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullandığı üzerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin verdiği cevap doğrultusunda öğretim stratejileri yöntem ve teknikleri teması altında yer alan kodlar şekil 4.6’da gösterilmiştir.

Şekil 4.6

Hakan Öğretmenin Sınıfında Kullandığı ve Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.6’da görüldüğü üzere Hakan öğretmen dersin ve konunun gereksinimlerini göz önünde bulundurarak tema başlangıçlarında dilbilgisi konularının işlenişi sırasında genellikle sunuş yolu ile öğretim stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Hakan öğretmen bu görüşünü “Genellikle yeni bir temanın başlangıcında özellikle dil bilgisi açısından biraz daha özen göstermemiz ya da vermemiz gereken yeni bir şey olması durumunda düz anlatım dil bilgisi öğretimine öncelik veriyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte tema ilerledikçe çoğunlukla soru cevap tekniği ve öğrencilerin akran öğrenmelerini de desteklemek amacıyla eşli çalışma tekniklerini kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde hangi yöntemleri daha çok sevdikleri konusunda ise öğretmenin sunuş yoluyla öğretimini temel alan ve derslerde hedef dilden ana dile çeviriler yapılarak kullanılan dilbilgisi çeviri yönteminin daha fazla benimsendiği

Hakan öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu durumun sebebi olarak dilbilgisi çeviri yönteminin öğrenciler açısından daha kolay bir şekilde bilgiye ulaşmalarını sağladığı ifade edilmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Çeviri yaptığımız kısımlarda öğrencilerin tabii ki daha kolayına gidiyor diyeyim çünkü bir ana dil var elimizde sokağa çıktıklarında ya da işte teneffüs zili çalıp koridora çıktığında ya da kantine gittiğinde kullanmadığı bir dili biz hani öğretmeye çalışıyoruz. Bunun kalıcılığını sağlamaya çalışıyoruz. Bu da tabii ki bizim için zor oluyor. Hani kırk dakikalık iki derste bunu sağlamak gerçekten zor bu şartlarda ve o yüzden hani öğrenciler biraz daha dediğim gibi çeviri kullandığımız kısımlarda daha hoşnut görünüyorlar çünkü onlar için daha anlaşılır olabiliyor.

Öğrenciler arasında küçük iş birlikleri sağlaması açısından ise birbirlerinden de öğrenme imkânı verdiği için akran öğrenmelerin öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmektedir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Akran öğrenmesi yaptıklarında ya da işte birisinin yanlış cevap verdiği ya da birisinin cevaplamadığı bir soru da bir bölümde diğer bir öğrencinin katılım gösteri göstermiş olması da mesela küçük bir hani rekabete sebep olduğundan ya da böyle işte ben yaptım, ben başardım gibi bir algıya sebep olduğundan hani bu yöntem teknikleri içerisinde ve bunları bunlar faydalı ve eğlenceli olabiliyor.

Diğer bir araştırma sorusunda Hakan öğretmenin süreç içerisinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla hangi değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını kullandığı üzerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmen öğrencilerinin akademik başarı seviyelerini ölçme ve değerlendirme amacıyla her dönem iki defa uyguladığı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen yazılı ve uygulamalı sınavları en önemli değerlendirme aracı olarak görmektedir. Bununla birlikte ev ödevlerini yapan öğrencilere ek performans notu verdiğini belirtmiştir. Ayrıca dönem içerisinde değişik zamanlarda kelime sınavı, dilbilgisi sınavı ve yazma becerilerine yönelik kısa sınavlar yaptığını ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Her dönem ikişer defa olmak üzere yazılı ve uygulama sınavlarımız oluyor. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma bölümlerini içeren dört temel beceriyi ölçen uygulama sınavımızı kullanıyoruz en önemli değerlendirme aracımız olarak. Bununla birlikte yazma becerisi için eve verilen ödevlerde sınıf ortamında bizlerle paylaşılması sonucunda işte bunları küçük ödüller, sınıf içi performans notu ya da o performans notuna ilave edilebilecek. +5 puan, +10

puan gibi öğrencinin motivasyonunu sağlayabilecek bir değerlendirme yöntemi kullanıyoruz. Yine bununla birlikte bazen haberli ya da bazen habersiz “quiz” yöntemleriyle de bir “word quiz” yapılabiliyor. Belki işte bir “gramer check” yapılabiliyor.

Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrenci açısından bakıldığında ise öğrencilerin genel olarak değerlendirme yöntem ve araçlarından hoşnut olmadıkları vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin değerlendirme araçlarından yüksek puanlar aldıkça değerlendirme araç ve yöntemlerine karşı hoşnutluk gösterdiklerini ve derse yönelik motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Yazılı sınavlar, “quizler” öğrencilerimizin çok hoşlarına gitmiyor açıkçası çünkü sınavlar öğrencinin gözünde ve bir gerilime sebep oluyor. Ancak yapılan sınavlar sonucunda öğrenciler yüksek puanlar aldıklarında bu sefer hoşlarına gidiyor. Ya aslında biz korkmuştuk ya da gerilmiştik ama güzel puan almışız ya biz bu işi yapıyoruz falan diye düşünerek biraz motivasyon kaynağı olabiliyor. Sevmeyerek başladıkları ya da korkarak yaptıkları bir “quiz” onları sonucuna göre mutlu edebiliyor. İyi not alan öğrencilerin çoğu bir sonraki ders hocam “quiz” yok mu? İkinci ders “quiz” mi yapacaksınız yoksa falan diye böyle aramızda ufak şakalaşmalar da oluyor. Aldıkları sonuçlar öğrencilerin motivasyonunda en önemli bir etken oluyor.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde okulun ve sınıfın fiziki özellikleri, sınıf mevcudu ve olanakları hakkında Hakan öğretmen öğretim ortamının sıcaklık, aydınlanma hususlarında zaman zaman öğretimi olumsuz yönde etkileyebilecek durumlar olabildiğini ifade etmiştir. Okulun fiziki konumundan dolayı gürültü problemi yaşandığını belirtmiştir. Kalabalık sınıf mevcudunun da diğer bir olumsuz etken olarak vurgulamıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Bazen sınıfa giriyoruz işte sabahın dokuzunda aydınlık bir sınıf oluyor. Perdeyi kapatmak zorunda kalıyoruz. Bu durumda işte ışık açılıyor işte tahtadan yansımalar yaşanıyor. Perdeler yetersiz kalıyor bu sefer camlar kapılar kapalı. Sınıfımız çok sıcak oluyor. Okulumuz çevre yolunun hemen dibinde olan bir okul bu yüzden camları açamıyoruz kamyon, araba seslerinden. Bahçe tarafına bakan camları ise beden eğitiminde olan öğrencilerin seslerinden dolayı olumsuzluklar yansıyor. 40 dakika boyunca işte havasız kalan bir sınıfta ya da çok sıcak olan bir sınıfta ya da günlük güneşlik olmasına rağmen perdelerin kapalı olup ışığın yakılmak zorunda olduğu bir sınıfta ya da işte tahtaya ışığın yansımından dolayı bazı öğrencilerin görememesi gibi sebepler kesinlikle bizim için fiziki ortamda olumsuzluklar

oluşturuyor. Bununla birlikte sınıf mevcutlarının baktığımızda dokuzuncu sınıflarımız gayet kalabalık, otuzun üzerinde mevcutlarının işte 32 olan var, 34 olan var, iki tane sınıfa giriyorum. Benim iki sınıfım da işte otuzun üzerinde mevcuda sahip.

Bununla birlikte görsel videolar ve işitsel ses dosyaları aracılığı ile öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap etmesi ve ders kitabı dahil çeşitli e-kitapların derste kullanımına imkân sağlaması açısından etkileşimli tahtanın öğretim sürecinde çok önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Akıllı tahtalar bizim için her anlamda gayet kullanışlı örneğin ders kitaplarını elektronik ortamda kullanabiliyoruz. Bununla birlikte dinleme etkinliklerinin yapılması için dinleme ses kayıtlarını tahtadan açabiliyorum. Görsel videolarımız oluyor. Ayrıca yabancı kültürlerle ait bilmediğimiz bir şey çıktığında akıllı tahtadan arama yaparak bilgi sahibi olabiliyoruz.

Öğretim programının istenilen seviyede uygulanabilmesi adına hangi olanaklar ve materyallerin olması gerektiği bağlamında ise görsel açıdan daha zengin, ilgi çekici ve kaliteli kâğıda basım ders kitabının olmasının öğrencilerin daha fazla ilgisini çekebileceğini belirtmiştir. Ayrıca dinleme etkinliklerinde kullanılan ses dosyalarının video destekli olmasının hem işitsel hem de görsel zenginlik katabileceğini vurgulamıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

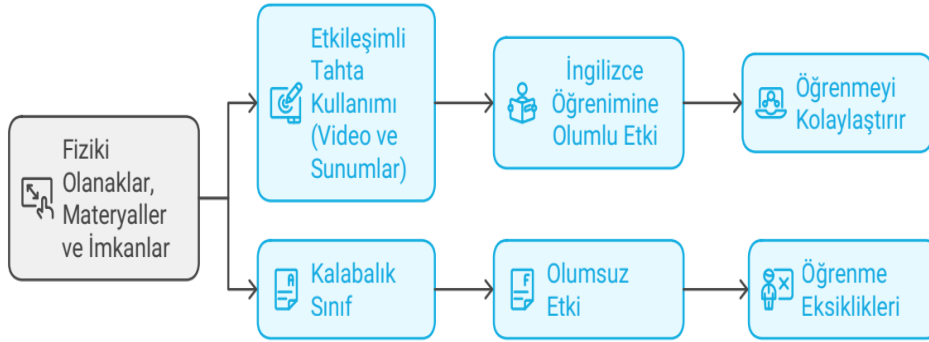
Ders kitabı gerçek görsellerin kullanıldığı biraz daha ilgi çekici hale getirilebilir çünkü ben çocuklara ders kitap kitabını tanıtırken şöyle söylüyorum, hani böyle bir ders kitabı olarak değil de çocuklar böyle bir hani magazin dergisi gibi bakın. Çünkü 10 tema var. Bazı temalar fen dersine değiniyor. Bazısı tarih dersine değiniyor. Bazı işte edebiyat dersine değiniyor falan öyle olunca diyorum bu böyle magazin dergisi gibi bakın buna. Öyle bakarsanız her bir temayı yeni bir magazin konusu gibi algılayın diyorum. Bunula birlikte ses dosyalarımız video temelli olsa daha iyi olur. Bir ses ya da 2 kişinin 3 kişinin arasında geçen diyalogu işte havaya bakarak dinlemektense videoya bakarak hem izleyip hem dinlemeleri çok daha belki etkili olabilir diye düşünüyorum.

4.1.2.2 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin bağlam değerlendirme bulguları

Araştırmanın ikinci durumu kapsamında yer alan Hakan öğretmenin dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ilk olarak okulunun, sınıfının fiziki özelliklerinin, sınıfının mevcudu ve olanaklarının öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. 9-C sınıfı öğrencilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda fiziki olanaklar, materyaller ve imkanlar teması altında yer alan kodlar şekil 4.7’de gösterilmiştir.

Şekil 4.7

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Fiziki Olanaklar, Materyaller ve İmkanlar Alt Teması ve Kodlar



Şekil 4.7’de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğu (8/10) sınıfın fiziki özellikleri bağlamında etkileşimli tahtayı ön plana çıkarmıştır. Etkileşimli tahtanın öğretmenleri tarafından derslerde kullanıldığını ve tema sunumları ve derslere ait çeşitli videoların etkileşimli tahta üzerinden takip edildiğini belirtmiştir. Öğrenciler derslerde etkileşimli tahta kullanımının İngilizce öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, öğrenmelerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerden dördü (4/10) sınıf mevcudunun kalabalık olmasının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiş ve öğrenme eksikliklerine yol açtığı belirtilmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö1: Sınıfta kullanılan materyal olarak aklıma ilk akıllı tahta geliyor. Bence akıllı tahta dersi daha iyi kavramamı sağlıyor, videolar, sunumlar ile dersi işlediğimizde daha iyi oluyor. Sınıf mevcudu açısından ise çok kalabalık olunca biraz fazla ses çıkıyor. Biraz engelleniyor gibi o nedenle sınıf mevcudu beni olumsuz yönde etkiliyor.

AL-Ö6: Fiziki olanaklarda sadece akıllı tahtalar var işte düşündüğüm zaman. Akıllı tahtalar olduğu için de gayet iyi bence yani. Akıllı tahtalardan öğretmenimiz kitabın PDF halini açıyor, oradan takip edebiliyoruz. Akıllı tahta üzerinden ders kitabın dışında farklı kaynakları da öğretmenimiz açıyor o kaynaklardan etkinlikler yapabiliyoruz. Sınıf mevcudu çok olunca bence kötü olur. Çünkü çok gürültü olunca da dersin dinlenme kalitesi bozuluyor. O yüzden bir tık daha az olsa daha iyi olur.

Geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarının kendilerine olan katkıları noktasında görüşmeye katılan öğrencilerden altısı geçmiş yıllarda gördükleri İngilizce derslerinin sanal ortamlarda ve çevrimiçi oyunlarda yabancılarla sohbet etmede kendilerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Dört öğrenci elektronik oyunlarda oyun yönergelerini anlayabilmeleri açısından geçmiş yıllarda gördükleri İngilizce derslerinin kendilerine

olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerden üçü İngilizce dersleri sayesinde yabancılarla İngilizce sözlü iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir. Birer öğrenci ise geçmiş yıllarda gördükleri İngilizce derslerinin şu an İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olmasında etkiye sahip olduğunu, İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, çeşitli ürünlerin İngilizce kullanım kılavuzlarını anlayabildiklerini ve dinledikleri İngilizce şarkıları anlayabildiklerini belirtmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö4: Bence önceki yıllarda gördüğümüz İngilizce büyük oranda ortaokulda gelişti. Ortaokuldan bu yana da sürekli üstüne koyarak devam ettim. Yani hiç geriye gittiğini düşünmüyorum. Beşinci sınıfta hazırlık olarak okumuştum. Biz haftada 15 saat İngilizce görüyorduk yani o yüzden o biraz etkisi oldu bana, hatta bayağı büyük oldu. Ben İngilizce dersini pek sevmiyordum zaten hazırlık sınıfına da o zaman beşinci sınıfta aile zoruyla gitmiştim biraz. Ama şu an bayağı İngilizceyi de sevdim yani şu anda. Sanal ortamlarda oyunlarda veya farklı yabancı programlarında falan İngilizceyi kullanabiliyorum. Özellikle Yazın tatile gittiğimde orada turistlerle konuşabiliyorum. Yani yeterli derecede olduğunu düşünüyorum İngilizcemin.

AL-Ö7: Ortaokulda ve ilkokulda öğrendiğimiz İngilizce hayatımıza gayet büyük bir katkı sağlamış bulunmakta bence. Çünkü mesela bazı ürünlerin kullanım kılavuzlarında Türkçe yazmayabiliyor. İngilizce açıklamaları gayet iyi anlayabiliyorum. Sanal ortamlarda İngilizceyi çoğunlukla kullanabiliyorum. Özellikle global çevrimiçi oyunlara girdikçe yabancı insanlar geliyor ve çoğunlukla da ortak dil İngilizce oluyor.

Bağlam değerlendirme boyutu kapsamında öğrencilerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları dinleme metinlerini ve İngilizce şarkıları ne düzeyde anlayabildiklerine dair görüşlerine odaklanılmıştır. Görüş bildiren öğrencilerin beşi özellikle dinleme metnin hızına bağlı olarak bazı metinleri anlayabildikleri bazılarında ise zorlanabildiklerini belirtmekte ve dinleme becerilerinde kendilerini orta seviye olarak görmektedir. Üç öğrenci dinlediklerini yeterli düzeyde anlayamadıklarından dolayı dinleme metinlerini anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerden ikisi İngilizce derslerinde dinledikleri metinlerle ilgili olarak kitapta yer alan metin sorularını ve boşluk doldurma etkinliklerini rahat bir şekilde yapabildiklerinden dolayı dinleme metinlerini genelde anlayabildikleri yönünde görüş bildirmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö1: İngilizce şarkıları çok dinlersem artık alışmaya başlıyorum. Yani daha anlamlı geliyor söyledikleri. Sınıftaki dinleme metinlerini düşündüğün zaman öğretmeniniz dinleme metinlerini açtığında benim için biraz anlaşılabilir olduğu durumlar yaşayabiliyorum. Dinleme metinlerinde zorlandığımı düşünüyorum.

AL-Ö9: Sınıfta dinlediğimiz İngilizce dinleme metinlerini anladığımı düşünüyorum. Metni dinleyip metinle alakalı soruları cevaplandırma etkinlikleri oluyor. Bu soruları orta düzeyde yapabiliyorum. Bazen dinleyip boşluk doldurun şeklinde oluyor bunları daha kolay yapıyorum.

İngilizce okuma kitaplarını ve derste gördükleri İngilizce metinleri anlayabilme hususunda görüşmeye katılan 9-C sınıfı öğrencilerin çoğunluğu (7/10) İngilizce ders kitabında yer alan okuma metinlerini iyi bir şekilde anlayabilmeleri ve metinlerle alakalı soruları cevaplayabilme düzeylerine göre kendilerini iyi seviye olarak görmektedir. Öğrencilerden ikisi bildikleri kelimelerden yola çıkarak mantık yürütmeye çalıştıklarını ve orta düzeyde okuma becerisine sahip olduklarını belirtmiştir. Görüşmede yer alan bir öğrenci İngilizce okuma metinlerini anlamada kendisini ileri seviyede görmekte ve bunu kelime bilgisi ile bağdaştırmaktadır. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö1: Okuduğumu anlamada üst seviyelerde olduğumu düşünüyorum. Çünkü kelime dağarcığım bayağı iyi bir derecede. Mesela kitapta yer alan okuma metinlerini okuduğum zaman anlayabiliyorum. Neredeyse hepsini anlıyorum. Ders kitabına ek olarak İngilizce hikâyeler de okuduğum oluyor.

AL-Ö4: İngilizce okuma metinleri ve paragrafları çoğunlukla anlayabiliyorum. Anlayamadığım paragraflarda da bilmediğim kelimeler oluyor. Sadece İngilizce derslerimde okuyorum bunun haricinde okul dışında İngilizce kitap okumuyorum. Ama kelimelerin yeterli olduğunu düşünüyorum bana. Genel anlamda anladığımı düşünüyorum.

Bağlam değerlendirme kapsamında diğer bir soruda öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı İngilizce düşüncelerini yazıya dökme, paragraf oluşturma noktasında karmaşık ve uzun cümleleri kurarken zorlandıkları için kendilerini orta seviye olarak görmektedir. Öğrencilerden üçü ise İngilizce yazma becerilerinde kelime bilgilerinin katkısı ile cümleler ve metinler oluşturabildiklerini belirterek kendilerinin iyi seviyede olduklarını ifade etmiştir. Bu görüşü yansıtan AL-Ö3 kodlu öğrenci; “Bildığım kelimelerle, yani şu an İngilizcede bir kelimenin birden fazla çok fazla hatta bayağı anlamları olabiliyor.

Bildiğim kadarıyla cümlelerin kurallarını bildiğim sürece hepsini yazabiliyorum. Yani o paragraf yazmada falan bir zorluk çektiğimi düşünmüyorum açıkçası.” sözleriyle ifade etmiştir. Sadece bir öğrenci İngilizce metinler oluşturmada düşük öz yeterlik algısına sahip olup kendisini yetersiz görmektedir. Bu görüşü yansıtan AL-Ö5 kodlu öğrenci; “Ben fazla yazamıyorum. Hani cümle oluşturmaya yönelik kuralları falan iyi bilmediğimden dolayı cümlelerimde hep bir devrik anlam oluyor. Bozukluk oluyor. O yüzden de çok iyi yapabildiğimi düşünmüyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Konuşma becerisi açısından görüşmede yer alan öğrencilerin yarısı (5/10) kendilerini İngilizce konuşma becerisinde orta düzeyde görmektedir. Bu öğrenciler konuşma etkinliklerinde geçen sorulara belirli düzeyde cevap verebildiklerini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden üçü İngilizce konuşma becerisinde kendilerini iyi düzeyde görmektedir. Bu görüşü yansıtan AL-Ö6 kodlu öğrenci; “İngilizce konuşma becerilerimde iyi bir seviyeye ulaştığımı düşünüyorum. Özellikle çevrimiçi oyunlarda ve sosyal medyada yabancılarla konuşarak İngilizce konuşma becerimi daha iyi seviyeye getirebiliyorum. Bunlar bana pratik yapma fırsatı sağlıyor.” sözlerini ifade etmiştir. Öğrenciler özellikle sanal dünyada ve online oyunlarda zaman zaman yabancılarla sözlü iletişim kurabildiklerini vurgulamıştır. İki öğrenci ise İngilizce konuşma becerisinde kendilerini yeterli düzeyde görmemektedir ve bu noktada kelime bilgisi eksikliklerine vurgu yapmıştır. Yeterli düzeyde kelime bilmemelerinden dolayı cümle oluşturamadıklarını belirtilmiştir. AL-Ö6 kodlu öğrenci; “İngilizce konuşma becerilerinde kendimi yetersiz hissediyorum. Kelime dağarcığımın yetersiz olması nedeniyle cümle oluşturmakta zorlanıyorum ve kendimi ifade edemiyorum. Özellikle konuşurken uygun kelimeyi bulmakta zorlanıyorum.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin İngilizce kelime bilgi düzeylerine odaklanıldığında on öğrenciden altısının İngilizce kelime bilgilerinin iyi düzeyde olduğuna yönelik görüş bildirdiği görülmektedir. Bu öğrenciler kelime bilgisi seviyelerinin iyi olmasında belirli aralıklarla kelime tekrarı yapmalarının ve bilmedikleri kelimeleri not almalarının etkisi olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte iki öğrenci yüksek düzeyde İngilizce kelime bilgisine sahip olduklarını ifade etmiştir. Geçmiş yıllarda gördükleri İngilizce derslerinin bu duruma katkı sağladığını vurgulamışlardır. İki öğrenci ise yetersiz düzeyde İngilizce kelime dağarcığına sahip olduklarını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak ise öğrenciler kelime

çalışmalarına gereken önemi vermedikleri, düzenli kelime tekrarı yapmadıkları yönünde görüş belirtmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö2: Kelime bilgimin yüksek seviyede olduğunu düşünüyorum, çünkü benim bu zamana kadarki tüm öğretmenlerim sürekli kelime üzerinden gitti. Ortaokulda da lisede de burada da hatta sürekli kelimeleri öğrendik. En baştan kelime ezberi çok fazla yaptırdılar. Bir de sekizinci sınıfta falan dil kursuna falan orada da aynı şekilde. Sürekli kelime ezber yaptırdılar. Kelime ezberi yaptıktan sonra da cümle oluştururken kuralları öğrendiğimde çok basit bir şekilde oluşturabiliyordum.

AL-Ö7: Kelime öğrenmede öğretmenimiz bize okuma metinlerini ödev olarak verdiğinde orda bilmediğim kelimeleri bulup anlamlarını bulmaya çalışıyorum. Derste de o kelimeler çıkıyor ve tekrar oluyor benim için. Önceki yıllarda öğrendiğim kelimeler karşıma çıkıyor. Kelime seviyemin iyi olduğunu düşünüyorum.

Bağlam değerlendirme kapsamında diğer bir soruda öğrencilerin İngilizce dilbilgisi konularına ve kurallarına hakimiyetlerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Görüşmede yer alan öğrencilerden dördü İngilizce dilbilgisi yetkinliklerinin orta düzey olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da kurallı cümleler kurabildiklerini ancak karmaşık cümleler üretmekte zorlandıklarını ve ufak tefek hatalar yaptıklarını öne sürmüşlerdir. Bu görüşü yansıtan AL-Ö1 kodlu öğrenci; “İngilizce dil bilgisi kurallarına konularına hâkimlik düzeyim bence orta seviyede. Bazen çok iyi yapabiliyorum. Bazen ufak hatalarım olabiliyor dilbilgisi konularında.” Sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir.

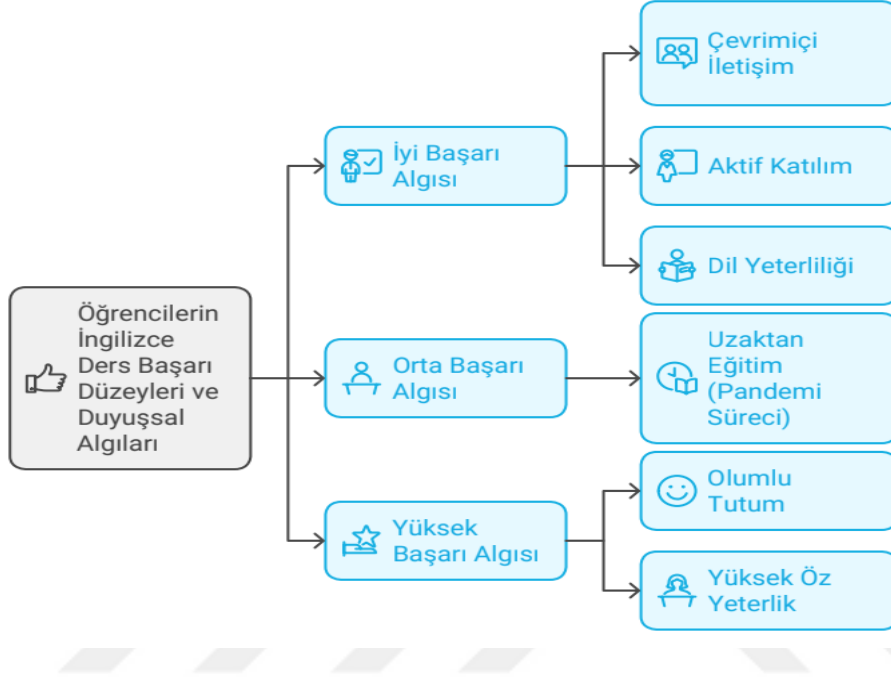
İki öğrenci geçmiş yıllardaki İngilizce derslerinin katkısı ile kendilerinin dil bilgisi seviyelerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden ikisi dilbilgisi yetkinliklerinin iyi olmadığını ifade etmiştir. Görüşmede yer alan öğrencilerden ikisi ise dilbilgisi konuları üzerinde derslerde çok zaman harcanmadığını, öğretmenlerin konunun temel hatlarını verdiğini, dilbilgisi konularına artık ağırlık verilmediğinden dolayı şu anki dilbilgisi seviyeleri hakkında görüş belirtmemişlerdir. Bu doğrultuda AL-Ö6 kodlu öğrenci; “Öğretmenimiz arada dilbilgisi konuları ile bilgi veriyor notlar tutuyoruz. Geçen senelerde gördüğümüz konular oluyor unuttuklarımızı hatırlıyoruz. Çok fazla da dilbilgisi üzerinde durmuyoruz zaten kısaca anlatılıp geçiliyor.” İfadesini kullanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini hangi düzeyde başarılı ve yeterli bulduklarına ve derse yönelik duyuşsal algılarına dair düşüncelerine odaklanılmıştır. 9-C sınıfı

öğrencilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda İngilizce ders başarı düzeyleri teması altında yer alan kodlar şekil 4.8’de gösterilmiştir.

Şekil 4.8

İngilizce Ders Başarı Düzeyleri ve Duyuşsal Algıları Teması ve İlgili Tema, Alt Tema ve Kodlar



Şekil 4.8’de görüldüğü üzere öğrencilerin yarısından fazlasının (6/10) kendilerini İngilizce dersinde iyi seviyede başarılı buldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak da sanal ortamlarda yabancılarla İngilizce iletişim kurabilmelerini, İngilizce derslerine aktif katılımlarını, dil becerilerindeki yetkinliklerini ileri sürmüşlerdir. Görüşmede yer alan üç öğrencinin orta düzeyde başarı algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim süreci burada bir etken olarak görülmektedir. Bir öğrencinin ise İngilizce dersini çok sevdiği ve kendisini oldukça başarılı gördüğünden dolayı İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma ve yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö3: İlkokulda ve ortaokulun yarısında kendimi başarılı görüyordum. Yarısında başarılı görememe sebebim, uzaktan eğitimde yaşanan bazı talihsiz olaylar. Orada biraz çalışmadığım için biraz konulardan geride kaldım. Bazı kelimeleri ezberleyemedim. Lisede de şu an derslere genellikle katılmaya çalışıyorum. Okulda da kendimi de orta düzeyde bir öğrenci olarak görüyorum.

AL-Ö5: Ben kendimi İngilizcede yeterli görüyorum. Sebebi de şu bazen oyun oynadığımda yabancı yerlerle yabancı sunucularda oynuyorum. O yüzden onlarla konuşurken aslında pek bir sorun olmuyor iletişim konusunda. O yüzden kendimi yeterli görüyorum. Demek ki ben İngilizce öğrenmişim, belli bir düzeyde de ki iletişim kurabildiğini biliyorum diye düşünüyorum.

Bağlam değerlendirme kapsamında son olarak 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersinin gelecekte iş hayatı açısından gerekli bir ders olduğu hususunda ne düşündüklerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası (6/10) İngilizce dersinin gelecekte mesleki kariyere başlamalarına, iş bulabilmelerine katkısı olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Özellikle yurt dışı iş fırsatlarına erişme noktasına vurgu yapılmıştır. Bu görüşü yansıtan AL-Ö4 kodlu öğrenci; “İngilizcenin geleceğim için çok katkısı olacağını düşünüyorum. İngilizce sayesinde yabancı ülkelerde de mesleğimizi yapabiliriz. Doktor olduğumuzu düşünelim, İngilizce bilirsek yurtdışında çeşitli yerlerde de doktorluk yapabileceğimizi düşünüyorum.” sözlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde dört öğrenci ise İngilizcenin iş yaşamında olumlu etkilere sahip olduğunu ifade etmiştir. AL-Ö4 kodlu öğrenci; “İlerideki iş hayatımda ya da ilerideki hayatımda İngilizcenin benim için çok çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü şu an herhangi bir meslek grubunda Türkiye gibi bir ülkede dil bilmek nimet gibi bir şey oldu.” ifadesini kullanmıştır.

4.2 Stufflebeam’ın Girdi Boyutu Kapsamında Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Kullanılan Öğretim Materyalleri, Kaynakları, Öğretmen Yeterlikleri ile Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersiyle İlgili Akademik Yeterlik Düzeyleri, Öz Yeterlik Algıları ve Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Girdi değerlendirme kapsamında araştırmanın birinci durumunu oluşturan Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ve ikinci durumda yer alan Hakan öğretmen ve 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelere dair betimsel ve içerik analizi bulguları ile öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği, İngilizce beceri sınavı verilerine ve araştırmada yer alan öğretmenlere uygulanan öğretmen mesleki yeterlik ölçeği verilerine yönelik yapılan analiz bulguları ve dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile programın uygulanmasına yönelik dokümanların analizlerine yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin girdi değerlendirme bulguları

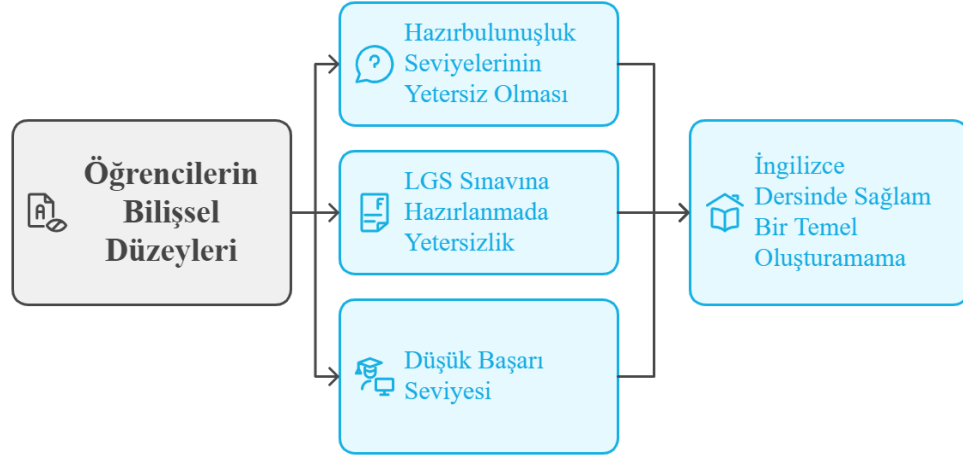
Girdi değerlendirme kapsamında Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ile 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerine uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve İngilizce beceri testi verilerine ait nicel bulgular ve Ayşe öğretmene uygulanan öğretmen mesleki yeterlik ölçeği verilerinden elde edilen betimsel analiz bulguları aşağıda yer almaktadır.

4.2.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları

Girdi değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Ayşe öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması açısından öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine, bilişsel özelliklerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin bilişsel düzeyleri teması altında yer alan kodlar şekil 4.9’da gösterilmiştir.

Şekil 4.9

Öğrencilerin Bilişsel Düzeylerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kod



Şekil 4.9’da görüldüğü üzere Ayşe öğretmen öğrencilerinin hazır-bulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ortaokul düzeyinden eksik geldiklerini, İngilizce dersine yönelik sağlam bir temel oluşturamamış olduklarını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi olarak da öğrencilerin geçmiş yıllarda İngilizce dersine yeterli düzeyde çalışmadıklarını, LGS’de yer alan İngilizce dersi sınavına hazırlanmadıkları ve derse gereken önemi vermediklerini ileri sürmüştür. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dokuzuncu sınıfın konularının hepsi öğrencilerin daha önce öğrendikleri konular, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda hepsinin üzerinden geçiyorlar. Ama bu konuların hepsi havada kalmış gibi, tam olarak öğrenmemişler. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri açısından çok düşük geldiklerini düşünüyorum. Benim okulunda gözlemlediğim öğrencilerin zaten normal başarıları da düşük olduğu için İngilizceye hiç önem vermemişler. Hatta sınavda hiç dokunmamışlar bile çözmemişler. Sınava yönelik de çalışmamışlar. Böyle olunca çocuklar da İngilizceye dair sanki ilk defa görüyormuş gibi böyle tahtaya bakıyorlar mesela konu anlatırken.

Girdi değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında Ayşe öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgileri, tutumları, algıları, kaygı düzeyleri ve öğrenme motivasyonları bağlamında sahip oldukları duyuşsal özelliklerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen öğrencilerinin derse yönelik duyuşsal özellikleri noktasında öğretmenin rolünü ve etkisini vurgulamıştır. Pozitif öğretmen öğrenci ilişkisinin öğrencinin dersi sevmesinde, derse yönelik olumlu tutuma sahip

olmasında etkili olduğunu ve öğrencinin derse yönelik kaygı düzeyini azalttığını ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

İngilizce öğretmenini seven çocuk İngilizceye daha pozitif yaklaşabiliyor. Bize gelenlerin çoğunda mesela söylenenler şöyle; ben bugüne kadar İngilizceyi sevmiyordum, siz de sevmeye başladım diyen de var, İngilizce kolaymış aslında diyenler de var. Onların bakış açısında öğretmenin birazcık daha pozitif ya da daha ılımlı olması çok önemli. Onların dilinden konuşabildiğim için belki lisede şimdi daha rahatım ya da onlara biraz daha genç gözüyle bakıyoruz ve pozitif ilişki kurduğumuz zaman kaygı düzeylerini düşürüp biraz daha bize karşı ve derse karşı olumlu tutum oluşturabiliyorlar.

Girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusuna ilişkin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde öğretmenin kendi hazır bulunuşluk düzeyi, programa yönelik algı ve tutumuna ve geçmiş deneyimlerine dair görüşlere odaklanılmıştır. Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını üç yıldır uygulayan Ayşe öğretmen kendisini programı uygulama noktasında tecrübeli olarak görmektedir. Öğretim programında yer alan temalar kapsamında hem öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği olayları ve konuları kapsayan içeriklerin olduğunu ama bununla birlikte öğrencilerin yaşamlarına, ilgi alanlarına uzak içeriklerin de yer aldığını ifade etmiştir. Öğretim programını uygulamaya başladığı zamandan itibaren bakanlık tarafından sunulan ders kitaplarına bağlı kaldığını vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretim ortamlarında yer alan etkileşimli tahta üzerinden ek olarak oyunlar, videolar ile derslerini desteklediğini belirtmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

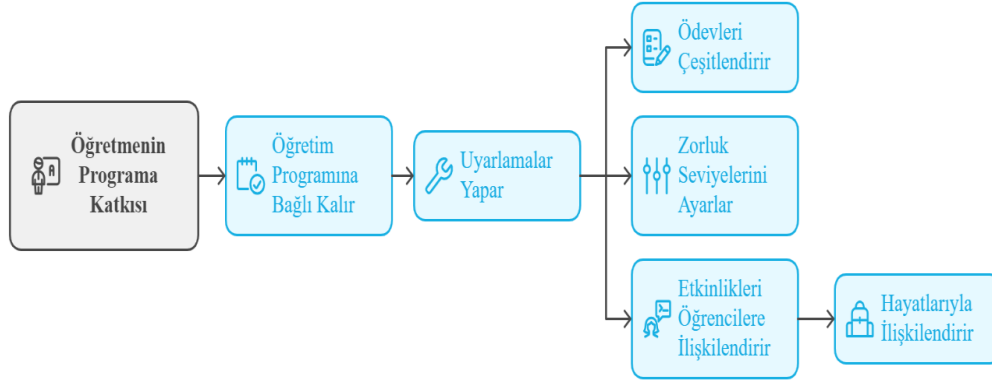
Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını bu yıl ile üç yıldır uyguluyor olacağım. Geçmiş iki yıl da bu programı uyguladığım için kendimi bu noktada tecrübeli görüyorum. Kaynak olarak zaten milli eğitimin kaynağından başka bir şey de kullanmıyoruz. Sadece teknolojik olarak akıllı tahtadan bir şeyler açıyorum videolar, yarışmalar, oyunlar gibi. Eğlenerek öğrensinler diye uğraşıyorum. Öğretim programında yer alan temaların bir kısmı öğrenci günlük hayata uygun yani günlük hayatta çocuk nerede işte bir hava alanı teması var, lokanta teması var mesela işte doğal afetler gibi öğrencinin günlük hayatta karşılaşılabileceği konuları kapsıyor ama öğrencinin yaşamına uzak olan temalar da var.

Girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusu kapsamında alt soru olarak öğretim programının uygulanan programa dönüşümü bağlamında sınıf içi uygulamalarda öğretmenin programa katkılarına odaklanılmıştır. Ayşe öğretmenin verdiği cevap

doğrultusunda öğretmenin programa katkısı teması altında yer alan kodlar şekil 4.10’da gösterilmiştir.

Şekil 4.10

Öğretmenin Programa Katkısı Tema, Alt Tema ve Kodlar



Şekil 4.10’da görüldüğü üzere Ayşe öğretmen öğretim programına bağlı kalmakla birlikte öğrenci seviyesine göre programda uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Bu noktada öğrenci seviyesine göre ödevleri çeşitlendirdiğini, farklı zorluk seviyelerine uyarladığını ifade etmiştir. Etkinlikleri öğrenci özelliklerine ve yaşamları ile ilişkilendirdiğini vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Uygulama noktasında öğretim programına bağlı olarak başlıyoruz. Ama ödevleri çeşitlendirebiliyorum. Örneğin orada yazanı değil de daha çok çocukların biraz daha seviyelerine göre biraz zorlaştırıp ya da kolaylaştırabiliyorum. Sadece ödev verme konusunda çeşitlendirmekle kalmıyorum konuları içeriği öğrencinin yaşamına yakın olarak düzenlemeye çalışıyorum. Örneğin öğrencinin yaşamı ve ilgi alanı ile ilgili olarak yaşamından, odandan bahset diyorum, onların özeline biraz daha inmeye çalışıyorum. Paragraf yazarken kendileriyle ilgili yazmalarını istiyorum. Genelde etkinliklerde genel bir durum isteniyorsa ben onu biraz daha özelleştiriyorum.

Girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusu kapsamında yer alan diğer alt soru odağında öğretmenin resmi programı sınıfta işlerken daha çok önem verdiği bununla birlikte göz ardı ettiği noktalar incelenmiştir. Ayşe öğretmen İngilizce dil becerilerinin öğretiminde yazma becerisine yönelik etkinliklere daha az zaman ayırdığını ifade etmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak da yazma etkinliklerinin çok fazla zaman aldığını bundan dolayı da ders zamanını verimli kullanabilmek adına yazma etkinliklerinde kısa cümleler kurdurduğunu ifade etmiştir. Yazma becerilerine yönelik ödev vermediğini belirten Ayşe öğretmen bunun da gerekçesini öğrencilerin internetten çeviri sitelerini

kullanarak yazma ödevlerini yapmaları olduğunu ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Biraz yazma becerisi etkinliklerine daha az önem veriyorum diyebilirim. Yazma becerileri çok fazla uğraştırıyor çünkü Yazma etkinliğini yapın gelin dediğimde bana internetten çevirip getiriyorlar. Onların yapmadığını anlıyorum zaten. O yüzden sınıf içinde yapabileceğim, kontrol edebileceğim aktiviteler yapmaya çalışıyorum. Riskli bir durum öğrencinin ev ödevini nasıl yaptığını kontrol edebilir misiniz? Kontrol edemiyorsunuz çünkü internetten yapıp getiriyor. Kendi kuramayacağı cümleyi bana getiriyor. Ben de onu anlıyorum. O yüzden yazma ödevlerini sınıfta yaptırıyorum.

Okuduğunu anlamanın önemine vurgu yapan Ayşe öğretmen derslerinde okuma becerilerine yönelik etkinlikleri düzenli bir şekilde yaptırdığını belirtmiştir. Dinleme becerisine yönelik olarak ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerini yaptırdığını ve öğrencilerin farklı seviyelerde olmalarından dolayı dinleme metinlerini birkaç defa dinlettiğini ve etkinlikleri o şekilde tamamladıklarını ifade etmiştir. Konuşma becerileri açısından ise öğrencilerinin İngilizce cümle kurmaları, konuşmaları noktasında gayret gösterdiğini ve derslerinde konuşma etkinliklerine oldukça odaklandığını belirtmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede “Konuşma becerilerinde ise daha çok konuşsunlar cümle kursunlar amacındayım. İngilizce cümleler kurma çalışmaları yaptırıyorum. Konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri elimden geldiğince sınıfta uyguluyorum.” ifadelerini dile getirmiştir.

Girdi değerlendirme boyutunun dördüncü sorusu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde sunulan ders kitabı, dinleme metinleri, akıllı tahta uygulamaları gibi materyallere ve bu materyallerin programın amaçlarına ulaşmak için yeterli olup olmadığına dair görüşlere odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının öğrencileri için uygun bir kitap olduğunu ve içerisinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çeşitli etkinlikler bulundurduğundan dolayı İngilizce öğrenme ihtiyacını karşılar nitelikte olduğunu ifade etmiştir. İngilizce derslerinde etkileşimli tahtayı aktif bir şekilde kullandığını, etkileşimli tahta üzerinden ders kitabında yer alan temalara ilişkin hazır sunumlar kullandığını, konular özelinde oyunlar ve videolar açtığını ifade etmiştir. Benzer şekilde etkileşimli tahtada web 2.0 araçlarını derslerinde kullandığını etkinlikler düzenlediğini, çeşitli kelime oyunları oluşturduğunu belirtmiştir. Bu uygulamaların dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini, öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini vurgulamıştır. Ders kitabında yer alan

bazı dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, bu dinleme metinlerinin çok hızlı ve uzun olduğunu ve öğrencilerin anlamakta bir hayli güçlük çektiğini ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı öğrenciler için uygun ve kitap ihtiyaçları karşılıyor diyebilirim. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yönelik etkinlikler ders kitabında mevcut. Etkinlikleri ders kitabına uygun şekilde yapabiliyoruz. Akıllı tahta uygulamaları işimizi kolaylaştırıyor. Kitapta yer alan dinleme metinlerinin bazıları öğrenciler çok uzun, çok hızlı konuşuyor, bazıları da çok kısa. Cevap daha ilk cümlede mesela bir kere hemen dinleyin, bir soru var, mesela dinleyeceğiz ama cevap daha ilk cümlede. Bazı sorularla dinleme metinleri biraz daha kolaylaştırmaya çalışırken de çok da basite kaçtıkları noktalar da var öyle dengeyi öyle kurmaya çalışmışlar.

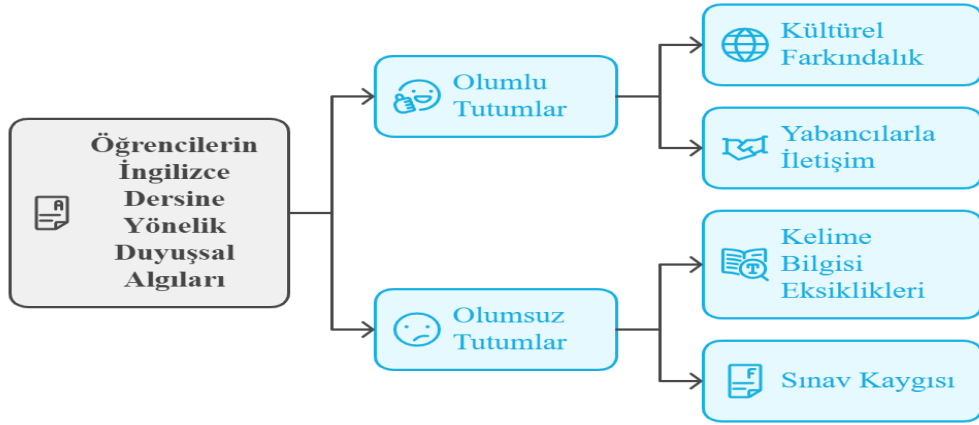
4.2.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları

Araştırmanın birinci durumu kapsamında yer alan Ayşe öğretmenin dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile yapılan girdi değerlendirme görüşmelerinde ilk olarak öğrencilerin bilişsel özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerine odaklanılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu ve olumsuz bilişsel özelliklere sahip oldukları görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı (5/10) İngilizce derslerinde aktif katılım gösterebildiklerini belirtmiştir. Bu durumu sağlamak için ise derslerde işleyecekleri konuya ön hazırlık yaptıklarını vurgulamıştır. AİHL-Ö5 kodlu öğrenci; “İngilizce derslerinde sürekli parmak kaldırıyorum. Öğretmenim bazen artık söz vermiyor hatta birkaç kere verdikten sonra. Yani aktif katılıyorum. İngilizcede başarılı bir öğrenciyim.” Sözlerini dile getirmiştir. Bununla birlikte diğer öğrenciler ise İngilizce derslerinde hazırlıksız gitmelerinden ve yanlış yapma korkularından dolayı derslere katılım gösteremediklerini ve pasif kaldıklarını ifade etmiştir. Bu görüşü yansıtan AİHL-Ö5 kodlu öğrenci; “Bazen ödevleri yapmadığım zamanlar oluyor. Hazırlıksız olduğum için de soruları cevaplayamıyorum o an ve yanlış yaparım diye çekiniyorum. Bu da derste katılımımı düşürüyor.” ifadesini kullanmıştır.

İngilizce dersine yönelik tutumlar, algıları, kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özellikler açısından öğrencilerin derse yönelik duyuşsal algıları teması altında yer alan kodlar şekil 4.11’de gösterilmiştir.

Şekil 4.11

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Derse Yönelik Duyuşsal Algıları İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.11’de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (7/10) İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu dile getirmiştir. Bunun sebebi olarak ise İngilizce öğrenmenin kültürel farkındalıklarını artırmasını ve İngilizcenin ortak dil olmasından dolayı yabancılarla iletişim kurabilme imkanına sahip olabilmelerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda AİHL-Ö1 kodlu öğrenci; “İngilizce dersi bizim kültür seviyemizi yükseltiyor. Ayrıca ortak dil olduğu için gayet de kullanışlı zaten. Bununla birlikte olumsuz bir düşüncem yok. İngilizce derslerini seviyorum. Dersi başaramayacağıma yönelik herhangi bir kaygım yok.” sözlerini dile getirmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özellikle kelime bilgisi eksikliklerinden ve sınav kaygılarından dolayı derse yönelik olumsuz tutumlara ve kaygıya sahip oldukları da görülmüştür. AİHL-Ö6 kodlu öğrenci; “İngilizce kaygım özellikle sınavlarda oluyor. Mesela kelimeyi falan untabiliyorum. O yüzden kelime bilgisinden dolayı unutma ihtimalinden dolayı ve sınavlarda düşük not almana sebep olabileceğinden dolayı çok kaygılıyım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için bakanlık tarafından kullanıma sunulan ders kitabı (student’s book) ve çalışma kitabına (workbook) yönelik olarak görüşmeye katılan öğrencilerin olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin dördü ders kitabında yer alan içeriklerin kendi ilgi alanlarına hitap ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bu öğrenciler çalışma kitabının derste öğrenilen bilgileri, konuları pekiştirmek için faydalı olduğuna dair görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerden dördü de İngilizce ders ve çalışma kitaplarının İngilizce öğrenme süreçlerine katkı sağladığını vurgulamıştır. İngilizce ders

ve çalışma kitaplarına yönelik olumlu düşüncelerin yanı sıra görüşmeye katılan öğrenciler (3/10) ders kitaplarının sıkıcı olduğunu ve temalar içerisinde az sayıda etkinlik yer aldığını dile getirmiştir. Bir öğrenci de tema içeriklerinin kısa tutulduğu ve tema içeriklerinde eğitsel oyunlar gibi interaktif etkinliklerin olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö4: Ders kitaplarımızın yeterli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Kitapları derslerde kullanıyoruz. Öğretmenlerimiz ödevler veriyor. Bunu öğreniyoruz. Yani çalışıyoruz. Çalışma kitabından da konular bitince sonraki temaya geçmeden önce tekrar yapıyoruz. Aslında hem öğrenip hem de pekiştiriyoruz. O yüzden ben gayet yeterli olduğunu düşünüyorum.

AİHL-7: Ders kitabı hakkında iyi düşünmüyorum. Bence kitap sıkıcı okuma metinleri, dinleme metinleri sıkıyor. Daha eğlenceli bir şeyler koyabilirler. Böyle şarkılar falan olsa iyi olur . Çalışma kitabına ek bir kitaba gerek yok. Bence bir tane de güzel bir kitap olduktan sonra içeriği baya geniş olduktan sonra. Ben kitabın yazarı olsaydım oyunlar koyardım, etkileşimli interaktif kitap oluştururdum.

Öğretmenin resmi programı uygularken sunduğu ek kaynaklar açısından görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını uygularken temalar özelinde çalışma kağıtları (worksheets) ve tema testleri dağıttığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (6/10) öğretmenlerinin tema içeriklerini, konuları desteklemek amacıyla etkinliklerde kısa videolar, filmler ve şarkılar kullanıldığını belirtmiştir. Ders kitabına ek olarak öğretmenin sunduğu videolar, filmler, şarkılar gibi içeriklerin öğrencilerin ilgilerini çekmede ve dersi daha eğlenceli hale getirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İngilizce kelime dağarcığının geliştirilmesinde ise her temanın başında öğretmen tarafından kelime listelerinin dağıtıldığı ifade edilmiştir Çalışma kağıtları ve kelime listelerinin sınava hazırlıkta etkili olduğu vurgulanmıştır. Bir öğrenci de öğretmenin web 2.0 araçlarını kullanarak etkinlikler yaptığını belirtmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö1: Öğretmenimiz İngilizce kelime fotokopisi dağıtıyor kelime listelerinin olduğu. İçerisinde konular ile ilgili alıştırmaların olduğu çalışma kağıtları veriyor. Derslerinizde İngilizce videolar, filmler, şarkılar da oluyor. Yani kitaba ek olarak bağımsız olarak

öğretmenimiz açıp video izleyelim konuyla ilgili ya da şarkı dinliyoruz. Akıllı tahtadan web 2.0 araçları ile de etkinlikler oluyor, oyunlar da oynuyoruz.

AİHL-Ö4: Öğretmenimiz derslerde bazen vakit kaldığı zaman şarkılar ve videolar açıyor. Onun dışında her tema içerisinde kelime ve etkinlik kağıtları veriyor ve tema sonunda “quiz” yapıyor. Bunların faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle sınava hazırlık, okul sınavlarına hazırlık noktasında yardımcı oluyor. O yüzden hani okul sınavlarında bazen birebir aynı şeyler bile çıkabiliyor. O yüzden sınavlara yönelik çok iyi oluyor.

Öğretmen özellikleri bağlamında öğretmenin İngilizce derslerinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının İngilizce derslerinde okuma becerilerine yönelik yoğun bir şekilde metin çevirileri yapıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (7/10) soru cevap tekniğinin sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Bu öğrencilerden beşi ayrıca etkileşimli tahta üzerinden Web 2.0 araçlarını kullanarak interaktif etkinlikler gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde eşli çalışmaları yapılırken yazma becerilerine yönelik etkinliklerde ise bireysel yazma etkinlikleri olduğu belirtilmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö3: İngilizce derslerinde en çok okuma metinlerinden çeviri yapıyoruz. Yazma etkinliklerinde daha çok öğretmenimiz bizden bireysel olarak cümleler oluşturmamızı istiyor. Derslerde öğretmenimizin sorduğu sorulara da cevaplar vermeye çalışıyoruz. Bazen arkadaşlarımızla birlikte karşılıklı çalışmalar da yapıyoruz.

AİHL-6: Akıllı tahtadan çeşitli etkinlikler yapıyoruz ve oyunlar oynayabiliyoruz. Kitaptaki okuma metinlerinden genellikle çeviri yapıyoruz. Sınıf arkadaşlarımızla konuşma etkinliklerimiz de oluyor. Bunun dışında öğretmenimiz işlediğimiz temalarla ilgili sorular soruyor cevaplar veriyoruz.

4.2.1.3 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Girdi değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının başında 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Tablo 4.1’de öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin girdi değerlendirme kapsamında ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.1

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.	f	2	0	9	7	6	1.13	3.62
	%	8.3	0	37.5	29.2	25.0		
2.İngilizce dersi, benim için önemli bir derstir.	f	2	4	6	5	7	1.31	3.45
	%	8.3	16.7	25.0	20.8	29.2		
3.İngilizce dersinin, genel kültürümü artırdığını düşünüyorum.	f	3	3	7	5	6	1.34	3.3
	%	12.5	12.5	29.2	20.8	25.0		
4.İngilizce dersine çalışmak benim için eğlencelidir.	f	1	4	7	2	10	1.30	3.6
	%	4.2	16.7	29.2	8.3	41.7		
5.Her öğrencinin, İngilizce dersini alması gerektiğini düşünüyorum.	f	1	4	7	4	8	1.24	3.58
	%	4.2	16.7	29.2	16.7	33.3		
6.İngilizce derslerini dört gözle beklerim.	f	3	7	5	2	7	1.45	3.12
	%	12.5	29.2	20.8	8.3	29.2		
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum	f	2	4	4	5	9	1.37	3.62
	%	8.3	16.7	16.7	20.8	37.5		
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.	f	0	4	6	6	8	1.11	3.75
	%	0	16.7	25.0	25.0	33.3		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.	f	4	5	4	7	4	1.38	3.08
	%	16.7	20.8	16.7	29.2	16.7		
10.İngilizce dersinin, yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	1	3	10	5	5	1.10	3.41
	%	4.2	12.5	41.7	20.8	20.8		
11.İngilizce dersinin, güzel konuşma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	3	3	4	10	4	1.27	3.37
	%	12.5	12.5	16.7	41.7	16.7		
12.İngilizce dersi seçmeli ders olsa da alırım.	f	2	4	7	5	6	1.27	3.37
	%	8.3	16.7	29.2	20.8	25.0		
13.İngilizce dersinin, ana dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	5	4	5	5	5	1.45	3.04
	%	20.8	16.7	20.8	20.8	20.8		

Tablo 4.1 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	f	1	3	5	7	8		
	%	4.2	12.5	20.8	29.2	33.3	1.18	3.75
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	1	1	6	11	5		
	%	4.2	4.2	25.0	45.8	20.8	.98	3.75
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.	f	5	5	3	6	5		
	%	20.8	20.8	12.5	25.0	20.8	1.48	3.04
17.İngilizce dersinin, özgüvenimi artırdığını düşünüyorum.	f	2	3	7	4	8		
	%	8.3	12.5	29.2	16.7	33.3	1.31	3.54
18.İngilizce dersinin, dillerin kullanımı özellikleri konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum	f	2	5	3	10	4		
	%	8.3	20.8	12.5	41.7	16.7	1.24	3.37
19.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.	f	2	1	8	6	7		
	%	8.3	4.2	33.3	25.0	29.2	1.20	3.62
20.İngilizce dersinin, okuma alışkanlığımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	4	2	8	6	4		
	%	16.7	8.3	33.3	25.0	16.7	1.30	3.16
21.Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	f	10	3	4	2	5		
	%	41.7	12.5	16.7	8.3	20.8	1.61	2.54
22.İngilizce dersinin, kendimi ifade edebilme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	2	4	6	5	7		
	%	8.3	16.7	25.0	20.8	29.2	1.31	3.45
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.	f	7	2	7	3	5		
	%	29.2	8.3	29.2	12.5	20.8	1.51	2.87

Tablo 4.1 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.	f	5	3	6	7	3	1.35 3.0
	%	20.8	12.5	25.0	29.2	12.5	
25.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.	f	2	9	4	3	6	1.38 3.08
	%	8.3	37.5	16.7	12.5	25.0	
26.İngilizce dersinin yabancı dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	5	0	6	6	7	1.47 3.41
	%	20.8	0	25.0	25.0	29.2	
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması	$(\bar{X})= 3.34$				Standart Sapması (Sd)= 1.30		

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.34’tür.

Tablo 4.2’de 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.2

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
6.İngilizce derslerini dört gözle beklerim.	f	3	7	5	2	7	1.45	3.12
	%	12.5	29.2	20.8	8.3	29.2		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.	f	4	5	4	7	4	1.38	3.08
	%	16.7	20.8	16.7	29.2	16.7		
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.	f	5	5	3	6	5	1.48	3.04
	%	20.8	20.8	12.5	25.0	20.8		
21.Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	f	10	3	4	2	5	1.61	2.54
	%	41.7	12.5	16.7	8.3	20.8		
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.	f	7	2	7	3	5	1.51	2.87
	%	29.2	8.3	29.2	12.5	20.8		
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.	f	0	4	6	6	8	1.11	3.75
	%	0	16.7	25.0	25.0	33.3		
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	f	1	3	5	7	8	1.18	3.75
	%	4.2	12.5	20.8	29.2	33.3		
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	1	1	6	11	5	.98	3.75
	%	4.2	4.2	25.0	43.2	20.8		
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	f	2	4	4	5	9	1.37	3.62
	%	8.3	16.7	16.7	20.8	37.5		
19.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.	f	2	1	8	6	7	1.20	3.62
	%	8.3	4.2	33.3	25.0	29.2		

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce derslerini dört gözle beklerim”, “İngilizce dersine çalışırken zorlanmam”, “İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım”, “Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır” ve “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım” olduğu görülmüştür. En düşük puanları alan bu maddelerden yola çıkılarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadıkları ve derse karşı ilgili olmadıkları ifade edilebilir. En yüksek puan alan maddeler incelendiğinde “İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/ farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum”, “İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum”, “İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum”, “İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum”, “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım” maddeleri olduğu görülmüştür. Bu maddelerden yola çıkılarak öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının dilbilgisi bağlamında, İngiliz dilinin küreselliği noktasında olumlu tutuma sahip olduğu ifade edilebilir.

4.2.1.4 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Girdi değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının başında 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Ölçek kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait öz yeterlik inançlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.3’te girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.3

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Okuma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	f	2	9	9	2	2	1.04	2.70
	%	8.3	37.5	37.5	8.3	8.3		
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f	5	11	2	4	2	1.25	2.45
	%	20.8	45.8	8.3	16.7	8.3		
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f	1	5	10	4	4	1.10	3.20
	%	4.2	20.8	41.7	16.7	16.7		
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f	5	11	3	3	2	1.21	2.41
	%	20.8	45.8	12.5	12.5	8.3		
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	2	7	8	3	4	1.21	3.0
	%	8.3	29.2	33.3	12.5	16.7		
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f	5	6	5	3	5	1.45	2.87
	%	20.8	25	20.8	12.5	20.8		
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	f	4	11	3	5	1	1.14	2.50
	%	16.7	45.8	12.5	20.8	4.2		
8.İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	3	5	9	3	4	1.25	3.0
	%	12.5	20.8	37.5	12.5	16.7		
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		(X̄)= 2.77			Standart Sapması (Sd)= .95			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.77’dir. Tablo 4.4’te Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.4

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f	5	11	3	3	2	1.21	2.41
	%	20.8	45.8	12.5	12.5	8.3		
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f	5	11	2	4	2	1.25	2.45
	%	20.8	45.8	8.3	16.7	8.3		
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	2	7	8	3	4	1.21	3.0
	%	8.3	29.2	33.3	12.5	16.7		
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	3	5	9	3	4	1.25	3.0
	%	12.5	20.8	37.5	12.5	16.7		
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f	1	5	10	4	4	1.10	3.20
	%	4.2	20.8	41.7	16.7	16.7		

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim”, “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim”, “İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı

olacağıma inanıyorum”, “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5’te girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.5

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	f	7	9	5	1	2	1.18	2.25
	%	29.2	37.5	20.8	4.2	8.3		
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	10	8	2	3	1	1.19	2.04
	%	41.7	33.3	8.3	12.5	4.2		
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	f	2	10	7	2	3	1.15	2.75
	%	8.3	41.7	29.2	8.3	12.5		
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	f	10	5	6	2	1	1.19	2.12
	%	41.7	20.8	25	8.3	4.2		
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	2	6	3	8	5	1.30	3.33
	%	8.3	25	12.5	33.3	20.8		
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	f	7	8	3	1	5	1.50	2.54
	%	29.2	33.3	12.5	4.2	20.8		

Tablo 4.5 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	f	10	5	5	2	2		
	%	41.7	20.8	20.8	8.3	8.3	1.31	2.20
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	f	7	11	2	2	2		
	%	29.2	45.8	8.3	8.3	8.3	1.21	2.20
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	f	4	7	7	3	3		
	%	16.7	29.2	29.2	12.5	12.5	1.25	2.75
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	7	2	9	4	2		
	%	29.2	8.3	37.5	16.7	8.3	1.30	3.33
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.48$		Standart Sapması (Sd) = .90				

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.48’dir.

Tablo 4.6’da 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.6

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	10	8	2	3	1	1.19	2.04
	%	41.7	33.3	8.3	12.5	4.2		
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	f	10	5	6	2	1	1.19	2.12
	%	41.7	20.8	25	8.3	4.2		
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	2	6	3	8	5	1.30	3.33
	%	8.3	25	12.5	33.3	20.8		
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	7	2	9	4	2	1.30	3.33
	%	29.2	8.3	37.5	16.7	8.3		

Tablo 4.6’de görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim”, “İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim”, “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım” maddeleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.7’de girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.7

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	f	2	5	12	2	3	1.08	2.95
	%	8.3	20.8	50.0	8.3	12.5		
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	6	12	2	1	3	1.26	2.29
	%	25.0	50.0	8.3	4.2	12.5		
3.Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	f	7	6	2	3	6	1.61	2.79
	%	29.2	25.0	8.3	12.5	25.0		
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	9	6	4	4	1	1.25	2.25
	%	37.5	20.5	16.7	16.7	4.1		
5.İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	3	10	8	0	3	1.13	2.58
	%	12.5	41.7	33.3	0	12.5		
6.İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	f	4	5	9	2	4	1.29	2.87
	%	16.7	20.8	37.5	8.3	16.7		
7.Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim	f	5	10	3	3	3	1.31	2.54
	%	20.8	41.7	12.5	12.5	12.5		
8.İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	f	9	5	5	2	3	1.40	2.37
	%	37.5	20.8	20.8	8.3	12.5		
9.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	2	11	4	3	4	1.27	2.83
	%	8.3	45.8	16.7	12.5	16.7		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	2	0	10	8	4	1.06	3.50
	%	8.3	0	41.7	33.3	16.7		
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X})= 2.7$		Standart Sapması (Sd)= .99				

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.7’dir.

Tablo 4.8’de 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.8

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	9	6	4	4	1	1.25	2.25
	%	37.5	20.5	16.7	16.7	4.1		
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	6	12	2	1	3	1.26	2.29
	%	25.0	50.0	8.3	4.2	12.5		
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	f	2	5	12	2	3	1.08	2.95
	%	8.3	20.8	50.0	8.3	12.5		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	2	0	10	8	4	1.06	3.50
	%	8.3	0	41.7	33.3	16.7		

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim”, “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce konuşulanları anlayabilirim”, “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum” maddeleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.9’da girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.9

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Konuşma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce’yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	f	6	7	4	3	4		
	%	25.0	29.2	16.7	12.5	16.7	1.43	2.66
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	f	8	5	4	5	2		
	%	33.3	20.8	16.7	20.8	8.3	1.38	2.50
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	6	9	5	3	1		
	%	25.0	37.5	20.8	12.5	4.2	1.12	2.33
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	3	6	7	5	3		
	%	12.5	25.0	29.2	20.8	12.5	1.23	2.95
5.Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	f	3	7	8	1	5		
	%	12.5	29.2	33.3	4.2	20.8	1.31	2.91
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	6	8	6	3	1		
	%	25.0	33.3	25.0	12.5	4.2	1.34	2.37
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X})= 1.5$		Standart Sapması (Sd)= .64				

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$)1.5’tir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri İngilizce özyeterlik puanları incelendiğinde en düşük aritmetik ortalama sahip dil öğrenme becerisinin “konuşma” becerisi olduğu görülmüştür.

Tablo 4.10’da 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.10

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	6	9	5	3	1	1.12	2.33
	%	25.0	37.5	20.8	12.5	4.2		
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	3	6	7	5	3	1.23	2.95
	%	12.5	25.0	29.2	20.8	12.5		

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim” maddesi olduğu görülmüştür.

4.2.1.5 9-A Fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin girdi değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular

Girdi değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının başında 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan İngilizce beceri sınavı uygulanmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait sınav puanlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.11’de girdi değerlendirme boyutunda öğrencilere uygulanan İngilizce beceri sınavına ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.11

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı girdi değerlendirme boyutunda dokuzuncu sınıf öğretim programı uygulama başında işe koşulan beceri sınavı sonuçları

Öğrenci Kodu	Kelime Bilgisi 12 puan	Yazma Becerisi 20 puan	Okuma Becerisi 30 puan	Dinleme Becerisi 18 puan	Konuşma Becerisi 20 puan	Toplam
S1	2	0	8	12	5	27
S2	5	0	2	12	5	24
S3	10	8	4	9	5	36
S4	10	0	12	9	8	39
S5	8	3	6	15	8	40
S6	9	6	16	9	8	48
S7	8	12	10	3	8	41
S8	12	6	12	12	10	52
S9	12	0	20	12	12	56
S10	12	0	20	12	12	56
S11	10	12	8	15	11	56
S12	11	3	20	12	10	56
S13	10	6	16	15	10	57
S14	12	12	20	12	12	68
S15	12	12	24	15	15	78
S16	12	15	24	15	13	79
S17	12	20	20	18	15	85
S18	12	15	28	18	17	90
S19	12	16	28	18	18	92
S20	9	3	6	12	6	36
S21	9	9	8	3	7	36
S22	8	6	6	6	5	31
S23	8	3	6	15	8	40
S24	9	6	16	9	8	48
Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	9,75	7,20	14,16	12	9,83	52,95
Başarı Yüzdesi (%)	81,25	36	47,2	66,6	49,15	52,95

Not: Alınabilecek en yüksek puan 100’dir.

Tablo 4.11’de 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğretim programı uygulaması başında hazırbulunuşluk seviyelerini ölçmek için uygulanan beceri sınavı sonuçları verilmiştir. Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisi kategorisinde aritmetik ortalamasının 9,75, başarı yüzdesinin %81,25, yazma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 7,20, başarı yüzdesinin %36, okuma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 14,16, başarı yüzdesinin %47,2, dinleme becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 12, başarı yüzdesinin %66,6 son olarak konuşma becerisi sınav sonuçlarının aritmetik ortalamasının 9,83 ve başarı yüzdesinin %49,15 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav sonuçlarına göre tüm becerilerin toplamında elde edilen aritmetik ortalamaları 52,95 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en başarılı olduğu alanın kelime bilgisi olduğu görülürken, en başarısız oldukları alanın yazma becerisi alanı olduğu belirlenmiştir. Kelime bilgisi alanında 14 öğrenci ortalamanın üzerinde puan alırken, 10 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Yazma becerisi alanında 10 öğrenci ortalamanın üzerinde puan alırken, 14 öğrenci ortalamanın altında kalmıştır. Okuma becerisi alanında 12 öğrenci ortalama üstünde puan alırken, 12 öğrenci ortalama altında puan almıştır. Dinleme becerisi alanında 9 öğrenci ortalama üzerinde puanlar alırken, 15 öğrenci ortalamanın altında kalan puanlar almıştır. Konuşma becerisi alanında 12 öğrenci ortalama üstünde puan alırken, 12 öğrenci ortalama altında puan almıştır.

Genel alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanın 92 olduğu en düşük puanın 24 olduğu belirlenmiştir. En yüksek ve en düşük puan arasındaki ranj 68 puandır. Beceriler açısından incelendiğinde kelime bilgisi alanında en düşük puanın 2 olduğu ve en yüksek puanın 12 olduğu, aradaki ranjin 10 puan olduğu görülmüştür. Yazma becerisi alanında en düşük puanın 0 olduğu, en yüksek puanın 20 olduğu saptanmıştır. Okuma becerisi alanında en düşük puanın 2, en yüksek puanın 28 olduğu görülmüştür. Dinleme becerisinde en düşük puanın 3 ve en yüksek puanın 18 olduğu saptanmıştır. Son olarak konuşma becerisi alanında alınan puanlar incelendiğinde en düşük puanın 5, en yüksek puanın 18 olduğu görülmüştür.

4.2.1.6 Ayşe öğretmene uygulanan İngilizce öğretmenleri mesleki yeterlik ölçeği betimsel analiz bulguları

Öğretim yılı başında Ayşe öğretmene uygulanan yabancı dil öğretmenlerinin öğretimsel-pedagogik yeterlikleri ölçeği incelendiğinde alan bilgisi yeterliği boyutunda Ayşe

öğretmenin ileri düzeyde İngilizce bildiği, yeterli dilbilgisi seviyesine sahip olduğu, konuşma ve okuduğunu anlama becerilerinde ileri düzeyde olduğuna dair fikir belirttiği görülmüştür. İleri düzeyde dinlediğini anlama ve yazma becerilerinde ise kararsız olduğu belirlenmiştir. Öğretim sürecine başlamadan önce “İngilizce öğretim programı içeriğini ve hedeflerini incelerim” maddesine Ayşe öğretmenin tamamen katıldığı görülmüştür. Alanına yönelik öğretmen yeterliklerini iyi düzeyde bildiğini ifade eden Ayşe öğretmenin derslerinde dört temel dil becerisini etkin kullandığı yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu Ayşe öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temel dil becerilerinin etkin şekilde kullandığı görüşünü desteklemektedir. Sınıf seviyesine göre İngilizce etkinliklerinin düzeyini ayarlarım görüşüne tamamen katılan Ayşe öğretmenin yapılan gözlemlerde bu görüşe uygun olarak öğrenci seviyelerindeki farklılıklara uygun çeşitli etkinlikler yaptığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum maddesine tamamen katılan Ayşe öğretmenin derslerinde açıklamalar yapmak için zaman zaman Türkçe konuştuğu gözlemlenmiştir.

Pedagojik alan yeterliği boyutu kapsamında alanımda yeterli pedagojik bilgiye sahibim maddesine katılan Ayşe öğretmen öğretim programının amaç, içerik, öğrenme yöntemleri ve değerlendirmeyi doğru bir şekilde ilişkilendirerek koordine etme maddesine ise katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede başarılı olabilmeleri için onlardan beklentilerimi açıkça belirlerim maddesine tamamen katılan Ayşe öğretmene dair bulgu bu konudaki gözlem ve görüşme bulgularını desteklemektedir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum maddesine katılan Ayşe öğretmenin derslerinde öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler yaptırdığı gözlemlenmiştir. İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için teknolojik araç ve gereçlerden ve ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım maddelerine tamamen katılan Ayşe öğretmenin derslerinde etkileşimli tahtayı, Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullandığı hem görüşmelerde hem de ders gözlemlerinde belirlenmiştir. Etkinlikler sırasında öğrencileri gözlemleyerek uygun zamanlarda dönütler veririm ve dil becerilerine yönelik etkinliklerde mümkün olduğunca tüm öğrencilerin faydalanmasını sağlarım maddelerine tamamen katılan Ayşe öğretmene dair bu bulgu görüşme ve gözlem bulgularını desteklemektedir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygun öğretim stratejileri

kullanırım maddesine katılan Ayşe öğretmeninin derslerinde analiz ve sentez basamağına uygun etkinlikler yaptırdığı gözlemlenmiştir. Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, hikâye ve şarkılardan yararlanırım maddesine tamamen katılan Ayşe öğretmeninin derslerinde eğitsel oyunları kullandığı gözlemlenmiştir.

Değerlendirme yeterliği boyutu kapsamında öğrenci gelişimine yönelik çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanırım maddesine katılan Ayşe öğretmeninin hem süreç hem de sonuca yönelik değerlendirme araçlarını kullandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgu konu ile ilgili görüşme bulgusunu doğrular niteliktedir. Değerlendirme yeterliği boyutunda Ayşe öğretmen öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak dönütler verme, öğrencilere hem kendi hem de akranlarının performanslarını izleme ve değerlendirme fırsatları sunma, uygun değerlendirme yöntemlerini kullanma, tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme araçlarını kullanma, değerlendirme sonuçlarına istinaden öğrenci başarısı hakkında paydaşları bilgilendirme maddelerine katıldığını belirtmiştir. Ders ve etkinliklere uygun çeşitli formlarda ödevler veririm ve verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim maddesine katılan Ayşe öğretmeninin derslerinde farklı becerilere ait ödevler verdiği ve ödevlerin kontrol edilmesini sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin temel dil becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm maddesine katılan Ayşe öğretmeninin İngilizce sınavlarında dört temel dil becerisine ait bölümler hazırladığı ve öğrencilerinin bütünsel gelişimini değerlendirdiği görülmüştür. Yapılan sınavlar sonrasında öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm maddesine Ayşe öğretmen tamamen katılıyorum yönünde fikir belirtmiştir.

4.2.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin girdi değerlendirme bulguları

Girdi değerlendirme kapsamında Hakan öğretmen ve dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel bulgular ile 9-C sınıfı öğrencilerine uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve İngilizce beceri sınavı verilerine ait nicel bulgular ve Hakan öğretmene uygulanan öğretmen mesleki yeterlik ölçeği verilerinden elde edilen nicel bulgular aşağıda yer almaktadır.

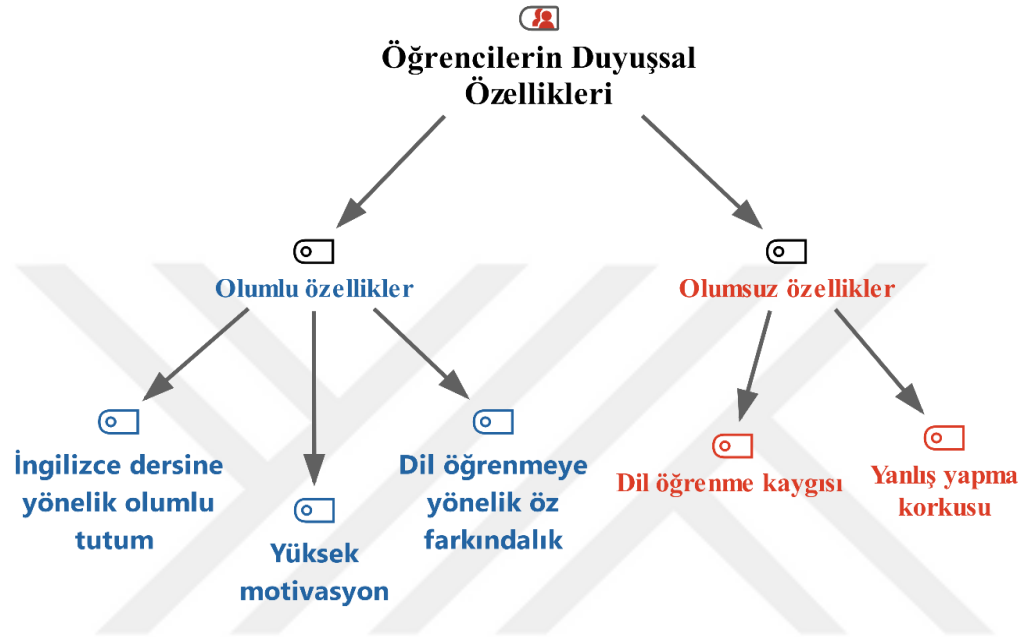
4.2.2.1 Hakan öğretmeninin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları

Girdi değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Hakan öğretmeninin dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması açısından öğrencilerinin hazır bulunuşluk

düzeylerine, bilişsel özelliklerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin verdiği cevap doğrultusunda öğrencilerin duyuşsal özellikleri teması altında yer alan kodlar şekil 4.12’de gösterilmiştir.

Şekil 4.12

Öğrencilerin Duyuşsal Özellikleri Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.12’de görüldüğü üzere Hakan öğretmen öğrencilerinin geçmiş yıllara göre daha hazır bir şekilde geldiğini ifade etmiştir. Bunun gerekçesi olarak da öğretmen etkisine vurgu yapmış ve öğrencilerin ortaokul düzeyinde dil becerilerine yönelik çalışmalar yaptıklarını bu durumda da liseye geldiklerinde iyi düzeyde hazır bulunuşluk seviyesine sahip olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin de geçmiş yıllardaki İngilizce dersine yönelik ilgisizlik ve çalışma eksikliğinden kaynaklı yetersiz bilişsel düzeye sahip olduklarını ifade etmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Daha önceki yılların öğrenci profiline göre daha hazır geliyor öğrenciler çünkü ortaokul düzeyindeyken 4 temel beceriye yönelik çalışmaları yapılmış ve bu becerilere yönelik etkinliklere alışkın olarak geldikleri için biraz daha hazır bulunuşluk seviyeleri yüksek görülüyor. Bazı bir kısım öğrenciler işte ilgi eksikliğinden, motivasyon eksikliğinden ya da temel dil becerilerine yönelik etkinliklere daha az maruz kaldıklarından dolayı hazır bulunuşluk seviyeleri düşük olabiliyor. Ama ortaokuldan gelen öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri her geçen yıl benim fikrimce yükselme eğilimi göstermektedir.

Girdi değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında Hakan öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgileri, tutumları, algıları, kaygı düzeyleri ve öğrenme motivasyonları bağlamında sahip oldukları duyuşsal özelliklerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmen öğrencilerinin yabancı bir dil, yabancı bir kültür öğrenme ve küreselleşen dünyada bir dünya vatandaşı olabilme konusunda İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmiştir. İngilizcenin dünya çapında ortak dil olmasından kaynaklı öğrencilerinin bu dili öğrenmeye yönelik yüksek motivasyona sahip olduklarını vurgulamıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Üç yıldır lisede derslere giriyorum, özellikle dokuzuncu ve onuncu sınıf düzeyindeyken öğrenciler de gerçekten bu ilgiyi isteği üst seviyede görebiliyoruz. Biz burada bir İngilizce dersi görüyoruz. Yeni bir dil, yeni bir kültür öğreniyoruz. Bu gerçekten güzel bir şey. Bu gerçekten işimize yarayacak bir şey. Özellikle de globalleşen dünyada bir dünya vatandaşı olma yolunda. Ben zaten öğrencilerime eğitim boyutuna, dil eğitimi boyutuna geldiğimizde bunlar hep söylediğim ifadeler. Dünya vatandaşı olabilmek lazım. Bunun yolunun da dünya genelinde konuşulan en yaygın dil olan İngilizceden geçtiğini söylüyorum bunu bir motivasyon aracı olarak kullanıyorum ve buna yönelik öğrencilerde de o dönüşü görüyoruz. Derslerimizde çok farklı alanlardan da bahsedebiliyoruz, filmlerden bahsediyoruz. Bunlar biraz daha böyle eğlenceli gelebiliyor. Sanki böyle diğer derslerden biraz uzaklaşıp biraz daha eğlenceli bir ders işliyoruz moduna girdikleri için o arzu istek oluyor.

Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutuma ve yüksek motivasyona sahip olmalarında okulun Anadolu Lisesi statüsünde bir okul olmasının da etkili olabileceğini çünkü öğrencinin İngilizce öğrenmeye, İngilizceyi gelecek yaşamında kullanmaya istekli olarak geldiğini ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Meslek lisesi öğrencisi ile kıyasladığımızda bize gelen öğrenciler biraz daha neyin ne olduğunu fark edebilen, biraz daha geleceğiyle alakalı özellikle akademik kariyeriyle alakalı en azından böyle bir fikir sahibi olan çocuklar oluyor ve bunun etkisini biz tabii derslerimizde de görüyoruz. Bunun sonucunda da Anadolu Lisesi olmasının avantajını yakalayabiliyoruz. Bir de dil sınıfına dil öğrencisi yetiştirdiği için iyi. Çünkü çocuk yabancı dil alanında kendisini geliştirmek için geliyor. O yüzden bizler de hani böyle dil sınıfı olan bir Anadolu lisesinde çalışmış olmanın faydasını görüyoruz.

Bununla birlikte öğrencilerin derslerde yanlış yapma, kelimeyi yanlış telaffuz etme gibi kaygılara sahip olabildiklerini ve durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde

etkilediğini belirtmiştir. Hakan öğretmen bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Her zaman aynı şekilde %100 performansta %100 istekle gitmiyor ama elimizden geldiği kadar bunu da yüksek tutmaya çalışıyoruz. Bununla birlikte işin tabii kaygı boyutu da oluyor. Örneğin hepimizin bildiği işte yanlış telaffuz edersem hocam ne der arkadaşlarım ne der işte bana gülerler mi, dalga geçerler mi? gibi kaygılarından dolayı bazen motivasyon düşebiliyor. Bundan dolayı çocuklarda bir gerileme, bir düşüş görebiliyoruz.

Girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusuna ilişkin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde öğretmenin kendi hazır bulunuşluk düzeyi, programa yönelik algı ve tutumuna ve geçmiş deneyimlerine dair görüşlere odaklanılmıştır. Hakan öğretmen aynı öğretim programını üç yıldır çalışmış olma tecrübesinin kendisine olumlu yönde katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğretim programı uygulama deneyiminden kaynaklı olarak Hakan öğretmen programı daha etkili kullanabildiğini, etkinlikleri daha öğretici ve eğlenceli şekilde uyarlayabildiğini ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Uzun yıllar çalışmış olmanın verdiği bir tecrübe hem de aynı kademelerde aynı programla aynı materyallerle çalışmış olmanın verdiği tecrübe öncelikle bir rahatlık sağlıyor. Yani rahatlıkla rehabet anlamında bir rahatlıktan bahsetmiyorum. Hani nerede ne söyleyeceğinizi, nerede ne cevaplar vereceğinizi ya da etkinliğin neresinin daha kullanılabilir ya da neresinin biraz daha anlaşılakta zorluk yaşanabilecek bir kısım olduğu konusunda önceden zaten bilinçli bilgili olarak gidiyoruz. Bunun artısı bizim için çok avantajlı oluyor. Önceden neler olabileceğini kestirebilmek bizim için sınıf ortamında özellikle o 40 dakikayı planlama anlamında verimli geçmesini sağlamak adına çok büyük bir fayda sağlıyor.

Bununla birlikte öğretmenin mesleki heyecanının öğretim programının uygulanmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Tabii bununla birlikte de her zaman tabii hiçbir ders yani tamamıyla ile öngörülemez kestirilemez, hani bir yere kadar öngörebiliriz. Bu yüzden de işte acaba işte bu etkinlikte ya da programın bu kısmında öğrencilerle karşılıklı böyle soru cevap ya da fikir alışverişine döndüğümüz zaman acaba nasıl yeni bir fikir verebilecek ya da öğrencilerden işte nasıl bir soru gelebilecek düşüncesi de beni heyecanlandırıyor. Açıkçası bunun da öğretmenlikte bitmemesi gereken şeylerden biri olduğunu düşünüyorum o heyecanın, o sınıfa girerken heyecanlı olmanın, çünkü ders işlerken de bunun olumlu yansıdığını düşünüyorum.

Girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusu kapsamında alt soru olarak öğretim programının uygulanan programa dönüşümü bağlamında sınıf içi uygulamalarda öğretmenin programa katkılarına odaklanılmıştır. Hakan öğretmen öğretim programında yer alan içerik ve etkinlikleri öğrencinin günlük yaşamına ve güncel olaylara göre uyarladığını ifade etmiştir. Dersleri öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmek için tema özelinde eklemeler yaptığını belirtmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Programın uygulanmasında konunun gidişatına ya da etkinliğin gidişatına göre kitaptaki direkt sorulan soruyu biraz daha değiştirmek, biraz daha güncellemek mesela o günün güncel bir olayıyla ilişkili ise bağlantılı ise oraya bağlamak hoş olabiliyor, hoş bir farklılık yaratabiliyor. Çünkü öğrencinin akşam dinlediği bir haberde ya da işte önümüz hafta yayına gelecek bir filmle alakalı önceden reklamını izleyip geldiği bir durumda öğrenci için de bunu güncel olarak derse katabilmek çok daha keyifli oluyor. Çünkü o anda ya da o hafta için o gün için dersinizi güncelleyebiliyorsunuz. Programımızın böyle esnek olması ve bunu bizim de o yılların tecrübesiyle biliyor olmamız gerçekten uygulama anlamında da fayda sağlayabiliyor.

Örneğin “movies” teması kapsamında öğrencilere film izlettirmiş ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel filmlerle ilgili etkinlikler yapmıştır.

Ölü ozanlar derneği diye bir film var. Ben bunu çocuklara izletme sözü verdim ve tema bittiğinde öğrencilerle beraber sınıfta izledik. Hatta filmi bazı yerlerde durdurup konuşarak çocuklarına fikrini alarak falan izledik. Derslerde geçen güncel bir konuya temas ederek çocukların hayatına adapte edebiliyoruz. Bu mesela bir bilgisayar oyunu olabiliyor kimi zaman. Ben dikkat ediyorum hoca oyundan bahsediyor diyor. Ha işte seyrettiğimiz bir filmde bahsediyor. Hemen dikkat kesiliyorlar.

Hakan öğretmen derslerde bakanlık tarafından gönderilen basılı ders kitaplarına ek olarak etkileşimli tahta üzerinden dijital kitaplara erişim sağladığını ve derslerinde pratik yapmak adına e-kitapları kullandığını belirtmiştir. Öğretim programında yer alan kazanımlara eşit oranda ağırlık vermeye çalışarak programa bağlı kaldığını vurgulamıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Ayrıca akıllı tahta elimizin altında ve aklımıza takılan bir şey olduğu zaman hemen arama motorundan araştırıp öğrenebiliyoruz. Bakanlığın dijital platformlarından kullanıma açık olan kaynakları elimizden geldiği kadar faydalanmaya çalışıyoruz derslerimizde. Kazanımlarda elimizden geldiği kadar es geçmemeye çalışıyoruz çünkü programda sarmal durum var. Bir yerde bir eksiklik yaptığımızda tekrar o konuya geldiğimiz zaman üzerine artı

bir koyarak o konuyu anlatmak istediğimiz zaman o eksiklik bizim karşımıza çıkıyor ve bizim elimizi kolumuzu bağlıyor. O yüzden hiçbir kazanımı göz ardı etmemeye çalışıyoruz.

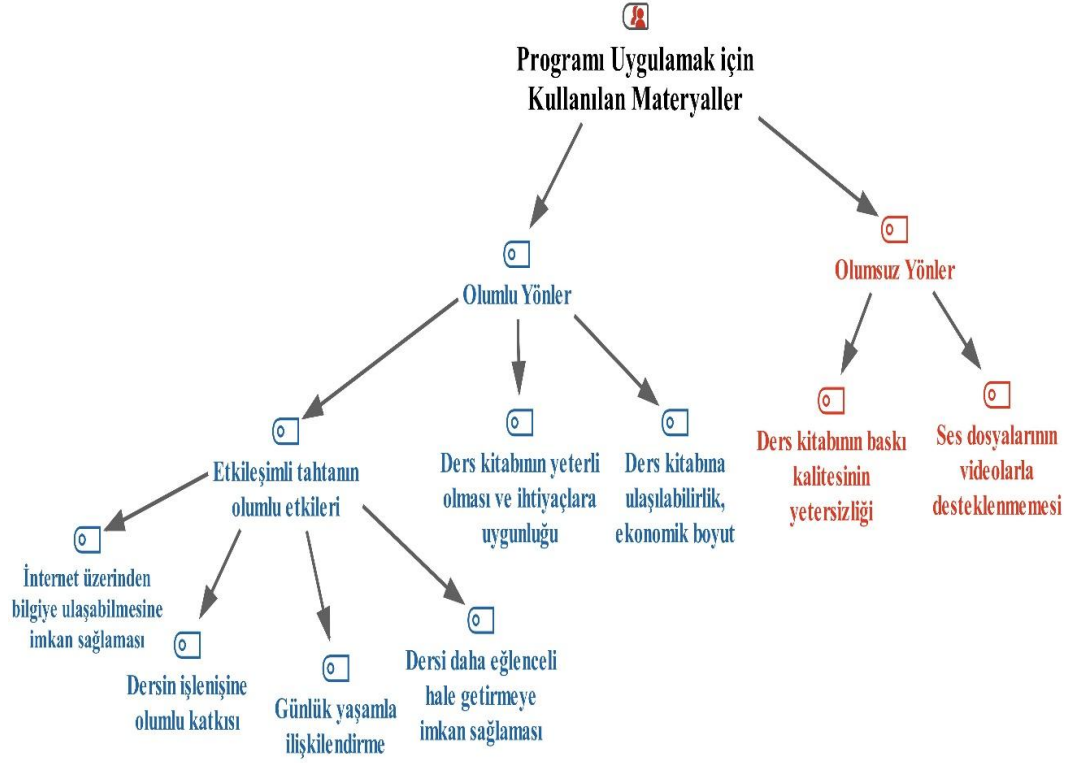
Girdi değerlendirme boyutunun üçüncü sorusu kapsamında yer alan diğer alt soru odağında öğretmenin resmi programı sınıfta işlerken daha çok önem verdiği bununla birlikte göz ardı ettiği noktalar incelenmiştir. Hakan öğretmen temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin uygulanması sürecinde kalabalık sınıf mevcudu ve ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı her bir beceriye yeteri kadar odaklanamadıklarını ifade etmiştir. Konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde tüm öğrencilere eşit oranda söz hakkı veremediğini ve bu etkinliklerde göz ardı ettiği noktalar olabildiğini belirtmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dört temel dil becerisinin uygulanması konusunda sıkıntı yaşadığımız oluyor. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı mesela konuşma etkinliklerine tüm öğrencileri katabilme noktasında ya da yazma becerilerinde ödev hazırlayıp gelen öğrencilerin tümünün sınıfta bize bunun sunumunu yapmaları konusunda süre kısıtlılarından ve sınıf kalabalığından dolayı bunların uygulamasında biraz göz ardı etme durumumuz yaşıyoruz maalesef.

Girdi değerlendirme boyutunun dördüncü sorusu kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde sunulan ders kitabı, dinleme metinleri, akıllı tahta uygulamaları gibi materyallere ve bu materyallerin programın amaçlarına ulaşmak için yeterli olup olmadığına dair görüşlere odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin verdiği cevap doğrultusunda programı uygulamak için kullanılan materyaller teması altında yer alan kodlar şekil 4.13'te gösterilmiştir.

Şekil 4.13

Programı Uygulamak İçin Kullanılan Materyaller Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.13'te görüldüğü üzere Hakan öğretmen bakanlık tarafından gönderilen basılı ders ve çalışma kitaplarının içerik olarak temel dil becerilerini esas aldığını ve temalar içerisinde yer alan konuların güncel olduğunu ifade etmiştir. Kitapların bakanlık tarafından öğrencilere dağıtılmasının da ulaşılabilirlik ve ekonomiklik açısından olumlu özellikler olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte kitapların baskı kalitesinin yetersiz olduğunu, baskı kalitesinin ve kitap içerisindeki görsellerin daha kaliteli olması durumunda kitabın görsel olarak da daha fazla ilgi çekici hale gelebileceğini vurgulamıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Kitabımız içerik olarak dört temel beceriyi esas alan bir kitap olması, konuların ilgi çekiciliği açısından güzel bir kitap. Hazırlanan materyaller de aynı o şekilde diğer platformlardan bulunanlar da iyi ama dediğim gibi kitabın böyle biraz daha baskısının kaliteli olması gerekiyor. Kaliteden kastım ise yabancı yayınlar gibi kuşe kâğıt basım yağlı kâğıt olan, üzerinde gerçek fotoğrafların kullanıldığı kitaplar. Bunun öğrenci motivasyonuna fayda sağlayabileceğini düşünüyorum.

Ders kitabında yer alan dinleme becerisine yönelik etkinliklerde mevcut olan ses dosyalarının videolarla desteklenmemiş olmasının olumsuzluk barındırdığını ifade

ederek ses dosyalarının video temelli olması durumunda dinleme becerisine yönelik etkinliklerin daha dikkat çekici olabileceğini ve öğrencilerin dinleme becerilerinde daha başarılı olabileceğini aktarmıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Ses dosyaları sadece bir ses olarak öğrencilerin karşısına çıkıyor ama mesela bunların içerisinde de videolu ya da işte görsel şeylerin olduğu görüntülerin olduğu ses dosyaları şeklinde hazırlansa çocuklar için daha dikkat çekici olabilir. Videolar öğrencilerin dinlemede daha motive olmalarını sağlayabilir ve bu sayede dinleme becerisinin ediniminde çok daha başarılı olabiliriz diye düşünüyorum. Bununla birlikte bakanlık tarafından hazırlanan materyaller anlaşılabilirlik, ulaşılabilirlik, ekonomiklik açısından falan değerlendirdiğimizde olumlu buluyorum.

Öğretim ortamlarında yer alan etkileşimli tahtaları aktif olarak kullandığını belirten Hakan öğretmen etkileşimli tahta ile dersi daha eğlenceli ve öğretici hale getirebildiğini ifade etmiştir. Örneğin, öğrencilere işledikleri tema ve konularla ilgili sunumlar, videolar hazırlatıp derste etkileşimli tahtadan sunumlar yaptırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde kitapta yer alan içeriklere ek olarak tema ve konu özelinde etkileşimli tahta üzerinden videolar veya benzer içerikleri açarak dersi daha eğlenceli hale getirebildiğini ayrıca, okuma metinlerinde geçen herhangi bir konu ile alakalı bilinmeyen bir durumda etkileşimli tahta üzerinden internetten arama yaparak yeni bir bilgiye sınıfta ulaşabildiklerini vurgulamıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğrencinin yazılı olarak getireceği bir ödevi sunum olarak video formatında hazırlayın, hazırlatıp akıllı tahtadan izleyebiliyoruz. Örneğin yemek temamız vardı. Öğrencilerden evde İngilizce uygulama adımlarını anlatarak bir yemek hazırlamalarını ve bunu videoya çekmelerini istedim. Sonrasında akıllı tahtadan o videoları izledik. Böylece çok eğlenceli, çok güzel şeyler de çıkıyor. Öğrenciler için bir yenilik oluyor hem İngilizce ile uğraşıyor hem de yabancı dili kullanmayı bir hobisi ile bir ilgi alanıyla işte harmanlıyor. Tema ile alakalı bir film olabiliyor ya da bir şarkı olabiliyor. Bunların ders ortamına kolaylıkla ulaştırılabilmesi için işte ben evde hazırlığını yapıp okula götürüyorum. Flash disk içerisinde çok kolay, çok hızlı bir şekilde ulaşıp öğrencilere bunları sunabiliyoruz. Yine bununla birlikte ders esnasında işte aklımıza takılan bir konu, , bir şehir, işte bir kişi, bir yazar, bir şair işte mesela bununla alakalı öğrencilere ekstra bilgi vermek istediğimde de hemen anında tahtadan yansıtarak çeşitli sitelerden o bilgilere ulaşarak öğrencilerle hızlı bir şekilde paylaşıyoruz. Bu açıdan gerçekten akıllı tahtalar ders içerisinde çok güzel bir işimizi kolaylaştırıyor ve bizim için güzel bir materyal olarak karşımıza çıkıyor.

4.2.2.2 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin girdi değerlendirme bulguları

Araştırmanın ikinci durumu kapsamında yer alan Hakan öğretmenin dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile yapılan girdi boyutunu değerlendirmeye yönelik görüşmelerde ilk olarak öğrencilerin bilişsel özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda derslere hazırlıklı gelmek, aktif katılım göstermek, ödevlerini düzenli yapmak ve okuma becerilerinde iyi düzeyde olmak gibi olumlu yönde bilişsel özellikler ön plana çıkmıştır. Olumsuz bilişsel özellikler bağlamında ise öğrencilerin derslere sınırlı düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğrencinin derse katılımı içerik ve etkinliğe göre değişkenlik göstermektedir. Öğrenciler okuma çalışmalarında daha fazla katılım gösterirken yazma etkinliklerinde daha az katılım sağlamaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik yetersizlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bilişsel düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise görüşmeye katılan öğrencilerin altısı bilişsel seviyelerinin iyi düzeyde olduğunu düşünmektedir. Dört öğrenci ise orta düzeyde bilişsel seviyeye sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durumun sebebi olarak da dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında yer alan içeriklerin kendilerine basit geldiğini ve ders başarısını ve katılımlarını olumsuz etkilediğini vurgulanmıştır. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

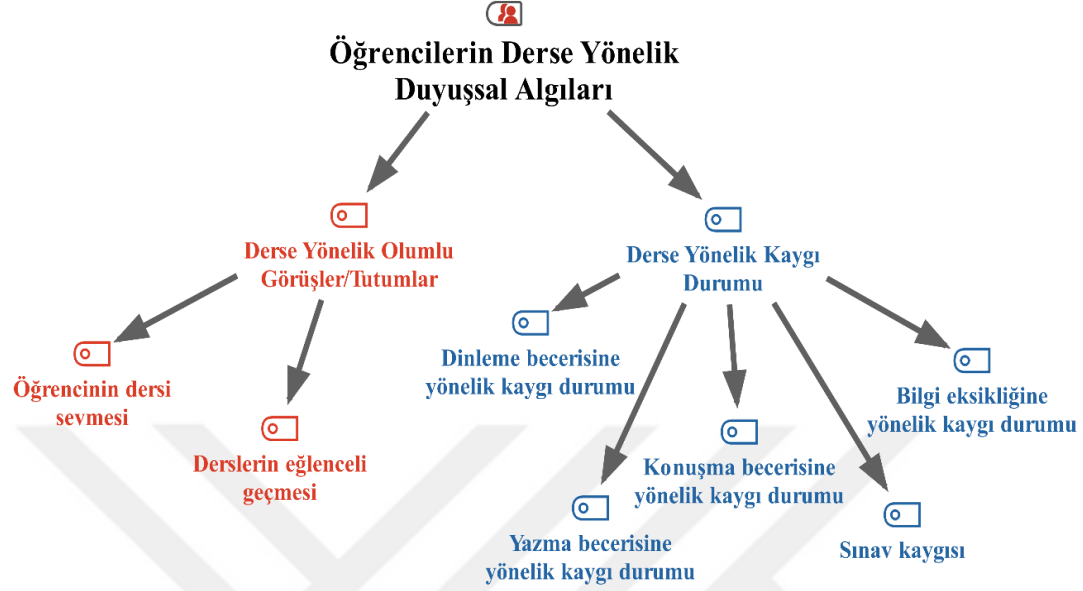
AL-Ö2: Önceki yıllarda kendimi İngilizce derslerinde daha iyi olarak düşünüyorum. Şimdi biraz düştüğünü hissediyorum. Bunun sebebinin ise eskiden daha çok ileri seviyede öğretiliyor olduğunu düşünüyorum. Ben ortaokul hazırlık sınıfı okuduğum için hocam sekizinci sınıfta falan konular biraz daha detaylı, biraz daha yoğundu. Dokuzuncu sınıfta biraz daha konular basit seviyeden başlıyor. Ben konuların daha yoğun bir şekilde devam etmesini isterdim.

AL-Ö7: Aktif katılımım zaman zaman değişiyor bazen iyi katılıyorum derslere bazen de daha az katılabilirim. Derste işlenen konuya yapılan etkinliğe göre değişiyor. Okuma çalışmalarında ve metin sorularını cevaplamada daha fazla istekli oluyorum. Yazma etkinliği olduğunda daha az katılabilirim.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özellikleri açısından derse yönelik duyuşsal algıları teması altında yer alan kodlar Şekil 4.14'te gösterilmiştir.

Şekil 4.14

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Derse Yönelik Duyuşsal Algıları Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.14’te görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu (8/10) İngilizce derslerini genel olarak sevdiklerini ve derslerin eğlenceli geçtiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte İngilizce dersine yönelik kaygı durumları ise öğrencilerin dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde kendini göstermektedir. Sınav kaygısı ve bilgi eksikliğine yönelik kaygı durumları da olumsuz duyuşsal özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö5: Konuşma ve dinleme becerilerine daha çok zaman ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Okuma metinlerini falan olduğumda okuyup daha kolay anlayabiliyorum. Yani o şekilde etkinlikler olduğunda daha kolay oluyor. En azından dinleyemediğim ya da kaçırdığımız yerleri okuyarak bulabiliyoruz. Genel olarak İngilizce derslerini seviyorum, Dinleme metinlerini çok anlamıyorum. Tek bu var dinleme becerisinde kaygı düzeyim yüksek oluyor.

AL-10: Dersler genelde iyi geçiyor. Anlamadığım yerleri de soruyorum genellikle. İngilizce dersinde çoğunlukla dinleme ve yazma etkinliklerinde zorlandığım oluyor. Dinlemede anlamadığım noktalar olduğunda kaygılı olabiliyorum. Yazmada ise cümle kurmakta zorlandığım zamanlar olabiliyor.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için bakanlık tarafından kullanıma sunulan ders kitabı (student’s book) ve çalışma kitabına (workbook) yönelik olarak görüşmeye katılan öğrencilerin olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları

görülmüştür. Görüşmeye katılan öğrencilerin altısı ders kitabında birbirinden farklı ve çeşitli temaların ve konuların olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde iki öğrenci çalışma kitabının derste öğrenilen bilgileri, konuları pekiştirmek için faydalı olduğuna dair görüş bildirmiştir. İki öğrenci de ders kitaplarının ilgi çekici eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. İngilizce ders ve çalışma kitaplarına yönelik olumlu düşüncelerin yanı sıra görüşmeye katılan öğrenciler (6/10) tema içeriklerindeki etkinliklerin az ve yetersiz olduğunu ve etkinliklerin oyunlar, videolar ve müziklerle desteklenmediğini dile getirmiştir. Dört öğrenci tema içeriklerinin kendi ilgi ve gereksinimlerine uymadığı yönünde görüş bildirmiştir. Üç öğrenci de yazma becerilerine yönelik etkinliklerin uzun ve sıkıcı olduğunu ifade etmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö2: Ders kitabımızda birbirinden farklı temalar ve konular var. Bazı temalar ilgi alanlarıma yönelik oluyor ama bana hitap etmeyen sıkıldığım temalar oluyor. Kitapta okuma metinleri, dinleme metinleri çoğunlukla var. Yazmaya ve konuşmaya yönelik etkinlikler de oluyor. Ders kitabımızın iyi olduğunu düşünüyorum. Çalışma kitabındaki etkinlikleri de ders kitabını işledikten sonra yapıyoruz.

AL-10: Ders ve çalışma kitaplarımızı derslerde işliyoruz. Farklı temalar ve her temanın de değindiği farklı konular var. Çeşitli etkinlikler var. Kitaptan memnunum ama daha eğlenceli olabilirdi kesinlikle mesela temalara şarkılar ve oyunlar eklenebilirdi. Akıllı tahtadan açılabilirdi bunlar.

Öğretmenin resmi programı uygularken sunduğu ek kaynaklar açısından görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (8/10) öğretmenlerinin etkileşimli tahta üzerinden İngilizce kısa videolar, filmler ve şarkılar açtığını ve bunların dersi daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dördü de öğretmenlerinin dersleri işlerken ders kitaplarına ek olarak etkileşimli tahta üzerinden çeşitli yardımcı kaynakların e-kitap formlarını açtığını ve bu kaynaklardan alıştırma yaptıklarını belirtmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin bu konu özelinde görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

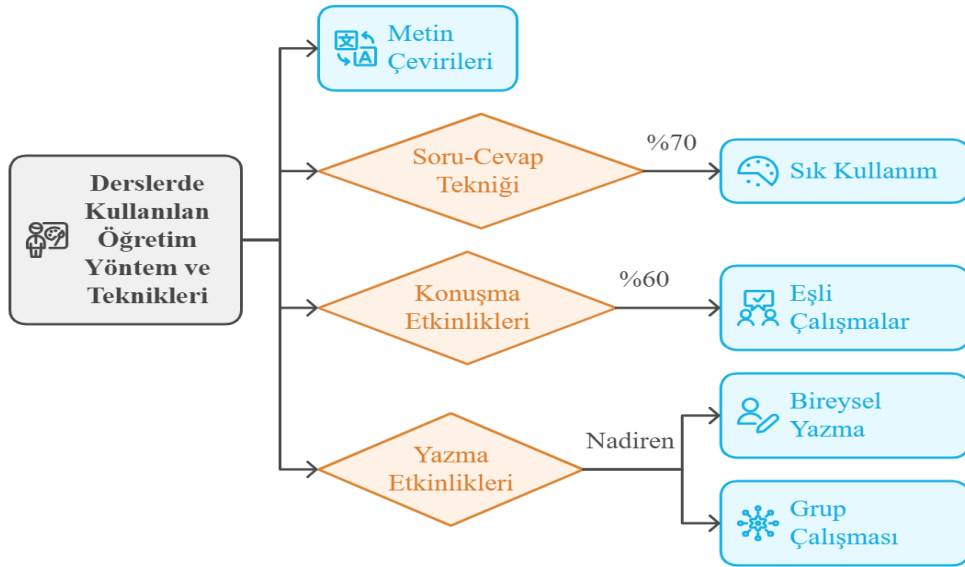
AL-Ö4: Öğretmenimiz çalışma yaprakları vermiyor bizim çalışmamız için. Ama derslerde akıllı tahtayı kullanarak videolar ve dinlemeler yapıyoruz ve kitabımızda bir tane bölüm vardı. Onunla ilgili bir de film vardı, hocamız sağ olsun onu da izlemiştik bize güzeldi. Bence bu tür film, video izleme, şarkı dinleme faydalı oluyor. Yani ufak da olsa derste böyle sıkıldığın zaman eğlenebiliyoruz.

AL-Ö8: Öğretmenimiz derslerde işlediğimiz konularla ilgili zaman zaman internet üzerinden videolar açıyor. Ayrıca çeşitli kaynaklardan İngilizce e-kitaplar açıp onlardan da alıştırımlar yaptırıyor derslerde. Bunların haricinde ek olarak çalışma yaprakları dağıtmadı henüz öyle çalışmalar yapmadık.

Öğretmen özellikleri bağlamında öğretmenin İngilizce derslerinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri açısından 9-C sınıfı öğrencilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri teması altında yer alan kodlar şekil 4.15'te gösterilmiştir.

Şekil 4.15

Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar



Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamının İngilizce derslerinde okuma becerilerine yönelik yoğun bir şekilde metin çevirileri yapıldığını ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (7/10) soru cevap tekniğinin sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin altısı konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde eşli çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Yazma becerilerine yönelik ise bireysel yazma etkinlikleri yapıldığı ifade edilmiştir. Bazı etkinliklerde ise nadiren grup çalışmaları yapıldığı da belirtilmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö1: İngilizce derslerinde öğretmenimiz çeviri çalışmaları yaptırıyor. Soru cevap etkinlikleri yapıyoruz. Genelde öğretmenimiz soruyor biz de cevap veriyoruz. Bazen

konuşma etkinliklerinde eşli çalışma şeklinde arkadaşımızla birbirimize sorup cevaplıyoruz. Okuma çalışmalarında da okuyup çeviri yapıyoruz.

AL-7: Soru cevap çok oluyor okuma, dinleme, konuşma etkinliklerinde öğretmenimiz sorular sorup bizden cevaplamamızı istiyor. Yazma etkinliklerinde bireysel çalışma yapıyoruz mesela bir konu ile ilgili herkesin kendi metinlerini oluşturması isteniyor. Okuma metinlerini de çeviri yaparak işliyoruz.

4.2.2.3 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Girdi değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının başında 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Tablo 4.12’de öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin girdi değerlendirme kapsamında ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.12

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.	f	2	2	13	7	10	1.15	3.61
	%	5.9	5.9	38.2	20.6	29.4		
2.İngilizce dersi, benim için önemli bir derstir.	f	1	1	7	16	9	.93	3.91
	%	2.9	2.9	20.6	47.1	26.5		
3.İngilizce dersinin, genel kültürümü artırdığını düşünüyorum.	f	1	0	10	12	11	.95	3.94
	%	2.9	0	29.4	35.3	32.4		
4.İngilizce dersine çalışmak benim için eğlencelidir.	f	1	7	10	11	5	1.06	3.35
	%	2.9	20.6	29.4	32.4	14.7		
5.Her öğrencinin, İngilizce dersini alması gerektiğini düşünüyorum.	f	2	9	4	6	13	1.39	3.55
	%	5.9	26.5	11.8	17.6	38.2		
6.İngilizce derslerini dört gözle beklerim.	f	1	8	11	8	6	1.11	3.29
	%	2.9	23.5	32.4	23.5	17.6		

Tablo 4.12 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	f	2	3	9	12	8	1.12	3.61
	%	5.9	8.8	26.5	35.3	23.5		
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.	f	3	2	6	11	12	1.24	3.79
	%	8.8	5.9	17.6	32.4	35.3		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.	f	5	5	8	9	7	1.34	3.23
	%	14.7	14.7	23.5	26.5	20.6		
10.İngilizce dersinin, yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	1	6	13	9	5	1.03	3.32
	%	2.9	17.6	38.2	26.5	14.7		
11.İngilizce dersinin, güzel konuşma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	2	3	7	10	12	1.20	3.79
	%	5.9	8.8	20.6	29.4	35.3		
12.İngilizce dersi seçmeli ders olsa da alırım.	f	2	3	11	10	8	1.13	3.55
	%	5.9	8.8	32.4	29.4	23.5		
13.İngilizce dersinin, ana dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	2	9	9	8	6	1.20	3.20
	%	5.9	26.5	26.5	23.5	17.6		
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	f	0	2	2	8	22	.86	4.47
	%	0	5.9	5.9	23.5	64.7		
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	0	1	6	16	11	.79	4.08
	%	0	2.9	17.6	47.1	32.4		
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.	f	2	7	11	9	5	1.12	3.23
	%	5.9	20.6	32.4	26.5	14.7		
17.İngilizce dersinin, özgüvenimi artırdığını düşünüyorum.	f	1	4	9	9	11	1.13	3.73
	%	2.9	11.8	26.5	26.5	32.4		

Tablo 4.12 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
18.İngilizce dersinin, dillerin kullanım özellikleri konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	3	2	6	12	11		1.23	3.76
	%	8.8	5.9	17.6	35.3	32.4			
19.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.	f	5	3	5	9	12		1.43	3.58
	%	14.7	8.8	14.7	26.5	35.3			
20.İngilizce dersinin, okuma alışkanlığımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	2	3	10	15	4		1.02	3.47
	%	5.9	8.8	29.4	44.1	11.8			
21.Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	f	8	9	12	0	5		1.28	2.55
	%	23.5	26.5	35.3	0	14.7			
22.İngilizce dersinin, kendimi ifade edebilme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	3	8	7	14	2		1.12	3.11
	%	8.8	23.5	20.6	41.2	5.9			
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.	f	5	12	7	4	6		1.33	2.82
	%	14.7	35.3	20.6	11.8	17.6			
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.	f	2	12	9	7	4		1.14	2.97
	%	5.9	35.3	26.5	20.6	11.8			
25.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.	f	7	9	8	4	6		1.38	2.79
	%	20.6	26.5	23.5	11.8	17.6			
26.İngilizce dersinin yabancı dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	2	2	9	9	12		1.17	3.79
	%	5.9	5.9	26.5	26.5	35.3			
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması			$(\bar{X})= 3.48$			Standart Sapması (Sd)= 1.14			

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin girdi değerlendirme boyutuna ait görüşlerini belirlemek için

uygulanan ölçek 26 maddeden oluşmaktadır Anadolu lisesi öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.48'dir.

Tablo 4.13'te 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20'lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.13

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
21.Zorunlu ders artırılmalıdır.	İngilizce saatleri	f	10	3	4	2	5	1.61	2.54
		%	41.7	12.5	16.7	8.3	20.8		
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.		f	7	2	7	3	5	1.51	2.87
		%	29.2	8.3	29.2	12.5	20.8		
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.		f	5	3	6	7	3	1.35	3.0
		%	20.8	12.5	25.0	29.2	12.5		
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.		f	5	5	3	6	5	1.48	3.04
		%	20.8	20.8	12.5	25.0	20.8		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.		f	4	5	4	7	4	1.38	3.08
		%	16.7	20.8	16.7	29.2	16.7		
25.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.		f	2	9	4	3	6	1.38	3.08
		%	8.3	37.5	16.7	12.5	25.0		
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.		f	1	3	5	7	8	1.18	3.75
		%	4.2	12.5	20.8	29.2	33.3		
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.		f	1	1	6	11	5	.98	3.75
		%	4.2	4.2	25.0	45.8	20.8		

Tablo 4.13 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.	f	0	4	6	6	8	1.11	3.75
	%	0	16.7	25.0	25.0	33.3		
1.İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.	f	2	0	9	7	6	1.13	3.62
	%	8.3	0	37.5	29.2	25.0		
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	f	2	4	4	5	9	1.37	3.62
	%	8.3	16.7	16.7	20.8	37.5		

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, Anadolu lisesi öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20'lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır”, “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım”, “İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum”, “İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım”, “İngilizce dersine çalışırken zorlanmam” ve “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum”, “İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum”, “İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/ farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum”, “İngilizce dersini almak benim için bir zevktir” ve “İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum” maddeleri olduğu görülmüştür.

4.2.2.4 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ön test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Girdi değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının başında 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Ölçek kapsamında öğrencilerin

okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait öz yeterlik inançlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.14'te girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.14

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Okuma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	f	2	8	11	10	3	1.06	3.11
	%	5.9	23.5	32.4	29.4	8.8		
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f	4	13	8	6	3	1.62	2.73
	%	11.8	38.2	23.5	17.6	8.8		
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f	1	6	14	9	4	.99	3.26
	%	2.9	17.6	41.2	26.5	11.8		
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f	4	12	7	6	5	1.27	2.88
	%	11.8	35.3	20.6	17.6	14.7		
5. İngilizce bir metninle ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	2	8	13	5	6	1.58	3.14
	%	5.9	23.5	38.2	14.7	17.6		
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f	9	4	10	7	4	1.36	2.79
	%	26.5	11.8	29.4	20.6	11.8		
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	f	4	4	11	10	5	1.20	3.23
	%	11.8	11.8	32.4	29.4	14.7		
8.İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	4	5	8	10	7	1.29	3.32
	%	11.8	14.7	23.5	29.4	20.6		
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		(X̄)= 3.06		Standart Sapması (Sd)= .98				

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.06’dır.

Tablo 4.15’ te 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.15

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen katlıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f	4	13	8	6	3	1.62	2.73
	%	11.8	38.2	23.5	17.6	8.8		
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f	9	4	10	7	4	1.36	2.79
	%	26.5	11.8	29.4	20.6	11.8		
8. İngilizce okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	4	5	8	10	7	1.29	3.32
	%	11.8	14.7	23.5	29.4	20.6		
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f	1	6	14	9	4	.99	3.26
	%	2.9	17.6	41.2	26.5	11.8		

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim” ve “Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum” ve “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim” maddeleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16’da girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.16

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	f	9	10	9	3	3	1.23	2.44
	%	26.5	29.4	26.5	8.8	8.8		
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	10	9	8	5	2	1.23	2.41
	%	29.4	26.5	23.5	14.7	5.9		
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	f	5	9	11	6	3	1.74	2.79
	%	14.7	26.5	32.4	17.6	8.8		
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	f	8	9	8	8	1	1.85	2.55
	%	23.5	26.5	23.5	23.5	2.9		
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	8	6	4	12	4	1.41	2.94
	%	23.5	17.6	11.8	35.3	11.8		
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	f	6	8	8	7	5	1.33	2.91
	%	17.6	23.5	23.5	20.6	14.7		
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	f	6	5	12	5	6	1.32	3.0
	%	17.6	14.7	35.3	14.7	17.6		
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	f	8	9	6	7	4	1.36	2.70
	%	23.5	26.5	17.6	20.6	11.8		
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	f	3	9	13	5	4	1.12	2.94
	%	8.8	26.5	38.2	14.7	11.8		

Tablo 4.16 (Devam) *Borsa İstanbul Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri*

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	0	7	11	6	10		
	%	0	20.6	32.4	17.6	29.4	1.13	3.55
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.82$			Standart Sapması (Sd)= .95			

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.48’dir.

Tablo 4.17’de 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.17

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	10	9	8	5	2		
	%	29.4	26.5	23.5	14.7	5.9	1.23	2.41
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	f	9	10	9	3	3		
	%	26.5	29.4	26.5	8.8	8.8	1.23	2.44

Tablo 4.17 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	0	7	11	6	10	1.13	3.55
	%	0	20.6	32.4	17.6	29.4		
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	f	6	5	12	5	6	1.32	3.0
	%	17.6	14.7	35.3	14.7	17.6		

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim”, “İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım”, “İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim” maddeleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18’de girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.18

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	f	2	12	11	5	4	1.11	2.91
	%	5.9	35.3	32.4	14.7	11.8		

Tablo 4.18 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	2	14	10	4	4	1.11	2.82
	%	5.9	41.2	29.4	11.8	11.8		
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	f	3	10	10	5	6	1.24	3.02
	%	8.8	29.4	29.4	14.7	17.6		
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	8	5	11	7	3	1.28	2.76
	%	23.5	14.7	32.4	20.6	8.8		
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	3	10	10	8	3	1.12	2.94
	%	8.8	29.4	29.4	23.5	8.8		
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	f	4	7	11	7	5	1.22	3.05
	%	11.8	20.6	32.4	20.6	14.7		
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim	f	6	6	7	11	4	1.31	3.02
	%	17.6	17.6	20.6	32.4	11.8		
8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	f	4	10	11	5	4	1.18	2.85
	%	11.8	29.4	32.4	14.7	11.8		
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	3	4	13	8	8	1.16	3.29
	%	8.8	11.8	38.2	23.5	17.6		
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	2	8	10	8	6	1.18	3.23
	%	5.9	23.5	29.4	23.5	17.6		
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.94$			Standart Sapması (Sd) = .98			

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.94’tür.

Tablo 4.19’da 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.19

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	8	5	11	7	3	1.28	2.76
	%	23.5	14.7	32.4	20.6	8.8		
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	2	14	10	4	4	1.11	2.82
	%	5.9	41.2	29.4	11.8	11.8		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	2	8	10	8	6	1.18	3.23
	%	5.9	23.5	29.4	23.5	17.6		
9.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	3	4	13	8	8	1.16	3.29
	%	8.8	11.8	38.2	23.5	17.6		

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim”, “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum”, “İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim” maddeleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20’de girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.20

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ön Test Betimsel İstatistikleri

Konuşma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	f	7	4	6	9	8		
	%	20.6	11.8	17.6	26.5	23.5	1.47	3.20
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	f	10	7	8	7	2		
	%	29.4	20.6	23.5	20.6	5.9	1.28	2.52
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	9	8	10	5	2		
	%	26.5	23.5	29.4	14.7	5.9	1.21	2.50
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	1	12	9	8	4		
	%	2.9	35.3	26.5	23.5	11.8	1.09	3.05
5.Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	f	4	9	8	7	6		
	%	11.8	26.5	23.5	20.6	17.6	1.30	3.05
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	11	9	6	4	4		
	%	32.4	26.5	17.6	11.8	11.8	1.37	2.44
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.79$			Standart Sapması (Sd)= .1.04			

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.79’dur.

Tablo 4.21’de 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.21

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	11	9	6	4	4	1.37	2.44
	%	32.4	26.5	17.6	11.8	11.8		
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	f	7	4	6	9	8	1.47	3.20
	%	20.6	11.8	17.6	26.5	23.5		

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddenin “Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim” ve en yüksek puanı alan maddenin “Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)” olduğu görülmüştür.

4.2.2.5 9-C sınıfı öğrencilerinin girdi değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular

Girdi değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının başında 9-C sınıfı öğrencilerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan İngilizce beceri sınavı uygulanmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait sınav puanlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.22’de girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce beceri sınavına ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.22

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Girdi Değerlendirme Boyutunda Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Başında İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları

Öğrenci Kodu	Kelime Bilgisi 12 puan	Yazma Becerisi 20 puan	Okuma Becerisi 30 puan	Dinleme Becerisi 18 puan	Konuşma Becerisi 20 puan	Toplam
S1	12	4	10	15	9	50
S2	12	4	16	15	10	57
S3	12	6	16	15	12	61
S4	12	8	14	15	10	59
S5	7	10	16	18	12	63
S6	12	8	14	18	13	65
S7	10	6	22	15	11	64
S8	12	10	22	9	11	64
S9	12	16	10	15	13	66
S10	12	10	14	18	10	64
S11	12	14	14	15	13	68
S12	12	8	22	15	11	68
S13	12	6	26	15	12	71
S14	11	10	22	18	12	73
S15	12	10	22	18	15	77
S16	12	10	22	18	15	77
S17	12	12	22	18	13	77
S18	12	12	26	15	15	80
S19	12	20	18	15	17	82
S20	12	12	24	18	13	79
S21	12	18	22	15	17	84
S22	12	16	22	18	15	83
S23	12	16	22	18	15	83
S24	12	20	22	15	14	83
S25	12	14	30	15	17	88
S26	12	16	30	15	18	91
S27	12	20	24	18	20	94
S28	12	20	30	18	20	100
S29	12	10	22	9	11	64
S30	12	16	10	15	13	66
S31	12	12	0	15	6	45
S32	12	12	22	18	13	77
S33	12	12	26	15	15	80
S34	12	20	18	15	17	82
Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	11,76	12,29	19,76	15,79	13,47	73,08
Başarı Yüzdesi (%)	98	61,45	65,86	52,63	74,83	73,08

Tablo 4.22’de, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğretim programı uygulaması başında hazır bulunuşluk seviyelerini ölçmek için uygulanan beceri sınavı sonuçları verilmiştir. Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisi kategorisinde aritmetik ortalamasının 11,76, başarı yüzdesinin %98, yazma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 12,29, başarı yüzdesinin %61,45, okuma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 19,76 başarı yüzdesinin %65,86, dinleme becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 15,79, başarı yüzdesinin %52,63 son olarak konuşma becerisi sınav sonuçlarının aritmetik ortalamasının 13,47 ve başarı yüzdesinin %74,83 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav sonuçlarına göre tüm becerilerin toplamında elde edilen aritmetik ortalamalarının 73,08 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en başarılı olduğu alanın kelime bilgisi olduğu görülürken, en başarısız oldukları alanın dinleme becerisi alanı olduğu belirlenmiştir. Kelime bilgisi alanında 31 öğrenci ortalamanın üzerinde puan alırken, sadece 3 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Yazma becerisi alanında 13 öğrenci ortalamanın üzerinde puan alırken, 21 öğrenci ortalamanın altında kalmıştır. Okuma becerisi alanında 21 öğrenci ortalama üstünde puan alırken, 13 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır. Dinleme becerisi alanında 13 öğrenci ortalama üzerinde puanlar alırken, 21 öğrenci ortalamanın altında kalan puanlar almıştır. Konuşma becerisi alanında 14 öğrenci ortalama üstünde puan alırken, 20 öğrenci ortalamanın altında puan almıştır.

Genel alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanın 100 olduğu en düşük puanın 45 olduğu belirlenmiştir. En yüksek ve en düşük puan arasındaki ranj 55 puandır. Beceriler açısından incelendiğinde kelime bilgisi alanında en düşük puanın 7 olduğu ve en yüksek puanın 12 olduğu, aradaki ranjin 5 puan olduğu görülmüştür. Yazma becerisi alanında en düşük puanın 4 olduğu, en yüksek puanın 20 olduğu saptanmıştır. Okuma becerisi alanında en düşük puanın 0, en yüksek puanın 30 olduğu görülmüştür. Dinleme becerisinde en düşük puanın 9 ve en yüksek puanın 18 olduğu saptanmıştır. Son olarak konuşma becerisi alanında alınan puanlar incelendiğinde en düşük puanın 6, en yüksek puanın 20 olduğu görülmüştür.

4.2.2.6 Hakan öğretmene uygulanan İngilizce öğretmenleri mesleki yeterlik ölçeği betimsel analiz bulguları

Öğretim yılı başında Hakan öğretmene uygulanan yabancı dil öğretmenlerinin öğretimsel-pedagojik yeterlikleri ölçeği incelendiğinde alan bilgisi yeterliği boyutunda Hakan öğretmenin ileri düzeyde İngilizce bildiği, yeterli dilbilgisi seviyesine sahip olduğu, konuşma, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve yazma becerilerinde ileri düzeyde olduğuna dair fikir belirttiği görülmüştür. Öğretim sürecine başlamadan önce İngilizce öğretim programı içeriğini ve hedeflerini incelerim maddesine Hakan öğretmenin tamamen katıldığı görülmüştür. Alanına yönelik öğretmen yeterliklerini iyi düzeyde bildiğini ifade eden Hakan öğretmenin derslerinde dört temel dil becerisini etkin kullandığı yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu bulgu Hakan öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen temel dil becerilerinin etkin şekilde kullandığı görüşüne dair bulgu ve ders gözlemlerinden elde edilen bulgular ile çelişmektedir. Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum maddesinde kararsız olan Hakan öğretmenin derslerinde açıklamalar yapmak için zaman zaman Türkçe konuştuğu gözlemlenmiştir.

Pedagojik alan yeterliği boyutu kapsamında alanımda yeterli pedagojik bilgiye sahibim maddesine katılan Hakan öğretmen öğretim programının amaç, içerik, öğrenme yöntemleri ve değerlendirmeyi doğru bir şekilde ilişkilendirerek koordine etme maddesine ise katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmede başarılı olabilmeleri için onlardan beklentilerimi açıkça belirlerim maddesine tamamen katılan Hakan öğretmene dair bu bulgu bu konudaki gözlem ve görüşme bulgularını desteklemektedir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum maddesine katılan Hakan öğretmenin buna rağmen derslerinde öğrencilere temel dil becerilerine yönelik sınırlı sayıda etkinlik yaptırdığı gözlemlenmiştir, kalabalık sınıf mevcudu ve öğretim programının işlenmesindeki zaman sıkıntısı bu durumun sebebi olarak gösterilmiştir. İngilizce derslerinde başarıyı artırmak için teknolojik araç ve gereçlerden ve ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım maddelerine tamamen katılan Hakan öğretmenin derslerinde etkileşimli tahtayı aktif olarak kullandığı hem görüşmelerde hem de ders gözlemlerinde belirlenmiştir. Etkinlikler sırasında öğrencileri gözlemleyerek uygun zamanlarda dönütler veririm maddesine katılan Hakan öğretmenin bu görüşü ders gözlemleri ile

uyuşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce derslerinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygun öğretim stratejileri kullanırım maddesine katılan Hakan öğretmenin derslerinde bu bulguyu destekler nitelikte etkinliklere rastlanılmamıştır.

Değerlendirme yeterliği boyutu kapsamında öğrenci gelişimine yönelik çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanırım maddesine katılan Hakan öğretmenin hem süreç hem de sonuca yönelik değerlendirme araçlarını kullandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgu konu ile ilgili görüşme bulgusunu doğrular niteliktedir. Değerlendirme yeterliği boyutunda Hakan öğretmen öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak dönütler verme, öğrencilere hem kendi hem de akranlarının performanslarını izleme ve değerlendirme fırsatları sunma, uygun değerlendirme yöntemlerini kullanma, tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme araçlarını kullanma, değerlendirme sonuçlarına istinaden öğrenci başarısı hakkında paydaşları bilgilendirme maddelerine katıldığını belirtmiştir. Ders ve etkinliklere uygun çeşitli formlarda ödevler veririm ve verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim maddesine katılan Hakan öğretmenin derslerinde farklı becerilere ait ödevler verdiği ve ödevlerin kontrol edilmesini sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin temel dil becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm maddesine katılan Hakan öğretmenin İngilizce sınavlarında dört temel dil becerisine ait bölümler hazırladığı ve öğrencilerinin bütünsel gelişimini değerlendirdiği görülmüştür ancak hem sınıf mevcudunun kalabalık olması hem de zamansal problemlerden dolayı bazı konuşma becerisi sınavlarının öğrencinin süreçteki performansına bağlı olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Yapılan sınavlar sonrasında öğrencilerime notları ve yaptıkları hatalar konusunda dönütler veririm maddesine Hakan öğretmen tamamen katılıyorum yönünde fikir belirtmiştir.

4.2.3 Doküman incelemesi bulguları

Öğretim sürecinin kalitesini etkileyen ve belirleyen önemli girdiler olan dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı ve ders kitapları doküman incelemesi başlığı altında incelenmiştir.

4.2.3.1 Ortaöğretim/Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı 9,10,11 ve 12. sınıflar için ortak bir metinde sunulmuştur. ADOÇEP'in tanımlayıcı ve pedagojik ilkeleri öğretim programının oluşturulmasına rehberlik etmiştir. Sonuç olarak, A1, A2 (Temel Kullanıcılar) ve B1, B2 (Bağımsız Kullanıcılar) dil yeterlik seviyelerini temsil etmektedir. Ortaöğretim İngilizce

dersi öğretim programı, hedef dil olan İngilizceyi öğrenilmesi gereken bir konu olarak değil, iletişim için bir araç olarak görmektedir. 9-12. sınıflar İngilizce öğretim programının temel amacı, İngilizce öğrenenleri teşvik edici, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarına dahil ederek etkin, akıcı ve kendi kendini yöneten İngilizce kullanıcıları olmalarını sağlamaktır. Öğretim programının hedeflerine ulaşması ve başarılı bir şekilde uygulanması için eğitimin önde gelen tüm paydaşlarının (öğrenenler/kullanıcılar, öğretmenler, yöneticiler, materyal tasarımcıları) iş birliği yapması büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ortaya koyan Türk Milli Eğitiminin Ana İlkeleri ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre geliştirilmiş olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerin İngilizce iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin rekabet yerine iş birliğine teşvik edilmesi belirtilerek birbirleriyle etkileşime girmelerini gerektiren doğal dil öğrenme süreci yansıtılmaktadır. Öğrenen özerkliği; öğretim programında üzerinde durulan diğer bir kavram olarak görülmektedir. Bu doğrultuda İngilizce öğrenenlerin, öğretim programının bir parçası olarak öğretmenlerinden, akranlarından, öğrenme kaynaklarından ve ödevlerinden yardım ve yönlendirme almaları beklendiği ve bu durumun güvenli bir öğrenme ortamında iş birliği, etkileşim ve iletişim yoluyla öğrenen özerkliğinde aşamalı bir artışı kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Öğrencilerin dil yeterliliklerini artırmasına olanak sağlayabilecek etkinlik tabanlı, iş birliğine dayalı ve proje tabanlı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması teşvik edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik ise iletişimsel değerlendirmeyi mümkün kılan hem süreç hem de sonuç odaklı otantik değerlendirme teknikleri tavsiye edilmektedir. Standart değerlendirme yöntemlerinin artık öğrencilerin iletişimsel çıktılarını değerlendirmek için uygun olmadığı ifade edilmektedir.

2-8. sınıf İngilizce öğretim programı, öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda A2 seviyesinde olmalarını beklemektedir, ancak gerçekte, öğrenciler dokuzuncu sınıf İngilizce sınıflarına farklı kapasiteler, İngilizce yeterlilikleri ve bireysel öğrenme farklılıkları ile girdiklerinden, önceki sınıflarda sunulan materyalin gözden geçirilmesi ve geri dönüştürülmesine sıklıkla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum dokuzuncu sınıfa A1/A2 seviyeleri ile başlamanın arkasındaki neden olarak gösterilmektedir.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında öğrenciler iletişimsel alıştırmalar sırasında birbirlerine geri bildirim veren, dil öğrenme sürecinde dört dil becerisini de kullanabilen hem sınıf içinde hem de dışında kendi dil öğrenimlerinde bağımsız olan aktif katılımcılar olarak görülmektedir. Öğretmenler için ise öğrenciler için rol model olma, öğretim süreçlerinde bireysel, eşli ve grup çalışmaları gibi çeşitli etkileşim biçimlerini kullanabilme, öğrencileri dil öğrenme konusunda teşvik etme, motivasyonlarını yüksek tutmak için olumlu pekiştireçler kullanma gibi özellikler vurgulanmıştır. Öğretim ortamlarında kullanılacak materyaller açısından, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etme, gerçek yaşamdaki yabancı dil ihtiyaçlarını karşılama, öğretim teknolojileri ve multimedya araçları ile desteklenme, dört temel dil becerisinin bütünleşik öğretimini ve uygulamasını destekleme gibi özellikler belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve boşluk doldurma soruları gibi daha geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ziyade iletişimsel etkinliklere, projelere ve portfolyolara daha fazla odaklanarak gerçek dil kullanımının değerlendirilmesine, yabancı dilde kavrama, ifade etme ve analitik becerilerin uygulanmasını değerlendirmek için ölçme araçları kullanılmasına, çeşitli değerlendirme faaliyetleri için akran değerlendirme, öz değerlendirme, bilişim tabanlı değerlendirme, ebeveyn değerlendirme gibi çeşitli geri bildirim kaynaklarının kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Öğretim programında kullanılan değerlendirme aracı ne olursa olsun, öğretim programının uygulanması sırasında iletişimsel değerlendirme etkinlikleri geliştirmeye ve dil üretimini değerlendirmeye odaklanılması tavsiye edilmektedir.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı her sınıf seviyesi için bağlantılı temalar etrafında düzenlenmiş on temaya ayrılmıştır. Her tema, dil işlevlerini, tüm dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), dil yapılarına sınırlı bir odaklanmayı ve temaların tema düzenlemesine ek olarak açık telaffuza biraz dikkat etmeyi içermektedir. Dört becerinin entegrasyonunda konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verilerek öğrencilerin günlük durumlarda iletişim ve dil kullanımı pratiği yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirtilen A1 ve A2 seviyelerine denk gelmektedir. Programın amacı, öğrencilerin dokuzuncu sınıfa kadar edindikleri İngilizce becerilerini geliştirmek ve üst sınıflara sağlam bir temel üzerinde geçmelerini sağlamaktır. Bu seviyede öğrencilerin

kendilerini tanıtabilmeleri, basit konuşmaları takip edebilmeleri ve hedef dilde normal bir şekilde işlev görebilmeleri beklenmektedir. Güncel konular yaş grubuna uygun iletişimsel bir çerçevede verilmektedir. Her temada içerikten çok nitelik vurgulanmış, dört dil becerisini entegre bir şekilde sunulmuş ve zengin bilgi yerine basit, tekrar eden içeriği tercih edilmiştir. Dokuzuncu sınıfa çok az dil becerisiyle başlayan çocukların dil yetkinliklerini artırmak için A1 seviyesinde işlev, kelime bilgisi ve yapılar vurgulanmıştır. A1 düzeyinde konuşma ve yazma gibi becerilere odaklanarak, yüksek dil yeterliliğiyle başlayan öğrenciler için A2 düzeyinde işlev, kelime bilgisi ve yapılara daha fazla zaman ayrılması belirtilmiştir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı on temaya bölünerek üç bölüm halinde (Functions and Useful Language/Language Skills and Learning Outcomes/Suggested Materials and Tasks) tablolaştırılarak verilmiştir. Öğretim programında bulunan temalar Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programında Bulunan Temalar

Theme 1: Studying Abroad
Theme 2: My Environment
Theme 3: Movies
Theme 4: Human In Nature
Theme 5: Inspirational People
Theme 6: Bridging Cultures
Theme 7: World Heritage
Theme 8: Emergency and Health Problems
Theme 9: Invitations and Celebrations
Theme 10: Television and Social Media

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere, öğretim programında belirtilen ve kitapta yer alan temaların bir kısmı günlük hayattan seçilmiş ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden konular (Movies, Fashion, Emergency and Health Problems, Invitations and Celebrations, Television and Social Media vb.) olup bir kısmı güncel fakat genel kültür gerektiren (Inspirational People, Bridging Cultures, World Heritage vb.) konular arasından seçilmiştir. Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında her tema özelinde verilen bilgiler Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24*Öğretim Programında Yer Alan Tema İçeriklerine Dair Bilgiler*

THEME 1: STUDYING ABROAD		
Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks
1. Meeting new people and introducing oneself and family members 2. Talking about possessions 3. Asking for and giving directions -Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! -Who is this in the picture? -This is my... -Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is. Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser. -Which languages can you speak? / Can you speak any English? -Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... -How can I get to the library?	Listening E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities. Pronunciation E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has". Speaking E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases. Reading E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries. Writing E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Assessment

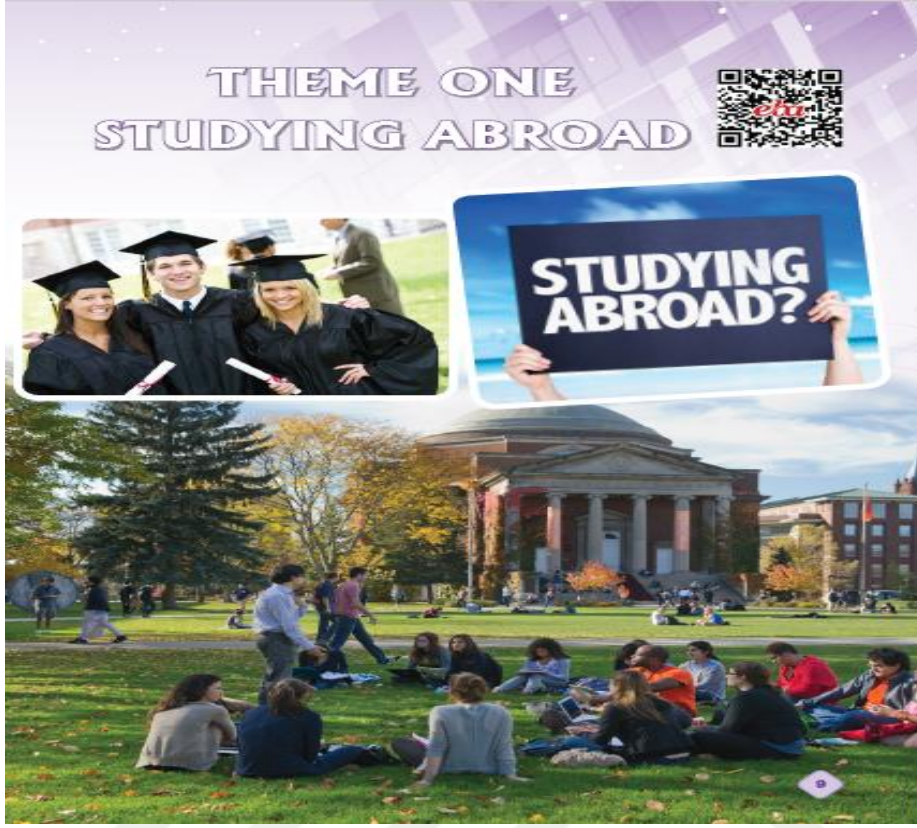
Tablo 4.24'te görüldüğü üzere öğretim programında her bir tema kapsamında hangi dil becerisinde hangi öğrenme çıktılarının hedeflendiği açıkça verilmiştir. Kazanımların içeriğinde yer alan iletişimsel dil yapıları örnek olarak yer almaktadır. Derslerde kullanılması öngörülen materyaller maddeler halinde sıralanmıştır ancak bu materyallerin hangi etkinliklerde nasıl kullanılabileceği yönünde eğitim durumlarına yönelik açıklamalar bulunmamaktadır. Öğretim programı kitapçığında ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair genel açıklamalar bulunmasına rağmen temalardaki kazanımların ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgilendirici açıklamalar yer almamaktadır.

4.2.3.2 Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı

Dokuzuncu sınıf seviyesinde İngilizce derslerinde kullanılan ders kitabı Relearn 9'dur. Relearn 9 öğrenci ders kitabı (student's book) ve çalışma kitabı (workbook) olmak üzere iki ayrı kitaptan oluşmaktadır. Öğretim programında belirtildiği üzere kitap on temadan meydana gelmektedir. Her tema oniki sayfadan oluşmaktadır. Her temanın kapak sayfasında temanın numarası, başlığı ve içeriği betimleyen gerçek fotoğraflar yer almaktadır. Kitabın tamamında gerçek yaşamdan, insanlardan fotoğraflar, görseller olması ortaöğretim öğrencilerinin ilgisini çekebilecek niteliktedir (Görsel 4.1).

Görsel 4.1

Birinci Tema Kapak Sayfası



Her temanın ilk sayfasında öğrencilerin tema içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları, onları içeriğe ısındırmak için “Warm Up Time” bölümleri yer almaktadır. Warm Up Time bölümleri öğrencilerin tema hakkında ön bilgiye sahip olabilmeleri, öğrencilerin dikkatini çekmesi açısından faydalı görülmektedir. Ortaöğretim İngilizce öğretim programları kitapçığında belirtildiği üzere dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında dört temel dil becerisi dinleme ve konuşma becerilerine ayrıca odaklanılarak birbirleri ile bütünleştirilmiştir. Bu durum ders kitabında da kendini göstermektedir. Her tema kapsamında dört temel dil becerisine ait bölümler yer almakla birlikte dinleme ve konuşma becerilerine ait daha fazla sayıda etkinlik olduğu görülmektedir. Örneğin, birinci tema kapsamında dört adet konuşma becerisi etkinliği, üç adet dinleme becerisi etkinliği, ikişer adet de okuma ve yazma becerisine yönelik etkinlik yer almaktadır. Dil becerilerine ait bölümlerin gayet yeterli sayıda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretim programının uygulanma sürecinde öğrenci bilişsel özelliklerinden kaynaklı programı yetiştirebilmeye yönelik zamansal sorunlar

ortaya çıkabildiğinden dolayı becerilere ait ilk etkinliklerin yapılıp diğer etkinliklerin atlanmak durumunda kalındığı ifade edilmiştir.

Dil becerilerine ait bölümlerin yanı sıra her tema içerisinde öğrencilerin İngilizce telaffuz yetkinliklerini geliştirmek için “pronunciation time” bölümü, tema içeriği ile uyumlu şiir bölümü (poem time) ve içerisinde İngilizce deyimleşmiş ifadeler ve özlü sözlerin, atasözlerinin bulunduğu “idiom, quote, proverb time” bölümleri yer almaktadır. Her temanın son bölümünde ise öz değerlendirme tabloları bulunmaktadır. Sadece bir tema içerisinde İngilizce şarkı bölümü (song time) yer almaktadır. Dil becerilerine yönelik bölümlerin yanı sıra İngilizce şiir, özlü sözler gibi bölümlerin olması öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte on tema içerisinde sadece bir temada bir adet İngilizce şarkı bölümü olması büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde yabancı dilde şarkılar dinlemeyi, videolar, dizi ve filmler izlemeyi seven genç kuşağa hitap eden İngilizce ders kitabında çok daha fazla sayıda İngilizce şarkı bölümü olması kitabın ilgi çekiciliğini ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye dair duyuşsal özelliklerini daha fazla artırabilir.

İngilizce dersi çalışma kitabı (workbook) altmış iki sayfadan oluşmaktadır ve her tema için beşer sayfa ayrılmıştır. Çalışma kitabı sadece okuma ve yazma becerisine yönelik etkinlikleri içermektedir. Dinleme ve konuşma becerisine ait etkinlikler bulunmamaktadır. Okuma ve yazma becerisi etkinlikleri içerisinde dilbilgisine ve kelime bilgisine yönelik çalışmalar da mevcuttur. İngilizce dersi çalışma kitabının Ayşe ve Hakan öğretmen tarafından genellikle ev ödevi olarak verildiği ve öğrencilerin bireysel olarak etkinlikleri yapıp sınıfta kontrol ettikleri görülmüştür.

Mukundan vd. (2011) tarafından geliştirilen İngilizce ders kitabı değerlendirme kontrol listesinde “genel nitelikler” boyutu kapsamında ders kitabının öğretim programı ile uyumuna, kitapta yer alan yabancı dil öğretim yöntemlerine, kitabın öğrenci özelliklerine uygunluk durumuna, kitabın fiziksel ve ekonomik özelliklerine ve kitabın desteklendiği görsel ve işitsel öğelere odaklanılmıştır. Dokuzuncu sınıf İngilizce ders ve çalışma kitabının öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olduğu ve kitapta İngilizce dil becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Ders kitabının öğrencilerin yaş, ihtiyaç ve ilgilerine uygun olduğu belirtilebilir. Gerçek yaşamdan görsellerin kullanılması, İngilizce şiir, özlü sözlerin çok sayıda yer alması bu

bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte İngilizce şarkı etkinliklerinin sayısının çok yetersiz olduğu görülmüştür. Dokuzuncu sınıf İngilizce ders ve çalışma kitabının fiziki özellikleri açısından ise Oxford ve Cambridge gibi yayınlara ait İngilizce ders kitapları ile karşılaştırıldığında kalın kapağa ve kuşe kâğıda sahip olmaması eksiklik olarak ifade edilebilir. Hakan öğretmen ile yapılan girdi değerlendirme görüşmesinde ders kitabının baskı kalitesinin yetersizliğine vurgu yapılmış ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğin belirtilmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Kitabın fiziksel dezavantajlarından dolayı bir eğitim-öğretim yılı içerisinde kolaylıkla yıprandığı görülmüştür. Fiziksel dezavantajların kitaba yönelik ekonomiklik ve uygun maliyet gibi özellikleri artırdığı ifade edilebilir. Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabı dinleme metinlerine ait ses kayıtlarına sahip olduğundan dolayı işitsel materyallerle desteklenmektedir ancak kitap bünyesinde hiçbir video kayıt yer almamaktadır.

İngilizce ders kitabı değerlendirme kontrol listesinde yer alan diğer boyut ise “öğrenme-öğretme içeriğine” yöneliktir. Bu boyut altında İngilizce dil becerilerine ve dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz gibi yeterliklere ve etkinliklere odaklanılmıştır. Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabında farklı zorluk düzeylerine ait etkinlikler yer almaktadır. Hem Türkiye’ye hem de İngilizce konuşulan ülkelere ait kültürel özelliklere ait metinler ve görseller bulunmaktadır. Gerçek yaşam durumlarına ait dinleme metinlerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeydedir ancak dinleme metinlerinin ses kalitesi ve hızı öğrenci bilişsel düzeylerinin üzerinde olabilir bu bulguya öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ulaşılmıştır. Konuşma becerileri etkinlikleri bireysel, eşli ve grup çalışmaları yapılabilecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Farklı zorluk seviyelerine hitap eden okuma metinleri ve yazma becerisine yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Basit kelimelerden daha karmaşık kelime bilgisine doğru dağılım bulunmaktadır, kelimeler kitap boyunca çeşitli etkinliklerde tekrarlanmaktadır ancak kelime bilgisi özelinde etkinlik sayısı oldukça yetersizdir. Ortaöğretim İngilizce öğretim programı kitapçığında ifade edildiği gibi dilbilgisi konuları açık bir şekilde verilmek yerine etkinliklerin içerisinde öğrencilerin keşfetmesine, hatırlamasına imkân verecek şekilde yer almıştır. Öğrencilerin telaffuz yeterliklerini artırmak için her tema içerisinde telaffuz etkinlikleri yer almaktadır. Öğrencilerin telaffuz etkinliklerini yaparken eğlenceli bir öğretim ortamı olduğu görülmüştür.

4.3 Stufflebeam’ın Süreç Boyutu Kapsamında Resmi Programın Uygulanan Programa Dönüşümüne İlişkin Bulgular

Süreç değerlendirme kapsamında araştırmanın birinci durumunu oluşturan Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ve ikinci durumda yer alan Hakan öğretmen ve 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelere dair betimsel ve içerik analizi bulguları, her iki durum için de bir eğitim-öğretim yılı gerçekleştirilen ders gözlem bulguları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin süreç değerlendirme bulguları

Süreç değerlendirme kapsamında Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden ve ders gözlemlerinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.3.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ve ders gözlemlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları

Süreç değerlendirme boyutuna ilişkin ilk olarak Ayşe öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması noktasında karşılaştığı durumlara, zorluklara, resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen resmi programın uygulanan programa dönüşümünde yaşadığı durumları, zorlukları öğretim programından ve öğrencilerden kaynaklanan durumlar olmak üzere iki kısımda toplanmıştır.

Öğretim programından kaynaklanan durumlar hususunda Ayşe öğretmen ilk olarak öğretim programında yer alan bazı temaların öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmediği, günlük yaşamlarına uzak olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte bu temaların öğrencilerin genel kültürler seviyelerini, dünya görüşlerini geliştirmek adına faydalı olduğunu ifade etmiştir ancak kendi öğrencilerinin bu içeriklere yönelik ön bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Örneğin “World Heritage” temasında çok zorlandılar. Dünya kültür mirası teması kültürler arası ve genel kültür bilgisi içerdiği için bu biraz daha aslında genel kültür geliştirmek adına çok iyi ancak benim öğrencilerimde ön bilgi yok, temada geçen yapının nerede olduğunu bilmiyor. Biraz daha Türkiye’ye uyarlasalar bence daha iyi olabilir. Ayrıca “Inspirational People” teması bana çok uygun gelmedi. Öğrenci seviyesine uygun değil. Program

değişikliğinde öğrencilerin yaşına, ilgi alanlarına daha fazla hitap eden temalar oluşturulabilir. Öğrencilerin kültürel seviyelerinin üzerinde olan temalar çıkarılabilir.

Öğretim programından kaynaklanan durumlar açısından Ayşe öğretmenin vurguladığı diğer nokta ise öğretim programında yer alan temaların sıralamasından kaynaklanan olumsuzluklar olarak görülmüştür. Bu bağlamda sosyal medya, internet, filmler gibi öğrencilerin günlük yaşamlarına yakın olan, ilgilerini çekebilecek temaların öğretim programında daha ön sıralarda bulunmasının programın uygulanmasında olumlu etkiye sahip olabileceği ifade edilmiştir. Bu temaların öğretim programında son sıralarda yer aldığı ve temaların işlendiği tarih itibarıyla eğitim-öğretim döneminin son zamanlarına denk gelmesinden dolayı öğrencinin dikkat seviyelerinin azalabildiği ve programı uygulayan bir öğretmen olarak kendisinin de zaman sıkıntısı yaşayabildiğini, programı yetiştirmek adına bu temaları biraz hızlı geçmek zorunda kalabildiğini vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Televizyon, sosyal medya zaten öğrencilerin en çok sevdiği şeyler arasında yer alıyor. Öğrencilerin ilgi alanlarına daha fazla hitap eden bu tür temalar öne alınsa daha iyi olur, biraz sene sonuna denk geldiği için hızlı işlenebiliyor zamandan dolayı. Bence temaların yerlerinde, sıralamada değişiklik yapılabilir. Öğrencilerin ilgisini çeken temalar daha ön sıralara konabilir.

Resmi programın uygulanan programa dönüşümünde öğrencilerden kaynaklanan durumlara, zorluklara odaklanıldığında Ayşe öğretmen öğrencilerinin önceki öğrenmelerindeki eksikleri vurgulamıştır. Öğrencilerinin geçmiş yıllardan olumsuz bilişsel özelliklere sahip olduğunu, kelime bilgisi, dilbilgisi gibi alanlarda eksikliklerinin bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kelime bilgisindeki eksiklerinden dolayı okuma becerilerindeki bazı bölümlerin atlamak zorunda kalınarak ihmal edilen programın oluştuğuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte derslerinde teknolojik araçları, Web 2.0 araçlarını etkin olarak kullanan bir öğretmen olarak resmi programın uygulanan programa dönüşümünde sınıf içi etkinliklerde cep telefonu, tablet gibi teknolojik araçları kullanma eğiliminde olduğunu ancak tüm öğrencilerinin bu tür araçlara sahip olmamalarından dolayı sınıf içi etkinliklerde tam anlamıyla kullanamadığını ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dokuzuncu sınıf öğrencilerimin ortaokullardan geldiklerinde bir temellerin olmadığını düşünüyorum. Bu temel olmadığı için de kelime ve dilbilgisi bağlamında çok yetersizler. Bu beni zorladı, çünkü her temanın öncesinde tek tek kelimeleri yazdırıp sürekli kontrol etmek

zorunda kaldım. Öğrencilerin bizim okula geldiği puanlara bakarsak zaten gerçekten yetersiz bir seviyede olduklarını da görebiliyoruz. Konuşma becerisi etkinlikleri için kitaptaki etkinliklere ek olarak pek bir şey yapmadım aslında bildiğim uygulamalar var ama öğrencilerin tamamında telefonları olmadığı için kullanamadım. Bazı okuma parçalarında çok yoğun ağır kelimeler geçtiği için atladığım oldu. Zaman kaybı gibi gördüm o okuma parçasını. O okuma parçası “World Heritage” temasındaydı.

Süreç değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında Ayşe öğretmenin İngilizce derslerinde kullandığı öğretim yöntem, strateji ve tekniklere odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen okuma becerilerine yönelik etkinliklerde öncelikle bireysel olarak öğrencilere metinleri okuttuğunu ve ardından metin çevirisi yaptıklarını belirtmiştir. Yazma becerisi etkinliklerinde öğrencilerinden örnek cümlelere bakarak basit cümleler oluşturmalarını isteyen Ayşe öğretmen öğrencilerinin yazma becerisine yönelik bilişsel seviyelerini yetersiz görmekte ancak programı öğrenci düzeyine uygun hale getirme çabası içerisinde olmadığı görülmektedir. Dinleme becerileri için ders kitabında bulunan dinleme becerisi bölümlerini birkaç defa dinlettiğini ve boşluk doldurma, soru-cevap etkinliklerini yaptırdığını belirtmiştir. Konuşma becerilerine yönelik olarak da bireysel ve eşli çalışmalar yaptırdığını ifade etmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma parçalarını öğrenciye tek tek paragraf paragraf okutturdum diyalogları ikili çalışma gibi okutturdum. Sonra o diyalogları baz alarak yazma çalışmasına dönüştürdük. Kendileri sıfırdan diyalog yazamadıkları için birkaç değişiklik yapıp yani onu model alıp diyaloglar oluşturdular. Öyle çalışmalar yaptık. Yeri geldiği bazılarında sadece kelimelerini ve üzerinde durup geçtik. Çeviri yöntemini de ara ara kullandık. Tamamen bir paragrafı çevirmedi. Dinleme becerilerinde kitapta yer alan dinleme metinlerini 3-4 kere dinledik, boşluğa geldiğinde durdurdum. Tekrar tekrar orayı anlasınlar diye üzerinde durarak dinlemeler yaptık ama dinlemeler de biraz da zayıflar maalesef.

Süreç değerlendirme boyutunun üçüncü sorusuna ilişkin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulama sürecinde sınıf içi uygulamalar, materyaller ve öğrenci katılımına yönelik Ayşe öğretmenin görüşlerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen sınıf içi uygulamalarda etkileşimli tahta uygulamaları ve Web 2.0 araçlarına vurgu yapmış ve bu materyallerin öğrenci katılımına olumlu yönde etki ettiğini belirtmiştir. Etkileşimli tahtanın öğretim sürecinin kalitesinin yükselmesine hem öğretici hem yarışmacı bir öğrenme ortamı oluşturmaya, öğrencilerin öğrenmesine olumlu yönden katkılar sağladığı vurgulanmıştır. Ayşe öğretmen etkileşimli tahta üzerinden ders kitabında

bulunan temaların sunumlarını açtığını ve derslerini bu sunumlar eşliğinde işlediğini ifade etmiştir. Tema sunumlarının içerisinde ders kitabında bulunan içeriklerin dijital formları, öğrencilerin ilgisi çeken ve daha iyi öğrenebilmelerine imkân sağlayan kısa videolar olduğunu belirtmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Tahtayı çok aktif kullanmamızın faydası var bence, şimdi bu kullandığımız ders kitabımıza uyumlu sunumlar var. Sunumların içinde küçük küçük videolar var işte. Kelime öğretim çalışmaları, dinlemeler bunlar çocukları daha motive ediyor. Direkt kitaptan okumuyor, karşıya bakıyor sanki bir şey izler gibi. Hani kitaba sadece not düşmesi gerekirse kitaba not alıyor. Mesela tahtaya bir şeyleri ben yazıp siz defterinize yazın demek yerine onun online hali var açıyoruz çocuk geliyor tahtaya klavyeden yazıyor cevabı ve bunu da çok sevip, eğlendiler, hatta yarıştılar. Ben iki kere çıktım sen üç kere çıktın diye böyle kendi aralarında bile rekabet oluşuyor.

Ayşe öğretmen web 2.0 araçlarını aktif şekilde kullanan bir öğretmen olarak etkileşimli tahta uygulamalarından faydalandığını belirtmiştir. Web 2.0 araçlarının öğretim sürecine entegre edilmesiyle birlikte dersin öğrenciler için daha etkin ve canlı hale getirildiğini ve yapılan uygulamaların öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dersi sevmelerinde ve derse aktif katılımlarında gerçekten etkisi var çünkü ders sıkıcı değil, ben de sıkılmıyorum mesela. Önceden derslerde çocuklara işte sadece ders kitabından ilgili sayfayı açıp dersi işleyince ben de sıkılıyordum ama şimdi etkileşimli tahtayı, web 2.0 araçlarını açıyorum. Mesela her temanın başında kelime bulutu oluşturup sonra bunu defterimize geçiriyoruz. Bazen kendileri bu araçları kullanıp uyarlıyorlar.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde Ayşe öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde bakanlık tarafından gönderilen İngilizce ders kitabının ana kaynak olarak kullandığı gözlenmiştir. Ayşe öğretmen ders kitabında yer alan tema içeriklerinin interaktif sunum şeklinde hazırlanmış formatını etkileşimli tahta üzerinden açmakta ve öğrencilerin hem kendi ders kitaplarından hem de etkileşimli tahtadan dersi takip edebilmeleri sağlanmaktadır. (Görsel 4.2).

Görsel 4.2

Etkileşimli Tahtada İnteraktif Sunu Kullanımı



Görsel 4.2’de görüldüğü üzere Ayşe öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabında yer alan bir temanın interaktif sunum formatını etkileşimli tahtadan açıp dersi işlediği görülmektedir. Öğretim yılı boyunca Ayşe öğretmen tema sunumlarını derslerinde kullanmıştır. Ayşe öğretmenin derslerine genellikle bir önceki derste işledikleri konuya dair kısa bir hatırlatma yaparak ve öğrencileri yapılacak etkinliklere dair ısındıracak sorularla başladığı gözlenmiştir. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulguya ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen derste etkileşimli tahtayı kullanıyor. Öğrencilerin ders kitapları sıralarında açık ve öğretmen etkileşimli tahta üzerinden içerisinde ders kitabının sayfa sayfa yapılandırıldığı bir tema sunumu açtı ve dersi işlerken sunumu takip etti. Öğrenciler hem kendi kitaplarından hem de etkileşimli tahta üzerinden dersi takip edebiliyorlar. Dersin başında bir önceki derste işlenen içeriğe hatırlatma yapılarak derse başlandı.

Öğrencilerin derslere katılımı noktasında ise öğrencilerin bilişsel olarak yüksek düzeyde olmamalarına rağmen İngilizce derslerine mutlu bir şekilde katıldıklarını ve derslere aktif katılım gösterdiklerini ifade etmiştir. Ayşe öğretmen öğrencilerinin İngilizce derslerine aktif katılım göstermelerinde öğrencileri ile aralarındaki pozitif ilişkiye vurgu yapmıştır.

Süreç değerlendirme boyutunun dördüncü sorusu kapsamında resmi Programın uygulanan programa dönüşümü, bu dönüşüm sürecinde Ayşe öğretmenin kazanımlar, temalar, öğretme yöntemleri bağlamında uygulamada ne tür değişiklikler yaptığına

odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde ders kitabında bulunan temalar özelinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, daha iyi öğrenebilmelerine imkân sağlayabilecek ekstra etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Ayrıca resmi programın uygulanma esnasında meydana gelen güncel olaylara ve durumlara göre programı uyarladığını belirtmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

“Movies” teması için öğrencilerle birlikte karar vererek film belirledik ve onu izledik, beraber. Mesela “Inspirational People” teması bana öğrenciler için çok uygun gelmedi. Öğrenci seviyesine uygun değil. “Celebration” teması çok hoşlarına gitti. Hatta parti davetiyeleri hazırladık. Davetiyeleri öğrenciler birbirlerine ve diğer öğretmenlerine gönderdi. Güncel olaylar noktasında en güncel örnek olarak mesela doğal afetleri içeren temada bu sene 6 Şubat depreminden dolayı onun üstüne çok duramadık çünkü bizim sınıfımızda deprem bölgesinden bir öğrenci geldi. Biraz hızlı bir şekilde işte hani çocuklarda bir tedirginlik yaratmasın diye tam da o döneme denk geldiği için hızlı geçtim. Diğer başka bir sınıfta ise doğal afetler konusunu daha detaylı şekilde işledim.

Öğrencilerinin bilişsel seviyelerinin üzerinde olan konularda veya kelimelerde öğrencilerin eksiklerini gidermek adına çalışmalar yaptığını bununla birlikte öğrencilerin zorlandığı bazı yerlerde ise üzerinde durmayarak atladığını ifade etmiş ve ihmal edilen program boyutunun ortaya çıktığı görülmüştür. Ayşe öğretmen resmi programda yer alan evrensel bilgileri içeren konularda ve temalarda öğrencilerin kültürel bilgi birikimlerini yükseltmek amacıyla ek ödevler, araştırma projeleri yaptırdığını belirtilmiştir. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Doğal afetler temasının kelimeleri biraz da ağırdı, öğrencileri zorlayacak şekildeydi, bazı yerleri atlardım diyebilirim. Yani yeri geldiğinde bazen öğrencileri yetersiz gördüğümde üstüne eklemeler yapmaya eksiklerini gidermeye çalıştım. Okuma parçalarında atladığım oldu. Bir iki tane ama çok değil, çok yoğun ağır kelimeler vardı. Günlük hayatta kullanılmayacak kelimeler geçtiği için onları atlardım. Öğrenciler “World Heritage” temasında mesela çok zorlandılar. Dünya kültür mirası teması kültürler arası ve genel kültür bilgisi içerdiği için. Mesela bu biraz daha aslında genel kültür geliştirmek adına çok iyi. Ama bizim öğrencilerde biraz o da yetersiz, ön bilgi yok temada geçen yapının nerede olduğunu bilmiyor. Bu gibi durumlar için araştırma ödevleri verdim. Artık ben bunu hani öğrensinler diye biraz kültürleri artsın diye öyle bir araştırma ödevleri, projeleri verdim sunum şeklinde tahtada performans ödevi yaptırdım.

Resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde dil becerilerine yönelik uygulamalara odaklanıldığında Ayşe öğretmen farklı dil becerilerine yönelik etkinlikler yaptırdığını belirtmekle birlikte okuma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlara daha fazla ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Okuma becerisine yönelik etkinliklerde öğrencilerin ilgisini çekebilecek ekstra okuma metinleri bulduğunu ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir. Dinleme becerisi özelinde etkileşimli tahtayı ve Web 2.0 araçlarını kullandığını, çeşitli uygulamalardan şarkı dinleme, boşluk doldurma gibi ekstra etkinlikler yaptırdığını vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Biz daha çok okumaya ilişkin kazanımlara yöneldik. Ekstra olarak birkaç okuma parçası hazırladım öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde. Ayrıca, dinlemeyi de çokça yaptık. Hatta bir uygulama var, başlangıç seviyesinde şarkıyı seçip boşluklarını doldurma onu yaptırdım. Öğrencilerin istediği, sevdiği, kulak aşinası olduğu şarkıyı aştığı için boşlukları rahat dolduruyorlar.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesi hususunda ders kitabında yer alan okuma becerisi etkinliklerinin yapıldığı gözlenmiştir. Ayşe öğretmen ders kitabında yer alan okuma becerisi etkinliklerinin başında öğrencilere metinle alakalı ön sorular sorarak öğrencilerin etkinliğe yönelik ön bilgilerinin oluşmasını sağladığı görülmüştür. Soru-cevap tekniğinin kullanıldığı bu aşamada öğrencilerin anlayamadığı noktalarda öğretmen tarafından zaman zaman Türkçe açıklamalar yapılmıştır. 03.11.2022 tarihinde yapılan ders gözleminde “movies” temasında yer alan okuma becerisi etkinliğinde okuma metnine geçmeden önce öğretmenin metinle alakalı olan ve ders kitabında yer almayan bir video içeriğini öğrencilere izletmiştir. Videoda yer alan film ile ilgili öğretmen soru-cevap etkinliği yapmıştır. Ayşe öğretmenin ders kitabına ek olarak konu ile ilgili video içeriklerinden faydalanmasının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki sağladığı hem görsel hem de işitsel olarak öğrenme sürecinin zenginleşmesine imkân tanıdığı görülmüştür. Öğrencilerin videoyu dikkatle izlediği, sonrasında aktif bir şekilde soru-cevap etkinliklerine katıldıkları ve derse yönelik motivasyonlarının, tutumlarının olumlu yönde etkilendiği gözlenmiştir. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulguya ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma becerisine yönelik etkinliklerin yapılacağı bu derste öğretmen öncelikle “movies” teması kapsamında bulunan okuma metnine ilişkin öğrencilere etkileşimli tahtadan bir video

açtı, öğrenciler videoyu izledikten sonra öğretmen videoda yer alan filmler ile alakalı sorular yöneltti ve öğrenciler soruları bireysel olarak cevapladılar. Soruların cevaplanması sırasında anlaşılamayan bir nokta oldu ve öğretmen Türkçe açıklamak zorunda kaldı.

Okuma metinleri öğretmen tarafından parçanın uzunluğuna bağlı olarak iki ila dört farklı öğrenciye okutulmuş diğer öğrenciler de arkadaşlarını dinleyerek kitaplarından ya da etkileşimli tahta üzerinden takip etmişlerdir. Öğrencilerin okumaları sırasında yaptıkları telaffuz hataları öğretmen tarafından anında düzeltilmiştir. Metinleri okuma sürecinden sonra öğretmen ve öğrencilerin birlikte okuma metinlerini sözlü olarak Türkçeye çevirdikleri görülmüştür. Bu durumun amacının öğrencilerin metni daha iyi kavramalarını sağlamak ve etkinlikleri rahat bir şekilde yapmak olduğu öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Okuma metinlerine ait sorular, doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi etkinlikler için öğretmen tarafından öğrencilere birkaç dakikalık süre verilmiş ve öğrencilerin bireysel olarak ilgili etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. Bu süre zarfında öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin yaptıkları cevapları incelemiş ve öğrencilerden gelen soruları yanıtlamıştır (Görsel 4.3).

Görsel 4.3

Okuma Becerisi Etkinliği



Okuma metinlerinde yer alan anahtar kelimeler öğretmen tarafından tahtaya yazılarak öğrencilerin not almaları sağlanmaktadır. Okuma becerisi etkinliklerinde sınıfta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliklere aktif katılım sağladığı görülmüştür. Ders

gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulgulara ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen, metnin uzunluğuna bağlı olarak parçayı iki ila dört farklı öğrenciye okutmayı tercih ediyor, diğer öğrenciler ise ya etkileşimli tahta üzerinden ya da kendi ders kitaplarından takip ediyorlar. Okuma metninin bölünerek okutulması öğrencilerin derse katılımı ve dikkatinin artırılmasını sağlıyor olabilir çünkü her öğrenci kendisine okuma sırası verileceğini düşünerek dersi takip ediyor. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları telaffuz hataları, öğretmen tarafından anında düzeltiliyor bu yöntem, öğrencilerde doğru telaffuzun yerleşmesine katkı sağlıyor. Okuma metnine ilişkin doğru-yanlış ve boşluk doldurma gibi etkinlikler için öğrencilere belirli bir süre veriliyor ve her öğrenci bireysel olarak ilgili etkinlikleri tamamlamaya teşvik ediliyor. Metinlerde yer alan önemli kelimeler öğretmen tarafından tahtaya yazılarak öğrencilerin not alması sağlanıyor bu uygulama, metindeki önemli kavramların pekiştirilmesine yardımcı oluyor.

İngilizce dinleme becerilerinin geliştirilme sürecinde ders kitabında yer alan dinleme becerisi etkinliklerinin gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Ayşe öğretmen dinleme becerisi etkinlikleri öncesinde dinleme metninin konusuna ilişkin öğrencileri etkinliğe ısındırmak amacıyla sorular sormaktadır. Kısa bir soru-cevap etkinliğinden sonra dinleme ses kaydını etkileşimli tahta üzerinden açmakta ve öğrencilerin iki veya üç defa ses kaydını dinlemelerini sağlamaktadır. Ayşe öğretmen gerekli gördüğü yerlerde ses kaydını duraksatarak öğrencilere açıklamalarda bulunmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerisi etkinliklerinde dikkatli şekilde ses kayıtlarını dinledikleri ve etkinlikleri yaptıkları gözlenmiştir. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulgulara ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Ayşe öğretmen, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu etkinliklerde, ders öncesinde öğrencileri etkinliğe hazırlamak amacıyla konuya ilişkin sorular sorarak kısa bir soru-cevap etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu etkinlik sayesinde derse odaklanma düzeyleri artmış gözlemlenmiştir. Etkileşimli tahta üzerinden dinleme ses kaydını açmış ve öğrencilerin iki ila üç defa ses kaydını dinlemelerine olanak tanımıştır. Böylelikle öğrencilerin metni daha iyi kavramalarına imkân verilmiştir. Gerekli görülen noktalarda ses kaydı duraksatılarak, öğretmen öğrencilerin anlamadıkları veya dikkatlerinin dağıldığı bölümleri açıklığa kavuşturmuştur. Öğrenciler, dinleme esnasında dikkatlerini yoğunlaştırmış, ses kaydını dikkatle takip etmiş ve etkinlikler sırasında aktif olarak sorular sormuşlardır.

Ayşe öğretmen yazma ve konuşma becerileri için ders kitabında yer alan etkinlikleri yaptırdığını ifade etmiştir. Yazma becerisi için ders kitabının yeterli olduğunu vurgulamıştır. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerde yine ders kitabını kullandığını belirtmekle birlikte öğrencilerin teknolojik araç yetersizliklerinden dolayı farklı konuşma uygulamalarını sınıfta yaptıramadığını vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Yazma becerileri için sürekli ders kitabından ilerledim, başka yazmaya yönelik etkinlik eklemiyorum, kitap yeterli yani gayet iyi. Konuşma için kitaptaki etkinliklere ek olarak pek bir şey yapmadım aslında bildiğim uygulamalar var ama öğrencilerin yanlarında telefonları yok bu nedenle kullanamadım ama olsa ve sınıfta da rahatça kullanabilseydik yapabilirdim.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde, konuşma becerisine yönelik etkinliklerde öğretmen etkinliklerde yer alan görsellerden veya yazılı bilgilerden yola çıkarak öğrencilere sorular yöneltilmiş ve konuşmalarını istemiştir. Öğrencilerin konuşma becerisi etkinliklerinde zaman zaman Türkçe cevaplar verdikleri görülmüştür ve bu tür durumlarda öğretmen tarafından uyarılarak İngilizce konuşmaları istenmiştir. Ayşe öğretmen konuşma becerisi etkinliklerinde öğrencilerine İngilizce konuşmalarına yardım ederek, konuşmalarla ilgili ipuçları vererek öğrencileri cesaretlendirmekte ve İngilizceyi kullanmaları için uygun bir ortam oluşturmaktadır. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulgulara ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Bu derste konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Öğretmen, etkinliklerde kullanılan görseller ve yazılı materyallerden yararlanarak öğrencilere sorular sormuş öğrencilerin bu sorulara cevap vererek düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin aktif katılım sağladıkları gözlemlenmiştir. Konuşma sırasında, öğrencilerin zaman zaman Türkçe cevaplar verdikleri durumlarda, Ayşe öğretmen hemen müdahale ederek, İngilizce konuşmaları konusunda uyarıda bulunmuştur. Öğretmen, öğrencilerin İngilizce konuşmalarını teşvik etmek amacıyla, doğru kelime ve ifadeleri kullanabilmeleri için çeşitli ipuçları sunmuş bu yöntem, öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırarak İngilizceyi aktif kullanmalarını sağlamıştır. Ders sırasında, öğretmen tarafından destekleyici bir ortam oluşturularak, öğrencilerin hatalarından çekinmeden konuşmalarını sağlamak amacıyla pozitif geribildirimler verilmiştir.

Ders kitabında yer alan yazma becerisine yönelik etkinliklerde öncelikle Ayşe öğretmenin öğrencilere etkinliğin amacını anlatarak öğrencilerden ne istediğini hem İngilizce hem de

Türkçe olarak açıkladığı görülmüştür. Yazma becerisine yönelik etkinlikler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı sınıfın gürültü seviyesinin zaman zaman yükseldiği gözlenmiştir. Her öğrencinin yazma becerisi etkinliğinde kendi ürününü ortaya koymasına özen gösterilmiş ve etkinlik sürecinde öğretmenin sınıfta dolaşarak öğrencilerin ürünleri sürekli kontrol edilmiştir (Görsel 4.4).

Görsel 4.4

Öğrenci Çalışmalarının Kontrolü



Öğretim yılı içerisinde bazı yazma etkinliklerinin öğrencilere ev ödevi olarak da verilmiştir. Örneğin 10.05.2023 tarihinde yapılan ders gözleminde Ayşe öğretmen yazma becerileri etkinliğini öğrencilere ev ödevi olarak vermiştir ve öğrencilerden ödevi Web 2.0 araçlarından biri olan “canva” programı üzerinden yapmalarını istemiştir. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulgulara ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Ayşe öğretmen, yazma etkinliğinin amacını ve beklentileri öğrencilere hem İngilizce hem Türkçe olarak anlattı. Bu yöntem, öğrencilerin anlamalarını pekiştirirdi. Yazma etkinliği bireysel olarak gerçekleştiriliyor ve her öğrencinin kendi yazılı ürününü ortaya koymasına özen gösteriliyor. Bireysel yazma çalışmalarının sürdürülmesi esnasında, sınıf içinde zaman zaman gürültü seviyesinin yükseldiği gözlemlendi. Etkinlik süresince, Ayşe öğretmen sınıf içinde dolaşarak öğrencilerin yazılı ürünlerini sürekli kontrol ediyor ve bireysel geribildirimlerde bulunarak öğrencilerin gelişimine destek oluyor.

Kelime çalışmaları için etkileşimli tahta ve Web 2.0 araçlarını kullanıldığı ifade edilmiştir. Resmi programın öngördüğü şekilde dilbilgisi konularını detaya inmeden örneklerle birlikte verildiği belirtilmiştir. Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde de sınırlı seviyede dilbilgisi öğretiminin vurgulandığı öğretim programına uyumlu olarak dilbilgisine yönelik konuların genellikle okuma metinlerinin içerisinde öğrencilere verilmeye ve hatırlatılmaya çalışıldığı görülmüştür. 22.12.2022 tarihli ders gözleminde okuma metni içerisinde geçen “the worst” ifadesinin ne olduğu öğretmen tarafından öğrencilere sorulmuş ve öğrenciler cevaplamıştır. Bilmeyen veya hatırlayamayan öğrenciler için öğretmen “superlative” konusuna kısaca değinmiş ve birkaç örnek cümle ile konu desteklenmiştir. İngilizce kelime edinim çalışmaları kapsamında Ayşe öğretmen Web 2.0 araçlarını yoğun şekilde kullanmakta ve oyun temelli öğrenme yöntemini işe koşturmaktadır (Görsel 4.5).

Görsel 4.5

Etkileşimli Tahta Üzerinden Kelime Öğrenimine Yönelik Oyun Temelli Öğrenme Etkinliği



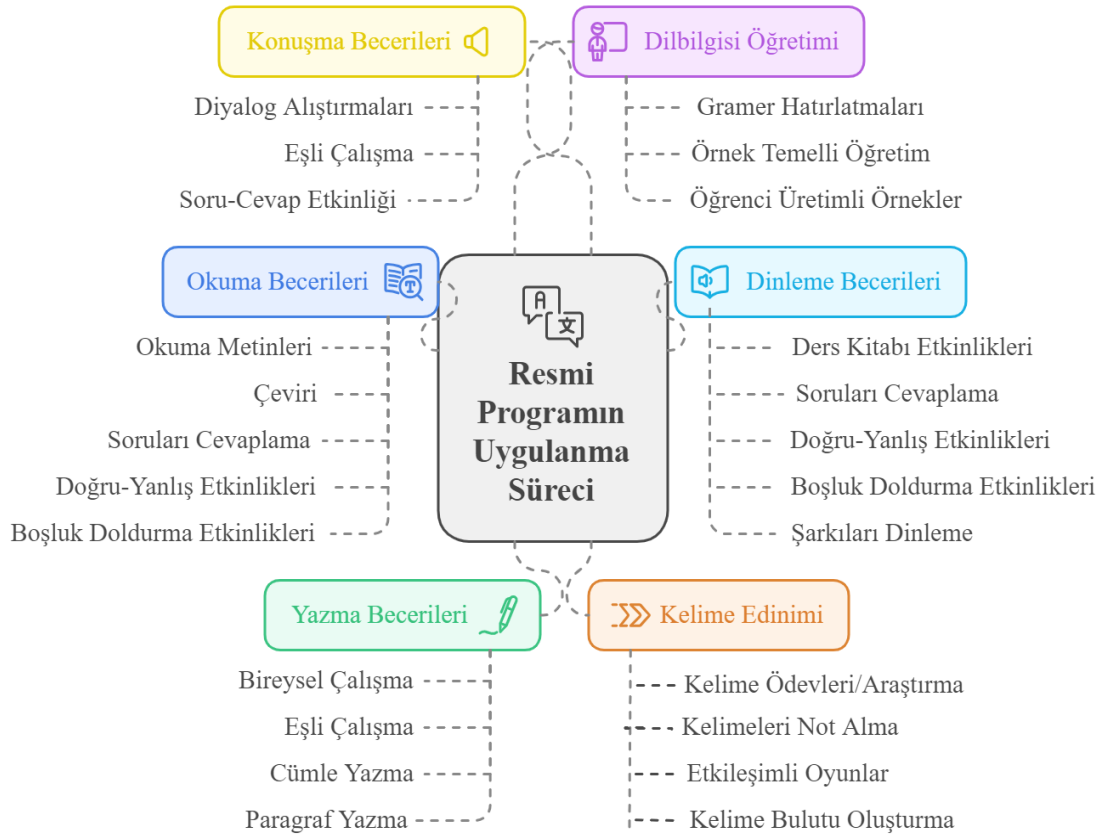
Görsel 4.5’te görüldüğü üzere 12.04.2023 tarihli ders gözleminde sağlık problemleri konusuna ait kelimeler etkileşimli tahta üzerinden oyun formatında açılmış ve öğrencilerin büyük bölümünün istekli ve aktif katılımı ile etkinliğe katılmak istedikleri gözlenmiştir.

4.3.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları

Araştırmanın birinci durumu kapsamında yer alan Ayşe öğretmenin dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile yapılan süreç değerlendirme görüşmelerinde ilk olarak dokuzuncu sınıf resmi İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde okuma, yazma, dinleme, konuşma temel dil becerilerinin ve kelime bilgisi ve dilbilgisi yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik ne tür etkinlikler gerçekleştirildiğine odaklanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda resmi programın uygulanma süreci teması altında dil becerileri ve yeterliklerine ilişkin etkinliklere yönelik kodlar şekil 4.16’da gösterilmiştir.

Şekil 4.16

Resmi Programın Uygulanma Süreci ile İlgili Tema, Alt Tema ve Kodlar



Şekil 4.16’da görüldüğü üzere dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında yer alan İngilizce dil becerileri ve yeterliklerine yönelik etkinlikler ve öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler okuma becerilerine yönelik olarak İngilizce öğretmenin ders kitabında bulunan okuma metinlerini

okuttuğunu ve okudukları metinlerin çevirisini yaptıklarını ve metinlere ait soruları cevapladıklarını ve okuma metinlerine ait doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. AİHL-Ö4 kodlu öğrenci; “Okuma becerileri etkinliklerinde okuma metinlerini okuyup doğru yanlış etkinlikleri falan yapıyorduk. Metin ile ilgili soruları okuyup cevaplıyorduk. Okuma etkinliklerini kitaptan yapıyorduk.” ifadesini dile getirmiştir. Benzer şekilde AİHL-Ö6 kodlu öğrenci; “Okuma becerileri etkinliklerinde genellikle kitaptaki temalarda bulunan okuma metinlerini okuyup o metinlere ait soruları söz hakkı alarak cevapladık. Ayrıca okudukça metinlerin çevirilerini de yaptık. Metinlere ait boşluk doldurma veya doğru yanlış etkinlikleri de yapılan etkinlikler arasındaydı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yazma becerilerinin geliştirilme sürecinde bireysel ve eşli çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmalarda ise önce kısa cümleler halinde cümle yazma çalışmaları yapıldığı ve sonrasında paragraf yazmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda AİHL-Ö1 kodlu öğrenci; “Yazma etkinliklerinde ise işlediğimiz konulara göre cümleler yazdırıyordu hocamız. Yazdığımız cümlelerden paragraf oluşturuyoruz. Yazma etkilerini ders kitabındaki her tema içerisinde yapıyoruz.” şeklinde görüş belirtmiştir. AİHL-Ö3 kodlu öğrenci ise; “Yazma becerilerinde ise öğretmenimiz kitaptaki yazma etkinliklerini bazen ikişerli bazen tek başına bize sınıfta yaptırdığı oldu.” ifadesini dile getirmiştir.

İngilizce derslerinde dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri bölümlerinin yapıldığı, bu bölümler kapsamında dinleme metinlerine yönelik soruların cevaplandığı, boşluk doldurma, doğru-yanlış etkinliklerinin yapıldığı ve zaman zaman öğretmenin ders kitabı dışına çıkarak İngilizce şarkılar dinlettiği ve dinlenen şarkılar özelinde de etkinlikler yapıldığı belirtilmiştir. Bu görüşü yansıtan AİHL-Ö2 kodlu öğrenci; “Öğretmenimiz kitaptaki dinleme metinlerini dinletiyor ve oradaki boşluk doldurmaya da sorularını dinlediğimiz metne göre cevaplıyoruz. Cevaplayamadığımız zaman tekrar dinliyoruz ve yine anlamazsak öğretmenimizden yardım alıyoruz.” görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde AİHL-Ö9 kodlu öğrenci; “Dinleme etkinliklerinde zaten kitapta bir sürü dinleme var. Oradan hoca tahtadan dinleme kayıtlarını açıyordu, biz de dinleyip boşluk doldurma falan yapıyoruz. Kitaptaki dinleme metinlerine ek olarak bazen şarkı da dinleyip boşluk doldurma etkinliği yapıyorduk.” ifadesini dile getirmiştir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde diyaloglar şeklinde konuşma etkinlikleri yapıldığı ve bu etkinliklerin eşli çalışmalar şeklinde yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bunun dışında öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevap şeklinde etkinlikler gerçekleştirildiği ve öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin bireysel olarak cevaplar verdikleri belirtilmiştir. Konuşma becerisine yönelik etkinlikler açısından AİHL-Ö3 kodlu öğrenci; “Konuşma becerileri bağlamında da yine işte ikişerli olarak tahtaya çıkıp birbirimizle konuşuyorduk. Konuşma etkinlikleri doğaçlama oluyor önceden hazırlanmış bir metin olmuyordu.” şeklinde görüş belirtirken, AİHL-Ö4 kodlu öğrenci de “Konuşma becerilerinde öğretmenimiz bize bazen İngilizce konuşuyordu sınıfta ve biz anlamaya çalışıp karşılık vermeye çalışıyorduk. Ayrıca eşli gruplar halinde konuşma etkinlikleri de yapıyorduk.” ifadesini dile getirmiştir.

İngilizce kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecine odaklanıldığında ise ders kitabında bulunan temalardaki yeni kelimelerin öğrencilere ödev olarak verildiği, öğrencilerin kelimelerin Türkçe anlamlarını araştırarak buldukları ve defterlerine not aldıkları belirtilmiştir. Öğrenilen yeni kelimelerin tekrar edilmesi için etkileşimli tahtadan kelime oyunları oynandığı vurgulanmıştır. Kelime edinim çalışmalarında Web 2.0 araçlarının kullanılarak kelime bulutu oluşturma etkinliklerinin de yapıldığı ifade edilmiştir. İngilizce kelime edinimine yönelik etkinlikler hususunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö1: Kelime becerimizin gelişmesi noktasında bu sene boyunca her temanın kelimelerini defterimize yazdık ardından da o kelimelerle ilgili oyunlar oynadık. Kelime bulutları yaptık, etkileşimli tahtada tema kelimelerini içeren kelime bulutları oluşturuyoruz. Bildiğimiz kelimeleri söylüyoruz, öğretmenimiz yazıyor kelime bulutu şeklinde. Öğrendiğimiz kelimeleri tekrar etmek için de bir tane siteden kelime oyunları açıyoruz. O bizim pekiştirmemize baya yardımcı oluyor.

AİHL-Ö7: Kelime dağarcığının gelişmesi için ilk önce kelimeleri yazıyorduk, bilmediğimiz her türlü kelimeyi yazıyorduk kendimiz. Sonra o kelimeleri gelip gösteriyorduk işte ödev kontrolü yapılıyordu. O kelimelerle ilgili cümle kuruyorduk. Bu şekilde geliyordu, kelime bulut yapıyorduk.

Dilbilgisi öğretimi sürecinde dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının gerektirdiği şekilde dilbilgisi konularının öğrencilere örnekler üzerinden hatırlatıldığı ve öğretmenin düz anlatım yöntemini kullandığı ve öğrenciler tarafından konulara ilişkin örnekler

üretildiği belirtilmiştir. Dilbilgisi konularının öğretimine yönelik etkinlikler açısından AİHL-Ö3 kodlu öğrenci; “Dil bilgisi konuları açısından bir konuya başladığımız zaman ilk önce öğretmenimiz tahtaya konunun açıklamasını yapar. Bize konuyu güzelce öğretir, sonra defterimize yazdırır. Ardından bununla ilgili kitaptaki metinlerden, yazılardan, vesaire faydalanarak öğrendiğimiz konuyla ilgili örnek cümleleri incelerdik.” şeklinde görüş belirtmiştir. AİHL-Ö6 kodlu öğrenci ise; “Dilbilgisi konularını ilk olarak öğretmenimiz tahtada konuyu anlatıyor ve onları deftere not alıyoruz. Sonrasında bize öğrendiğimiz konuyla ilgili örnekler ürettiriyor.” ifadesini kullanmıştır.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, uygulamaları ve materyallere odaklanıldığında bakanlık tarafından öğrencilere dağıtılan dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabında bulunan etkinliklerin düzenli şekilde yapıldığı, ana kaynak olan ders kitabına sadık kalındığı görülmektedir. Ayşe öğretmenin derslerinde etkileşimli tahtayı aktif bir şekilde kullandığı, etkileşimli tahtadan öğrencilere eğitsel oyunlar oynattığı ve bu oyunların öğrenilenlerin pekiştirilmesinde, aktif katılımın sağlanmasında ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında olumlu etkilere sahip olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Web 2.0 araçlarını aktif bir şekilde kullanan Ayşe öğretmen öğrencilerinin de bu araçları kullanmalarını teşvik etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerden web 2.0 platformlarında performans ve proje ödevleri için sunumlar, posterler hazırlamalarını istemekte ve sınıfta sergilemelerini sağlamaktadır. Öğretim yöntemleri ve uygulamaları açısından Ayşe öğretmenin derslerinde çoğunlukla bireysel ve eşli çalışmalar yaptırdığı öğrenciler tarafından belirtilmektedir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö1: Etkileşimli tahta üzerinden, uygulamalardan eğitsel oyunları derslerde sıklıkla kullandık. Öğretmenimiz bize proje ödevleri veriyordu. Onu da kendimiz bir tane uygulama vardı, orada hazırlıyorduk cümleleri kendimiz yazıyorduk. Onu sunum haline getirip tahtada sunuyorduk ya da poster haline getirip, sınıfta sunuyorduk. Web 2.0 araçlarını ve uygulamalarını kullanıyorduk. Hocamız bize o siteden oyunları açmasaydı ben konu çoğu konuyu pekiştireceğimi zannetmedim. Çünkü o oyunlarla tek ben değil bence sınıftaki çoğu kişi pekiştiriyor ve bu göz önünde görüyordu.

AİHL-10: İngilizce derslerinde akıllı tahtayı çok kullanıyoruz hem kitaba ait sunular var dersi işlerken onları kullanıyor öğretmenimiz hem de internetten Web 2.0 araçlarına ait çeşitli

kelime öğrenme uygulamalarını, eğitsel oyunları kullanıyor. Ayrıca performans ve proje ödevi olarak sunumlar ve posterler de hazırlıyoruz.

Süreç değerlendirme boyutunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmenin üçüncü sorusunda dokuzuncu sınıf İngilizce ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine diğer bir deyişle ihmal edilen program türünün ortaya çıkma durumuna odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğunun (7/10) İngilizce derslerinde ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yapıldığını ifade etmiştir. Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin ev ödevi olarak verildiğini ve sınıfta kontrol edildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte zaman zaman İngilizce yazma becerileri, telaffuz ve dilbilgisine yönelik etkinliklerin öğretmen tarafından atlanıldığı öğrenciler tarafından dile getirilmiş ve ihmal edilen program boyutunun ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bölümlerin atlanmasının sebebi olarak ise resmi programın yetiştirebilmesinde zamansal problemler olduğu ifade edilmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AİHL-Ö5: Çoğunlukla aslında yaptık ama birkaç tane bölümleri atladık. Mesela bunların içerisinde yazma bölümleri oldu. Atladığımız bu etkinlikleri de daha önce benzerlerini yaptığımız için öğretmenimiz atlattı. Çalışma kitabında da daha çok ödev olarak veriliyordu. Okulda onları gelip cevaplıyorduk.

AİHL-8: Etkinlikleri yaparken atladığımız yer çok nadir oluyordu mesela ara sıra yazmaya becerilerine yönelik paragraf oluşturmada oraları çok nadir atlıyorduk yani sonra döneriz gibi oluyordu. Bu durumun sebebini zamandan dolayı konuyu yetiştirmek için falan demişti öğretmenimiz. O atladığımız yerleri bize ödev olarak veriyordu.

9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen süreç değerlendirme görüşmesinin son sorusunda İngilizce derslerinde öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşim düzeyine odaklanılmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimi hususunda öğrencilerin Ayşe öğretmen ile rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri, kendilerini öğretmenlerine yakın hissettikleri, derslerde anlamadıkları noktaları rahatlıkla sorabildikleri vurgulanmıştır. Bundan dolayı İngilizce derslerinin oldukça eğlenceli ve öğretici bir ortamda gerçekleştiği hem öğrencilerin hem de öğretmenin mutlu bir şekilde öğretim sürecini geçirdikleri belirtilmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AIHL-Ö4: Öğretmenimiz bence en çok iyi anlatıyor. Sekizinci sınıftayken ben pek sevmezdim. O zamanki öğretmenimden çok fazla iyi anlamazdım ama burada Ayşe öğretmen çok nasıl desem enerjik böyle o enerjiyi de bize yansıtıyor ve derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlıyor. Yani derse katılmayanları da katmaya çalışıyor. Benim öğretmenle iletişimim gayet iyi. Yani genelde derslere hep katılıyorum. Rahatlıkla iletişim kurabiliyordum.

AIHL-Ö7: Çok tatlı, çok iyi böyle kendisi. Sürekli derslerimize bu güler yüzlü, mutlu bir şekilde geliyor. Burada bizim açımızdan çok iyi çünkü onu mutlu görünce yani insan ister istemez kendisi mutlu oluyor. Dersi güzel geçiyor. Bir şey mesela anlamadığımız konuyu hiç sıkılmadan, tekrar tekrar kırmadan anlatır. Kimseye de anlamadığından dolayı yargılamaz zaten. Benim iletişimim gayet iyi. Tereddüt etmeden çok rahat soru sorabiliyorum.

4.3.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin süreç değerlendirme bulguları

Süreç değerlendirme kapsamında Hakan öğretmen ve dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden ve ders gözlemlerinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.3.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ve ders gözlemlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları

Süreç değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Hakan öğretmenin dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaştığı durumlara, zorluklara, güçlüklerle, resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda resmi programın uygulanan programa dönüşümünde yaşadığı durumları olumlu ve olumsuz durumlar olmak üzere iki kısımda toplanmıştır.

Resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde Hakan öğretmen öğretim programı kapsamında birbirinden farklı konuların yer aldığı temaların olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin öğretim programında kendi yaşamlarından, ilgilerini çekebilecek içerikler bulabilmelerine imkân sağlayarak resmi programın bir öğretmen olarak kendisi için uygun olduğunu belirtmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Temalar bağlamında yani temalar açısından değerlendirdiğimizde ben kendi adıma yeterli olduğunu görüyorum. Çünkü hani temalara de baktığımızda farklı konulara, farklı temalara

değindiğini görüyoruz. Bu da bizim için bir çeşitlilik oluşturuyor. Farklı farklı alanlara değiniyor örneğin televizyon, internet, tarih, sağlık, doğa olayları gibi. Tabii bu farklılığın olması benim için avantaj hâline geliyor çünkü öğrencilerin güncel hayatlarıyla alakalı ilişkiler kurabilecekleri konular oluyor.

Resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde karşılaşılan olumsuz durumlar arasında öğretim programından, öğrencilerden ve öğrenme ortamından kaynaklanan durumlar olduğu görülmektedir. Öğretim programından kaynaklanan durumlar açısından öğretim programında yer alan temaların sıralamasından kaynaklanan olumsuzluklar ve temalarda yer alan etkinliklerin niteliksel olarak zayıflıkları ön plana çıkmıştır. Temaların sıralamasından kaynaklanan olumsuzluklar noktasında öğrencilerin yaşları itibari ile ilgilerini oldukça yüksek düzeyde çekebilecek sosyal medya içerikli temanın programda son temada arasında yer almasının öğretim programının uygulanmasında bir dezavantaj doğurduğu ifade edilmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Bazı temaların belki yerlerinin değiştirilmesi olabilir. Örneğin sosyal medya teması programda en sonda yer alıyor bu tema yer değişikliği yapılarak daha başlara getirilebilir en azından. Öğrencilerin zaten çoğunluğunun ilgisinin yoğun olduğu bir konu olduğu için derse katılımlarında bizim için biraz daha faydalı olabilir.

Hakan öğretmen öğretim programda yer alan temaların çoğunluğu hakkında öğrencinin ilgi alanlarına yakın olması itibari ile olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmekle birlikte az sayıda bazı içeriklerin ise öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmediği, günlük yaşamlarına uzak olduğu ve bundan dolayı öğrencilerin içeriklere ilgisiz kaldıkları yönünde görüş bildirmiştir. Öğretim programından kaynaklanan durumlar hususunda son olarak ise temalarda yer alan etkinliklerin içerik olarak yetersizliklerine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda dinleme etkinlikleri için oluşturulan ses dosyalarının videolarla desteklenmemiş olması, dil becerilerine yönelik etkinlik sayılarının az olması ve ilgi çekici olmaması sebepler olarak gösterilmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Ders kitapları ile alakalı olarak yayınlanan ses dosyalarının yanında ilave videolar ya da aynı konuyla alakalı olarak ilave etkinlikler kitapta yer alabilir. Buna benzer etkinlikler de işte biraz daha renkli, biraz daha hareketli, biraz daha ilgi çekici etkinlikler düzenlenerek öğrencileri daha motive edici bir hale getirilebilir.

Süreç değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında Hakan öğretmenin İngilizce derslerinde kullandığı öğretim yöntem, strateji ve tekniklere odaklanılmıştır. Hakan öğretmen öğretim programının uygulanma sürecinde eşli çalışmalar ve grup çalışmalarının temalarda yer alan etkinliklerde sıklıkla gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Okuma ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerde eşli çalışmalardan faydalandığını bu sayede öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine de imkân sağlandığı vurgulanmıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma becerisi etkinliklerinde eşli çalışmalar kullanışlı oluyor. Okuduğunu anlama soruları, doğru-yanlış cümleleri kapsamında yanındaki arkadaşıyla birlikte yapması belki bir öğrenci bir noktayı ya da bir cevabı gözden geçirirken diğer öğrenci bunu yakalayabiliyor ya da bir öğrencinin cümle kurmada yaptığı bir dilbilgisi hatasını ya da yazma hatasını düzeltme konusunda bu sefer diğer öğrenci yardımcı olabiliyor. Konuşma becerisinde de örneğin bir diyalog tamamlama olduğunda bu eşli ve grup çalışmaları tabi ki konuşma becerisi etkinliklerinde de uygulanıyor.

Hakan öğretmen proje çalışmalarına da derslerinde yer vermeye çalıştığını, gruplar halinde öğrencilere araştırma konuları verdiğini ve bu şekilde proje çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Bazen etkinliğe göre ya da işte istenilen göre proje çalışmaları da yapılabilir. Beşerli grup oluşturup ya da altışarlı grup oluşturup bir konu hakkında araştırma projesi veriyorum bir haftalık bir süre veriyorum mesela. Dışarıda, okul dışında bir araya gelmeleri zor olan öğrenciler olduğu için diyorum ki işte teneffüslerde ya da işte boş bulduğunuz öğle aralarında boş vakitlerinizde bu çalışmaları yapabilirsiniz diye yönlendirerek bu yöntemleri kullanmaya çalışıyorum.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde Hakan öğretmenin derslerinde genellikle soru-cevap tekniğini kullandığı gözlenmiştir. Soru-cevap tekniği ile öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanmaya çalışılmasına rağmen bazı öğrencilerin derslere hiç katılmadığı ve genelde aynı öğrencilerin aktif olarak etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Derslere aktif katılan öğrencilerin derslerde mutlu ve rahat bir şekilde davrandıkları ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte derslere aktif katılım sağlamayan öğrencilerin motivasyonlarının çok düşük olduğu ve derslerde sürekli pasif şekilde oldukları gözlenmiştir. Öğretmenin bu tür pasif öğrencileri derse katmaya yönelik zaman zaman uyarılar yaptığı ancak katılım

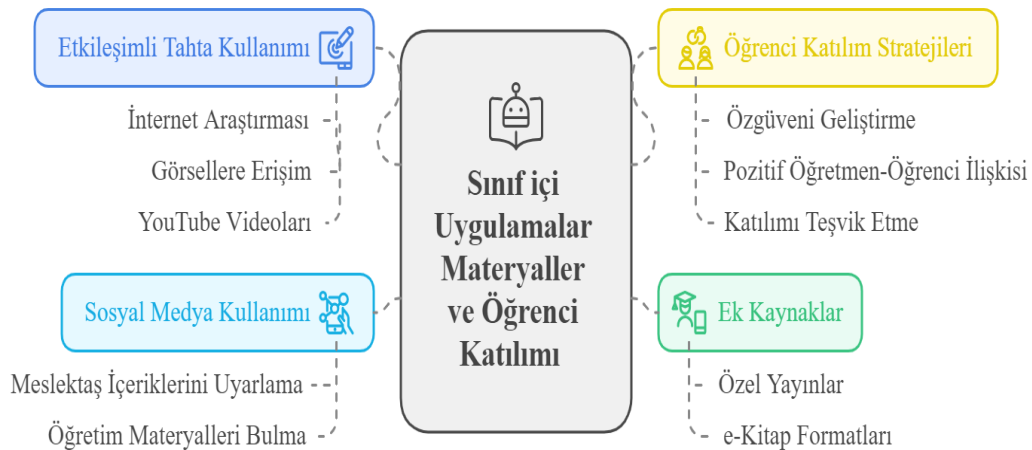
düzeyinin yükselmediği görülmüştür. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı her öğrenci üzerinde öğretmenin kontrolü zorlaşmaktadır. Derslerinde İngilizce konuşan Hakan öğretmen öğrencilerin anlamadığı noktalarda Türkçe açıklamalar yapmaktadır. Hakan öğretmen derslerine genellikle bir önceki derste işledikleri konuya dair kısa bir hatırlatma yaparak ve öğrencileri yapılacak etkinliklere dair ısındırarak, dikkatlerini çekebilecek sorularla başlamaktadır. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulguya ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen, ders boyunca soru-cevap tekniğini kullanarak öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmeye çalışıyor. Dersin ilerleyen dakikalarında öğrenciler arasında belirgin bir katılım farklılığı ortaya çıktı. Bazı öğrenciler derse son derece aktif katılırken, birkaç öğrenci ise neredeyse hiç katkıda bulunmuyor. Aktif katılan öğrenciler, ders sırasında neşeli ve rahat bir tavır sergilerken, pasif kalan öğrencilerin motivasyon eksikliği dikkat çekiyor. Hakan öğretmen, bu pasif öğrencilere zaman zaman uyarılar yaparak derse daha fazla katılımlarını sağlamaya çalışsa da öğrenciler üzerinde istenilen etkiyi oluşturmuyor. Sınıfın mevcudunun kalabalık olması, öğretmenin her öğrenciyi birebir kontrol etmesini zorlaştırıyor. Bu durum, özellikle pasif öğrencilerin derse dahil olamamasında etkili olmuş gibi görünüyor.

Süreç değerlendirme boyutunun üçüncü sorusuna ilişkin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulama sürecinde sınıf içi uygulamalar, materyaller ve öğrenci katılımına yönelik Hakan öğretmenin görüşlerine odaklanılmıştır. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda sınıf içi uygulamalar/materyaller ve öğrenci katılımı teması altında yer alan kodlar Şekil 4.17’de gösterilmiştir.

Şekil 4.17

Sınıf İçi Uygulamalar/Materyaller ve Öğrenci Katılımı Teması ve Kodlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar



Şekil 4.17’de görüldüğü üzere Hakan öğretmen öğretim sürecinde etkileşimli tahta üzerinden derslerinde gerekli olduğu zamanlarda internet tarayıcısı üzerinden bilgi araştırması yaptığını, görsellere ulaştığını ve YouTube üzerinden videolara eriştiğini belirtmiştir. Bunun dışında ders kitabından farklı olarak özel yayınlara ait kaynakların e-kitap formlarını etkileşimli tahta üzerinden açtığını ve derslerinde ek kaynak olarak kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca sosyal medyada diğer meslektaşlarının hesaplarında yayınladıkları çalışmaları kendi öğrencileri için uyarladığını, sosyal medyadan farklı öğretim içerikleri için faydalandığını vurgulamıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Etkileşimli tahta derslerimiz ve öğretim sürecimiz için önemli bir yere sahip. Kitabın bir bölümünde işte örbeğin filmlerden bahsediyor, bahsettiği filmi öğrenci bilmiyor nasıl bir film olduğunu ben de kısa videolar, tanıtıcı fotoğraflar açıyorum Youtube'dan mesela bunları derste kendim ilave kaynak olarak kullanmaya çalışıyorum. İnternetteki siteleri, arama motorlarını kullanarak bir şeyler katmaya çalışıyorum. Ayrıca takip ettiğim bazı sosyal medya hesaplarında paylaşım hazırlayan öğretmen arkadaşlar var. Bazen tam o konuyla alakalı olarak bir içerik hazırlamış oluyor ben de o içerikleri öğrencilerim için düzenleyip faydalaniyorum.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde Hakan öğretmenin derslerinde ana kaynak olarak dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabını işlediği görülmüştür. Ders kitabının pdf formatını etkileşimli tahtadan açarak öğrencilerin hem kitaplarından hem de etkileşimli tahtadan dersi takip edebilmelerine imkân kılmıştır. Hakan öğretmen derslerinde zaman zaman farklı özel yayınlara ait e-kitapları da etkileşimli tahta üzerinden açarak derslerinde kullanmıştır (Görsel 4.6).

Görsel 4.6

Ders Kitabının PDF Halinin Etkileşimli Tahta Üzerinden Kullanımı



Süreç değerlendirme boyutunun dördüncü sorusu kapsamında resmi programın uygulanan programa dönüşümü, bu dönüşüm sürecinde Hakan öğretmenin kazanımlar, temalar, öğretme yöntemleri bağlamında uygulamada ne tür değişiklikler yaptığına odaklanılmıştır. Hakan öğretmen resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde güncel olaylara ve durumlara göre programı uyarladığını belirtmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Örneğin depremde bahsediyoruz, büyük bir acı yaşadık biliyorsunuz işte Şubat ayında büyük bir travma oldu aslında ülkece. Bu tarz buna benzer bir konu geldiğinde de aynı şeyleri tekrar tekrar öğrencilere yaşatmamak, sınıf ortamında o üzüntülü ortamı daha da derinleştirmemek adına bunları biraz daha esneterek üzerinde biraz daha az durarak böyle eklemeler çıkarmalar yapmamız gerekebiliyor.

Ders kitabında bulunan temalar özelinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, daha iyi öğrenebilmelerine imkân sağlayabilecek etkileşimli tahta uygulamaları, farklı kaynakların e-kitapları gibi ekstra etkinlikler yapıldığı ifade edilmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

“Movies” temasına başlıyoruz. Mesela tam da o sırada sinemalara gösterime böyle çok ünlü bir yönetmenin çok beklenen bir filmi girmiş olabiliyor. İşte kitaptaki o temaya başlarken işte o film hakkında konuşuyoruz. Böylece öğrencilerin söyleyecek bir şeyler olabiliyor. Gidip izleyenler oluyor işte ve öğrenciler tam da güncel bir konuya denk geldiği için daha da hevesli olabiliyorlar. İnternetteki siteleri kullanarak ya da özel yayınların çıkardığı kaynak

kitapların akıllı tahta uygulamalarını kullanarak elimden geldiğince bir şeyler katmaya çalışıyorum.

Öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklere daha fazla zaman ayırdığını ifade eden Hakan öğretmen öğrencilerini derse katmak için düzenlemeler yaptığını belirtmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Teknolojiyle alakalı bir konudan bir temadan bahsederken ya da işte bilgisayardan, internette bahsederken bunlar yeni nesil üzerinde daha etkili olduğu için bunlar biraz daha ilgilerini çekiyor. İlgilerini çektiği için de bu konuda konuşmaktan bu konuda çalışmaktan keyif alıyorlar. Haliyle bu da beni bu tarz konularda bu tarz temalarda biraz daha detaylandırmaya yönlendiriyor. Elimden geldiğince keyif aldıkları bir konu bir tema olduğu için üzerinde durarak işte dil becerilerinde daha hevesli olduklarını gördüğümde bu tarz konuların üzerinde daha çok duruyoruz.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde Hakan öğretmenin öğretim programında yer almayan ekstra program boyutunda çalışmalar yaptığı da gözlenmiştir. Örneğin “movies” teması kapsamında iki ders saatlik zaman dilimini İngilizce sinema günü olarak öğrencilere teklif etmiş ve öğrencilerin derse yönelik ilgi, motivasyon ve tutumlarının yükselmesine katkı sağlamıştır.

Resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde öğrencileri derse katmak, onların ilgisini çeken etkinlikler oluşturmak ve farklı dil becerilerinin uygulanması noktasında üzerinde daha fazla durulan ve benzer şekilde programda yer verilmeyen, atlanan bölümler olduğu ifade edilerek ihmal edilen program boyutunun ortaya çıktığı görülmüştür. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Süreçte öğrencinin ilgisini çekmek için yoğunlaştığımız ya da üzerinde durmadığımız yerler oluyor. Bazı konular içerisinde birbirini tekrar eden etkinlikler çıkıyor karşımıza. Örneğin okuma becerisinde aynı konu etrafında yaptığımız bir çalışmayı işte bir yazma etkinliğinde de öğrenciden bir performans bekliyor. İşte o okuma etkinliğinde eğer yeterince ben verim aldığımı düşünüyorsam bazen işte o yazma etkinliğini atlayabiliyoruz.

Resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde dil becerilerine yönelik uygulamalara odaklanıldığında Hakan öğretmen okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisine yönelik etkinlikleri yapmaya gayret gösterdiğini ifade etmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Ölçme ve değerlendirme sürecinde dört temel dil becerisine sınavlarımızda yer vermemiz gerekiyor bu yüzden öğrencilere değerlendirme sürecinde karşılırlarına ne çıkacağını daha iyi ifade etmek anlamında ben bu becerileri elimden geldiğince atlamamaya çalışıyorum, hepsini yaptırmaya çalışıyorum. Bir de malumunuz işte bir Anadolu Lisesi çalıştığım lise öğrenciler 11. sınıftan itibaren alan seçiyorlar. Örneğin yabancı dil bölümünü seçecek öğrenciler için ne ile karşılaşacaklarını, neye hazır olmaları gerektiğini de anlatmak için ve ileride yabancı dil alanını seçecek öğrencilerin daha iyi motive olması için daha hazır bulunmuş bir seviyede ilerlemeleri için ben bu dört temel beceriyi atlamadan yapmaya çalışıyorum.

Hakan öğretmen konuşma becerisine yönelik etkinliklerde istekli öğrencilere daha öncelikli ve fazla söz hakkı vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi olarak da etkinliğine katılamayan öğrencinin özgüvenini düşürmemeyi bununla birlikte katılmak isteyen öğrencinin motivasyonunu artırmayı hedeflediğini belirtmiştir. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Konuşma becerisi konusuna geldiğimizde de işte bunda biraz daha öğrencileri kendi isteklerine göre davranma konusunda serbest bırakmaya çalışıyorum en azından. İşte bir şey söyleyemeyip kendini kötü hissedeceğine bir şey söylemek isteyen ya da o konuda fikri olan öğrencileri konuşma etkinliklerine katarak onları motive etmeye çalışıyorum.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde konuşma becerisi ve yazma becerisine yönelik etkinliklerin öğretim yılı boyunca ders kitabı takip edilerek yapıldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte konuşma ve yazma becerisine ait etkinliklerin kısa tutulduğu, dinleme ve okuma becerisi etkinlikleri kadar süre ayrılmadığı gözlenmiştir. Hakan öğretmenin zaman yetersizliğinden dolayı bazı etkinlikleri hızlı geçmek zorunda kalmasına yönelik görüşme bulgusu gözlem bulguları ile desteklenmektedir. Konuşma becerisi etkinlikleri soru-cevap tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Konuşma etkinliklerinde öğrenciler sadece etkinlik kapsamında öğretmenin sorduğu sorulara bireysel olarak cevaplar vermiştir. Bunun dışında konuşma becerisi etkinliklerinde uygulanan öğretim yöntemi bulunmamaktadır. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulguya ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Konuşma ve yazma aktivitelerinin ders kitabı doğrultusunda uygulandığı gözlemlenmekte ancak, bu beceri etkinliklerine ayrılan süre, dinleme ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerle karşılaştırıldığında oldukça kısa kalıyor. Öğretmenin zaman yetersizliği nedeniyle bazı etkinlikleri hızlıca geçmek durumunda kaldığı, yapılan görüşmelerle de desteklenmişti. Konuşma becerisi etkinlikleri büyük ölçüde soru-cevap tekniği üzerinden

yürütülüyor, öğrenciler yalnızca öğretmenin sorduğu sorulara bireysel yanıtlar veriyor. Etkinliklerde daha çeşitli ve interaktif öğretim yöntemleri uygulanmıyor.

Yazma becerisine yönelik etkinliklerin genellikle ev ödevi olarak verildiği belirtilmiştir. Yazma becerisi etkinliklerinin ödev olarak verilmesinin sebebi olarak da programı uygulama süresini verimli kullanma çabası olduğu görülmüştür. Ev ödevi olarak verilen yazma çalışmalarının derste kontrol edilerek öğrencilere okutulduğu ifade edilmiştir. Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde görüşme bulgusunu destekler nitelikte yazma becerisi etkinliklerinin bazılarının önceden ev ödevi olarak verilip sınıfta öğrenciler tarafından okunduğu bazı etkinliklerin ise sınıfta yapıldığı görülmüştür. Örneğin 14.03.2023 tarihli ders gözleminde öğrencilerden bir önceki derste ev ödevi olarak bir kişinin karakteristik özelliklerinin anlatıldığı bir metin yazmaları istendiği anlaşılmıştır. Gözlem yapılan ders saatinde öğrenciler hazırladıkları metinleri okumuştur. Okumaya istekli öğrencilerin az olduğu gözlenmiştir. Okumaktan çekinen öğrencileri öğretmen cesaretlendirmeye çalışıp onların okumalarını sağlamaya gayret göstermiştir. Sınıfta yapılan yazma becerisi etkinliklerinde ise zaman sıkıntısından dolayı geniş bir zaman dili ayrılmadığı yazma etkinliğinde yer alan konu ile ilgili öğrencilerin birkaç cümlelik metinler oluşturduğu gözlenmiştir. Ders gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından tutulan gözlem notlarında bu bulguya ilişkin belirtilen ifade aşağıda sunulmuştur:

Bugün ders gözlemimde, yazma becerisi etkinliklerinin uygulanışına odaklandım. Bazı yazma etkinliklerinin ev ödevi olarak verilip sınıfta okunurken, bazı etkinliklerin doğrudan sınıf ortamında gerçekleştiriliyor. 14.03.2023 tarihli ders gözleminde, öğrencilerden bir önceki derste ödev olarak bir kişinin karakteristik özelliklerini anlatan bir metin yazmaları istenmişti. Ders sırasında, öğrenciler hazırladıkları metinleri okumak üzere sınıfa geldiler. Ancak, okumaya istekli öğrencilerin sayısının az olduğu gözlemlendi. Okumaktan çekinen öğrencilerin cesaretlendirilmesi amacıyla Hakan öğretmen, onları destekleyerek metinlerini sınıfta paylaşımları için teşvik etti. Yazma etkinliklerinde zaman sıkıntısı yaşanması nedeniyle geniş bir zaman dilimi ayrılmıyor. Bu nedenle, konu ile ilgili öğrenciler yalnızca birkaç cümlelik metinler oluşturarak etkinliği tamamlayabildiler.

Okuma ve dinleme becerilerine yönelik ders kitabında bulunan etkinliklerin yapıldığı ifade edilmiştir. Okuma becerisi etkinliklerinde metinlerin farklı öğrencilere sesli şekilde okutulduğu ve metne ait soruların cevaplandığı, boşluk doldurma etkinliklerinin yapıldığı belirtilmiştir. Dinleme becerilerinde de kitapta yer alan dinleme metinlerinin etkileşimli

tahtadan öğrencilere birkaç sefer dinletildiği ve dinlenen metinlere ait etkinliklerin yapıldığı vurgulanmıştır. Hakan öğretmenin görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma becerilerinde cümle cümle okuma, paragraf paragraf okuma ya da işte örnek veriyorum bir diyalog olduğunda bu diyalogları işte canlandırma yaparak öğrencilerle okuma çalışmalarını yaptırmaya çalışıyorum. Buna bağlı olarak da işte karşılaştırma ya da doğru-yanlış cümleleri, etkinlikleri yapıyor ya da işte o anda spontane belki ben ne kadar anladıklarını görmek için kendim bir soru soruyorum. Bu şekilde okuma becerisi etkinliklerini yapmaya çalışıyoruz. Yine buna keza biliyorsunuz ses dosyaları var ders kitabımızın. O ses dosyalarını etkileşimli tahtadan dinliyoruz ve kitaptaki dinleme etkinliklerini yönergelerle uyarak yapıyoruz.

Süreç değerlendirme boyutunda gerçekleştirilen ders gözlemlerinde Okuma becerisi ve dinleme becerisi etkinliklerinin daha fazla öğrenci katılımı ile gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Ders kitabında yer alan okuma metinleri detaylı şekilde işlenmiştir. Okuma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla konu ile ilgili sorular yöneltilip öğrencilerin yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci cevaplarında olan dilbilgisi hatalarını (Örneğin; I am prefer) öğretmen anında düzelterek öğrenci farkındalığını sağlamaya çalışmaktadır. Okuma becerisi etkinliklerinde yer alan okuma metinlerini öğretmen öğrencilerin sesli okumalarını sağlıyor. İstekli öğrencilerden biri metni okumaya başlıyor ve diğer öğrenciler ise dinleyip kitaplarından takip ediyorlar. Öğrenci metnin ilk paragrafını ya da birkaç cümlelik bölümünü okuyor ve okunan bölümün öğrencilerle beraber Türkçe çevirisi yapılıyor. Okuma metinlerini okumak isteyen öğrencilerin oranının düşük olduğu gözlenmiştir bu durumun sebebinin öğrencilerin kelime telaffuz hataları yapmaktan çekinmeleri olduğu öğrencilerle yapılan görüşmelerde belirtilmiştir. Öğrencilerin bilmedikleri yeni kelimeler genellikle okuma becerileri etkinliklerinde metin içi çalışmalar şeklinde yapılmaktadır. Metinlerde geçen öğrencilerin bilmedikleri kelimeler öğretmen tarafından tahtaya not alınmakta ve öğrencilerin bu kelimeleri defterlerine not ettikleri gözlenmiştir bunun dışında kelime bilgisine yönelik farklı bir çalışma yapılmamaktadır.

Ders kitabında yer alan dinleme becerisine yönelik etkinliklerin öğretim yılı boyunca düzenli olarak yapıldığı gözlenmiştir. Hakan öğretmen dinleme becerisine yönelik ses kayıtlarını etkileşimli tahta üzerinden açarak öğrencilerin birkaç defa dinlemesini sağlamaktadır. Dinleme becerisi etkinliklerine başlamadan önce öğrencileri etkinliğe

ısındırmak, onların dikkatlerini çekmek için dinleme etkinlik konusuna uyumlu sorular sormaktadır. Dinleme becerisi etkinlikleri esnasında öğrencilerin dikkatli bir şekilde dinledikleri ve etkinlikte yer alan çalışmaları yapmaktadır. Örneğin 08.11.2022 tarihinde gerçekleşen ders gözleminde “movies” temasında yer alan dinleme beceri etkinliğinde Hakan öğretmen ses kaydını etkileşimli tahta üzerinden iki defa dinletmiş ve etkinliğe ait boşluk doldurma çalışmasını öğrencilerin dinleme esnasında yapmalarını istemiştir. Devamında aynı etkinliğe ait metin soruları için bir defa daha dinletmiş ve öğrencilerin soruları cevaplamaları istenmiştir. Ses kaydı sonlandıktan sonra ise öğrencilerin cevapları kontrol edilmiştir.

4.3.2.2 9-C Sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin süreç değerlendirme bulguları

Araştırmanın ikinci durumu kapsamında yer alan Hakan öğretmenin dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile yapılan süreç değerlendirme görüşmelerinde ilk olarak dokuzuncu sınıf resmi İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde okuma, yazma, dinleme, konuşma temel dil becerilerinin ve kelime bilgisi ve dilbilgisi yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik ne tür etkinlikler gerçekleştirildiğine odaklanılmıştır.

Görüşmeye katılan öğrenciler okuma becerilerine yönelik olarak İngilizce öğretmenin ders kitabında bulunan okuma metinlerini okuttuğunu, okuma sırasından oluşan kelime telaffuzuna yönelik hataların öğretmen tarafından anında dönüt verilerek düzeltildiğini, okudukları metinlerin çevirisini yaptıklarını ve metinlere ait soruları cevapladıklarını ve okuma metinlerine ait doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca okuma becerilerine yönelik öğretmenin etkileşimli tahta üzerinden çeşitli kaynaklara ait e-kitaplardan etkinlikler yaptırdığı belirtilmiştir. Okuma becerisine yönelik etkinlikler konusunda 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö3: Okuma becerilerinde genellikle kitaptan bir şeyler okuyorduk. Bazen hoca akıllı tahtadan farklı özel kaynaklardan metinler, etkinlikler falan açıyordu. Onları okuyorduk. Mesela okuyup metinleri çeviriyorduk Türkçeye. Bundan başka okuduğunuz metinlerle ilgili mesela sorular falan oluyordu bu soruları cevaplıyorduk.

AL-8: Okuma becerilerinde hem ders kitabından hem de akıllı tahtadaki e-kitaplardan faydalıyoruz. Okumaları biz yapıyoruz, telaffuzda yanlışlık olursa hoca bizi düzeltiyor. Okuduktan sonra da metne ait soruları cevaplıyoruz önce biz cevaplıyoruz sonra sınıfça kontrol ediyoruz.

Yazma becerilerinin geliştirilme sürecinde yoğun bir şekilde yazma becerisine yönelik etkinlikler yapılmadığı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerinden faydalandığı, kısa cümleler ve paragraf yazmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. AL-Ö4 kodlu öğrenci bu durumu; “Yazma becerilerinde genelde kitaptaki etkinliklerden bazılarıyla ilgili cümleler yazın diyordu hocamız bize deftere yazı yazarak not alarak onları pekiştiriyorduk, onlarla ilgili paragraf yazıyorduk.” sözleriyle ifade etmiştir. Ders kitabında yer alan bazı yazma becerisi etkinliklerinin öğrencilere ev ödevi olarak verildiği belirtilmiştir. Bu görüşü yansıtan AL-Ö7 kodlu öğrenci; “Yazma bölümlerinde genellikle çok durmuyoruz hocanın istediği yerlerde cümleler yazıyoruz bazı yazma etkinlikleri ödev de oluyor.” ifadesini kullanmıştır. Yazma becerilerine yönelik etkinlikler üzerinde gerektiği kadar durulmadığı öğrenciler tarafından ifade edildiğinden dolayı ihmal edilen program boyutunun ortaya çıktığı görülmektedir.

İngilizce derslerinde dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri bölümlerinin yapıldığı, bu bölümler kapsamında dinleme metinlerine yönelik soruların cevaplandığı, boşluk doldurma, doğru-yanlış etkinliklerinin yapıldığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu doğrultuda AL-Ö5 kodlu öğrenci; “Dinleme becerilerinde akıllı tahtadan ders kitabındaki dinleme bölümlerini yaptık. Onların altındaki soruları cevapladık.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde AL-Ö6 kodlu öğrenci; “Dinleme becerilerinde yine kitaptaki dinleme metinlerini hocamız akıllı tahtadan açtı oradan birkaç sefer dinledik sonra kendimiz bireysel olarak metnin sorularını cevapladık varsa başka alıştırmaları yapıp hocamızla kontrol ettik.” ifadesini kullanmıştır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevap şeklinde etkinlikler gerçekleştirildiği ve öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin bireysel olarak cevaplar verdikleri belirtilmiştir. Soru-cevap etkinliğinin dışında konuşma becerisine yönelik farklı etkinlikler yapılmadığı saptanmıştır. Bu görüşü yansıtan AL-Ö4 kodlu öğrenci; “Konuşma becerileri bağlamında pek bir şey yapmıyorduk Yani olursa sadece o öğretmeninle soru cevap şeklinde oluyordu. Kısa soruları kısa cevaplar şeklinde.” ifadesini dile getirmiştir. Benzer şekilde AL-Ö8 kodlu öğrenci; “Konuşma becerileri bağlamında ise konuşma becerileri etkinliklerini biz genelde öğretmenle öğrenci arasında yapardık. Öyle öğrenciler arasında bir şey yapmadık. Konuşma

becerilerinde hocam kısa kısa sorular kısa cevaplar gibi oluyordu sadece.” şeklinde görüş belirtmiştir.

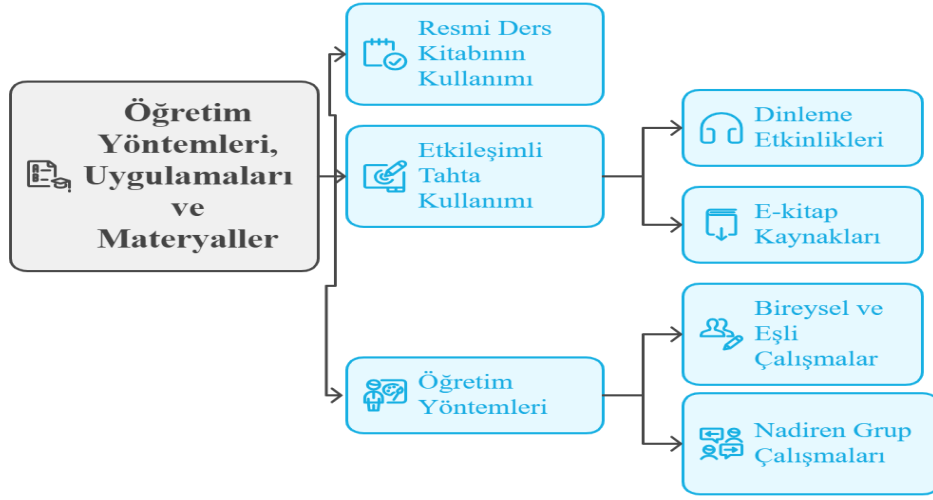
İngilizce kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecine odaklanıldığında ise ders kitabında bulunan temalardaki yeni kelimelerin öğrenciler tarafından Türkçe anlamlarının sözlüklerden araştırarak buldukları ve defterlerine not aldıkları belirtilmiştir. Bunun dışında İngilizce kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir etkinlik yapılmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin sözlüklerden bulamadıkları İngilizce kelimelerin anlamlarını arkadaşlarına ve öğretmenlerine sordukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda AL-Ö1 kodlu öğrenci; “Kelime bilginin gelişmesi için bir şey yapmadık hocam. Kelimeye yönelik bir etkinlik yaptığımızı hatırlamıyorum. Genelde bilmediğimiz kelimeleri işaretleyip ya sözlükten baktık ya da bilen bir arkadaşımıza veya hocaya sorduk.” ifadesini kullanmıştır. AL-Ö2 kodlu öğrenci ise; “Kelime bilgisini geliştirmek adına karşımıza çıkan yeni kelimeleri sadece sözlükten anlamına bakıp not aldığımız oluyordu başka ayrıyeten bir etkinlik yapmıyorduk. Özellikle çok önemli olan kelimeleri hoca not aldırıyordu. Onlara çalışarak devam ediyorduk.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dilbilgisi öğretimi sürecinde ise dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının gerektirdiği şekilde dilbilgisi konularının öğrencilere örnekler üzerinden hatırlatıldığı ve öğretmenin düz anlatım yöntemini kullandığı ve öğrenciler tarafından konulara ilişkin not alındığı ve tekrar edildiği belirtilmiştir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, uygulamalar ve materyaller açısından 9-C sınıfı öğrencilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda öğretim yöntemleri, uygulamaları ve materyaller teması altında yer alan kodlar Şekil 4.18’de gösterilmiştir.

Şekil 4.18

Öğretim Yöntemleri, Uygulamaları ve Materyaller Teması ve Kodlara İlişkin Tema-Alt Tema ve Kod Modeli



Şekil 4.18’de görüldüğü üzere bakanlık tarafından öğrencilere dağıtılan dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabında bulunan etkinliklerin düzenli şekilde yapıldığı, ana kaynak olan ders kitabına sadık kalındığı görülmektedir. Hakan öğretmenin derslerinde etkileşimli tahtayı aktif bir şekilde kullandığı, etkileşimli tahtadan dinleme becerilerine etkinliklerine ait ses kayıtlarını dinlettiği ve ders kitabı haricinde özel yayınlara ait çeşitli kaynakların e-kitap formatlarını etkileşimli tahta üzerinden açarak öğretim süreçlerine dahil ettiği dile getirilmiştir. Öğretim yöntemleri ve uygulamaları hususunda Hakan öğretmenin derslerinde çoğunlukla bireysel ve eşli çalışmaları, nadiren de grup çalışmaları yaptırdığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö3: Hocam derslerde sadece bireysel olarak ilerliyoruz. Çoğunlukla bireysel gidiyorduk hocam ama gruplar çalışmaları yaptığımızda oldu ama nadiren diyaloglarda oluyordu. Hocam birkaç işi mesela karşılıklı diyalog şeklinde ödevler veriyordu bize hocamız. Bazen hoca akıllı tahtadan farklı özel kaynaklardan metinler, etkinlikler falan açıyordu.

AL-Ö8: Dersleri genelde ders kitabından işliyoruz. Kitapta yer alan bölümleri de daha çok bireysel olarak yapıyoruz. Akıllı tahtadan etkinlikler de oluyor daha çok okuma becerilerine yönelik. Dinleme etkinliklerini yapıyoruz onların ses dosyalarını akıllı tahtadan dinleyip metinlere ait soruları cevaplıyoruz.

Süreç değerlendirme boyutunda 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmenin üçüncü sorusunda dokuzuncu sınıf İngilizce ders ve çalışma kitabında yer alan

etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine diğer bir deyişle ihmal edilen program türünün ortaya çıkma durumuna odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (8/10) İngilizce derslerinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin atlandığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun sebebi olarak ise yetersiz ders saatlerine vurgu yapılmıştır. Yazma becerisine yönelik etkinliklerin ders saatleri süresi içinde yetişmediği ve bazılarının ev ödevi olarak verildiği belirtilmiştir. Ayrıca konuşma becerisine yönelik etkinliklerde de çok durulmadığı, bu etkinliklerin basit soru-cevap tekniği ile uygulanıp geçildiği ifade edilmiştir. Tema içerisinde birkaç dinleme becerisi etkinliği olduğu durumlarda da zaman yetersizliğinden dolayı tamamının yapılmadığı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte yetiştirilemeyen bölümlerin öğrencilere ödev verildiği ve bu şekilde de olsa resmi programın uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. 9-C proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AL-Ö1: Hocam birbirine benzeyen bazı etkinlikleri atlıyorduk. Ayrıca hocanın gereksiz gördüğü etkinlikler de oluyordu bazen. Bazen konuya yetişmeyecek gibi oluyordu. Böyle bir konuda geri kaldığımız zaman atlıyorduk. Bu atlanılan bölümler çoğunlukla yazma etkinlikleri oluyordu zaman yetmediği için mesela. Yazma ve konuşmaya yönelik etkinliklerinde bazen çok fazla vakit ayırmadığımız oldu.

AL-Ö2: Bazı atladığımız yerler oluyordu ama atladığımız yerleri genelde ödev olarak yapıyorduk. Sonradan bakıyorduk yani dersle çalışma kitabında yer alan etkinliklerin neredeyse tümü yapılmaya gayret gösteriliyordu sınıfta. Okuma etkinlikleri genelde yapılıyor, dinleme etkinlikleri de öyle. Yazma etkinliklerinde es geçtiğimiz yerler oldu ama buralar bize ödev olarak verildi.

9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen süreç değerlendirme görüşmesinin son sorusunda İngilizce derslerinde öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşim düzeyine odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (8/10) öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimi hususunda öğrenciler Hakan öğretmen ile iyi düzeyde bir iletişime sahip olduklarını, rahat bir şekilde iletişim kurabildiklerini, kendilerini öğretmenlerine yakın hissettiklerini, derslerde anlamadıkları noktaları rahatlıkla sorabildiklerini vurgulamıştır. Hakan öğretmenin derslerde esprili bir öğrenme ortamı sağlamasının, sevecen bir tavırla iyi bir şekilde öğrencilere yaklaşmasının bu durumu sağladığı vurgulanmıştır. Sadece iki öğrenci ise öğretmenleriyle etkileşimlerinin orta düzeyde olduğunu bu durumun çekingenlikten ziyade öğretmene soracak sorularının çok

olmadığından kaynaklandığını belirtmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö4: Öğretmenimle hem öğretmen gibi hem arkadaş gibi de konuşuyoruz biz hocam yani öyle her bir sorum olduğunda da çekinmeden sorabiliyorum. Bence hocalar çok etki ediyor dersleri sevip sevmememize ben ortaokulda sevmeye başlamıştım. Ortaokul öğretmenimle iletişimim iyi düzeydeydi şimdide buradaki öğretmenim sayesinde yine iyi olduğunu düşünüyorum. Öğretmene çekinmeden soru sorabiliyorum ayrıca sınıf dışında da çekinmeden sohbet edebiliyorum. Yani iyi bir şekilde yaklaşıyor bize gayet sevecen bir insan.

AL-Ö5: Benim öğretmenimle iletişimim, etkileşimim orta düzeyde. Yani bazı soruları soruyorum, bazı sorularda sormuyorum yani gereksiz buluyorum. Öğretmenin bir öğrenci olarak bize yaklaşımını bence iyi. Anlamadığım yerler olursa sorabiliyorum tabii ona yönelik çekingenlik hissetmiyorum.

4.4 Stufflebeam’ın Ürün Boyutu Kapsamında Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Hangi Düzeyde Gerçekleştiğine İlişkin Bulgular

Ürün değerlendirme kapsamında araştırmanın birinci durumunu oluşturan Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ve ikinci durumda yer alan Hakan öğretmen ve 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelere dair betimsel ve içerik analizi bulguları ile öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği, İngilizce beceri sınavı verilerine yönelik yapılan analiz bulguları alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.1 Araştırmanın birinci durumuna ilişkin ürün değerlendirme bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında Ayşe öğretmen ve dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ile 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerine uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve İngilizce beceri sınavı verilerine ait nicel bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.4.1.1 Ayşe öğretmenin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları

Ürün değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Ayşe öğretmenin uyguladığı dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair memnuniyet düzeyine, bir öğretmen olarak kendisinin ve öğrencilerinin gereksinimlerini karşılama durumuna ve resmi programda yer alan kazanımlara öğrencilerinin ulaşma düzeylerine yönelik düşüncelerine odaklanılmıştır. Ayşe öğretmen kendi okuluna gelen öğrencilerinin geçmiş öğrenme eksikliklerinden dolayı düşük başarı profili ile dokuzuncu sınıfa başladıklarını ancak resmi programın uygulanma sürecinde aktif katılım gösterdiklerini ve bu doğrultuda sınıf başarı ortalamasının yetmiş puan düzeyine kadar çıkarak başarılı bir yıl geçirdiklerini belirtmiştir. Dokuzuncu sınıf seviyesinde haftalık beş ders saatinin resmi programın uygulanması için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu durumlardan dolayı dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin memnuniyet duyduğunu vurgulamıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerim derslerde aktif ama çok da başarılı değiller. Geçmiş öğrenme eksikliklerinin de bunda etkisi olabilir. Ancak buna rağmen yazılı sınav ortalamalarını incelediğimde sınıf başarı ortalamasının yetmiş puan civarında ve bu ortalamanın da bir başarı olduğunu

düşünüyorum. Dokuzuncu sınıf seviyesinde haftalık beş saat dersimiz var. Zaman olarak programı uygularken çok sıkıntı çekmedik.

İngilizce dil becerilerine yönelik gereksinimlerin karşılanması hususunda Ayşe öğretmen öğretim programının uygulanma sürecinde okuma becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinlik gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte okuma becerisi etkinliklerinde yer alan okuma metinlerinin bazılarının çok uzun olduğunu bu durumun öğrencileri metni anlamaları noktasında zorladığını ve hem bilişsel hem de duyuşsal olarak olumsuz durumlara yol açtığını belirtmiştir. Yazma ve konuşma becerisine yönelik etkinliklerin yeterli sayıda olduğunu belirten Ayşe öğretmen benzer şekilde dinleme becerisi etkinliklerinin de yeterli sayıda olduğunu ve dinleme becerisi etkinliklerinde eğlenceli bir öğrenme ortamının olmasından dolayı daha fazla sayıda dinleme etkinliğinin eklenmesinin faydalı olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Program içeriğinde bulunan dinleme etkinliklerinin sayısı artırılabilir, daha kısa ve fazla sayıda dinleme etkinliği eklenebilir. Çünkü öğrenciler gerçekten okumaktan çok dinlemeyi daha çok seviyorlar. O çalışmalara daha aktif katılıyorlar. Konuşma ve okuma becerisi etkinlikleri yeterliydi. Okuma becerisi etkinliklerinde bazı paragrafların uzunluğu azaltılabilir. Paragraf sayısı azaltılabilir çünkü uzun da sıkılıyorlar. Metnin başında okuduğunu unutuyor çocuk sadece o sıkıntı oluyor başka çok da beni zora sokan bir şey yok. Yazma becerisine yönelik etkinlikler de yeterliydi.

Ürün değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında resmi programın uygulanma sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesi için işe koşulan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanılabilirliğine odaklanılmıştır. Dokuzuncu sınıf resmi İngilizce öğretim programında öğrenci başarısını ölçmek için yazılı ve uygulamalı sınavlar ile “tema/kelime quizleri” Ayşe öğretmen tarafından uygulanmıştır. Her dönemde iki defa olmak üzere öğrencilerin düzeylerini belirlemek için içerisinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kapsayan yazılı ve uygulamalı sınavlar yapıldığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra süreç içerisinde öğrenci başarı durumlarını belirlemek amacıyla her temanın sonunda “tema/kelime quizleri” ile biçimlendirici değerlendirmeye yönelik işlemler gerçekleştirilmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Yazılı ve uygulama sınavlarında muhakkak tüm becerileri ölçtük. Bütün uygulama şeklinde yapıyoruz zaten yazılıda dört temel dil becerisi de vardı. Sınav zaten dört bölümden oluşuyordu, ilk iki bölüm okuma yazma, ikinci bölümde konuşma dinleme şeklinde ve bireysel konuşma sınavlarında tek tek öğrenciyle çağırdık, konuştuk. Sonra her temanın sonunda “quiz” yaptım. “Kelime quizleri” içine ufak ufak dilbilgisi noktaları ekledim. “Tema quizleri” kapsamında kelime bilgisi ve okuma becerisini ölçen bölümler de bulunuyor.

Ölçme araçlarının yeterliği açısından Ayşe öğretmen yazılı ve uygulama sınavlarının dört temel dil becerisini kapsadığını ve bu durumun öğrencilerin bütüncül gelişimlerini değerlendirmeye olanak tanıdığını ifade etmiştir. Ortaokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerine yönelik uygulama sınavlar yapılmadığından dolayı öğrencilerin dokuzuncu sınıfta gerçekleştirilen uygulama sınavlarına ilk başta şaşırdıkları ama süreç içerisinde bu duruma alıştıkları ve kendilerini uygulamalı sınavlar için geliştirmeye çalıştıkları, ilk sınavlarda öğrencilerin zorluklar yaşadıkları ancak zamanla bunların üstesinden geldikleri belirtilmiştir. Yazılı ve uygulama sınavlarında çıkan soruların derste işledikleri konularla, temalarla ilişkili olduğu ve bundan dolayı program içeriklerinin ve etkinliklerinin öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarıyla örtüştüğü vurgulanmıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Yazılı ve uygulamalı sınavlarla öğrencilerin İngilizce temel dil becerilerini okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ölçebiliyoruz. Sınavları hazırlarken ders materyallerimizden de faydalıyoruz. Mesela kitaptaki konuşma becerisi etkinliklerini not aldım. Ders kitabındaki yazma bölümlerinde özellikle bakın burası yazma sınavda yazma konusu burası çıkabilir diye uyarılarda bulundum. Derste işlediklerimiz sınavlarda öğrencilerin karşısına çıktı. Öğrencilerimiz dokuzuncu sınıfa geldiği zaman sınavda bir de dinleme ve konuşma bölümleri olduğunda ilk önce şaşırdılar. İlk sınavda bir nebze zorlandılar tabi ama çok da zorlanmadılar, çünkü dersi biz yaptık. Aynı prosedürü sanki yazılı da yapmış gibi olduk. Ben derste de üç kere dinletiyordum dinleme metinlerini sınavda da aynı şekilde yapıyorum.

Uygulamalı konuşma becerisi sınavlarını uygularken öğrencilerin bireysel olarak tek tek sınav olduğu, öğrencilerle sınav öncesinde soru havuzu şeklinde içerisinde birçok farklı konudan oluşan soruların çalışmaları amacıyla paylaşıldığı belirtilmiştir. Hazırlıklı bir şekilde sınava katılan öğrencilerin kolaylıkla konuşma sınavını geçirdikleri ifade edilmiştir. Sınavın uygulanma esnasında sınıfta öğrencileri beş ila on dakikalık zaman dilimlerinde tek tek öğretmen masasına alarak sınavın gerçekleştiği, öğrencilerin konuşma sınavlarında utanma ve sıkılma gibi duygusal tepkileri olabildiği Ayşe öğretmen

tarafından ifade edilmiştir. Konuşma becerisi sınavlarının her öğrenci için bireysel olarak ayrı ayrı yapılması ve sınav için ekstra bir zaman dilimi olmamasından kaynaklı olarak zaman yönetimi konusunda problemler yaşandığı ve öğretim programını süre olarak sıkıştırdığı vurgulanmıştır. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Konuşma becerisi sınavlarında öğrencileri tek tek sınav yaptım. Soruları zorluk düzeylerine göre en basitten yavaş yavaş biraz zorlaştırarak konuşma sınavlarını yaptım. Konuşma sınavlarında kart seçtirdim, kitaptaki konuları konuşma etkinliklerindeki soruları kartlara yazdım. Ters çevirdim koydum beş kartı üç tanesini çektiler, konuştular. Ben o soruları önceden söylediğim için onlara zaten hazırlandılar. Uygulamalı konuşma sınavları zaman açısından aşırı derecede yorucu. Ders saatlerimiz konuşma sınavını yapmak için geçiyor. Sınıfta tek tek uğraşınca bazı öğrenciler on dakika sürüyor, onu düşünmesini bekliyorsun işte kimisi utanıyor, sıkılıyor yani konuşma sınavları için ayrı bir ders saati olmalı çünkü bu şekilde çok yorucu ve zaman alıcı.

Ürün değerlendirme boyutunun son sorusunda uygulanan program sonunda öğrencilerin İngilizce temel dil becerilerine ilişkin ne düzeyde gelişim gösterdiklerine diğer bir deyişle uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümüne odaklanılmıştır. Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümü dil becerilerinde gerçekleşen program boyutu ve karşılaşılan durumlar olmak üzere iki kısımda toplanmıştır.

Uygulanan program kapsamında okuma becerilerine yönelik çalışmalar ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin okudukları İngilizce metinlerin ana fikirlerini anlayabilecek seviyeye geldikleri ifade edilmiştir. Benzer şekilde dinleme ve yazma becerilerinde de yükselme olduğu ancak konuşma becerilerinde daha az seviyede bir artış olduğu belirtilmiş bu durumun sebebi olarak da konuşma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin isteksiz olmalarından kaynaklı olarak konuşma becerisi etkinliklerine aktif katılım göstermedikleri Ayşe öğretmen tarafından ileri sürülmüştür. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Ben öğrencilerimin dokuzuncu sınıf öğretim programının sonunda İngilizce dört temel dil becerilerinde gelişim gösterdiklerini düşünüyorum. Okuma becerileri için kelimelere çok ağırlık vererek çalıştık. Okuma becerilerinde artış olduğunu düşünüyorum. Dinleme becerilerinin de artış olduğunu düşünüyorum. Konuşma becerilerinde %50 diyebilirim çünkü bazı öğrenciler çok isteksizdi etkinliklerde. Öğrenciden kaynaklanan bir geri kalma diyeyim

onlarda. Çünkü kendileri katılmak istemiyorlar. Yazma becerileri konusunda da bence o da yine %70'lere ulaşmıştır diye düşünüyorum. Bir şeyler en azından yazabilirler. Cümlelerin öğelerini nereye koyacaklarını kurallı, anlamlı cümle oluşturabileceklerini düşünüyorum.

Ayşe öğretmen uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümü sürecinde İngilizce derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik temel dil becerileri için ayrı ayrı ders saatleri ve öğretim materyallerinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sayede bir öğrencinin hangi becerilerinin eksik olduğuna dair daha net bir şekilde belirleme imkânı olabileceğini ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından rahatlık sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca dokuzuncu sınıf İngilizce dersinin mevcut süresi olan beş saat dersin yeterli olabildiği ama bununla birlikte ve bu sürenin artırılmasının daha esnek bir öğretim süreci sağlayabileceği Ayşe öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Sürenin artırılmasıyla ve öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ile dil becerilerine yönelik daha fazla sayıda etkinlik gerçekleştirilebileceği ve dersin daha etkili ve kapsamlı hale gelebileceği ifade edilmiştir. Ayşe öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri ayrı ayrı dersler şeklinde olsa ve tabi kitapları da ayrı ayrı olsa derslerimiz bence daha güzel olur. Çocukların hani hangi becerisi eksik onun daha net kestirebiliriz. Yani ölçmeye açısından rahat olur. Ayrıca, dokuzuncu sınıf İngilizce ders saati beş saat. Altı saat ders olsa daha rahat esnek mesela her etkinliğin saatini süresini arttırabilirim, daha çok dinleme yaptırırız, net eklemelerle gidebilirim ama kitaba biraz daha ekleme yapılıp saatimizin de altı saat yapılırsa daha faydalı olabilir.

4.4.1.2 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları

Araştırmanın birinci durumu kapsamında yer alan Ayşe öğretmenin dersine girdiği 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile yapılan ürün değerlendirme görüşmelerinde ilk olarak proje ödevleri ve ders içi performans görevlerinin İngilizce dersi başarı puanına dahil edilme durumuna ve öğrencilerin İngilizce ders başarısına olan katkısına odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı İngilizce dersinde göstermiş oldukları ders içi performanslarının dönem sonu ve sene sonu not ortalamalarına dahil edildiğini ifade etmiştir. Ders içi performans puanlarının derslerde gösterdikleri katılım ve programda yer alan içeriklere uyumlu olarak hazırlayıp sundukları sunumlar nezdinde olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen performans

görevlerinin, aktif katılımlarının İngilizce ders başarısına olumlu yönde katkı yaptığı, yazılı ve uygulamalı sınavlardan aldıkları düşün notların ders içi performans ve proje notları sayesinde yükseldiği öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Proje ödevleri ve ders içi performans görevleri konusunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AİHL-Ö1: Yaptığım performans görevlerinin ve ders için performansımın İngilizce ders başarıma olumlu yönde bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Hem ders notumum yükselmesine yardımcı oluyor hem de konuyu öyle hazırlayarak daha çok pekiştirdiğimi düşünüyorum.

AİHL-Ö2: Bence olumlu yönde etki etti çünkü ben sınavlardan düşük puanlar almıştım ilk dönem ama derslere aktif katıldığım için hocam ders içi performans notlarımı yüksek vermişti. Sınavların birinden 51 birinden 53 almıştım. Ders içi performans notlarım ise 70-75'ti. Ders içi performans notları etki etti ve ortalamam yükseldi.

Ürün değerlendirme boyutunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmenin ikinci sorusunda İngilizce dersinde öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan yazılı ve uygulama sınavlarına odaklanılmıştır. Görüşmelerde yer alan öğrencilerin tamamı her dönem iki defa olmak üzere toplam dört defa gerçekleştirilen İngilizce dersi yazılı ve uygulama sınavlarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içerdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yarısı İngilizce yazılı ve uygulama sınavlarında en rahat şekilde dinleme becerileri bölümlerini yaptıklarını belirtmiştir. İki öğrenci okuma becerilerine ait bölümleri daha kolay yaptıklarını, okuduğunu anlama becerilerinin yüksek olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde iki öğrenci de İngilizce doğru ve kurallı cümle oluşturmada iyi olduklarından dolayı sınavlarda yazma becerilerine ait bölümleri daha kolay yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden biri ise sınavlarda yer alan tüm bölümleri rahat bir şekilde, kolaylıkla yapabildiğini belirtmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AİHL-Ö4: En rahat olduğun bölüm dinleme becerileri bölümleri çünkü dinlemeyi seviyorum hem de böyle direk yazabiliyorum. Yani dinlediğimde kelimeyi duyup evet boşluğa yazıyorum ya da onunla ilgili işte doğru-yanlış artık her ne etkinlik varsa yapabiliyorum.

AİHL-Ö7: Ben hiçbirinde zorlanmıyorum. Konuşmada zaten kendim çok geliştiririm. Öğretmenimle de konuşuyorum. Dinleme konusunda dinleme bölümlerinde hep doğru

yaparım, okuma konusunda zaten okuduğum metinleri anlayabiliyorum genelde. Yazmada da cümleler kurup paragraf oluşturabiliyorum.

9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazılı ve uygulama sınavlarında zorlandıkları bölümler incelendiğinde öğrencilerin çoğu (7/10) sınavlarda konuşma becerilerine ait uygulama sınavında zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler kelime telaffuzlarının kötü olmasından dolayı çekindiklerini, konuşma sınavlarında aşırı heyecanlanmalarından dolayı sorulara cevap veremediklerini, cümle kurmakta zorlandıklarını sebep olarak göstermişlerdir. Öğrencilerden dördü kurallı ve anlamlı cümle oluşturmaktaki beceri eksikliklerinden dolayı sınavlarda yazma becerilerinde zorlandıklarını belirtmiştir. Sadece bir öğrenci ise okuduğunu anlama becerisinde sıkıntı çektiğinden dolayı okuma becerilerine ait bölümlerde zorlandığını ifade etmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AIHL-Ö3: En çok konuşma becerileri sınavında zorlanıyorum. Konuşma sınavını yaparken soruyu anlayabiliyorum ama cevap verirken kelimeleri bir araya getirip cümle olarak oluşturmakta zorlanıyorum. Bunun kelime bilgisi eksikliğinden ve heyecandan dolayı olduğunu düşünüyorum.

AIHL-Ö5: Yazma bölümlerinde biraz daha zorlandığımı düşünüyorum. Yazma bölümlerinde zorlanmamın sebebi ise ne yazacağımın aklıma gelmemesi. Mesela geçen yaz ne yaptın diye soruluyor sınavda ve ben hiçbir şey hatırlamıyorum geçen yazla ilgili. Olayları da hatırlamıyorum ve cümle kurmada da sıkıntı yaşıyorum.

Ürün değerlendirme boyutunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmenin üçüncü sorusu İngilizce dersi yazılı ve uygulama sınavlarının öğrenme çıktılarını belirlemede etkisine yönelik olmuştur. Görüşmede yer alan öğrencilerin tamamı öğrendiklerinin ortaya çıkarılmasında, İngilizce dil becerileri seviyelerinin belirlenmesinde yazılı ve uygulama sınavlarının etkili olduğuna dair görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler yapılan sınavlar aracılığı ile güçlü ve zayıf noktalarını görebildiklerini belirterek öğrenme eksiklerinin belirlenmesinde sınavların önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AIHL-Ö4: Gayet yeterli oluyor bence çünkü yanlışlarımı anlayabiliyorum ya da takıldığım yerleri anlayabiliyorum ve onun üzerine gidebiliyorum. Sınavda sorulan soruların kapsamlı olduğunu düşünüyorum. Yani öğrendiğimiz sınıfta işlediğiniz konuları tam olarak kapsayıp

sorular geliyordu. “Tema quizleri” benim için daha zor oluyor ama “kelime quizleri” gayet iyi.

AİHL-Ö9: Sınavlar benim de İngilizce derslerinde ne öğrenip ne öğrenmediğimi ortaya çıkardı. Öğretmenimiz yapılan “quizler” ve sınavlar sonra kontrol etmek için bize veriyor tekrardan oradan bakıyorum, neresinin boş bıraktım, nesinden iyi veya kötü yaptım diye bu da benim eksiklerimi görmemi sağlıyor.

Ürün değerlendirme boyutunun son sorusunda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının dil becerileri ve yeterlikleri açısından öğrenciler nezdinde gerçekleşen programa dönüşümüne odaklanılmıştır. Uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümü temel dil becerileri ve yeterlikleri bağlamında incelenmiştir. Okuma becerileri bağlamında görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (7/10) İngilizce dersi öğretim programı sayesinde İngilizce okuma metinlerinin ana fikrini anlayabilme becerilerinin sene başındaki durumlarına göre geliştiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden üçü İngilizce okuma metinlerine ait soruları kolaylıkla cevaplayabilecek seviyeye ulaştıklarını ifade etmiştir. Sadece bir öğrenci ise İngilizce okuma becerilerinde çok gelişim sağlayamadığını belirtmiş ve bu durumun sebebi olarak ise okuma becerisi etkinliklerini sıkıcı bulduğu yönünde görüş bildirmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AİHL-Ö2: Okuma becerileri noktasında zaten okuduğumu anlıyordum ama kelime olarak tek tek kelime kelime anlıyordum anlamada bütünlüğü yakalayamıyordum ancak bu sefer cümle cümle ve anlayabiliyorum. Bazı metinlerde ilk okuyuşta metin bütün halinde de anlayabiliyorum. Okuduğunu anlama becerimin sene başına göre daha iyi olduğumu söyleyebilirim.

AİHL-Ö6: Okuduğunu anlama becerisi için bu yıl sürekli ders kitabımızda metinler okuduk açıkçası ortaokulda o kadar çok metin okumuyorduk ve ben ilk başta hani bayağı bir okumada böyle geriydim. Bu kadar seri bir şekilde okumuyordum. Sonra derslerde metin okumaya başladım işte ondan sonra daha iyi okuyup anladığımı fark ettim.

Gerçekleşen programda yazma becerilerine odaklanıldığında öğrencilerin yarısının uygulanan program ile yazma becerilerinde öğretim yılı başı ile yıl sonundaki durumlarında orta düzeyde bir gelişime sahip olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dördü ise öğretim yılı içerisinde interaktif etkinlikler de dahil çok sayıda yazma becerisi etkinliği yaptıklarından dolayı doğru ve kurallı cümleler, metinler oluşturmada iyi düzeyde gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Bu görüşü yansıtan AİHL-

Ö1 kodlu öğrenci; “Yazma becerilerinde öğretmenimiz akıllı tahtadan cümle oluşturma oyunları falan yaptırdı bu sayede cümle oluşturma, cümle yazmada gelişim gösterdim. Çok bilmediğim bir konu hakkında paragraf yazamam ama çok böyle iyi bildiğim bir konu hakkında cümleler yazabiliyorum.” Sözlerini dile getirmiştir. Sadece bir öğrenci yazma becerilerinde hala kendini geliştiremediğini, cümle kurmada eksikliği bulunduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda AİHL-Ö8 kodlu öğrenci; “Yazma becerisi özelinde ben çok fazla yazamıyorum, yapamıyorum. Yazmada sıkıntım olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dinleme becerileri özelinde gerçekleşen program boyutu incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (9/10) yapılan dinleme becerisi etkinlikleri sayesinde dinleme becerilerinin iyi düzeyde geliştiğini, İngilizce şarkıları anlayabilme kapasitelerinin yükseldiğini, sınavlarda dinleme becerilerine ait bölümlerde daha rahat yaptıklarını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise öğretim yılı başında dinleme becerilerinde istenilen seviyede olmadığını ancak süreç içerisinde yapılan dinleme etkinlikleri ile bir nebze gelişim gösterdiğini belirtmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AİHL-Ö3: Dinleme becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Çünkü ben dokuzuncu sınıfta ilk başladığım ilk dönemde ilk sınavlarda dinleme bölümlerinde yanlışlarım çok olmuştu ama bu son yaptığımda hepsini doğru cevapladım mesela. Çünkü öğretmemiz bize dinleme etkinlikleri yaptırdı bu da beni geliştirdi.

AİHL-Ö4: Ben ilk dokuzuncu sınıfa başladığımda İngilizce sınavının dört beceriden oluştuğunu duyduğumda biraz korkmuştum. Dinlemede falan biraz kötüyümdür diye düşünüyordum. Aslında normalde İngilizce şarkı dinliyorum ama çok fazla anlamıyordum. Ama şu an genel olarak anlayabiliyorum. Sene başındaki haline göre şu an daha iyi olduğumu düşünüyorum.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanan programdan gerçekleşen programa dönüşümünde konuşma becerilerine odaklanıldığında görüşmede yer alan öğrencilerden dördünün kendilerini İngilizce ifade edebilecek, sorulan sorulara cevap verebilecek seviyeye ulaştıkları yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Benzer şekilde dört öğrenci de öğretim yılı başında kötü seviyede olan konuşma becerilerinin daha iyi bir düzeye geldiğini ifade etmiştir. Görüşmede yer alan öğrencilerden ikisi ise öğretim yılı başındaki konuşma becerisi seviyelerinde herhangi bir gelişme kaydedemediklerini

belirtmiştir. Bu görüşü yansıtan AİHL-Ö9 kodlu öğrenci; “Konuşma becerilerinde orta düzeydeyim. Sene başından da orta düzeydi konuşmada pek düzey olarak geliştiğini düşünmüyorum. Yani bu yıl bana konuşmada çok bir şey katmadı.” Şeklinde görüş belirtmiştir. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AİHL-Ö5: Konuşma becerileri açısından mesela şu an ben bir turistle ya da İngilizce bilen yabancı birisiyle iletişim kurabilme yetkinliğinde olduğumu düşünüyorum. Mesela bu sene İstanbul’a gittiğimde bir turiste konuşmuştum. Kendi düzeyim gayet iyiydi yani gerçekten çok öz güvenliydim ve kendimi açıkça ifade ettim. Anladım söyledim vesaire hani o günden sonra zaten böyle sürekli konuşmaya başladım kendim. Dokuzuncu sınıfta yaptığımız çalışmaların, konuşma becerisi etkinliklerinin konuşma becerimin geliştirmede faydası olduğunu düşünüyorum.

İngilizce kelime bilgisinin gerçekleşen program boyutunda gelişimi incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin tamamının ders kitabındaki kelime bilgisi etkinlikleri, etkileşimli tahtadan oynanılan İngilizce kelime oyunları, Web 2.0 uygulamaları, süreç değerlendirmeye imkân sağlayan “kelime quizleri” sayesinde kelime bilgi düzeylerinin geliştiği yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AİHL-Ö6: Kelime bilgi düzeyim açısından ise her temada farklı farklı kelimeler olduğu ve bu kelimeleri öğrendiğimiz için bence kelime bilgimin geliştiğini düşünüyorum. Kelime oyunları sayesinde, “kelime quizleri”, sınavları sayesinde gelişim gösterdim çünkü o sınavlara hazırlanırken kelime etkinlikleri ve kelime tekrarları yaptım.

AİHL-Ö10: Kelime bilgi düzeyim çok azdı. Şimdi daha çok kelime bilgisine sahibim. Öğretmenimiz bize akıllı tahtadan bir uygulama açıyordu onun içinde kelime yazıyorduk. Önce ödev veriyordu. İçine kelimeler yazdıktan sonra biz kendimiz şekillerle tahtadaki kelimeleri deftere yazıyorduk böylece daha çok aklımda kaldı.

Dilbilgisi yetkinliği noktasında da öğrencilerin tamamının İngilizce derslerinde örnek cümleler üzerinden işlenen dersler, yapılan tekrarlar neticesinde dilbilgisi konularında bilgi birikimlerinin yükseldiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda AİHL-Ö9 kodlu öğrenci; Sanırım en çok dil bilgisinde etkiledi çünkü benim sekizinci sınıftayken dilbilgim çok iyi değildi. Yani sınavda zaten sadece dil bilgisini yapamıyordum. Ama dokuzuncu sınıfa başlayınca Emine hocamız çok iyi anlattığı için ve ben de çalıştığım için dilbilgisini daha iyi yaptığımı düşünüyorum” ifadesinde bulunmuştur. AİHL-Ö4

kodlu öğrenci ise; “Dil bilgisi konuları bu sene daha iyi öğrendiğimi söyleyebilirim. Tüm becerilerde bu öğretim programının bana olumlu yönde katkı sağladığını düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.4.1.3 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının sonunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri son test olarak ölçülmüştür. Tablo 4.25’te öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin girdi değerlendirme kapsamında son test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.25

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.	f	0	0	5	8	11		
	%	0	0	20.8	33.3	45.8	.79	4.25
2.İngilizce dersi, benim için önemli bir derstir.	f	0	1	4	9	10		
	%	0	4.2	16.7	37.5	41.7	.86	4.16
3.İngilizce dersinin, genel kültürümü artırdığını düşünüyorum.	f	1	2	6	4	11		
	%	4.2	8.3	25.0	16.7	45.8	1.21	3.91
4.İngilizce dersine çalışmak benim için eğlencelidir.	f	0	3	5	8	8		
	%	0	12.5	20.8	33.3	33.3	1.03	3.87
5.Her öğrencinin, İngilizce dersini alması gerektiğini düşünüyorum.	f	1	3	5	4	11		
	%	4.2	12.5	20.8	16.7	45.8	1.26	3.87
6.İngilizce derslerini dört gözle beklerim.	f	1	3	5	10	5		
	%	4.2	12.5	20.8	41.7	20.8	1.09	3.62
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum	f	0	3	6	11	4		
	%	0	12.5	25.0	45.8	16.7	.91	3.66

Tablo 4.25 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkısı sağladığını düşünüyorum.	f	1	1	10	7	5			
	%	4.2	4.2	41.7	29.2	20.8	1.01	3.58	
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.	f	0	5	10	7	2			
	%		20.8	41.7	29.2	8.3	.89	3.25	
10.İngilizce dersinin, yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	3	2	10	9			
	%	0	12.5	8.3	41.7	37.5	.99	4.04	
11.İngilizce dersinin, güzel konuşma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	0	8	7	9			
	%	0	0	33.3	29.2	37.5	.85	4.04	
12.İngilizce dersi seçmeli ders olsa da alırım.	f	1	3	9	4	7			
	%	4.2	12.5	37.5	16.7	29.2	1.17	3.54	
13.İngilizce dersinin, ana dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	1	2	6	10	5			
	%	4.2	8.3	25.0	41.7	20.8	1.04	3.66	
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	f	0	2	3	6	13			
	%	0	8.3	12.5	25.0	54.2	.98	4.25	
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	0	2	5	6	11			
	%	0	8.3	20.8	25.0	45.8	1.01	4.08	
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.	f	2	4	8	6	4			
	%	8.3	16.7	33.3	25.0	16.7	1.18	3.25	
17.İngilizce dersinin, özgüvenimi artırdığını düşünüyorum.	f	0	4	6	8	6			
	%	0	16.7	25.0	33.3	25.0	1.04	3.66	
18.İngilizce dersinin, dillerin kullanım özellikleri konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum	f	0	2	7	9	6			
	%	0	8.3	29.2	37.5	25.0	.93	3.79	
19.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.	f	2	5	1	9	7			
	%	8.3	20.8	4.2	37.5	29.2	1.34	3.58	

Tablo 4.25 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
20.İngilizce dersinin, okuma alışkanlığımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	1	5	3	6	9		
	%	4.2	20.8	12.5	25.0	37.5	1.30	3.70
21.Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	f	3	4	9	2	6		
	%	12.5	16.7	37.5	8.3	25.0	1.34	3.16
22.İngilizce dersinin, kendimi ifade edebilme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	3	6	6	9		
	%	0	12.5	25.0	25.0	37.5	1.07	3.87
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.		2	4	4	8	6		
	%	8.3	16.7	16.7	33.3	25.0	1.28	3.50
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.	f	3	3	6	5	7		
	%	12.5	12.5	25.0	20.8	29.2	1.38	3.41
25.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.	f	1	5	6	6	6		
	%	4.2	20.8	25.0	25.0	25.0	1.21	3.45
26.İngilizce dersinin yabancı dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	2	3	9	9	1		
	%	8.3	12.5	37.5	37.5	4.2	3.77	4.83
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 3.77$				Standart Sapması (Sd)= .72		

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için öğretim yılı sonunda işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.77'dir. Uygulama öncesinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$) 3.34 iken bu sayı uygulama sonrasında ($\bar{X}$)

3.77'ye yükselmiştir. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin genelinin ölçek maddeleri açısından “Kararsızım”a yakın oldukları, uygulama sonrasında ise genel olarak öğrencilerin “Katılıyorum” a yakın cevaplar verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.26’da 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.26

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
21.Zorunlu ders artırılmalıdır.	İngilizce saatleri	f	3	4	9	2	6	1.34	3.16
		%	12.5	16.7	37.5	8.3	25.0		
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.		f	2	4	8	6	4	1.18	3.25
		%	8.3	16.7	33.3	25.0	16.7		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.		f	0	5	10	7	2	.89	3.25
		%		20.8	41.7	29.2	8.3		
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.		f	3	3	6	5	7	1.38	3.41
		%	12.5	12.5	25.0	20.8	29.2		
25.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.		f	1	5	6	6	6	1.21	3.45
		%	4.2	20.8	25.0	25.0	25.0		
26.İngilizce dersinin yabancı dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.		f	2	3	9	9	1	3.77	4.83
		%	8.3	12.5	37.5	37.5	4.2		
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.		f	0	2	3	6	13	.98	4.25
		%	0	8.3	12.5	25.0	54.2		

Tablo 4.26 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

2.İngilizce dersi, benim için önemli bir derstir.	f	0	1	4	9	10	.86	4.16
	%	0	4.2	16.7	37.5	41.7		
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	0	2	5	6	11	1.01	4.08
	%	0	8.3	20.8	25.0	45.8		

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce derslerini dört gözle beklerim.”, “İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.”, “İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.”, “Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.” ve “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.” olduğu görülmüştür. Ön testte yer alan ilk %20 maddeleri incelendiğinde maddelerde herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/ farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.”, “İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.”, “İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.”, “İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.”, “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.” maddeleri olduğu görülmüştür. Aynı şekilde ön testte yer alan son %20 lik maddelerde de herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

4.4.1.4 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ön test ve son test olarak ölçülmüştür. Öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik ön test-son test tutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Ön Test-Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	24	87.08	25.93	23	-1.74	.094
Son test	24	98.08	18.72			

Tablo 4.27 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ön test-son test toplam puanlarının ortalaması karşılaştırılmıştır ve aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-1.74$, $p>.05$]. Buna göre dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

4.4.1.5 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında öğretim yılının sonunda öğrencilerin İngilizce öz yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Ölçek kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait öz yeterlik inançlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.28’de ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.28

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Okuma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	f	1	7	8	8	0	.90	2.95
	%	4.2	29.2	33.3	33.3			
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f	0	8	5	8	3	1.07	3.25
	%	0	33.3	20.8	33.3	12.5		

Tablo 4.28 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Okuma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f	1	3	10	8	2	.95	3.29
	%	4.2	12.5	41.7	33.3	8.3		
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f	1	11	10	0	2	.93	2.62
	%	4.2	45.8	41.7	0	8.3		
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	1	5	12	4	2	.95	3.04
	%	4.2	20.8	50.0	16.7	8.3		
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f	5	7	6	4	2	1.24	2.62
	%	20.8	29.2	25.0	16.7	8.3		
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	f	3	7	8	3	3	1.20	2.83
	%	12.5	29.2	33.3	12.5	12.5		
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	1	8	6	6	3	1.13	3.08
	%	4.2	33.3	25.0	25.0	12.5		
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.96$			Standart Sapması (Sd) = .82			

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama öncesinde işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.77 iken, uygulama sonrasında bu değer ($\bar{X}$) 2.96 olmuştur.

Tablo 4.29’da 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.29

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Ön Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama (X̄)
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f	1	11	10	0	2	.93	2.62
	%	4.2	45.8	41.7	0	8.3		
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f	5	7	6	4	2	1.24	2.62
	%	20.8	29.2	25.0	16.7	8.3		
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	f	3	7	8	3	3	1.20	2.83
	%	12.5	29.2	33.3	12.5	12.5		
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f	0	8	5	8	3	1.07	3.25
	%	0	33.3	20.8	33.3	12.5		
3.Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f	1	3	10	8	2	.95	3.29
	%	4.2	12.5	41.7	33.3	8.3		

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine özyeterlik inancı okuma boyutuna ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.”, “Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.”, “İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.”, “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür.

4.4.1.6 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında okuma boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Okuma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	24	22.16	7.75	23	-.84	.41
Son test	24	23.70	6.56			

Tablo 4.30 incelendiğinde öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı okuma becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-.84$, $p>.05$]. Buradan yola çıkarak öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançları noktasında okuma becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirtilebilir.

4.4.1.7 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	f	4	11	3	3	3	1.28	2.58
	%	16.7	45.8	12.5	12.5	12.5		
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	6	7	8	0	3	1.25	2.45
	%	25.0	29.2	33.3	0	12.5		
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	f	4	2	6	9	3	1.28	3.20
	%	16.7	8.3	25.0	37.5	12.5		
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	f	5	11	2	2	4	1.38	2.54
	%	20.8	45.8	8.3	8.3	16.7		
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	4	4	3	8	5	1.42	3.25
	%	16.7	16.7	12.5	33.3	20.8		
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	f	3	6	4	5	6	1.41	3.20
	%	12.5	25.0	16.7	20.8	25.0		
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	f	3	9	5	1	6	1.41	2.91
	%	12.5	37.5	20.8	4.2	25.0		
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	f	9	4	6	5	0	1.97	2.29
	%	12.5	37.5	20.8	4.2	25.0		
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	f	2	8	6	5	3	1.97	2.95
	%	8.3	33.3	25.0	20.8	12.5		
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	6	8	4	6	0	1.13	2.41
	%	25.0	33.3	16.7	25.0	0		

Tablo 4.31 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması	($\bar{X}$)= 2.77	Standart Sapması (Sd)= 1.57

Tablo 4.31’te görüldüğü gibi, Öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama öncesinde işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.48 iken, uygulama sonrasında bu değer ($\bar{X}$) 2.77 olmuştur. Uygulama öncesinde öğrencilerin düşünceleri “Çok az uyuyor” a yakinken, uygulama sonrasında “Kararsızım” a yaklaşmıştır.

Tablo 4.32’de öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.32

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standart sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	6	8	4	6	0	1.13	2.41
	%	25.0	33.3	16.7	25.0	0		
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	6	7	8	0	3	1.25	2.45
	%	25.0	29.2	33.3	0	12.5		
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	f	4	2	6	9	3	1.28	3.20
	%	16.7	8.3	25.0	37.5	12.5		
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	f	3	6	4	5	6	1.41	3.20
	%	12.5	25.0	16.7	20.8	25.0		

Tablo 4.32 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	4	4	3	8	5	1.42	3.25
	%	16.7	16.7	12.5	33.3	20.8		

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, Öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.”, “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.”, “İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.” ve “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.”, maddeleri olduğu görülmüştür.

4.4.1.8 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında yazma boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	24	24.88	9.06	23	-1.25	.22
Son test	24	27.83	9.18			

Tablo 4.33 incelendiğinde öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı yazma becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-1.25$, $p>.05$]. Buradan yola çıkarak öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançlarında yazma becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirtilebilir.

4.4.1.9 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Tablo 4.34

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uyuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	f	0	6	10	6	2	.91	3.16
	%	0	25.0	41.7	25.0	8.3		
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	2	6	14	1	1	.85	2.70
	%	8.3	25.0	58.3	4.2	4.2		
3.Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	f	3	9	7	3	2	1.12	2.66
	%	12.5	37.5	29.2	12.5	8.3		
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	5	10	4	3	2	1.21	2.45
	%	20.8	41.7	16.7	12.5	8.3		
5.İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	4	3	10	5	2	1.17	2.91
	%	16.7	12.5	41.7	20.8	8.3		
6.İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	f	4	6	7	5	2	1.21	2.79
	%	16.7	25.0	29.2	20.8	8.3		

Tablo 4.34 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
7.Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim	f	4	2	11	4	3	1.21	3.0
	%	16.7	8.3	45.8	16.7	12.5		
8.İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	f	3	8	11	1	1	.93	2.45
	%	12.5	33.3	45.8	4.2	4.2		
9.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	1	4	8	6	5	1.13	3.41
	%	4.2	16.7	33.3	25.0	20.8		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	3	4	2	11	4	1.31	3.37
	%	12.5	16.7	8.3	45.8	16.7		
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		(X̄)= 2.89			Standart Sapması (Sd)= 1.22			

Tablo 4.34’te görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” dair görüşlerini belirlemek için uygulama öncesinde işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.70 iken, uygulama sonrasında bu değer ($\bar{X}$) 2.89 olmuştur.

Tablo 4.35’te öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.35

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	5	10	4	3	2	1.21	2.45
	%	20.8	41.7	16.7	12.5	8.3		
8.İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	f	3	8	11	1	1	.93	2.45
	%	12.5	33.3	45.8	4.2	4.2		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	3	4	2	11	4	1.31	3.37
	%	12.5	16.7	8.3	45.8	16.7		
9.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	1	4	8	6	5	1.13	3.41
	%	4.2	16.7	33.3	25.0	20.8		

Tablo 4.35’te görüldüğü gibi, öğrencilerin özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.”, “İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.”, “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.” maddeleri olduğu görülmüştür.

4.4.1.10 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında dinleme boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Dinleme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	24	28.20	11.18	23	-.29	.77
Son test	24	29.04	8.45			

Tablo 4.36 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı dinleme becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-.29$, $p>.05$]. Buradan yola çıkarak öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançlarında dinleme becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirtilebilir.

4.4.1.11 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

Tablo 4.37

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Konuşma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	f	3	12	3	3	3	1.24	2.62
	%	12.5	50.0	12.5	12.5	12.5		
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	f	7	7	7	3	0	1.03	2.25
	%	29.2	29.2	29.2	12.5	0		

Tablo 4.37 (Devam) 9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Konuşma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	2	9	8	3	2	1.07	2.75
	%	8.3	37.5	33.3	12.5	8.3		
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	3	6	9	2	4	1.24	2.91
	%	12.5	25.0	37.5	8.3	16.7		
5.Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	f	1	5	8	7	3	1.07	3.25
	%	4.2	20.8	33.3	29.2	12.5		
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	5	8	5	2	4	1.37	2.66
	%	20.8	33.3	20.8	8.3	16.7		
9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.74$			Standart Sapması (Sd)= 1.17			

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 1.5 iken bu değer uygulama sonunda ($\bar{X}$) 2.74’e yükselmiştir. Uygulama öncesinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri İngilizce özyeterlik puanları incelendiğinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip dil öğrenme becerisinin “konuşma” becerisi olduğu görülmüştür, bu durumun uygulama sonrasında da aynı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.38’de 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.38

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	f	7	7	7	3	0	1.03	2.25
	%	29.2	29.2	29.2	12.5	0		
5.Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	f	1	5	8	7	3	1.07	3.25
	%	4.2	20.8	33.3	29.2	12.5		

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi, öğrencilerin özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddenin “Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddenin ise incelendiğinde “Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.” maddesi olduğu görülmüştür.

4.4.1.12 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında konuşma boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39

Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Konuşma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	24	15.75	6.40	23	-.43	.671
Son test	24	16.45	5.75			

Tablo 4.39 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde

aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-.43$, $p>.05$]. Buradan yola çıkarak öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançlarında konuşma becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirtilebilir.

4.4.1.13 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin ürün değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının sonunda 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan İngilizce beceri sınavı uygulanmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait sınav puanlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.40'ta ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce beceri sınavına ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.40

9-A Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Sonunda İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları

Öğrenci Kodu	Kelime Bilgisi	Yazma Becerisi	Okuma Becerisi	Dinleme Becerisi	Konuşma Becerisi	Toplam
	12 Puan	32 Puan	22 Puan	17 Puan	17 Puan	
S1	9	6	14	17	7	53
S2	4	4	10	17	9	44
S3	10	14	18	17	10	69
S4	12	26	6	17	8	69
S5	8	16	22	17	8	71
S6	9	12	18	8	9	56
S7	10	18	14	17	7	66
S8	12	18	2	17	8	57
S9	12	30	10	17	17	86
S10	10	28	18	17	12	85
S11	10	16	22	17	12	77
S12	12	22	18	17	10	79
S13	9	18	10	11	2	50
S14	7	14	2	11	10	44
S15	10	30	14	17	17	88
S16	12	32	18	17	9	88
S17	10	24	10	17	14	75
S18	10	24	10	17	9	70
S19	5	18	10	17	2	52
S20	9	18	18	8	7	60
S21	10	22	10	11	11	64
S22	10	18	10	8	9	55

Tablo 4.40 (Devam) 9-A Fen Ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Sonunda İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları

Öğrenci Kodu	Kelime Bilgisi 12 Puan	Yazma Becerisi 32 Puan	Okuma Becerisi 22 Puan	Dinleme Becerisi 17 Puan	Konuşma Becerisi 17 Puan	Toplam
S23	9	18	10	11	2	50
S24	7	14	2	11	10	44
Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	9,41	19,16	12,33	14,62	9,12	64,66
Başarı Yüzdesi (%)	78,41	59,87	56,04	86	53,64	64,66

Tablo 4.40'ta 9-A fen ve sosyal bilimler proje sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğretim programı uygulama sonunda işe koşulan beceri sınavı sonuçları verilmiştir. Tablo 4.39. incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisi kategorisinde aritmetik ortalamasının 9,41, başarı yüzdesinin %81,25, yazma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 19,16, başarı yüzdesinin %59,87, okuma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 12,33, başarı yüzdesinin %56,04, dinleme becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 14,62, başarı yüzdesinin %86 son olarak konuşma becerisi sınav sonuçlarının aritmetik ortalamasının 9,12 ve başarı yüzdesinin %53,64 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav sonuçlarına göre tüm becerilerin toplamında elde edilen aritmetik ortalamalarının 64,66 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında durumları karşılaştırıldığında kelime bilgisi açısından uygulama öncesi başarı yüzdesi %81,25 iken, uygulama sonrası başarının %78,41'e düştüğü görülmüştür. Yazma becerisinde uygulama öncesi öğrencilerin başarı yüzdesinin %36 iken, %59,87' ye yükseldiği görülmüştür. Okuma becerisinde başarı yüzdesinin %47,2'den %56,04'e yükseldiği görülmüştür. Dinleme becerileri noktasında uygulama öncesi başarı yüzdesinin %66,6'dan %86'ya yükseldiği görülmüştür ve konuşma becerileri alanında uygulama öncesi %49,15 olan başarı yüzdesinin uygulama sonrası %53,64'e yükseldiği görülmüştür. Tüm becerilerin toplamı sonucu oluşan beceri sınav notlarının başarı yüzdesinin %52,95'ten, %64,66'ya yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait beceri testlerinin ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.41

9-A Fen ve Sosyal Bilimler Proje Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Beceri Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Son test-Ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	δ
Negatif sıra	6	9.75	58.5			
Pozitif sıra	18	13.42	241.5	-2.61	.009*	0.58
Eşit	0					

*p<.05

Tablo 4.41 incelendiğinde öğrencilere İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan beceri testleri ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$z=-2.61$, $p<.05$]. Buradan yola çıkarak öğretim programının öğrencilerin kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

Elde edilen verilere göre, ölçülen değişkenin ortalaması test değeri olan sıfırdan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t(23) = 2,881$; $p = .008 < .05$). Grup ortalaması ($M = 11,71$), anlamlı bir farkın varlığını göstermekte farkın %95 güven aralığı $[3,30 - 20,12]$ arasında yer almaktadır. Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, Cohen's $d = 0,588$ değeri elde edilmiştir. Bu değer, Cohen'in (1988) kriterlerine göre orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuç, yalnızca istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu değil, aynı zamanda uygulamanın ya da müdahalenin öğrenciler üzerinde pratik ve gözle görülür bir etkiye sahip olduğunu da ortaya koymaktadır.

4.4.2 Araştırmanın ikinci durumuna ilişkin ürün değerlendirme bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında Hakan öğretmen ve dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular 9-C sınıfı öğrencilerine uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve İngilizce beceri sınavı verilerine ait nicel bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.4.2.1 Hakan öğretmenin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları

Ürün değerlendirmeye ilişkin ilk olarak Hakan öğretmenin uygulamış olduğu dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair memnuniyet düzeyine, bir öğretmen olarak kendisinin ve öğrencilerinin gereksinimlerini karşılama durumuna ve resmi programda yer alan kazanımlara öğrencilerinin ulaşma düzeylerine yönelik düşüncelerine

odaklanılmıştır. Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının etkili bir içeriğe sahip olduğu, programda bazı konularda tekrarların yapılmasına imkân sağlandığı belirtilmiştir. Hakan öğretmen kazanımlara ulaşmak adına program içeriğine uygun materyaller kullanıldığını, etkinlikler gerçekleştirildiğini bu doğrultuda yüksek düzeyde verim elde edildiğini ifade etmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını içerik olarak hani hazırlanış açısından falan değerlendirdiğimde gayet olumlu buluyorum. Tabii işte içerisinde de işte sıralamada olsun. Etkinliklerin bazı konularda tekrarlara yöneltmede olsun böyle hani gözümüze çarpan noktaları da mevcut. Dedim gibi program içeriği bakımından ben gayet etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi açısından o günkü kazanımın içeriğine göre işte ders etkinlikleri, öğretim materyalleri ya da kendi kaynaklarımız işte sosyal medya olsun bunları da kullanarak işlediğimiz için bu kazanım sürecinde ben elimizden geldiği kadar yüksek düzeyde verim aldığımızı düşünüyorum. O derste deftere yazdığımız kazanımın içeriğine göre öğrencilere anlattığımız birçok şey yaptığımız değerlendirmelerde de ya da işte ders esnasındaki incelemelerime de dayanarak istediğimiz hedeflere ulaştığımızı düşünüyorum.

Ürün değerlendirme boyutunun ikinci sorusu kapsamında resmi programın uygulanma sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesi için işe koşulan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığına odaklanılmıştır. Dokuzuncu sınıf resmi İngilizce öğretim programında öğrenci başarısını ölçmek için yazılı ve uygulamalı sınavlar, “tema quizleri”, proje ödevleri ve performans görevleri Hakan öğretmen tarafından uygulanmıştır. Hakan öğretmen her dönemde iki defa uygulanan yazılı ve uygulama sınavlarının birincil ölçme ve değerlendirme aracı olduğunu ifade etmiştir. Yazılı ve uygulamalı sınavlara ek olarak biçimlendirici değerlendirme olarak içerisinde dilbilgisi ve kelime düzeylerini yoklayan “tema quizleri” uygulanmıştır. Ayrıca, süreç değerlendirmeye yönelik olarak performans görevleri ve proje ödevleri de Hakan öğretmen tarafından kullanılmıştır. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Öncelikle senede dört defa uyguladığımız yazılı ve uygulama sınavları bizim için birinci noktada şu an için ve buna ilave olarak bazen bir tema sonunda olabiliyor ya da kelimelerle alakalı olarak “quiz” değerlendirmeleri yapıyoruz ara değerlendirmeler şeklinde. Bizim için daha kullanılabilir, daha uygulanabilir oluyorlar. Buna keza işte ev ödevleri bazında düşündüğümüzde bireysel, ikili çalışma ya da grup çalışması şeklinde hazırlattığımız

değerlendirme aracını kullanıyorum. Tabii bir de son olarak da sınıf içerisinde gönüllülük esasına bağlı olarak öğrenciler biliyorsunuz yılda en az bir defaya mahsus bir proje ödevi almaktalar. Yine tüm öğrenciler olmasa da dediğim gibi sınıflardaki gönüllü öğrencilerin tercihinin istinaden hazırlattığımız proje ödevleri bizim için derslerde kullandığımız ölçme araçları olarak karşımıza çıkıyor.

Ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterliği konusunda Hakan öğretmen temel dil becerilerine ait soruları kapsayan yazılı ve uygulamalı sınavların yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Hakan öğretmen sınavların öğretim programında bulunan kazanımlara ve içeriğe yönelik, ders kitaplarında yer alan etkinliklerle uyumlu olarak hazırlandığı için öğrencilerin öğrenme durumlarını ölçmede verimli olduğunu ifade etmiştir. Yazılı ve uygulamalı sınavların beceri bazlı değerlendirmeye imkân tanıdığı vurgulanmıştır. Ayrıca temel dil becerilerini ölçen bu sınavların öğrencilerin İngilizce ders başarılarına olumlu yönde katkı yaptığı ve ortaokul seviyesinde yazılı sınavlara ek olarak dinleme ve konuşmaya yönelik uygulama sınavları da deneyimleyen öğrencilerin ortaöğretimde daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Bununla birlikte konuşma becerisine yönelik uygulama sınavlarında her öğrenciye ayrı sınav yapılması gerektiğinden dolayı kendi okulu gibi kalabalık okullarda sınavların uygulanmasında zaman problemi yaşanabildiğini belirtmiştir. Etkileşimli tahta üzerinden gerçekleştirilen dinleme becerisine yönelik uygulama sınavlarında ise zaman zaman teknolojik araçlardan kaynaklı problemler yaşanabildiği de ifade edilmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Yazılı ve uygulama sınavlarının yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü sınavların içerikleri ders kitaplarına, öğretim programına, derste yaptığımız etkinliklere, ulaşmak istediğimiz kazanımlara yönelik olduğu için gayet verimli bir şekilde kullanılabilir, uygulayabiliyoruz. Bazen süreçte aksilikler de yaşanıyor, örneğin dinleme becerisi sınavı yaparken bir akıllı tahta sorunuyla belki karşılaşabiliyoruz ya da konuşma becerisi sınavlarını yaparken baya bir vakit alacağı için sınıfların kalabalıklığına istinaden bunların ölçülmesinde bize biraz zorluklar yaşatabiliyor ama bunun haricinde genel değerlendirme yapacak olursak, uygulama sınavlarımız gayet başarılı bir şekilde amaca hizmet ediyor bence.

Ürün değerlendirme boyutunun son sorusunda uygulanan program sonunda öğrencilerin İngilizce temel dil becerilerine ilişkin ne düzeyde gelişim gösterdiklerine diğer bir deyişle uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümüne odaklanılmıştır. Hakan öğretmen dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin motivasyonlarını,

özgüvenlerini yükselterek dil becerilerinde daha yetkin olmalarına ve bu doğrultuda İngilizce ders başarılarında olumlu yönde katkısının olduğuna vurgu yapmıştır. Dil becerileri özelinde gerçekleşen program boyutuna odaklanıldığında Hakan öğretmen öğrencilerin okuma becerilerinde kayda değer bir gelişme olduğunu, öğrencilerinin okudukları İngilizce metinlerin ana fikrini kavrayabildiklerini belirtmiştir. Yazma becerilerinde sene başında çekingenlik gösteren öğrencilerin süreç içerisinde yapılan çalışmalar sayesinde yazma becerisine yönelik özgüvenlerinin geliştiği ve ortaya yazılı ürünler koyabilecek seviyeye ulaştıkları ifade edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinde de öğretim yılı içerisinde sene başından sene sonuna bakıldığında olumlu yönde bir ilerlemenin olduğu dile getirilmiştir. Öğrencilerin kelime bilgi düzeylerinde süreç boyunca gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrencilerin sene başındaki kelime dağarcığı ile sene sonundaki kelime dağarcıkları arasında olumlu yönde fark olduğu Hakan öğretmen tarafından ifade edilmiştir. İngilizce kelimelerin telaffuzunda ve yazılışında da öğrencilerin gelişim gösterdikleri belirtilmiştir. Hakan öğretmenin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

Sene başında okuması çok yavaş olan kelimeleri yanlış telaffuz eden, ya da yazarken hatalar yapan öğrencilerin sene sonuna geldiğimizde çok daha iyi bir performans gösterdiklerini gözlemleyebiliyoruz. Örneğin çekingen öğrenci parmak kaldırıp okuma konusunda daha istekli davranabiliyor çünkü kelimelerin nasıl okunacağını, nasıl telaffuz edebileceğini öğreniyor. Yazmaktan çekinen bir öğrenci ben yazamam diyen öğrenci evde bir şeyler yazıp gelip bunu sınıfla paylaştığında ya da ben ona dönüt verip düzeltmeleri yapıp gelip gerçekten çok daha güzel bir ürün ortaya koyduğunda ya ben yazabiliyormuşum, bir ürün ortaya koyabiliyormuşum diyor ya da yine konuşurken bir diyalogda ne söylediğini ne sorulduğunu anlayıp buna cevap verebildiğini gören öğrenci ya işte konuşuluyormuş yani bunda sıkıntı yokmuş diyebiliyor. Öğrencilere filmleri İngilizce alt yazılı izleyin. Kısa dizi animasyonları daha önce belki izlediğiniz filmleri İngilizce olarak alt yazı izleyin diye söylüyorum. Yönlendirdiğim öğrenciler bunları yaptığında dinlemelerinin gerçekten de geliştiğini gördükleri zaman çok daha mutlu oluyorlar. O yüzden süreç içerisinde sene başından sene sonuna baktığımızda tüm bu söylediklerimde göz önünde bulundurarak öğrenciler kendi seviyelerinde çok daha iyi bir ilerleme kaydedebiliyorlar.

4.4.2.2 Anadolu Lisesi öğrencilerinin görüşlerine ilişkin ürün değerlendirme bulguları

Araştırmanın ikinci durumu kapsamında yer alan Hakan öğretmenin dersine girdiği 9-C sınıfı öğrencileri ile yapılan ürün değerlendirme görüşmelerinde ilk olarak proje ödevleri

ve ders içi performans görevlerinin İngilizce dersi başarı puanına dahil edilme durumuna ve öğrencilerin İngilizce ders başarısına olan katkısına odaklanılmıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı İngilizce dersinde göstermiş oldukları ders içi performanslarının dönem sonu ve sene sonu not ortalamalarına dahil edildiğini ifade etmiştir. Derslere aktif katılımlarının İngilizce ders başarısına olumlu yönde katkı yaptığı, yazılı ve uygulamalı sınavlardan aldıkları puanların ders içi performans ve proje notları sayesinde yükseldiği öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Görüşmede yer alan öğrencilerden biri İngilizce dersinden proje ödevi aldığını belirtmiştir. Proje ödev puanının ders başarısına dahil edilerek başarı puanını yükselttiği ifade edilmiş ancak öğrencinin proje ödevi hazırlanış sürecinde öğretmeni ile fikir alışverişi yapmadığı belirtilmiştir. Proje ödevleri ve ders içi performans görevleri bağlamında 9-C sınıfı öğrencilerinin görüşmede belirttiği bazı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

AL-Ö2: İngilizce dersinden bu sene proje ödevi aldım. Proje ödevinden aldığım puan notlarım içerisinde dahil edildi ve İngilizce ortalamamı yükseltti. İngilizce proje ödevini yaparken öğretmenimle ödevin hazırlanış süreciyle ilgili bir irtibatım olmadı. İngilizce derslerinde orta düzeyde aktif olan bir öğrenciyim ve ders içi performans notum İngilizce ortalamamı yükseltti.

AL-Ö10: Sene boyunca gösterdiğim performans ders içi performansıma dahil edildi, olumlu yönde katkısı oldu. Sene boyunca yani çoğunlukla derslerde sorulan sorular olsun, etkinlikler olsun hepsine kendi çapımda katılmaya çalışıyordum. Ödevlerimi verilen bir şeyleri yerine getirmeye çalışıyordum. Yani kendim için kendi fikrimce aktif bir öğrenciydim. Bu aktifliğim de benim İngilizce notumun yükselmesine katkı sağladı.

Ürün değerlendirme boyutunda 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmenin ikinci sorusunda İngilizce dersinde öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan yazılı ve uygulama sınavlarına odaklanılmıştır. Görüşmelerde yer alan öğrencilerin tamamı ilk dönem gerçekleştirilen birinci sınavda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait bölümlerin yer aldığını belirtmiştir ancak diğer sınavlarda konuşma becerisini ölçen uygulama sınavı yapılmadığı, öğretmenin uygulama sınavlarını sürece yayarak ders içerisinde öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre değerlendirdiği ifade edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak ise sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklı konuşma becerisi uygulama sınavlarının çok zaman alması ve öğretim programı için ayrılan zamanı kısaltması öne sürülmüştür. Öğrencilerin yarısı İngilizce yazılı ve uygulama sınavlarında en rahat şekilde okuma becerileri

bölümlerini yaptıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda AL-Ö7 kodlu öğrenci; Sınavlarda en rahat okuma metinlerini yapıyorum genelde boşluk doldurma veya doğru yanlış bölümleri oluyor bunlar da benim için kolay sorular oluyor. Metni anlayıp cevaplayabiliyorum. Metne ait sorular da oluyor bazı sınavlarda onlarda da zorlanmıyorum, metnin içerisinden cevapları bulup yazıyorum.” İfadesini kullanmıştır. Üç öğrenci ise sınavlarda yer alan tüm bölümleri rahat bir şekilde, kolaylıkla yapabildiğini belirtmiştir. AL-Ö5 kodlu öğrenci; “Ben sınavdaki bölümlerde zorlandığımı düşünmüyorum. Hepsini de yapmıştım. Gayet iyi bir şekilde yaptığımı düşünüyorum. Sınavlara iyi şekilde çalıştığım için rahat yaptım.” şeklinde görüş bildirmiştir.

9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazılı ve uygulama sınavlarında zorlandıkları bölümler incelendiğinde öğrencilerin dördü sınavlarda yazma becerilerine ait bölümlerde zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi ise kelime bilgisi eksikliği, cümle kurmada zorlanma ve İngilizce derslerinde yeteri kadar yazma becerisine yönelik çalışma yapılmaması olarak ileri sürülmüştür. Bu görüşü yansıtan AL-Ö1 kodlu öğrenci; “Yazma bölümünde de zorlanıyordum çünkü kelime eksikliğim vardı ve cümle kurarken çok fazla kural var ben o kuralları ezberleyemiyorum, karıştırıyorum. O yüzden cümleleri kurarken eksikim çıkıyor çoğu zaman.” şeklinde görüş bildirmiştir. İki öğrenci dinleme becerileri bölümlerinde zorlandıklarını belirtmiştir. Derslerde dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin az olması ve kendilerinin de ayrı bireysel çalışmalar yapmamaları bu durumun sebepleri olarak gösterilmiştir. Bir öğrenci de okuma becerilerine ait doğru-yanlış (True-False) bölümünde yanlışlar yaptığından dolayı okuma becerilerinde zorlandığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda AL-Ö8 kodlu öğrenci; “Ben sınavlarda en fazla okumada zorlandım. Biraz doğru-yanlış etkinliğinde yapamadım. İki tane soruyor birini yanlış yaptım. Bir kelime kaçırdığım için öyle oldu.” ifadesini kullanmıştır.

Ürün değerlendirme boyutunda 9-C sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmenin üçüncü sorusu İngilizce dersi yazılı ve uygulama sınavlarının öğrenme çıktılarını belirlemede etkisine yönelik olmuştur. Görüşmede yer alan öğrencilerin çoğunluğu (7/10) İngilizce derslerinde yaptıkları çalışmaların, etkinliklerin, konuların sınavlarda benzer içeriklerle karşılarına çıkmasından dolayı öğrendiklerinin ortaya çıkarılmasında, İngilizce dil becerileri seviyelerinin belirlenmesinde yazılı ve uygulama sınavlarının etkili olduğuna dair görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler yapılan sınavlar aracılığı ile güçlü ve zayıf noktalarını görebildiklerini belirterek öğrenme eksiklerinin

belirlenmesinde sınavların önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte üç öğrenci ise derslerde işledikleri içeriklerin sınavlarda benzer şekilde yer almasının kendileri için farklılık oluşturmadığı, yapılan sınavların kendi seviyelerini tam olarak belirlemediği yönünde görüş bildirmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AL-Ö7: Bence İngilizce sınavlar benim ne öğrendiğimi ortaya çıkarmada yeterli olduğunu düşünüyorum bence yeterliydi. Sonuçta öğretmenimiz bize öğrettiği her şeyden sordu sınavlarda sizin de dediğiniz gibi boşluk doldurma olsun, dinleme olsun her türlü şekilde de soru tipinden soru sormuştu.

AL-Ö9: Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çok temel soruluyor çünkü yani gördüğümüz şeyler soruluyor. Derslerde öğrendiğimiz şeyler aynen sınavda karşımıza çıkıyor. Yani onun dışında çok fazla bir şey yok. Çok temel kalıyor bence. Yani daha farklı şeyler sorulmasını isterim ben. Mesela kitapta geçen bir metnin aynısı sınavda karşımıza çıkıyordu ben farklı olmasını isterdim.

Ürün değerlendirme boyutunun son sorusunda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının dil becerileri ve yeterlikleri noktasında öğrenciler nezdinde gerçekleşen programa dönüşümüne odaklanılmıştır. Uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümü temel dil becerileri ve yeterlikleri bağlamında incelenmiştir. Okuma becerileri açısından görüşmeye katılan öğrencilerin yarısı uygulanan İngilizce dersi öğretim programı sayesinde İngilizce okuma metinlerinin ana fikrini anlayabilme becerilerinin sene başındaki durumlarına göre geliştiği yönünde görüş bildirmiştir. AL-Ö2 kodlu öğrenci; “Okuma becerisinde bir metnin ne hakkında olduğunu, ana düşüncesini daha kolay anlıyorum çünkü derslerde buna yönelik çalışmalar yapıyoruz.” ifadesini dile getirmiştir. Öğrencilerden dördü İngilizce okuma becerilerine dair gelişim gösterdiklerini fakat İngilizce okuma metinlerinin ana fikrini kavramada zorluk çektiklerini belirtmiştir. Bir öğrenci ise İngilizce okuma becerilerinde gelişim sağlayamadığı bundan dolayı hem derslerde hem sınavlarda zorlandığını ifade etmiştir. Bu görüşü yansıtan AL-Ö8 kodlu öğrenci; Okuduğumu anlamada pek bir fark olduğunu düşünmüyorum. Sene başında da okuduklarımı anlamakta zorlanıyordum zaten şimdi de bu durum pek değişmedi yine anlamakta zorluk çekiyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Gerçekleşen programda yazma becerilerine odaklanıldığında öğrencilerin yarısının yazma becerilerinde öğretim yılı başı ile yıl sonundaki durumlarında bir değişiklik

olmadığını, yazma becerilerinde gelişim sağlayamadıklarını ifade etmiştir. Bu durumun sebebinin İngilizce derslerinde yeteri kadar yazma becerisine yönelik etkinlik yapmamalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte üç öğrenci ise ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin derslerde gerçekleştirildiği ve bu sayede İngilizce yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini dile getirmiştir. Görüşmede yer alan iki öğrenci İngilizce yazma becerilerinde gelişim gösterdiklerini ancak bu gelişimin yeterli seviyede olmadığını, İngilizce kısa cümleler oluşturabildiklerini ancak paragraf yazabilecek yetkinlikte olmadıklarını ifade etmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AL-Ö1: Yazma becerilerinde genel olarak kötüydüm. Eskiden bir tık daha iyiydim sekizinci sınıfta ama çalışmadığımdan, yazma becerilerine yönelik çalışmalar yapmadığımdan dolayı kötüyüm. Sene boyunca derste yeteri kadar yazmaya yönelik etkinlikler yapmadık bence bu da beni geliştirmede.

AL-Ö5: Yazma becerilerinde sene başındaki şu ana kadar olumlu yönde bir fark var çünkü ben sene başında yazma becerisi olarak düşüktüm. Yani fazla İngilizce yazamıyordum, karıştırıyordum. Ders içinde yazılar yazarak metinler okuyarak cümle oluşturmayı da kendi kafamda oturttum. Yazma becerisi olarak da kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.

Dinleme becerileri özelinde gerçekleşen program boyutu incelendiğinde öğrencilerin üçü öğretim programının uygulandığı süreç boyunca dinleme becerilerinde gelişim gösteremediklerini belirtmiştir. Dinleme metinlerine ait ses kayıtlarının kalitesinin yetersiz olması, metnin konuşma hızlarının öğrencilere yüksek gelmesi, kelime bilgisi eksikliğinden dolayı dinleme metninin anlaşılamaması bu durum nedenleri olarak ileri sürülmüştür. Bununla birlikte üç öğrenci ise süreç boyunca gerçekleştirilen dinleme becerisine yönelik etkinliklerin, çalışmaların dinleme becerilerindeki seviyelerini yükselttiğini belirtmiştir. Öğrencilerin okul dışı bireysel çalışmalar şeklinde İngilizce dinleme etkinlikleri yapması ve kelime bilgi düzeylerini artırma çalışmaları yaptıkları vurgulanmıştır. İki öğrenci dinleme becerilerinde sene başı ve sen sonu durumlarında bir yükseliş olduğunu ve orta seviye gelişim gösterdiklerini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan iki öğrenci de dinleme becerilerinde minimum seviye gelişim gösterdiklerini düşünmektedir. İngilizce derslerinde dinleme becerisine yönelik etkinliklerde sadece ders kitabına bağlı kalınmasının gelişimlerini sınırlandırdığı belirtilmiştir. 9-C sınıfı öğrencilerinin bu konu ile ilgili görüşmede belirttiği ifade aşağıda sunulmuştur:

AL-Ö7: Dinleme beceri seviyemin arttığını düşünüyorum çünkü hocamızın bize derste dinlememe metinleri olsun ve bunun gibi birçok konuda yardımcı olduğundan dolayı ve çalıştırdığından dolayı dinleme becerinin arttığını düşünüyorum. Derslerde ders kitabında bulunan dinleme etkinliklerini yaptık. Akıllı tahtadan ses kayıtlarını dinledik ve etkinlikleri yaptık. Bunların bana faydası oldu.

AL-Ö10: Dinleme becerilerinde sene başındaki ben ve şu anki halim arasında İngilizce dinlediğini anlamada olumlu yönde tabi ki fark var. Sonuç olarak bir yıl boyunca dinleme etkinlikleri yaptık. Hani öğrenmeye çalıştım. Çok iyi değilim ama dönem başına göre daha iyi olduğumu düşünüyorum ama bence de bizim düzeyimize göre çok fazla hızlı oluyor ders kitaplarındaki dinleme metinleri ve tam olarak anlaşılıyor.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanan programdan gerçekleşen programa dönüşümünde konuşma becerilerine odaklanıldığında görüşmede yer alan öğrencilerden dördü konuşma becerilerinde gelişim gösteremediklerini belirtmiştir. İngilizce derslerinde konuşma becerisine yönelik etkinliklerde sadece öğretmenle soru-cevap tekniği çerçevesinde etkinlikler olması, konuşma becerileri için farklı yöntemler ve etkinlikler olmaması öğrencilerin konuşma becerilerinde gelişim gösterememelerinin nedeni olarak ifade edilmiştir. AL-Ö6 kodlu öğrenci; “Konuşma becerilerinde kendimi çok iyi görmüyorum çünkü konuşma becerisi için sadece soruları cevaphıyorduk. Hocamız sorular soruyordu biz de cevaplamaya çalışıyorduk başka değişik şeyler olmadı.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte üç öğrenci ise konuşma becerilerinin yükseldiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenciler İngilizce derslerinde sürekli aktif katılım gösterdiklerini, öğretmenlerinin sordukları sorulara cevaplar verdiklerini belirtmiştir. Görüşmeye katılan üç öğrenci de konuşma becerilerinde minimum düzeyde gelişim gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu öğrenciler yabancı biri ile İngilizce konuşmada ve bir konu hakkında hazırlıksız şekilde İngilizce konuşmada yeterli seviyede olmadıklarını dile getirmiştir. Bu doğrultuda AL-Ö8 kodlu öğrenci; “Konuşma becerilerinde yükseldim ama ben yeteri kadar olduğunu düşünmüyorum. Yani biriyle yabancı biriyle konuşmada yeteri kadar iyi olduğunu düşünmüyorum. Ya da bir konu üzerinde İngilizce konuşmada iyi düzeyde olduğumu düşünmüyorum.” ifadesini kullanmıştır.

İngilizce kelime bilgisinin gerçekleşen program boyutunda gelişimi incelendiğinde görüşmeye katılan öğrencilerin yarısının kelime bilgi düzeylerinin gelişiminde olumlu diğer yarısının da olumsuz yönde görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Olumlu görüşe

sahip olan öğrenciler ders kitabında yer alan her tema kapsamında yeni kelimeler gördüklerini, kelimelerin Türkçe anlamlarını bulup kendi listelerini hazırladıklarını ve sınavlara hazırlanma sürecinde bireysel kelime çalışmaları yaptıklarını ancak İngilizce derslerinde kelime öğrenimine yönelik etkinlikler yapmadıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda AL-Ö7 kodlu öğrenci; “Kelime bilgi düzeyim gelişti. Derslerde yeni temalara geçince yeni kelimeler öğrendik, anlamlarına baktık. Yazılara çalışmak amacıyla yeni kelimeler öğrendiğimi de düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan diğer öğrenciler ise kelime bilgi düzeylerinin gelişmediğini ifade etmiştir. AL-Ö1 kodlu öğrenci; “Kelime bilgi düzeyi olarak da baya köreldim bence dokuzuncu sınıfı bir şey katmadı bana. Dediğim gibi kelime bilgisinde bu senenin bana bir katkısı olmadığını düşünüyorum, kelime haznem gelişmedi.” ifadesini kullanmıştır.

Dilbilgisi yetkinliği açısından da öğrencilerin çoğunun (6/10) İngilizce derslerinde örnek cümleler üzerinden işlenen dersler, yapılan tekrarlar ve ev ödevleri sayesinde dilbilgisi konularında bilgi birikimlerinin yükseldiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşe uygun olarak AL-Ö2 kodlu öğrenci; “Dil bilgisi konularını zaten geçen yıllardan hatırlıyorum onları geçmiş sınıflarda öğrenmiştik bu sene tekrar gördük işledik daha iyi hatırlamamı sağladı.” ifadesini kullanmıştır. İki öğrenci dilbilgisi yetkinlikleri hususunda orta düzeyde bir gelişime sahip olduklarını düşünürken iki öğrenci ise geçen sene gördükleri aynı dilbilgisi konularını işlediklerini ve bundan dolayı ayrı bir gelişim sağlamadıklarını ifade etmiştir. AL-Ö8 kodlu öğrenci; “Dil bilgisi noktasında aynı fark etmedi bana göre aynı geliyor çünkü sekizinci sınıfta işlediğimiz dilbilgisi konularını tekrar bu sene yine gördük sadece bir hatırlamada kolaylık sağladı onun dışında yeni bir konu işlemedik o yüzden bence bir değişiklik olmadı dilbilgisi olarak.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.4.2.3 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının sonunda 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ölçülmüştür. Tablo 4.42’de öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ürün değerlendirme kapsamında son test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.42

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.	f	1	3	11	12	7	1.03	3.67
	%	2.9	8.8	32.4	35.3	20.6		
2.İngilizce dersi, benim için önemli bir derstir.	f	0	4	6	13	11	.95	3.94
	%	0	11.8	17.6	38.2	32.4		
3.İngilizce dersinin, genel kültürümü artırdığını düşünüyorum.	f	1	2	5	15	11	.99	3.91
	%	2.9	5.9	14.7	44.1	32.4		
4.İngilizce dersine çalışmak benim için eğlencelidir.	f	0	11	8	7	8	1.15	3.38
	%	0	32.4	23.5	20.6	23.5		
5.Her öğrencinin, İngilizce dersini alması gerektiğini düşünüyorum.	f	0	8	7	9	10	1.19	3.67
	%	0	23.5	20.6	26.5	29.4		
6.İngilizce derslerini dört gözle beklerim.	f	2	4	12	10	6	1.10	3.44
	%	5.9	11.8	35.3	29.4	17.6		
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum	f	2	3	9	11	9	1.15	3.64
	%	5.9	8.8	26.5	32.4	26.5		
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.	f	0	1	7	13	13	.83	4.08
	%	0	2.9	20.6	38.2	38.2		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.	f	2	7	9	11	5	1.16	3.26
	%	5.9	20.6	26.5	32.4	14.7		
10.İngilizce dersinin, yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	7	11	11	5	.87	3.32
	%	0	20.6	32.4	32.4	14.7		
11.İngilizce dersinin, güzel konuşma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	6	11	11	6	.92	3.47
	%	0	17.6	32.4	32.4	17.6		
12.İngilizce dersi seçmeli ders olsa da alırım.	f	1	7	10	6	10	1.21	3.44
	%	2.9	20.6	29.4	17.6	29.4		
13.İngilizce dersinin, ana dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	6	9	11	8	1.02	3.55
	%	0	17.6	26.5	32.4	23.5		
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	f	0	2	3	14	15	.73	4.35
	%	0	5.9	8.8	41.2	44.1		

Tablo 4.42 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	0	1	7	15	11			
	%	0	2.9	20.6	44.1	32.4		.79	4.08
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.	f	2	8	11	8	5			
	%	5.9	23.5	32.4	23.5	14.7		1.21	3.26
17.İngilizce dersinin, özgüvenimi artırdığını düşünüyorum.	f	3	7	6	9	9			
	%	8.8	20.6	17.6	26.5	26.5		1.35	3.55
18.İngilizce dersinin, dillerin kullanım özellikleri konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum	f	0	3	12	9	10			
	%	0	8.8	35.3	26.5	29.4		.98	3.85
19.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.	f	2	10	6	8	8			
	%	5.9	29.4	17.6	23.5	23.5		1.30	3.38
20.İngilizce dersinin, okuma alışkanlığımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	5	15	9	5			
	%	0	14.7	44.1	26.5	14.7		.92	3.41
21.Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	f	3	10	10	7	4			
	%	8.8	29.4	29.4	20.6	11.8		1.18	3.0
22.İngilizce dersinin, kendimi ifade edebilme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	1	8	14	5	6			
	%	2.9	23.5	41.2	14.7	17.6		1.02	3.17
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.	f	3	12	8	6	5			
	%	8.8	35.3	25.5	17.6	14.7		1.22	2.94
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.	f	1	14	9	6	4			
	%	2.9	41.2	26.5	17.6	11.8		1.09	2.94
25.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.	f	1	5	6	6	6			
	%	4.2	20.8	25.0	25.0	25.0		1.21	3.45

Tablo 4.42 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
26.İngilizce dersinin yabancı dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.	f	1	3	5	15	10			
	%	2.9	8.8	14.7	44.1	29.4		1.03	3.88
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		(X)= 3.51			Standart Sapması (Sd)= .75				

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin girdi değerlendirme boyutuna ait görüşlerini belirlemek için uygulanan ölçek 26 maddeden oluşmaktadır ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama öncesinde işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.48 iken bu değer uygulama sonrasında ($\bar{X}$) 3.51 olmuştur.

Tablo 4.43’te 9-C sınıfı lisesi öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.43

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
23.İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.	f	3	12	8	6	5		
	%	8.8	35.3	25.5	17.6	14.7	1.22	2.94

Tablo 4.43 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin İlk %20 ve Son %20'lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
24.İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.	f	1	14	9	6	4	1.09	2.94
	%	2.9	41.2	26.5	17.6	11.8		
21.Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	f	3	10	10	7	4	1.18	3.0
	%	8.8	29.4	29.4	20.6	11.8		
16.İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.	f	2	8	11	8	5	1.21	3.26
	%	5.9	23.5	32.4	23.5	14.7		
9.İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.	f	2	7	9	11	5	1.16	3.26
	%	5.9	20.6	26.5	32.4	14.7		
10.İngilizce dersinin, yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	f	0	7	11	11	5	.87	3.32
	%	0	20.6	32.4	32.4	14.7		
14.İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.	f	1	3	5	7	8	1.18	3.75
	%	4.2	12.5	20.8	29.2	33.3		
15.İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.	f	1	1	6	11	5	.98	3.75
	%	4.2	4.2	25.0	45.8	20.8		
8.İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/ farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.	f	0	4	6	6	8	1.11	3.75
	%	0	16.7	25.0	25.0	33.3		
1.İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.	f	2	0	9	7	6	1.13	3.62
	%	8.3	0	37.5	29.2	25.0		
7.İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	f	2	4	4	5	9	1.37	3.62
	%	8.3	16.7	16.7	20.8	37.5		

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ilk %20 ve son %20'lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce dersindeki yeterliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.”, “İngilizce dersinin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.”, “Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.”, “İngilizce dersinin konularını tekrar etmekten zevk alırım.”, “İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.” ve “İngilizce dersine çalışırken zorlanmam.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.”, “İngilizce dersinin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.”, “İngilizce dersinin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.”, “İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.” ve “İngilizce dersinin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.” maddeleri olduğu görülmüştür. Bu maddelerin ön testteki maddelerle aynı olduğu görülmüştür.

4.4.2.4 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının sonunda 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri son test olarak ölçülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44

9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	34	90.61	21.85	33	-1.21	.904
Son test	34	91.26	19.74			

Tablo 4.44 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan İngilizce öğretim programına yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-1.21$, $p>.05$]. Buradan İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.4.2.5 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının sonunda 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Ölçek kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait öz yeterlik inançlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.45'te ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair "okuma boyutuna" ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.45

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair "Okuma Boyutuna" İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Okuma boyutuna ilişkin maddeler			Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	f		1	6	11	7	9	1.16	3.50
	%		2.9	17.6	32.4	20.6	26.5		
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	f		2	8	10	9	5	1.14	3.20
	%		5.9	23.5	29.4	26.5	14.7		
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	f		0	6	17	5	6	.97	3.32
	%		0	17.6	50	14.7	17.6		
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f		1	6	12	6	9	1.16	3.47
	%		2.9	17.6	35.3	17.6	26.5		
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	f		1	9	4	15	5	1.13	3.41
	%		2.9	26.5	11.8	44.1	14.7		
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f		3	9	9	5	8	1.31	3.17
	%		8.8	26.5	26.5	14.7	23.5		

Tablo 4.45 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Okuma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	f	4	6	10	8	8	1.26	3.17
	%	11.8	17.6	29.4	23.5	17.6		
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	6	1	10	8	9	1.39	3.38
	%	17.6	2.9	29.4	23.5	26.5		
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 3.32$			Standart Sapması (Sd)= 1.19			

Tablo 4.45’te görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 3.06 iken uygulama sonrasında bu değer ($\bar{X}$) 3.32 olmuştur.

Tablo 4.46’da 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.46

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Okuma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	f	3	9	9	5	8	1.31	3.17
	%	8.8	26.5	26.5	14.7	23.5		
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	f	4	6	10	8	8	1.26	3.17
	%	11.8	17.6	29.4	23.5	17.6		
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	f	1	6	12	6	9	1.16	3.47
	%	2.9	17.6	35.3	17.6	26.5		
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	f	1	6	11	7	9	1.16	3.50
	%	2.9	17.6	32.4	20.6	26.5		

Tablo 4.46’da görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “okuma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.” ve “İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.” ve “İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür.

4.4.2.6 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği okuma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında okuma boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47

9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Okuma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	34	24.5	7.90	33	-1.33	.191
Son test	34	26.64	8.26			

Tablo 4.47 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan İngilizce öğretim programı okuma becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-1.33$, $p>.05$]. Buradan İngilizce öğretim programının İngilizce özyeterlik okuma becerisi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.4.2.7 Borsa İstanbul Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

Tablo 4.48

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uyuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	f	7	8	7	9	3	1.29	2.79
	%	20.6	23.5	20.6	26.5	8.8		
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	f	9	7	7	8	3	1.34	2.67
	%	26.5	20.6	20.6	23.5	8.8		
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	f	3	10	9	8	4	1.18	3.0
	%	8.8	29.4	26.5	23.5	11.8		
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	f	7	9	8	9	1	1.17	2.64
	%	20.6	26.5	23.5	26.5	2.9		
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	5	5	9	8	7	1.34	3.20
	%	14.7	14.7	26.5	23.5	20.6		

Tablo 4.48 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Yazma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	f	2	13	5	9	5	1.22	3.05
	%	5.9	38.2	14.7	26.5	14.7		
7.İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	f	2	11	9	9	3	1.10	3.0
	%	5.9	32.4	26.5	26.5	8.8		
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	f	8	6	10	6	4	1.32	2.76
	%	23.5	17.6	29.4	17.6	11.8		
9.İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	f	3	4	12	8	7	1.20	3.35
	%	8.8	11.8	35.3	23.5	20.6		
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyac duyarım.	f	8	9	9	4	4	1.30	2.61
	%	23.5	26.5	26.5	11.8	11.8		
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 2.90$			Standart Sapması (Sd)= 1.24			

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.82 iken uygulama sonrasında bu değer ($\bar{X}$) 2.90 olmuştur.

Tablo 4.49’da 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.49

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Yazma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	f	8	9	9	4	4	1.30	2.61
	%	23.5	26.5	26.5	11.8	11.8		
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	f	7	9	8	9	1	1.17	2.64
	%	20.6	26.5	23.5	26.5	2.9		
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	f	5	5	9	8	7	1.34	3.20
	%	14.7	14.7	26.5	23.5	20.6		
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	f	3	4	12	8	7	1.20	3.35
	%	8.8	11.8	35.3	23.5	20.6		

Tablo 4.49’da görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair “yazma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.”, “İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.”, “İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür.

4.4.2.8 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği yazma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında yazma boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	34	28.26	9.51	33	-.453	.654
Son test	34	29.11	9.71			

Tablo 4.50 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan İngilizce öğretim programı yazma becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-.453$, $p>.05$]. Buradan İngilizce öğretim programının İngilizce özyeterlik yazma becerisi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.4.2.9 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.51’de gösterilmiştir.

Tablo 4.51

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1.İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	f	4	7	12	6	5		
	%	11.8	20.6	35.3	17.6	14.7	1.21	3.02
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	4	10	9	5	6		
	%	11.8	29.4	26.5	14.7	17.6	1.29	2.97
3.Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	f	3	8	13	6	4		
	%	8.8	23.5	38.2	17.6	11.8	1.12	3.0

Tablo 4.51 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	4	10	7	5	8	1.37	3.08
	%	11.8	29.4	20.6	14.7	23.5		
5.İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	f	4	4	6	13	7	1.28	3.44
	%	11.8	11.8	17.6	38.2	20.6		
6.İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	f	6	6	10	4	8	1.41	3.05
	%	17.6	17.6	29.4	11.8	23.5		
7.Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim	f	3	5	8	11	7	1.23	3.41
	%	8.8	14.7	23.5	32.4	20.6		
8.İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	f	3	10	9	6	6	1.25	3.05
	%	8.8	29.4	26.5	17.6	17.6		
9.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	2	7	7	8	10	1.28	3.50
	%	5.9	20.6	20.6	23.5	29.4		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	1	7	12	7	7	1.12	3.35
	%	2.9	20.6	35.3	20.6	20.6		
9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması	$(\bar{X})= 2.90$		Standart Sapması (Sd)= 1.24					

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.82 iken uygulama sonunda ($\bar{X}$) 2.90 olmuştur.

Tablo 4.52’de öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup ön test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.52

9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Dinleme Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

Dinleme boyutuna ilişkin maddeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	8	5	11	7	3	1.28	2.76
	%	23.5	14.7	32.4	20.6	8.8		
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	f	2	14	10	4	4	1.11	2.82
	%	5.9	41.2	29.4	11.8	11.8		
10.İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	f	2	8	10	8	6	1.18	3.23
	%	5.9	23.5	29.4	23.5	17.6		
9.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	f	3	4	13	8	8	1.16	3.29
	%	8.8	11.8	38.2	23.5	17.6		

Tablo 4.52’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “dinleme boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddelerin “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.”, “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.” olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.”, “İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür. En yüksek puanı alan maddelerde değişik olmadığı belirlenmiştir.

4.4.2.10 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği dinleme becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında dinleme boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.53’te verilmiştir.

Tablo 4.53

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Dinleme Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	34	29.94	9.86	33	-.928	.36
Son test	34	31.91	10.78			

Tablo 4.53 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan İngilizce öğretim programı dinleme becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık olmadığı görülmüştür [$t=-.928$, $p>.05$]. Buradan İngilizce öğretim programının İngilizce özyeterlik dinleme becerisi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.4.2.11 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma boyutu son test puanlarına ait betimsel istatistik bulguları

Ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.54’te gösterilmiştir.

Tablo 4.54

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Konuşma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	f	6	6	7	7	8		
	%	17.6	17.6	20.6	20.6	23.5	1.43	3.14
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	f	6	9	8	9	2		
	%	17.6	26.5	23.5	26.4	5.9	1.20	2.76
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	6	8	10	6	4		
	%	17.6	23.5	29.4	17.6	11.8	1.26	2.82

Tablo 4.54 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Son Test Betimsel İstatistikleri

Konuşma boyutuna ilişkin maddeler		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	1	6	10	10	7	1.10	3.47
	%	2.9	17.6	29.4	29.4	20.6		
5.Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	f	2	10	3	10	9	1.32	3.41
	%	5.9	29.4	8.8	29.4	26.5		
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	f	9	4	11	5	5	1.38	2.79
	%	26.5	11.8	32.4	14.7	14.7		
Borsa İstanbul Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin Ölçeğin Aritmetik Ortalaması		$(\bar{X}) = 3.06$		Standart Sapması (Sd)= 1.28				

Tablo 4.54’te görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulama başlangıcında işe koşulan ölçek verilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 2.79 iken uygulama sonrasında uygulanan ölçeğin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 3.06 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.55’te 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.55

9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Özyeterlik İnancına Dair “Konuşma Boyutuna” İlişkin İlk %20 ve Son %20’lik Grup Son Test Betimsel İstatistikleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Standard sapma (Sd)	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$)
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	f	6	9	8	9	2	1.20	2.76
	%	17.6	26.5	23.5	26.4	5.9		
4.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	f	1	6	10	10	7	1.10	3.47
	%	2.9	17.6	29.4	29.4	20.6		

Tablo 4.55’te görüldüğü gibi, 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf İngilizce özyeterlik inancına dair “konuşma boyutuna” ilişkin ilk %20 ve son %20’lik grup son test betimsel istatistikleri incelendiğinde en düşük puan elde edilen maddenin “Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)” ve en yüksek puanı alan maddenin “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.” olduğu görülmüştür.

4.4.2.12 9-C sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği konuşma becerileri boyutu ön test-son test puanlarına ait bağımlı gruplar t-testi bulguları

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği kapsamında konuşma boyutuna ait ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.56’da verilmiştir.

Tablo 4.56

9-C sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Konuşma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlik Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	34	16.79	6.28	33	-1.375	.178
Son test	34	18.41	6.38			

Tablo 4.56 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan İngilizce öğretim programı konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında farklılık

olmadığı görülmüştür [$t=-1.375$, $p>.05$]. Buradan İngilizce öğretim programının İngilizce özyeterlik konuşma becerisi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

4.4.2.13 9-C sınıfı öğrencilerinin ürün değerlendirme kapsamında uygulanan İngilizce beceri sınav puanlarına ait bulgular

Ürün değerlendirme boyutu kapsamında 2022-2023 öğretim yılının sonunda 9-C sınıfı öğrencilerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan İngilizce beceri sınavı uygulanmıştır. Uygulama kapsamında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait sınav puanlarına dair bulgular ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.57’de ürün değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce beceri sınavına ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.57

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Sonunda İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları

Öğrenci Kodu	Kelime Bilgisi	Yazma Becerisi	Okuma Becerisi	Dinleme Becerisi	Konuşma Becerisi	Toplam
	12 Puan	32 Puan	22 Puan	17 Puan	17 Puan	
S1	12	10	22	17	12	73
S2	12	18	10	17	11	68
S3	12	28	22	17	17	96
S4	12	22	10	17	9	70
S5	12	18	10	17	10	67
S6	12	20	18	17	10	77
S7	12	14	14	17	10	67
S8	12	30	22	17	14	95
S9	12	22	6	17	7	64
S10	12	32	18	17	17	96
S11	10	24	22	17	14	87
S12	12	8	14	17	9	60
S13	12	32	22	17	17	100
S14	12	28	22	17	17	96
S15	12	18	10	11	10	61
S16	12	32	22	17	17	100
S17	12	28	18	17	14	89
S18	12	32	18	11	17	90
S19	12	28	14	17	14	85
S20	12	22	14	17	12	77
S21	12	30	22	17	14	95
S22	12	22	10	17	10	71
S23	12	22	10	17	10	71

Tablo 4.57 (Devam) 9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programı Uygulama Sonunda İşe Koşulan Beceri Sınavı Sonuçları

Öğrenci Kodu	Kelime Bilgisi 12 Puan	Yazma Becerisi 32 Puan	Okuma Becerisi 22 Puan	Dinleme Becerisi 17 Puan	Konuşma Becerisi 17 Puan	Toplam
S24	12	24	22	17	15	90
S25	12	32	18	17	17	96
S26	12	32	22	17	17	100
S27	12	32	22	17	17	100
S28	12	28	10	11	12	73
S29	12	18	14	11	10	65
S30	12	28	22	17	12	91
S31	12	32	22	17	17	100
S32	12	28	14	17	14	85
S33	12	22	14	17	12	77
S34	12	30	22	17	14	95
Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	11,94	24,88	16,82	16,29	13,20	83,14
Başarı Yüzdesi (%)	99,5	77,75	76,45	95,82	77,64	83,14

Tablo 4.57’de 9-C sınıfı öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğretim programı uygulaması sonrası uygulanan beceri sınavı sonuçları verilmiştir. Tablo 4.34. incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisi kategorisinde aritmetik ortalamasının 11,94, başarı yüzdesinin %99,5, yazma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 24,88, başarı yüzdesinin %77,75, okuma becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 16,82, başarı yüzdesinin %76,45, dinleme becerisi puanlarının aritmetik ortalamasının 16,29, başarı yüzdesinin %95,82 son olarak konuşma becerisi sınav sonuçlarının aritmetik ortalamasının 13,20 ve başarı yüzdesinin %77,64 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav sonuçlarına göre tüm becerilerin toplamında elde edilen aritmetik ortalamalarının 83,14 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında durumları toplam puan da dahil tüm alanlarda başarı yüzdelерinin arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait beceri testlerinin ön test-son test bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.58

9-C Sınıfı Öğrencilerinin Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Beceri Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Bulguları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	δ
Ön test	34	73.08	2.12	33	-3.58	.001*	0.61
Son test	34	83.14	2.30				

*p<.05

Tablo 4.58 incelendiğinde öğrencilere İngilizce öğretim programı başlangıcında ve sonunda uygulanan beceri testleri ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında son test puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t=-3.58$, $p<.05$]. Buradan yola çıkarak öğretim programının öğrencilerin kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

Elde edilen verilere göre, ölçülen değişkenin ortalaması test değeri olan sıfırdan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t(33) = 3,589$; $p = .001 < .05$). Grup ortalaması ($M = 10,06$), anlamlı bir farkın varlığını göstermekte, farkın %95 güven aralığı $[4,36 - 15,76]$ arasında yer almaktadır. Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, Cohen's $d = 0,616$ değeri elde edilmiştir. Bu değer, Cohen (1988)'in sınıflamasına göre orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu bulgu, uygulamanın yalnızca istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar doğurmadığını, aynı zamanda öğrenciler üzerinde pratikte gözlemlenebilir bir etki oluşturduğunu da göstermektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş, bu sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve tartışma, CIPP modelinin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün değerlendirme boyutları başlıkları altında toplanmıştır. Sonrasında araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1 Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bağlam değerlendirme kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına yönelik genel düşünceler, öğretim programının amacı, güçlü ve zayıf yönleri, gereksinim ve ihtiyaçların karşılanma durumu, öğretim programında bulunan kazanımlar, programın içeriği, kullanılan öğretme yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları, fiziki olanaklar ve materyaller ve öğrencilerin geçmiş yabancı dil öğrenim deneyimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan her iki duruma ait sonuçlar birbirleriyle ve alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak bu bölümde sunulmuştur.

Araştırmanın çoklu durumlarında yer alan hem Ayşe öğretmen hem de Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının önceki öğrenmeleri de içeren kapsamlı bir öğretim programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerini de kapsayan bir program olmasına yönelik ulaşılan sonuç MEB (2018) tarafından yayımlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kitapçığında yer alan “9-12. sınıflar İngilizce öğretim programı, 2-8. sınıflar İngilizce öğretim bir devamı olarak görülebilir” ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Altay (2018) dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının kapsamlı bir program olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tyler (1949) öğretim programlarının geliştirilme sürecinde öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin dikkate alınmasının kapsayıcı ve etkili programlar ortaya çıkarmada önemli olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Taba (1962) öğretim programlarının öğrencinin önceki bilgi birikimi ve öğrenme deneyimlerine uygun şekilde kapsamlı ve esnek bir şekilde geliştirilmesini savunmuştur. Öğretim programının önceki öğrenmelerle kapsamlı bir şekilde sunulması, bireylerin halihazırda bildikleri ve inandıkları ile etkileşimde bulundukları kavramlar ve bilgiler arasındaki etkileşime dayalı olarak kendi yeni anlayışlarını oluşturmalarını sağlayan bir öğrenme veya anlam

oluşturma teorisi olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında (Resnick ve Glaser, 2016) ve öğrenmenin kalıcılığı açısından önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesini önemli kılan Ausebel'in (1962) anlamlı öğrenme kuramında da vurgulanmaktadır. Hattie (2009) bireyin önceki öğrenmelerinin yeni öğrenmeleri üzerinde önemli etkisinin olduğunu, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Öğretim programlarının önceki öğrenmeleri de içererek kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi anlamlı ve etkili öğrenme deneyimlerine olanak sağlayabilir ve bununla birlikte önceki öğrenmelerin üzerine inşa edilen yeni öğrenme durumları öğrencilerin bilişsel yükünü azaltabilir, öğrenmelerin kalıcılığını artırabilir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Ayşe öğretmenin dersine girdiği öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ancak Hakan öğretmenin öğrencileri açısından öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki durum arasında oluşan bu farklı sonucun Ayşe öğretmenin öğrencilerinin ön öğrenmelerdeki eksikliklerinden kaynaklı olduğu ifade edilebilir çünkü Ayşe öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin hem LGS puan ortalamaları hem de İngilizce ders notu ortalamaları Hakan öğretmenin öğrencilerinin puanlarına göre düşük kalmaktadır. Benzer şekilde Aslan vd. (2023) öğrenme çıktılarına ulaşamamasına katkıda bulunan bazı önemli faktörlerin öğrenci seviyelerinden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Öğrencilerin yetersiz ön bilgisi, derse ilgisizliği, hazırlık eksikliği ve dile karşı önyargıları dikkat çeken hususlar olmuştur. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin öğretim programına göre düşük seviyede kalması, öğrencilerin öğretim programı içeriklerini kavramalarını zorlaştırabilir, kazanımlara ulaşılmasını engelleyebilir ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Ortaöğretim düzeyinde “Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi” gibi farklı başarı seviyelerine sahip dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aynı öğretim programı ve ders kitapları ile öğrenim görmeleri bu farklılığın ortaya çıkmasına sebep olabilir. Anadolu ve fen liseleri yabancı dile ağırlık veren programlar sunmakta bununla birlikte meslek liselerinde genellikle daha az saat İngilizce dersi olmakta ve daha çok mesleki terimlere odaklanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerinde farklılıklara neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumları ve başarı düzeyleri, öğretmen yeterliği, ders materyalleri ve okulun genel vizyonu gibi değişkenler nedeniyle okul türüne göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla, çok sayıda lise türünün varlığı hem bir zorluk hem de bir fırsat olarak

görülebilir doğru şekilde ele alınmazsa, bu yapısal çeşitlilik tutarsız dil eğitimi uygulamalarına neden olabilir.

Ayşe öğretmen ve Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının içerisinde çeşitli temaların yer aldığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırıcı niteliğe sahip olduğu ve program bünyesinde yabancı dilde dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin kapsandığı sonucuna varılmıştır. Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının içerisinde çeşitli temalar barındırdığı ve İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığına ilişkin ulaşılan bu sonuç MEB (2018) tarafından yayımlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kitapçığında yer alan “öğretim programları, her sınıf için birbiriyle ilişkili temalar etrafında organize edilmiş on üniteye ayrılmıştır. Tematik ünite organizasyonu, ortaöğretim öğrencilerini dil, sosyal konular ve kişisel kaygılarla ilgili tematik bağlantılar kurmaya teşvik eder” ifadesi ile benzerlik göstermektedir. Öğretim programının çeşitli temalar etrafında organize edilmesi öğrencilerin daha anlamlı, kalıcı ve disiplinler arası öğrenme deneyimleri edinmelerini sağlayabilir. Demirbaş (2004) farklı disiplinlere ait kazanımların çeşitli temalarda bir bütün olarak ele alınmasının öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel beceriler edinmesi açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Benzer bir şekilde Güneş (2008) çeşitli temalar etrafında oluşturulan içeriğin öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletmesine, düzenlemesine, bilişsel yapılandırmasına ve günlük hayata aktarmasına imkân sağladığını belirtmiştir.

Dört temel dil becerisinin öğretim programında yer almasına ilişkin ulaşılan sonuç MEB (2018) tarafından da “9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı, dilin işlevlerini ve dört becerisini bütünsel bir şekilde ele alarak ve dilde yalnızca “Ne?” yerine “Nasıl?” ve “Neden?” sorularına odaklanarak İngilizce derslerinde iletişimsel yeterliliğin tüm yönlerini dikkate alacak şekilde tasarlanmıştır” şeklinde program kitapçığında geçen ifade ile uyumaktadır. Dört temel dil becerisinin öğretim programında yer alması ve öğretilmesi, yabancı dil kullanımında iletişimsel yeterliliği artırabilir ve öğrencilerin dili gerçek yaşam durumlarında etkin biçimde kullanabilmelerine imkân sağlayabilir. Bütünsel ve çok becerili eğitim genellikle iletişimsel yaklaşımın ilkelerini takip eder; çeşitli pedagojik vurgular, hedefler, öğretim materyalleri, etkinlikler ve prosedürler iletişimsel dil kullanımını teşvik etmede merkezi bir rol oynar (Hinkel, 2006). Gürel ve

Demirhan-İşcan (2020) dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu, kazanımların programın diğer öğeleri ile genel olarak birbirini desteklediği ve programdaki kazanımların aşamalılık, sarmallık özelliklerini içerdiği, içeriğin ön koşul öğrenmelere göre, basitten karmaşığa doğru düzenlendiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada ulaşılan sonuca zıt şekilde Karcı (2012) çalışmasında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında yer alan dört temel dil becerisine ilişkin kazanımların ve içeriklerin ulaşılabilirlik düzeyine bakıldığında öğretmenlerin olumsuz görüşlere sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumun sebebi olarak haftalık ders saatlerinin yetersizliği, yoğun ve öğrenci merkezinden uzak içerikler, dilbilgisi ağırlıklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı, teknolojik materyal eksikliği ve hizmet içi eğitim eksikliği gösterilmiştir. 2018 yılında güncellenmiş olan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ile bu olumsuzlukların giderildiği belirtilebilir çünkü program içeriğinin büyük bölümünün öğrenci ilgilerine yakın olduğu, dilbilgisi yerine dört temel iletişimsel dil becerisini ölçen değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımı, etkileşimli tahta, web 2.0 araçları gibi teknolojik materyallerin kullanımı Karcı'nın (2012) çalışmasında belirtilen eksikliklerin giderilmesine imkân sağlamış olabilir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının amacına ilişkin Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda iletişimsel yeterlik kavramının ön plana çıktığı görülmüştür. MEB (2018) tarafından yayımlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kitapçığında iletişimsel yeterlik kavramının programın temel öğelerinden biri olduğu görülmektedir ve kitapçıkta öğretim programlarının, iletişimsel işlevler ve işlevlerin ilişkilendirildiği belirli faydalı dil birimleri açısından yapılandırıldığı belirtilmektedir. Burnaby ve Sun'a (1989) göre iletişimsel yeterliği temel alan iletişimsel dil öğretimi birçok dilbilimci ve dil öğretmeni tarafından dil öğretiminde yararlı bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. İletişimsel yeterliği temel alan iletişimsel dil öğretimi hedef dilin dilbilgisi kurallarını öğretmenin ötesine geçer ve hedef dili anlamlı bir şekilde kullanarak öğrencilerin iletişimsel yeterlilik geliştireceklerini öne sürer (Thamarana, 2015). Bununla birlikte Gürel ve Demirhan-İşcan (2020) öğretim programında iletişimsel dil yaklaşımının uygulanmasının kurumun kamu ya da özel olmasına göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Devlet okullarındaki öğretmenlerden alınan geri bildirimler, bu yaklaşımın sınıflarında uygulanmasının mümkün olmadığını göstermiştir. Buna karşılık,

özel okullardaki öğretmenler bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulandığını bildirmiş ve bunu daha güncel materyallere erişim, yabancı kaynaklardan yararlanma ve modern teknolojik ekipmana sahip olma gibi faktörlere bağlamıştır. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda ise programın genel amacının öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, geçmiş öğrenmelerini tekrar etmelerine olanak sağlayan bir rehber olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının ortaokul düzeyi öğretim programlarının devamı olarak görülmesinin öğrencinin geçmiş öğrenmelerinin tekrarının yapılmasında önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Her iki öğretmen de programın öğrencilere yardımcı olmak için bir araç olduğu konusunda hemfikir. Hakan öğretmen programı öğrencinin öğrenme sürecinde bir rehber olarak değerlendirirken, Ayşe öğretmen öğrencinin iletişim becerilerinin gelişimine vurgu yapmıştır. Her iki bakış açısı da öğrenci merkezli öğrenme yöntemine dayanmakta ve programın öğrencinin bireysel gelişimine öncelik verdiğini göstermektedir. Her iki öğretmenin bakış açılarının farklılaştığı yönler odaklanıldığında ise iletişimsel yetkinliğin ya da dilin işlevsel boyutunun geliştirilmesi Ayşe öğretmenin ana odak noktasıdır. Programın öğretmeyi amaçladığı dört temel becerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) etkileşimsel bileşeni bu bakış açısı tarafından özellikle vurgulanmaktadır. Ayşe öğretmen, programın geleceğe odaklanan bileşenini, öğrencilere dili gündelik durumlarda kullanmayı öğretmeyi öne çıkarmaktadır. Buna karşın, Hakan öğretmen programı daha çok öğrenmeyi kolaylaştıran bir çerçeve olarak görmektedir. Bu görüş, dilsel yeterlilikten ziyade programın öğrencinin öğrenme örüntüsüne katkısına dayalı bir görüş sunmaktadır. Hakan öğretmen daha çok mevcut öğrenmeyi desteklemeye ve önceki bilgilerle bağlantı kurmaya odaklanmıştır.

Öğretim programının dört temel dil becerisi bağlamında okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde öğrencilerin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı noktasında Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda ünitelerde öğrencinin okuma metinlerini kavramak için ihtiyaç duyacağı anahtar kelimelerin verilmemesinin okuma becerisinin geliştirilmesinde olumsuzluklar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hakan öğretmenin görüşlerinden yola çıkıldığında ise okuma becerisi içeriklerinin öğrencilerin günlük yaşamına hitap eden güncel konular içerdiği belirlenmiştir. Ayşe öğretmenin Hakan öğretmene göre daha düşük bilişsel ve akademik seviyeye öğrencilere sahip olması farklı sonuçların elde edilmesine neden olabilir. Anahtar kelimelerin yokluğu, metnin ana

fikrini ve bağlamını anlamak için bir rehber görevi gördüklerinden, okuma becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Okuma materyallerinde anahtar kelimelerin bulunmaması özellikle anlama, kelime edinme ve akıcı okuma gibi alanlarda okuma becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Okuduğunu anlamada kısmen anlama süreçlerinin başarısını belirleyen çeşitli bireysel farklılık kaynakları tespit edilmiştir. Bu bireysel farklılıklar arasında çalışma belleği, yürütücü işlevler, kelime dağarcığı, çıkarım yapma ve ön bilgi yer almaktadır. Ön bilgi, anlama süreçlerini hem kolaylaştırma hem de engelleme gücü nedeniyle özellikle önemlidir (Butterfuss vd., 2020). Okuma metni için önemli anahtar kelimeler eksik olduğunda veya açık olmadığında öğrenciler boşlukları doldurmak için genellikle daha fazla zihinsel enerji kullanmak zorunda kalırlar, bu da daha kötü anlama ile sonuçlanabilir. Anlam oluşturmak için daha az bağlamsal ipucuna sahip olduklarından dil öğrenen veya kelime dağarcığı zayıf olan kişiler bu tür zorluklardan özellikle etkilenir. Örneğin, kelime ön öğretimi gibi müdahalelerin anlamayı artırdığı kanıtlanmıştır ve bu terimlerin okuma başarısı için önemi vurgulanmaktadır (Butterfuss vd., 2020; Mabborang ve Balero, 2023). Güncel konuların ve özgün okuma materyallerinin öğretim programlarına ve ders kitaplarına dahil edilmesi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayabilmektedir. Bu metinler öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilişkilendirilerek katılımı artırır, bu da motivasyonu geliştirebilir ve daha derin bir anlayışı teşvik eder (Elleman ve Oslund, 2019; Salarvand, vd., 2022).

Yazma becerisine ilişkin Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğretim programında öğrenciye özgürlük tanındığını ve öğrencinin kendisini serbest hissederek yaratıcı yazılar ortaya çıkarabilmesinin mümkün kılındığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayşe öğretmenin düşünceleri açısından ise öğretim programında dilbilgisi konularının yüzeysel olarak verilmesinin yazma becerilerinde öğrencilere basit cümleler şeklinde yazma çalışmasına imkân tanıdığı sonucuna varılmıştır. Hakan öğretmenin yaratıcı yazılar kavramına, Ayşe öğretmenin ise basit yazma etkinliklerine odaklanmaları öğrenci seviye farklılıkları ile açıklanabilir. Öğretmenlerin aynı programa ilişkin farklı bakış açıları sıklıkla sınıf dinamiklerine, özellikle de öğrenci yeterliliklerindeki farklılıklara ve bağlanabilir. Aslında, öğrencilerin dil becerilerindeki bilişsel eşitsizlikler, neden Hakan öğretmenin “yaratıcı yazma” gibi daha yüksek düzeyde üretkenliği hedefleyen görevlere odaklanırken, Ayşe öğretmenin “basit yazma” alıştırmalarına odaklandığını açıklamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin programı kendi sınıflarının ihtiyaçlarına göre

nasıl değiştirdiğini ve yorumladığını göstermektedir. Program ne kadar kapsamlı olursa olsun, öğretmenlerin uygulama tercihleri sınıftaki öğrenci profilinden doğrudan etkilenmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin hazırlık derecesi ve öğretmenin pedagojik inisiyatifi, programın sahada nasıl ve ne ölçüde kullanıldığını etkilemektedir. Yaratıcı yazma açısından öğrenciler kendilerini özgür hissettiklerinde, yenilikçi, yansıtıcı ve özgün yaratıcı yazılar üretebilirler. Yarmi'ye (2014) göre, yazmak yaratıcılığı teşvik edebilir ve özgüveni artırabilir. Yazmak, fikirlerimizi ve duygularımızı uygun bir dil, organizasyon ve tutarlılık kullanarak başarılı bir şekilde ifade etmemizi sağlar. Yeni fikir ve kavramları araştırmamızı ve ilginç ve büyüleyici eserler üretmemizi sağlayarak, yaratıcılığı geliştirmeye yardımcı olabilir. Eser ve Ayaz (2021) yedinci sınıf Türkçe derslerinde yaratıcı yazma uygulamalarına yer verilmesinin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere özgürlük sunan bir öğretim programı düşünceleri ve fikirleri kısıtlayıcı kurallar olmadan ifade edilmesine izin vererek yaratıcılığı teşvik edebilir.

Ayşe öğretmeninin düşüncelerinden yola çıkılarak dinleme becerisinde öğretim programının öğrenci gereksinimlerini karşılama noktasında yetersiz kaldığı, dinleme metinlerinde geçen konuşmaların çok hızlı olduğu ve bazı metinlerin de öğrencilerin dikkatle dinleyemeyeceği uzunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hakan öğretmene göre ise öğretim programının dinleme becerisini geliştirmek adına uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dinleme metinlerinde hızlı konuşma temposunun, çevresel dikkat dağıtıcı unsurların ve çeşitli aksanlara sınırlı maruz kalmanın zorluklar yarattığı belirlenmiştir (Graham, 2017). Ulaşılan sonuca benzer şekilde Aslan vd. (2023) dokuzuncu sınıf İngilizce dersi için kullanılan dinleme kayıtlarının anlaşılır olmadığını belirtmiştir. Konuşma becerisi hususunda öğretim programında yer alan konuşma kalıp ifadelerinin Ayşe öğretmen açısından öğrenciler için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda konuşma becerisi kapsamında yer alan beceriye yönelik konu ve etkinliklerin uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinde öğretim programının öğrenci gereksinimlerini karşılar nitelikte olduğu belirlenmiştir. Ayşe öğretmen, konuşma kalıplarının öğrencilere somut ve doğrudan katkılar sağladığını vurgulayarak programın öğrencilerin iletişim kurmalarına yardımcı olacak kaynaklar sunduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, Hakan öğretmenin konuşma becerileri konularının ve alıştırmalarının birbirini tamamladığını belirtmesi, programın

pedagojik bütünlüğünü ve iç tutarlılığını vurgulamaktadır. Bu iki farklı bakış açısı, programın hem teorik hem de pratik olarak öğrenci merkezli olacak şekilde tasarlandığını göstermektedir.

Öğretim programında yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri kazanımlarına hem Ayşe öğretmenin hem de Hakan öğretmenin eşit oranda önem vermeye gayret gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci gereksinimlerine göre dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlara daha fazla zaman ayrıldığı belirlenmiştir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kitapçığında (MEB, 2018) dinleme ve konuşma becerilerini ön planda tutarak iletişimsel yetkinliğe önem verildiği ifade edilmekte ve ulaşılan bu sonucun program kitapçığı ile uyumlu olduğu görülmektedir. Kapsamlı dil yetkinliği, programların konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin dengeli gelişimini vurgulamasını gerektirir. Bu dört becerinin her birinin dil öğrenimi ve başarılı iletişimde farklı bir işlevi vardır. Dört dil becerisine de eşit derecede öncelik veren bir öğretim programı, öğrencilere etkili iletişim için gerekli araçları sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bütünsel bir öğrenme ortamı geliştirir (Sadıku, 2015).

Ayşe öğretmenin geçmiş yıllarda dokuzuncu sınıf öğretim programını uygularken soru cevap tekniğini ve buluş yoluyla ve sunuş yoluyla öğretim stratejisini sıklıkla benimsediği, eşli çalışmalar ve grup çalışmalarına yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hakan öğretmenin ise sunuş yoluyla öğretim stratejisini ve akran öğrenmeyi ön planda tuttuğu sonucuna varılmıştır. Her iki öğretmenin de derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini benimsediği ifade edilebilir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kitapçığında (MEB, 2018) öğretmenlerin derslerinde uygulayabileceği öğretim yöntem ve tekniklerine dair açıklayıcı bilgiler olmaması bu farklılığın nedeni olabilir. Öğretim yöntemi, bir öğretmenin öğrencilerde öğrenmeyi teşvik etmek için önceden belirlenmiş bazı öğretim hedeflerine dayalı olarak konularını öğrencilere aktarma stratejisini ifade eder. Herhangi bir öğretim programının etkili bir şekilde uygulanması büyük ölçüde çeşitli öğretim yöntemlerinin mevcudiyetine bağlıdır (Buseri ve Dorgu, 2011; Dorgu, 2016).

Ayşe öğretmen ve Hakan öğretmenin dokuzuncu sınıf öğrencilerini değerlendirmek amacıyla öğretim programı kitapçığına (MEB, 2018) uygun şekilde dört temel dil becerisini ölçen yazılı ve uygulamalı sınavları ara sınavlar olarak ufak değerlendirme

sınavlarını benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Temel dil becerilerini ölçen yazılı ve uygulamalı sınavlar öğrencilerin bütünsel gelişimleri hakkında öğretmenlere fikir sağlayabilir. Bu sonuç, öğretmenlerin dört temel dil becerisi üzerine temellendirilmiş sınavlarla öğrencilerini değerlendirdiğini ve bu yaklaşımın öğretim programı (MEB, 2018) ile uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Okulun ve sınıfın fiziki özellikleri, sınıf mevcudu ve olanakları hususunda Ayşe öğretmen ve Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda internet alt yapısı ve etkileşimli tahtanın öğretim süreci açısından önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hakan öğretmenin görev yaptığı okulun konumu açısından gürültü problemleri olabildiği belirlenmiştir. Sınıf mevcudunun İngilizce sınıflarında öğretim sürecini etkileyen bir unsur olduğu saptanmıştır. Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda sınıfta bilgisayar donanım araçlarının bulunmamasının dil öğrenim sürecinde bir eksiklik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayşe öğretmenin Web 2.0 araçlarını aktif olarak kullanan bir öğretmen olmasının bu eksikliği belirlemede etkisi olabilir. Wali vd.'nin (2019) çalışmalarının bulguları, sınıf ortamının öğrencilerin İngilizce dilindeki akademik performansları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimin kalitesi sınıf ortamının etkin yönetimiyle bağlantılıdır. İyi tasarlanmış bir sınıfın, beklenen eğitim sonuçlarının elde edilmesini kolaylaştıracağı ve aynı zamanda olumlu bir öğrenci-öğretmen ilişkisini teşvik edeceği düşünülmektedir. Uygun bir sınıf ortamında yeterli öğretim materyallerinin bulunması okullardaki eğitim standartlarını yükselten değişkenlerdir (Wali vd., 2019). Sınıf ortamı, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede ve zaman içinde ulusal eğitim hedeflerine ulaşmada öncü rol oynar (Ahmed vd., 2020). Sınıf mevcudunun öğretimi olumsuz yönde etkilediğine dair sonuç Gönülaçar'ın (2016) ve Gürel ve Demirhan-İşcan'ın (2020) elde ettiği bulgular ile uyusmaktadır. Gönülaçar (2016) öğrenci sayısındaki artışın öğretmenlerin çalışma etkinliğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Gürel ve Demirhan-İşcan (2020) öğrenci sayısının fazlalığının etkinliklerin uygulanmasında sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Okulun, sınıfın büyüklüğü, erişilebilir kaynaklar gibi özellikler öğretim programının arzu edilen düzeyde uygulanabilmesini ve yabancı dil edinimini önemli ölçüde etkileyebilir.

Okulun ve sınıfın fiziki özelliklerinin, sınıfının mevcudu ve olanaklarının öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanıldığında araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrenciler etkileşimli tahtanın görsel ve işitsel öğrenmeye

imkânı sağladığı, etkileşimli tahta üzerinden oynanabilen interaktif oyunların dersi daha eğlenceli hale getirdiği, sınıf mevcudunun yüksek olmasının derslerden elde edilen verimi olumsuz yönde etkilediği ve öğrenme kayıplarına yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İşman vd. (2002), teknolojinin eğitim sürecine dahil edilmesinin öğrencilere gelişmiş öğrenme ortamları sunduğunu ileri sürmektedir. Geer ve Barnes (2007), geleneksel beyaz tahtaların öğretmenlerin tahtanın önünde durup eğitim vermesini sağladığını, etkileşimli tahtaların ise öğrenci merkezli bir yaklaşımı kolaylaştırdığını, öğrenci etkileşimini teşvik ettiğini ve öğretmenlerin sunumlarının etkinliğini artırdığını keşfetmiştir. Fidan'ın (2019) araştırması, sınıfların aşırı kalabalık olmasının öğrenci motivasyonunu azalttığını göstermektedir. Kalabalık sınıf ortamları nedeniyle öğrencilerin karar verme süreçlerindeki zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Sınıf mevcudunun yüksek olması ise öğrencilerin dikkat seviyelerine ve derslere aktif katılımlarına olumsuz etki yapabilir ve bunun sonucunda öğrenme eksiklikleri ortaya çıkabilir.

Geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarının kendilerine olan katkıları noktasında her iki durumda yer alan öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerisinde benzer düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın birinci durumunda yer alan okulun öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarının kendilerine yabancı dilde iletişim kurma becerisi, İngilizce şarkıları anlama yetkinliği kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarının yabancı dil öğreniminde başarısızlık ve derse yönelik olumsuz tutum edinmeye sebep olduğu sonucuna da varılmıştır. Araştırmanın ikinci durumunda yer alan okulun öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ise geçmiş İngilizce öğrenme yaşantılarının kendilerine gerçek hayatta, sanal ortamlarda ve çevrimiçi oyunlarda iletişim kurma becerisi, oyun yönergelerini anlama yetkinliği ve derse yönelik olumlu tutum kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Verešová ve Mala (2016) öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumlarının başarıyı artırdığını, olumsuz tutumlarının ise bilişsel başarı performansını düşürdüğünü belirlemiştir. Bu çalışma, derslere yönelik iyi bir tutumun motivasyonu artırarak başarıyı doğrudan artırdığını göstermektedir. İkinci durumdaki okul öğrencilerinin olumlu tutum kazanmalarına rağmen birinci durumdaki okul öğrencilerinin bazılarının derse yönelik olumsuz tutuma sahip olması öğrenciler arasındaki başarı farkına sebep olmuş olabilir.

Öğrencilerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları dinleme metinlerini ve İngilizce şarkıları ne düzeyde anlayabildiklerine dair görüşleri doğrultusunda her iki durumda yer alan

öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini orta seviye olarak gördükleri ve konuşma hızından ve ses kalitesinin yetersizliğinden dolayı İngilizce derslerinde dinledikleri metinleri anlamakta zorlanabildikleri, öğrencilerin İngilizce şarkılar dinlemeyi, filmler ve kısa videolar izlemeyi sevdikleri, dinledikleri şarkının, izledikleri film ve videoların konuşma hızlarına da bağlı olarak genelde anlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Boylu vd. (2024) öğrencilerin yabancı dil öğretiminde ilgi çekici ve görsel materyaller aracılığıyla bilgiyi daha etkili bir şekilde edindiklerini ileri sürmüştür. Çalışma, görsel ve işitsel içeriğin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin gelişimini etkileyen çok sayıda unsur bulunmaktadır ve İngilizce öğretim programları bu gereksinimleri kapsamlı bir şekilde ele alamadığı ifade edilebilir. Öğrenciler dinleme alıştırmaları sırasında konuşma hızı ve ses kalitesiyle ilgili zorluklarla karşılaşmışlardır ancak şarkılar, filmler ve videolar dahil olmak üzere popüler medyayı anlamaları konuşma hızıyla birlikte gelişmiştir. Bu durum, öğrencilerin ilgi çekici ve özgün içerikler aracılığıyla dil edinmeye daha yatkın olduğunu ve dil eğitimine daha doğal materyallerin dahil edilmesinin avantajlı olabileceğini göstermektedir.

İngilizce okuma kitaplarını ve derste gördükleri İngilizce metinleri anlayabilme bağlamında birinci durumda yer alan öğrencilerinin çoğunluğunun orta düzeyde ikinci durumda yer alan öğrencilerin ise iyi düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır. İki farklı lise türünde öğrenim gören öğrenciler arasında İngilizce okuma ve anlama becerileri açısından bir eşitsizlik tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Çakıcı (2007) öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının okuma yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Anadolu lisesi öğrencileri İngilizce okuma metinlerine karşı daha olumlu bir eğilim sergilemiş ve bu da anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Epçaçan (2018), çeşitli lise türlerindeki öğrencilerin okuma ve anlama becerileri üzerine yaptığı araştırmada, sosyo-kültürel faktörlerin öğrencilerin okuma performansını etkilediğini keşfetmiştir. Özellikle Anadolu liselerinde daha fazla okuma yapan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştiğini ortaya çıkarmıştır. Bu durumun sebebinin öğrenci profili ve duyuşsal özellikler kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Birinci durumda yer alan öğrencilerin ikinci durumda yer alan öğrencilere oranla daha yüksek sınav

puanlarına sahip olmaları ve bu doğrultuda dil öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması olasıdır.

İngilizce yazma becerilerine yönelik öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda araştırmanın birinci durumunda yer alan öğrencilerin çoğunlukla kendilerini yetersiz düzeyde gördükleri, ikinci durumda yer alan öğrencilerin ise kendilerini yazma becerilerinde orta ve iyi seviye olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, iki farklı lise türü arasında öğrencilerin İngilizce yazma yeterliliğine ilişkin yargılarında önemli bir farklılığa işaret etmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Bayram (2011) çeşitli okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yeterliliklerine ilişkin görüşlerindeki farklılıkları incelediğinde öğrencilerin özellikle İngilizce yazma becerilerine ilişkin algılarında, okul türüne göre değişen deneyimler ve başarılar göstermiş olduğunu saptamıştır. Bu durum, İngilizce öğretim kaynaklarının çeşitliliği, pedagojik yaklaşımlar ve İngilizce yazma becerisi öğretim pratikleri gibi hususlarla ilgili olabilir.

İngilizce konuşma becerilerine yönelik öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda araştırmanın birinci durumunda yer alan öğrencilerin çoğunlukla olumsuz duyuşsal özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin dil edinim sürecinde özgüvenlerinin azalmış olabileceğini ve İngilizce sözlü iletişim konusunda endişe duyabileceklerini göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi etkinliklerine, İngilizce konuşma derslerine az katılmalarına neden olan duygusal unsurların motivasyon ve özgüven eksikliği, düşük özsaygı, utangaçlık, kaygı ve sosyal baskı olduğu saptanmıştır (Khaleghi, 2016; Djahimo vd., 2018; Zayed ve Al-Ghamdi, 2019). Sözlü iletişim gerektiren etkinlikler sırasında öğrenciler yetersizlik duyguları yaşayabilir ve konuşmaya karşı içsel bir direnç geliştirebilirler. Sosyal baskı, kaygı, utangaçlık, düşük özgüven ve isteksizlik gibi faktörler, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi etkinliklerine daha az katılmalarına neden olabilir ve bu da gelişimlerini engelleyebilir. Bu duygusal engeller nedeniyle öğrenciler konuşma pratiğinden kaçınıp öğrenme fırsatlarından tam olarak yararlanamıyor olabilirler. Ayrıca, öğrenciler hata yapma veya düşük not alma korkusu nedeniyle akranlarının önünde konuşurken daha çekingen hale gelebilirler. İkinci durumda yer alan öğrencilerin ise kendilerini konuşma becerisinde orta ve iyi seviye olarak gördükleri ve sanal ortamlarda ve online oyunlarda iletişim yetkinliklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İkinci durumda yer alan öğrenciler İngilizceye karşı daha olumlu bir eğilim sergilemekte ve günlük faaliyetlerinde

iletişim için bu dili daha düzenli olarak kullanmaktadır. Toufik ve Hanane (2021) evrimii video oyunlarının düşük stresli ortamlarda yabancı dil olarak İngilizce ğrenenler üzerindeki etkisini araştırmıştır. evrim içi oyunların, elverişli bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Çok oyunculu evrimii rol yapma oyunlarının öğrencilerin dil edinimlerini geliştirmede etkili olduğu ve iletişim becerilerini artırdığı belirlenmiştir (Jabbari ve Eslami, 2019; Kongmee vd, 2011). Öğrencilerin günlük aktivitelerinde düzenli olarak İngilizceyi kullanmaları, dile olan maruziyetlerini artırır ve bu da dili öğrenmelerine yardımcı olabilir. Dijital kaynakları ve yaygın öğrenme ortamlarını başarılı bir şekilde içeren İngilizce ğretim programları özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesi için önemli fırsatlar sunabilir.

Öğrencilerin İngilizce kelime bilgi düzeyleri açısından ikinci durumda yer alan öğrencilerin kendilerini birinci durumunda yer alan öğrencilere göre daha iyi seviyede gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yeterli düzeyde kelime bilgi seviyelerine sahip olmalarında İngilizce şarkı dinlemelerinin ve video, film izlemelerinin, aralıklarla kelime tekrarı yapmalarının ve bilmedikleri kelimeleri not almalarının etkisi olduğu saptanmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Wahyudin vd. (2021) tekrarlamayı, not alma ve İngilizce şarkı dinleme gibi tekniklerin öğrencilerin kelime yeterliliklerini geliştirmede faydalı olduğunu saptamıştır. Ivone ve Renandya (2019) İngilizce şarkı ve film izlemek gibi etkinliklerin dil edinimi için faydalı olduğunu belirlemiş, özellikle de ikinci dil öğrenenler arasında kelime bilgisini geliştirmede tekrar ve dinleme alıştırmalarının önemini vurgulamıştır. Kelime dağarcığı gelişiminin şarkı dinleme, video ve film izleme, sık tekrar ve kelime notları alma gibi bağımsız öğrenme teknikleriyle büyük lde desteklendiği belirlenmiştir. Ancak, ğretim programı bu stratejilere desteklemiyorsa, yalnızca dil öğrenme motivasyonu yüksek öğrenciler bu tür alışkanlıklar oluşturacaktır. Bu nedenle, öğrenmeyi öğrenme becerileri ve bağımsız öğrenme ile ilgili kazanımlar programa dahil edilebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini hangi düzeyde başarılı ve yeterli bulduklarına ve derse yönelik duyuşsal algıları açısından her iki durumda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini İngilizce dersinde iyi seviyede başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinden dolayı düşük yeterlik algısına da rastlanmıştır. Alla vd. (2020) hem sınıf içi hem de uzaktan eğitimde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını incelemiş ve evrimii öğrenmenin

kaygıyı artırdığını ve dil yeterliğini azalttığını ortaya koymuştur. Yang ve Lin (2020) pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimin özellikle yabancı dil derslerinde iletişimi azalttığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yüz yüze katılımın yokluğundan olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. Yabancı dil edinim sürecinde yüz yüze katılım, sözlü iletişim pratiği yapmak dil becerilerini geliştirmek için çok önemlidir. Uzaktan eğitimde, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile yetersiz etkileşim kurmalarının kendilerini ifade etme ve dil becerilerini uygulama fırsatlarını kısıtlamış olabilir. İnternet bağlantısı kesintileri ve düşük görsel-işitsel kalite gibi teknik sorunlar, öğrencilerin dersleri etkin bir şekilde takip etmesini engellemiş ve özellikle canlı dersler sırasında dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesini engelleyerek öğrencilerin derslere katılımını azaltmış olabilir. Uzaktan eğitim süreci bir öğretim programının sadece yüz yüze eğitime yönelik materyal ve tekniklere odaklandığında işlevsiz hale gelebileceğini göstermiştir. Dil becerilerinin gelişimi, çevrimiçi etkileşimi artıracak dijital araçlar, eş zamanlı ve eş zamansız iletişim stratejileri ve öğrenci katılımını teşvik eden çevrimiçi etkinlikler gibi bileşenlerin yetersizliği nedeniyle engellenebilir. Bundan dolayı programların tam olarak neyin öğretileceğinin yanı sıra nasıl ve nerede öğretileceğini de açıkça tanımlaması öğretimin sürdürülebilirliği için faydalı olabilir. Uzaktan eğitim, proje çalışmaları, rol yapma alıştırmaları ve karşılıklı konuşmalar gibi yüz yüze öğrenme ortamlarında doğal olarak ortaya çıkan sosyal bağlantıları sınırlamaktadır. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri bu durumdan özellikle etkilenmiş olabilir. Programın bu becerileri geliştirecek yapılandırılmış çevrimiçi konuşma-etkileşim alıştırmaları içermemesi, dil öğrenme sürecinde büyük bir boşluk yaratmış olabilir.

İngilizce dersinin gelecekte iş hayatı açısından ne derece gerekli bir ders olduğu hususunda her iki durumda yer alan öğrencilerin gelecekte iş bulabilme imkânı, mesleki kariyer gelişimleri açısından İngilizce dersini gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karunaratne (2014) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmış ve İngilizce yeterliğinin kişisel gelişim ve kariyer beklentileri için çok önemli olduğuna dair öğrenci inançlarını saptamıştır. Ali vd. (2022) İngilizce yeterliliğinin istihdam ve mesleki ilerleme üzerindeki etkisini araştıran çalışmasında İngilizce yeterliğinin iş olanaklarını artırdığını ve kariyer gelişimi için çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. İngilizce dil yeterliğinin, özellikle günümüz dünyasının artan küreselleşmesi bağlamında, etkili iletişim, bilgiye erişim, kariyer fırsatlarını artırma ve iş dünyasında profesyonel ilerleme

için önemli olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizce dersinin gelecekteki yaşamlarına ve kariyerlerine yönelik beklentilerini karşılamak için gerekli olduğuna inanmaları, programın hem akademik başarıyı hem de kariyer hazırlığını vurgulaması gerektiğini göstermektedir. Bu değerlendirmeye göre, programın günümüzün uluslararası kurumsal ortamını yansıtacak şekilde güncellenmesi gerekli olabilir.

5.2 Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Girdi değerlendirme kapsamında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri, derse yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeylerine yönelik duyuşsal özellikleri, öğretmenlerin programa aşinalık, hazır bulunuşluk düzeyleri, programa yönelik algıları, tutumları, deneyimleri, programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklar, öğretmen özellikleri ve kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve İngilizce beceri testi verilerine ait nicel bulgular ve öğretmenlere uygulanan öğretmen mesleki yeterlik ölçeği verilerinden elde edilen betimsel analiz bulguları değerlendirilmiş ve araştırmada yer alan her iki duruma ait bulgular birbirleriyle ve alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak bu bölümde sunulmuştur.

Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması konusunda öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilişsel özellikleri noktasında Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda dersine girdiği öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğu, ortaokul düzeyinden öğrenme eksikleri ile geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik temel kazanımların yetersizliği ortaöğretim düzeyi İngilizce derslerinde öğrenciler için zorluklara yol açabilir. Bu sonucu destekler nitelikte Anstrom vd. (2010) çalışmalarında yetersiz temel dil becerilerinin öğrencilerin İngilizce dersinde akademik başarılarını engellediğini ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Benzer şekilde Bunch (2013) ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin, yabancı dil öğretim sürecinde yetersiz temel altyapıdan kaynaklanan zorluklarla karşılaştıklarını ve bu zorlukların öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediğini ileri sürmüştür. Araştırmanın diğer durumunda yer alan Hakan öğretmenin öğrencilerinin ise Ayşe öğretmenin öğrencilerine göre daha hazır bir şekilde ortaöğretime geçiş yaptıkları, iyi düzeyde hazır bulunuşluk seviyesine sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Haider ve Hussain

(2014) yabancı dil becerilerinde bağlamsallaştırılmış öğretimin ve öğretmen desteğinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve öğretmen özelliklerinin, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ortaokul düzeyinde dil becerilerine yönelik çalışmalar yapmalarının ve öğretmen etkisinin bu farklılığın oluşmasında katkısı olabilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgileri, tutumları, algıları, kaygı düzeyleri ve öğrenme motivasyonları bağlamında sahip oldukları duyuşsal özellikleri açısından Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğretmenin rolünün ve etkisinin, pozitif öğretmen öğrenci ilişkisinin öğrencinin derse sevmesinde, derse yönelik olumlu tutuma sahip olmasında etkili olduğunu ve öğrencinin derse yönelik kaygı düzeyini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Varga (2017) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin akademik bağlılığı üzerindeki etkisini incelemiş ve olumlu etkileşimlerin öğrencilerin güvenini artırdığı, ilgi ve motivasyonlarını yükselttiği ve kaygı düzeylerini etkili bir şekilde azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde alanyazında yer alan araştırmalar, öğretmenlerin destekleyici tutumlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını, ilgilerini ve akademik başarı güdülerini artırdığını ve aktif katılımı teşvik eden olumlu ilişkileri geliştirdiğini göstermektedir (Engels vd., 2021; Hagenauer vd., 2015; Wicaksono ve Tiatri, 2023; Zhou, 2021). Eğitimciler öğretim süreçleri sırasında destekleyici ve yönlendirici bir rol benimsediklerinde, öğrenciler derslerden keyif alabilir ve öğrenmeye daha açık olabilirler, cesaretlendirici bir eğitimci, öğrencilerin başarılı olma becerilerine olan güvenlerini artırabilir ve böylece derse sevmelerini sağlayabilir. Olumlu bir öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerde derse karşı yapıcı bir tutum geliştirmelerine imkân sağlayabilir. Öğrenciler kendilerini anlayan ve onaylayan bir öğretmenle etkileşime girdiklerinde, derse daha fazla dikkat ve adanmışlık hissedebilirler. Böyle bir etkileşim, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını kolaylaştırabilir.

Ayşe öğretmen öğrencilerin derse yönelik öğrenci duyuşsal özelliklerinde bir öğretmen olarak kendi rolüne vurgu yaparken Hakan öğretmen ise İngilizcenin küreselleşen dünyadaki önemine vurgu yapmış ve İngilizce dersine yönelik öğrenci duyuşsal özelliklerinde yabancı bir kültür öğrenmenin ve küreselleşen dünyada bir dünya vatandaşı olabilmelerinin öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmalarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin derslerde yanlış yapma, kelimeyi yanlış telaffuz etme gibi kaygılara sahip olabildikleri ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz

yönde etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara alanyazında ulaşılmaktadır. İngilizce öğrenmenin, öğrencilerin dünya vatandaşı olma yolunda kültürel çeşitlilik ve küresel bilinç kazanmalarını kolaylaştırdığı, kültürlerarası etkileşimlerde küresel vatandaşlık ve kültürel etkinlik farkındalıklarını artırdığı ve küresel farkındalık ve dünya vatandaşlığı gibi değerlerin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğu sonuçlarına varılmıştır (Chan vd., 2021; Gibson vd., 2008; Higgins ve Tanaka, 1999). İngilizcenin evrensel iletişim dili konumunda olması, öğrencilerin yabancı bir kültürle tanışma isteği, küresel vatandaşlık bilinci gibi faktörlerin bu sonuca ulaşmada etkisi olabilir. Bu çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç ise öğrencilerin İngilizce derslerinde yanlış yapma korkuları, yanlış kelime telaffuzlarından dolayı kaygı seviyesine sahip olmalarıdır. Benzer şekilde öğrencilerin yanlış telaffuz endişesi nedeniyle kaygı düzeyleri artarken derse olan ilgilerinin azaldığı ve bu endişenin yabancı dil edinme motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır (Ahmetovic vd., 2020; Baran-Lucarz, 2014; Herwanto, 2013). İngilizce öğretim programlarının dili öğrenmenin doğal bir parçası olan “yanlış yapma” sürecini destekleyici bir çerçeve sunması faydalı olabilir. Yanlış telaffuzun öğrencilerde kaygıya neden olması, programın bu beceriyi yeterince ele almadığını da göstermektedir. Program dil becerileri, kelime bilgisi ve dilbilgisinin yanı sıra tonlama, vurgu ve fonetik farkındalık gibi telaffuz bileşenlerini de içermesinin etkili bir öğretim programının elde edilmesi için faydalı olabilir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma noktasında öğretmenlerin kendi hazır bulunuşluk düzeyleri, programa yönelik algı ve tutumları ve geçmiş deneyimleri açısından her iki durumda yer alan öğretmenin öğretim programını daha önceden uyguladıkları için programda tecrübeli oldukları, bu tecrübenin kendilerine olumlu yönde katkı sağladığı, programı daha etkili kullanabildikleri, etkinlikleri daha öğretici ve eğlenceli şekilde uyarlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde deneyimli öğretmenlerin öğretim programındaki yeterliliklerinin, etkinlikleri daha etkili ve yaratıcı bir şekilde ayarlayabilmelerini kolaylaştırdığı, önceki deneyimlerin öğretmenlerin özgüvenini artırdığı, programı öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenleyerek derslerin daha öğretici geçmesini ve etkinlikleri çeşitlendirip zenginleştirmelerini sağladığı saptanmıştır (DiBella vd., 2015; Eastwood ve Sadler, 2013; Taş, 2022). Öğretmenlerin programı önceden uygulamaları, etkinliklerin içeriğini ve yürütülme süreçlerini daha etkili bir şekilde kavramalarını sağlayabilir. Bu anlayış,

programını sınıflara daha etkili bir şekilde dahil etmelerine imkân verebilir. Daha önce programı uygulamış olan öğretmenler, öğrenci gereksinimlerini değerlendirme ve müfredatın çeşitli bileşenlerini buna göre değiştirme konusunda üstün bir kapasiteye sahip olabilir bu da öğrenme sürecini geliştirerek öğrenciler için daha anlamlı ve verimli hale getirebilir. Bununla birlikte bu çalışmada ulaşılan sonuca farklı şekilde programı uygulama tecrübesinin yol açabileceği bazı olumsuz sonuçlara da alanyazında rastlanmaktadır. Deneyimli eğitimciler için öğretim programının mevcut haliyle devam etmesinin, yenilik için gerekli itici gücün eksikliğine yol açtığından, gelişime ve yenilikçi uygulamalara yeteri kadar açık olmadıkları gözlenmiştir (Dutt vd., 2020; Oliver ve Hyun, 2011). Aynı programı uzun yıllar kullanan tecrübeli öğretmenler, belirli öğretim stratejileri, kaynaklar ve sınıf prosedürleri oluşturarak kendilerine özgü bir pedagojik çerçeve oluşturmuş olabilirler. Bu yapının güvenli ve verimli bir sistem olduğunu düşünebilirler. Bu konfor alanı herhangi bir program yeniliği tarafından tehdit edilebilir. Yenilikçi yaklaşımlar için daha fazla planlama, teknoloji kullanımı, bireyselleştirme, uyarlanabilirlik ve öğretmen takibi sıklıkla gereklidir. Bu tür ayarlamalar, deneyimli öğretmenler tarafından ek yük veya ekstra sorumluluk olarak algılanabilir. Bu nedenle, eğitim için programın önerdiği yenilikleri uygulamak yerine mevcut uygulamalara bağlı kalmak daha pratik olabilir.

Öğretim programının uygulanan programa dönüşümü bağlamında sınıf içi uygulamalarda öğretmenin programa katkıları bağlamında çalışmanın her iki durumunda yer alan öğretmenlerin öğretim programını öğrenci seviyesine, özelliklerine ve günlük yaşamlarına ve güncel olaylara uyarladıkları aynı zamanda dersleri öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmek için ünite özelinde eklemeler yaptıkları, ders kitaplarına ek olarak etkileşimli tahta üzerinden dijital kitapları ve ünite sunumlarını kullandıkları sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Muir vd. (2022) öğretmenlerin, öğrenci-öğretmen etkileşimini teşvik edecek şekilde derslerini güncel olaylara uyarlamanın ve derslerle ilgili dijital kaynakları kullanarak etkinlikleri geliştirmenin olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Parrish ve Bryd (2022) öğretim ortamlarında eğitimcilerin katılımı artırmak için öğrenci seviyelerine göre etkinliklerin yapılandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Eisman vd. (2024) araştırmalarında, öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekmek için müfredatta üniteye özgü değişiklikler uygulamış ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılan bu uyarlamalar faydalı sonuçlar verdiğini belirlemiştir.

Öğretmenin programa uyarlamalar yapması öğrenci katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırmada etkili olabilir.

Öğretmenin resmi programı sınıfta işlerken daha çok önem verdiği bununla birlikte göz ardı ettiği noktalar açısından Ayşe öğretmenin İngilizce dil becerilerinin öğretiminde yazma becerisine yönelik etkinliklere diğer becerilere oranla daha az zaman ayırdığı, yazma etkinliklerinin çok fazla zaman aldığı bundan dolayı da ders zamanını verimli kullanabilmek adına yazma etkinliklerinde kısa cümleler kurdurduğu sonucuna varılmıştır. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda ise kalabalık sınıf mevcudu ve yetersiz ders saatlerinden dolayı konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde tüm öğrencilere eşit oranda söz hakkı veremediğini ve bu etkinliklerde göz ardı ettiği noktalar olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Altay (2018) dokuzuncu sınıf İngilizce derslerinde yazma pratiğinin daha sınırlı olarak yapıldığı ve bu becerinin geliştirilmesine olması gerektiği kadar odaklanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Adeleke ve Onyebuchi (2023) sınıf mevcudunun fazla olmasının ve ders saatlerinin kısıtlı olmasının, öğretmenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesi gibi yoğun zaman gerektiren etkinlikleri uygulamalarını engellediğini belirtmektedir. Salı ve Kecik (2018) sınıf mevcutlarının fazlalığının, öğretmenlerin yazma ve konuşma yetkinliklerini geliştirme çabalarını kısıtladığını saptamıştır. Sarwari (2018) farklı yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilerin bulunduğu kalabalık sınıflarda İngilizce öğretmenin zorluklarına vurgu yapmış, yazma ve konuşma becerilerine zaman kısıtlamaları nedeniyle kısa ve yüzeysel etkinliklerle yaklaşıldığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler ders süresini optimize etmek için uzun yazılar yerine ifadeleri tercih edebilir. Bu durum, öğrencilerin yazılı ifade yeteneklerini kapsamlı bir şekilde geliştirme, dilsel yapıyı derinlemesine kavrama ve daha karmaşık cümleler kurma kapasitelerini kısıtlayabilir. Kısa cümleler kullanarak yapılan yazma alıştırmaları yazma becerilerinde temel gelişmeler sağlarken, ileri düzey beceri gelişimini teşvik etmek için yetersiz kalabilir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanma noktasında sunulan ders kitabı, dinleme metinleri, akıllı tahta uygulamaları gibi materyallere ve bu materyallerin programın amaçlarına ulaşmak için yeterli olup olmadığı konusunda hem Ayşe öğretmenin hem de Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda ders kitabının öğrenciler için uygun bir kitap olduğu ve içerisinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çeşitli etkinlikler bulundurduğundan dolayı İngilizce öğrenme ihtiyacını karşılar

nitelikte olduğu, İngilizce derslerinde etkileşimli tahtanın aktif bir şekilde kullanıldığını, etkileşimli tahta üzerinden ders kitabında yer alan ünitelere ilişkin hazır sunumların, konular özelinde oyunlar ve videoların kullanıldığını sonucuna ulaşılmıştır. Hakan öğretmeninden farklı olarak Ayşe öğretmenin etkileşimli tahtada web 2.0 araçlarını derslerinde kullandığını, etkinlikler düzenlediğini, çeşitli kelime oyunları oluşturduğunu ve bu uygulamaların dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini, öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri saptanmıştır. Bununla birlikte ders kitabında yer alan bazı dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, çok hızlı ve uzun olduğunu ve öğrencilerin anlamakta bir hayli güçlük çektiğini sonucuna varılmıştır.

Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda ders kitabının baskı kalitesinin yetersiz olduğunu, baskı kalitesinin ve kitap içerisindeki görsellerin daha kaliteli olması durumunda kitabın görsel olarak da daha fazla ilgi çekici hale gelebileceğini sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Aslan vd. (2023) dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitaplarının ilgi çekici olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçtan farklı şekilde Gürel ve Demirhan-İşcan (2020) ders kitaplarının öğretim programı içeriği ile uyuşmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okulu öğretmenleri ders kitaplarını yetersiz bulurken, özel okul öğretmenleri programın içeriğinin yanı sıra ek kaynaklardan da faydalandıkları saptanmıştır. Alanyazında İngilizce ders kitapları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ders kitaplarının çoğunluğunun dört temel beceriyi ele alırken, bazı çalışmalar ders kitaplarında özellikle yazma ve konuşma becerilerinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Tok (2010) Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarının değerlendirilmeye yönelik çalışmasında okuma ve dinleme becerilerinin daha fazla vurgulanması gerektiğini ortaya koymuştur bununla birlikte, bazı ders kitaplarında dört beceriye dengesiz bir şekilde odaklanıldığı sonucuna varmıştır.

Etkileşimli tahtaların kullanımı İngilizce derslerini daha dinamik, ilgi çekici ve verimli hale getirebilir. Ayrıca, öğrencilerin çeşitli öğrenme materyalleriyle zenginleştirilmiş ders içeriğine daha fazla ilgi göstermelerine, dil becerilerinin gelişimine daha istekli bir şekilde katılmalarına ve İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olabilir. Hur ve Suh (2012) etkileşimli tahtaların sunumlar ve dijital hikâye anlatımı ile yetkin bir şekilde kullanılmasının, öğrencilerin dil edinimine katılımını artırdığını gözlemlemiştir. Oyunların ve multimedya kaynaklarının öğrencilerin ilgisini çekmede yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde etkileşimli tahtanın, İngilizce

sınıflarında sunumların, oyunların ve metinlerin kullanımını geliştirmede etkili olduğu, etkileşimli tahtanın etkili bir pedagojik araç olarak öğrenci katılımını artırdığı belirtilmiştir. Dil öğretim süreçlerinde dil edinimini kolaylaştırmak için oyunlar ve multimedya içeriği dahil edilerek derslerin daha eğlenceli olması sağlanmıştır (Coyle vd., 2010; Kneen, 2015; Linh ve Duyen, 2021; Yang ve Teng, 2014).

Web 2.0 araçlarının dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrenci motivasyonunu artıran oyunlar aracılığıyla öğrenci katılımını ve öğrenme deneyimini geliştirdiği ifade edilebilir. Alanyazında yer alan bazı araştırmalar Web 2.0 araçlarının İngilizce öğretiminde uygulanmasını ve kelime oyunlarını kullanarak öğretimi geliştirmeyi incelemiştir. Liu, Wang ve Tai (2016) Web 2.0 araçlarının öğrenci katılımını artırdığı ve dil ediniminde coşkuyu teşvik ettiğini ve etkileşimli kelime oyunlarının, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırdığını saptamıştır. Sharma (2022) etkileşimli Web 2.0 araçlarının öğrencilerin çevrimiçi dil öğrenimine katılımını ve ilgisini artırırken, ilgi çekici kelime oyunları da bu çabadaki motivasyonu desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Ders kitabında yer alan bazı dinleme metinlerinin öğrenci seviyesinin üzerinde, çok hızlı ve uzun olması öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyip dil gelişimini sınırlandırabilir. Araştırmalar, İngilizce ders kitaplarındaki dinleme metinleri hızının, uzunluğunun ve karmaşıklığının öğrencilerin yeterlilik seviyelerini aştığını göstermektedir. Gilakjani ve Sabouri (2016) dinleme materyallerinin hız ve dil karmaşıklığı açısından öğrencilerin yeterlilik seviyelerine uygun olmadığı durumlarda, anlama zorluklarının arttığını ileri sürmektedir. Yüksek konuşma hızı, öğrenci kaygısını önemli ölçüde artırdığı ve anlamayı zorlaştırdığı saptanmıştır. Goh (2000) çalışmasında öğrencilere sunulan metinlerin hızı ve uzunluğunun yanı sıra yapısal karmaşıklığının da dinleme becerilerini engellediğini ve öğrencilerin hızlı konuşmaları anlamada zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Ders kitaplarında kaliteli görseller ve etkili baskı olmasının öğrencilerin kitaba olan bağlılığını artırarak öğrenme deneyimini geliştirebilir. Buehner (2009) üniversite düzeyindeki ders kitaplarının resim kalitesi ve baskı tasarımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin yüksek kaliteli fotoğraflara sahip materyallere daha fazla ilgi ve katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Clinton vd. (2019) üstün baskı kalitesine ve daha etkili görsellere sahip kitapların öğrenme deneyimlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Görsel kalitenin öğrenci katılımını artırarak öğrenme motivasyonunu yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bilişsel özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin görüşleri doğrultusunda araştırmanın birinci durumunu oluşturan öğrencilerin olumlu bilişsel özelliklere ve aynı zamanda bilişsel yetersizliklere sahip oldukları, ikinci durumda yer alan öğrencilerin ise çoğunlukla olumlu yönde bilişsel özelliklerinin ön plana çıktığı saptanmıştır. Birinci durumda yer alan öğrencilerin ön öğrenmelerdeki eksikliklerinin bu duruma neden olduğu ifade edilebilir. Lou ve Jaeggi (2019) öğrenciler arasındaki bilgi eşitsizliklerinin başarı eşitsizliklerini arttırdığını ve bilişsel yetenekleri bozduğunu belirtmiştir. Mufanti ve Susilo (2017) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki eksikliklerinin arka plan bilgi eksiklikleri nedeniyle arttığını belirtmiştir. Bu eksiklikler öğrencilerin geri bildirim işleme becerilerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde aktif katılım gösterebilmek için derslerde işleyecekleri konuya, üniteye ön hazırlık yaptıkları belirlenmiştir. Bu ön hazırlıklar, öğrencilerin konuya hakimiyetlerini artırarak dil becerilerini geliştirmeleri için önemli bir temel oluşturabilir. Derse başlamadan önce konu hakkında temel bir anlayışa sahip olan öğrenciler, derste ele alınan dil yapılarına ve kelime dağarcığına daha çabuk uyum sağlayabilir. Ön hazırlık, yeni dil yapılarının kavranmasına yardımcı olarak öğrencilerin dilsel yeteneklerini geliştirip öğrencilerin derse daha aktif şekilde, güvenle katılmalarını sağlayabilir. Karafil ve Oğuz (2019) ön hazırlık, öğrencilerin derslere aktif katılımını kolaylaştırdığını ve ele alınacak konular hakkında önceden bilgi sahibi olmalarının öğrenme deneyimini geliştirdiğini saptamıştır. Ginting (2021) çalışmasında ön hazırlık yapan öğrencilerin İngilizce derslerinde kendilerini ifade etme konusunda daha rahat oldukları ve bunun da derse katılımlarını artırdığını belirtmiştir. İkinci durumda yer alan öğrencilerin derse katılım düzeyleri içerik ve etkinliğe göre değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin okuma çalışmalarında daha fazla katılım gösterirken yazma etkinliklerinde daha az katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Hebert vd. (2013) öğrencilerin okuma etkinliklerine daha fazla katılım gösterirken, yazma etkinlikleri ise algılanan zaman alıcı yapısı ve zorluğu nedeniyle daha az ilgi gördüğünü belirtmiştir. Tsang (1996) çalışmasında öğrencilerin okuma etkinliklerini daha kolay anladıklarını ve bu sayede daha hızlı ilerleme kaydettiklerini, yazma etkinliklerinin ise öğrencilerden daha fazla çalışma talep ettiğini göstermiştir. Al-Jarf (2013) öğrencilerin çevrimiçi okuma etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdiklerini ancak gerekli zaman ve hata yapma korkusu nedeniyle yazma görevlerine daha az katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yazma becerisi, dilbilgisi ve kelime bilgisi yeterliliği

gerekliliği nedeniyle öğrenciler için zorluk teşkil edebilir. Yazma etkinlikleri genellikle daha fazla zaman ve çaba gerektirdiğinden dolayı bir eser oluşturmak, fikirleri organize etmek ve yazılı ifade için uygun cümle kalıplarını seçmek için zaman gerektirir. Öğrenciler, özellikle kalabalık sınıflarda, yazma etkinlikleri için yeterli zaman ayırmakta zorlanabilirler. Öğrenciler, hatalar veya dilbilgisi yetersizliklerine ilişkin kaygılar nedeniyle kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda artan bir baskı yaşayabilir. Bu durum, yazma faaliyetlerine katılımı olumsuz etkileyebilir. İkinci durumda yer alan öğrencilerin bir kısmının kendi bilişsel düzeylerini orta seviye gördükleri belirlenmiştir bu durumun sebebinin ise dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programında yer alan içeriklerin basit olmasından kaynaklandığı ve bu durumun ders başarısını ve katılımlarını olumsuz etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır. Marks (2000) içeriğın öğrenciler için aşırı basit olduğunda ilgi ve motivasyonun azaldığını, yetersiz zorlukların öğrencilerin aktif katılımlarını kısıtladığını ifade etmiştir. Finn ve Zimmer (2012) basit içeriklerin öğrenciler arasında akademik ilgiyi ve içsel arzuyu azalttığını ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmak için daha fazla zorluk gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim programı içeriğinin basitliğı öğrencilerin katılımını ve başarısını olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin yeterlilik seviyesine uygun olmayan ve asgari düzeyde karmaşıklığa sahip içerik öğrencilerin yeterli zorluğun olmadığını algılamalarına yol açabilir. Bu da motivasyonun düşmesine, ilgisizliğe ve derse katılımın azalmasına neden olabilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özellikleri açısından her iki durumda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce derslerinin eğlenceli geçmesinin, İngilizce öğrenmenin kültürel farkındalıkları artırmasının ve İngilizcenin ortak dil olmasından dolayı yabancılarla iletişim kurabilme imkanının olmasının öğrencilerde olumlu tutum edinilmesinde etken olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Jenkins (2009) İngilizceyi bir ortak dil olarak öğretmenin öğrencilerin kültürel farkındalığını artırdığını ve dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini belirtmiştir. İngilizce diline yönelik olumlu bir eğilimin kültürlerarası iletişimde önemli olduğu vurgulanmıştır. Fang ve Baker (2018) İngilizce dil ediniminin küresel bir vatandaşlık perspektifini teşvik ettiğini ve öğrenciler arasında kültürel anlayışı geliştirdiğini ileri sürmektedir. Bu da sonuç olarak, öğrencilerin İngilizce eğitimine yönelik daha olumlu görüşlere sahip olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte sınav

kaygısı ve bilgi eksikliğine yönelik kaygı durumları da olumsuz duyuşsal özellikler olarak belirlenmiştir. Bu tür kaygılar öğrencilerin akademik performansını ve öğrenme motivasyonunu etkileyebilir. Öğrencilerin önceki öğrenimlerdeki yetersizlikleri bu durumu tetikleyebilir. Naveh-Benjamin vd. (1981) sınav kaygısı yüksek olan çocukların, kaygıya bağlı olarak bilgi işlemede eksiklikler sergilediklerini ve bunun da akademik performanslarını olumsuz etkilediğini işaret etmiştir. Veenman vd. (2000) sınav kaygısının, bilginin geri getirilmesini engelleyerek öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Kaygı, üstbilişsel becerileri olumsuz etkilemekte ve öğrencilerin bilgiye dayalı geri getirme ve üretme süreçlerini azaltmaktadır.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilmesi için bakanlık tarafından kullanıma sunulan ders kitabı (student's book) ve çalışma kitabına (workbook) ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında her iki durumda yer alan öğrenci görüşleri doğrultusunda, ders kitabında yer alan farklı ve çeşitli içeriklerin öğrenci ilgi alanlarına hitap ettiği ve çalışma kitabının derste öğrenilen bilgileri, konuları pekiştirmek için faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan olumlu sonuçların yanı sıra üniteler içerisinde az sayıda etkinliğin yer alması, etkinliklerin oyunlar, videolar ve müziklerle desteklenmemesi olumsuz sonuçlar olarak belirlenmiştir. Sarıçoban ve Can (2013) Türkiye'de kullanılan dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitaplarını dil yeterliliği ve içerik uyumu açısından hem yerel hem de uluslararası ders kitaplarıyla karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin ilgisini çekecek bilgi eksikliğine vurgu yapılmıştır. Dil becerilerinde uluslararası kitapların daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öztürk (2019) dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel becerileri temsil eden 'anlama' ve 'uygulama' basamaklarının yanı sıra bilgi boyutundaki kavramsal bilgi boyutunu vurgulamıştır. Buna karşılık, üst düzey düşünme becerilerinin kısıtlı olduğu ve üstbilişsel bilgi boyutunun tamamen eksik olduğunu belirlemiştir. Çeşitli içeriklere, tematik çeşitliliklere, kültürel öğeler ve görsel ve multimedya destekli etkinliklere sahip, üst düzey düşünme becerilerini destekleyen ders kitaplarının sağlanması, öğrencilerin öğrenme hevesini ve isteğini artırabilir.

Öğretmenin resmi programı uygularken sunduğu ek kaynaklar hususunda her iki durumda yer alan öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerinin öğretim programını uygularken üniteler özelinde çalışma kağıtları (worksheets) ve ünite testleri dağıttığı,

ünite içeriklerini, konuları desteklemek amacıyla etkinliklerde kısa videolar, filmler ve şarkılar kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı olarak ise Ayşe öğretmenin web 2.0 araçlarını kullandığı belirlenmiştir. Eğitimciler tarafından ders kitaplarının yanına görsel-ışitsel unsurların eklenmesi, öğrenci katılımını sürdürerek öğrenmeyi önemli ölçüde geliştirebilir. Bu stratejiler öğrenci katılımını artırabilir, farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve dersleri daha akılda kalıcı hale getirebilir. Short (1991) dil öğretiminde entegre materyallerin kullanımına ilişkin müzik, video ve filmlerin öğrencilerin dil edinimini geliştirdiğini ve sınıf içi katılımı teşvik ettiğini göstermiştir. Aziz ve Sulicha (2016) kelime öğretiminde görsel-ışitsel yardımcı olarak çizgi film ve şarkıların kullanılmasının öğrenci katılımını ve ilgisini artırdığı ve çalışma materyallerin öğrencilerin dil öğretimine ilgisini çekmede önemli olduğu vurgulanmıştır. Yabancı dil sınıflarında Web 2.0 araçlarının kullanımı hususunda Baytekin ve Su-Bergil (2021) yabancı dil eğitiminde Web 2.0 ve sosyal medya araçlarının öğrencilerin öğrenme sürecini geliştirdiği ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aşıksoy (2018) öğrencilerin İngilizce öğreniminde kullanılan Web 2.0 araçlarının varlığından haberdar olduklarını ve bu araçların kullanımına yönelik olumlu bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Sonuçlar, büyük çoğunluğun dil ediniminde Web 2.0 araçlarını tanıdığını ve bu araçların İngilizce öğrenimlerini kolaylaştırdığını düşündüğünü göstermektedir. Eğitimciler tarafından ders kitaplarının yanına görsel-ışitsel, teknoloji destekli unsurların eklenmesi, öğrenci katılımını sürdürerek öğrenmeyi önemli ölçüde geliştirebilir. Bu stratejiler öğrenci katılımını artırabilir, farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve dersleri daha akılda kalıcı hale getirebilir.

Öğretmenin İngilizce derslerinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öğrenci görüşleri noktasında her iki durumda yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda derslerde metin çevirilerinin, soru-cevap tekniğinin, bireysel ve eşli çalışmaların kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Margutti ve Drew (2014) soru-cevap tekniğinin öğrencilerin dil edinimine katılımını artırdığını, ancak aşırı kullanıldığında öğrencilerde kaygıya neden olabileceğini ileri sürmektedir. Adawiyah (2019) okuduğunu anlama çalışmalarında soru-cevap tekniğinin ve metin çevirilerinin etkinliği belirtmiştir bununla birlikte, yalnızca çeviriye odaklanan etkinliklerde öğrencilerde monotonluğa neden olma eğilimi olduğu saptanmıştır. Uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Bu stratejilerin her biri, öğrencilerin

farklı dil yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu stratejilerin dengeli ve uygun bir şekilde uygulanması, öğrencilerin farklı dil yeterliliklerinin geliştirilmesini teşvik edebilir ancak aşırı kullanımda derslerde tekdüzelik ve öğrencilerde kaygı ve sıkılmaya yol açabilir. Öğretim programının tek bir öğretim yaklaşımı zorunlu kılmak yerine, çeşitli yaklaşım ve stratejilerin kullanımını desteklemesi, öğretmene esneklik ve seçim hakkı tanınması önemli olabilir.

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ön teste ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde her iki durumda yer alan öğrencilere ait en yüksek puanı alan maddelerden yola çıkılarak öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının dilbilgisi bağlamında, İngiliz dilinin küreselliği açısından olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizceyi dünyaya açılmak için araç olarak görmeleri önemlidir. Bu sonuca benzer şekilde Almegren (2018) İngilizcenin küresel iletişimindeki öneminden dolayı Suudi öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu saptamıştır. Ishikawa (2017) araştırmasında Japon üniversite öğrencilerinin İngilizcenin küresel bir iletişim aracı olduğu konusunda olumlu bir eğilim sergilemişlerdir. Huang (2013) Çince konuşan öğrencilerin İngilizceyi yurtdışı deneyimleri ve istihdam fırsatları için avantajlı olarak gördükleri ve böylece İngilizce dil edinimine yönelik olumlu bir tutum oluşabildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin, İngilizcenin küresel iletişimdeki öneminin ve etkili öğrenmenin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısının farkına varmaları, İngilizce dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir.

Öğrencilere uygulanan İngilizce öz yeterlik inanç düzeylerine yönelik ön teste ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde her iki durumda yer alan öğrencilerin benzer maddelerde yüksek puanlara sahip oldukları görölmüştür. Okuma boyutunda en yüksek puanı alan maddeleri incelendiğinde “İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.”, “İngilizce dersinin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.”, “İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.”, “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.” maddeleri olduğu görölmüştür. Bulgular, öğrencilerin İngilizce okuma ve anlama becerileri konusunda büyük bir özgüven sergilediklerini, bu alanlarda başarılı olma kapasitelerine güçlü bir inanç duyduklarını ve okuma-anlama becerilerini sağlam olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu sonuca benzer şekilde Rosalina ve Nasrullah (2019) öğrencilerin okuma

becerileri ile özgüvenleri arasındaki güçlü ilişkiyi araştırmakta ve özgüveni yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha yüksek performansa sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin özgüveni, dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir bileşen olarak tanımlanmıştır. Koosha vd. (2016) özgüven ile okuma becerilerinde bağımsız öğrenme arasında olumlu bir ilişki bulmuştur, bu da özgüveni yüksek olan öğrencilerin okuma becerilerini daha verimli bir şekilde geliştirdiklerini göstermektedir. Bu çalışma, özgüvenin dil ediniminde önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Kendilerini bu becerilerde yetkin olarak algılayan öğrenciler, dil edinim sürecine olumlu yaklaşabilir ve derslere daha aktif bir şekilde katılabilirler.

Yazma boyutunda en yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde birinci durumda yer alan öğrenciler özelinde “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.”, “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.” maddeleri olduğu görülmüştür. İkinci durumda yer alan öğrenciler nezdinde ise en yüksek maddelerin “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.”, “İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür. Bulgular, öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine dirençli ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklara rağmen genellikle sebat etmekte ve gerektiğinde yardım almanın öneminin farkında oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yeniden ifade edebilme becerisi anlama yoluyla özümstedikleri materyali yeniden ifade etme kapasitelerine güven duyduklarını gösterir. Yeniden yazma, anlamayı geliştiren, eleştirel düşünmeyi teşvik eden önemli bir beceridir. Shafiee Rad ve Jafarpour (2022) öğrencilere uygulanan dayanıklılık, esenlik ve duygusal kontrol odaklı müdahalelerin yabancı dil öğrenenlerin yazma becerileri üzerinde faydalı etkiler gösterdiğini belirlemiştir. Wicaksono vd. (2023) öğrenci raporları, öz değerlendirme gibi yöntemlerle dil öğrenenlerin akademik dayanıklılıklarını artırmanın, yazma ve genel dil yeterliliğinde daha iyi sonuçlara yol açtığını göstermiştir. Choy ve Lee (2012) öğrencilerin yazma becerilerinde özet yazma ve yeniden yazma eğitiminin ardından özgüven kazandıklarını belirtmiştir.

Dinleme boyutunda en yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde her iki durumda yer alan öğrencilerin benzer maddelerde yüksek puanlar elde ettiğini göstermektedir. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.”, “İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde

başarılı olacağıma inanıyorum.”, “İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.” maddeleri olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin İngilizceyi anlamaya yönelik olumlu bir eğilime sahip olduklarını ve dinleme becerilerini güçlü olarak algıladıklarını göstermektedir. Zhang vd. (2020) motivasyon, bağlılık ve kaygı gibi özelliklerin İngilizce dinleme becerileri üzerindeki etkisini araştırdıklarında özgüveni yüksek olan öğrencilerin bu becerilerde daha yüksek performans sergilediğini ortaya koymaktadır. Dong ve Liu (2020) öğrencilerin çevrimiçi İngilizce dinleme alıştırmalarına katılımlarını incelemiş ve zayıf özgüvenin dinleme becerilerini engellediğini ortaya koymuştur. Bu tür bir özgüvenin geliştirilmesi, öğrencilerin dil öğrenme sürecine katılımını artırır ve dil kullanımındaki yeterliliklerini geliştirmekte önemlidir.

Konuşma boyutunda en yüksek puanı alan maddeler incelendiğinde birinci durumda yer alan öğrenciler için “İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.” maddesi olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin İngilizce konuşma sırasında bilmedikleri terimlerin anlamlarını çıkarma kapasitelerine güven duyduklarını göstermektedir. Bu güvence, dil ediniminde çok önemli bir yetkinliğe işaret etmektedir. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Wongwiwattana ve Watanapokakul (2021) İngilizce öğrencilerinin bağlamsal ipuçlarından kelime anlamlarını çıkarma kapasitesi incelenmiş ve öğrencilerin bu beceriye güven duydukları ortaya çıkmıştır. Bu beceri, öğrencilere genel dil yeterliliklerini geliştirme şansı sunmaktadır. Farahanynia ve Nassiri (2016) öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarma kapasitelerini geliştirmenin özgüvenlerini artırdığını göstermektedir. Bilinmeyen terimlerden çıkarım yapma kapasitesi, öğrencilerin hem kelime bilgisi hem de bağlamsal ipuçlarından türetilen anlamanın yanı sıra dile ilişkin kapsamlı anlayışlarına güvenmelerini sağlayabilir. İkinci durumda yer alan öğrenciler nezdinde konuşma boyutunda en yüksek puanı alan maddenin ise “Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine güven duyduklarını ve İngilizceyi günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde kullanabileceklerine dair inanca sahip olmaları açısından önemlidir. Benzer şekilde Chen ve Hwang (2020) gerçek hayattaki dil deneyimlerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine olan güvenlerini artırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin günlük etkileşimler sırasında İngilizce konuşma yeterliliklerini artırmak, dili edinme konusundaki heves ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Girdi değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden oluşan İngilizce beceri sınavı doğrultusunda birinci durumda yer alan öğrencilerin tüm becerilerin toplamında elde edilen aritmetik ortalamalarının 52,95 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en başarılı olduğu alanın kelime bilgisi olduğu görülürken, en başarısız oldukları alanın yazma becerisi alanı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kelime ediniminde yeterlilik gösterdikleri, ancak yazma becerilerinde zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında kelime bilgisi ve yazma becerisi yeterliği arasındaki ilişki incelendiğinde bu araştırmada ulaşılan sonuçtan farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Mahmudah (2014) öğrencilerin yazma becerisi ile kelime hazinesi arasındaki korelasyon yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fareed vd. (2016) sözcük dağarcığının öğrenciler için yazma becerilerinde önemli bir sorun teşkil ettiğini saptamıştır. Yazma becerisi kapsamında dilbilgisi kuralları, cümle yapısı, kelime seçimi gibi karmaşık görevlerin olması ve yetersiz sınıf içi yazma etkinlikleri bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olabilir. İkinci durumda yer alan öğrencilerin sınav sonuçlarına göre tüm becerilerin toplamında elde edilen aritmetik ortalamalarının 73,08 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en başarılı olduğu alanın kelime bilgisi olduğu görülürken, en başarısız oldukları alanın dinleme becerisi alanı olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca benzer şekilde Zhang ve Graham (2020) öğrencilerin geniş bir kelime dağarcığına sahip olmalarına rağmen dinleme becerilerinde zorlandıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin daha yüksek LGS puanlarına ve ders notlarına sahip olmalarının aritmetik ortalamalarda oluşan farkın nedeni olduğu ifade edilebilir. Dinlemede yeterlilik sadece sözcük bilgisini değil, aynı zamanda dilin işitsel bileşenlerini hızlı ve doğru bir şekilde kavrama kapasitesini de gerektirir. Dil ediniminde bir beceri olarak dinleme, anında bilgi işlemeyi, konuşma temposuna ayak uydurmayı ve dilsel akıcılığa odaklanmayı gerektirdiğinden dolayı öğrenciler için zorluklar oluşturabilir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Saraswaty (2018) öğrencilerin dinlediğini anlama konusundaki en büyük sorunlarından biri kelime dağarcıklarının yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dinlediğini anlamada yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarını belirtirken,

küçük bir kısmı da kelime bilgilerinin anlayamayacakları kadar zayıf olduğundan şikâyet etmektedir.

5.3 Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Süreç değerlendirme kapsamında resmi programın uygulanma süreci, öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması, sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı, öğretmen öğrenci etkileşimi ve iletişimi değerlendirilmiştir. Araştırmada yer alan her iki duruma ait bulgular birbirleriyle ve alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak bu bölümde sunulmuştur.

Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması noktasında karşılaşılan durumlara, zorluklara, güçlüklerle, resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecine ilişkin Ayşe öğretmenin karşılaştığı durumlar ve zorluklar öğretim programından ve öğrencilerden kaynaklanan durumlar olarak belirlenmiştir. Öğretim programından kaynaklanan durumlar açısından programda yer alan bazı ünitelerin öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmediği, günlük yaşamlarına uzak olduğu, ünitelerin sıralamasından kaynaklanan olumsuzluklar olduğu sonucuna varılmıştır. Kızıltan ve Ersanlı (2007) tematik içeriğin Türk öğrenciler üzerindeki etkisi incelemiş ve öğrencilerin ilgi alanlarıyla uyumlu ünitelerin dil gelişimini artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Watkins ve Ostenson (2015) İngilizce okuma metinleri seçerken öğrenci ilgisinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ileri sürmektedir. İlgi çekici bilgilerin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırabildiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin günlük deneyimlerinde farklı içeriklere maruz kalmalarının, genel kültürel bilgilerini ve dünyaya bakış açılarını geliştirebileceğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Merryfield (1998) öğrencilere kapsamlı bir dünya görüşü sağlamak için çeşitli küresel temaların programa dahil edilmesini, bu durumun öğrencilerin hem kendi kültürleriyle hem de çeşitli küresel kültürlerle ilişki kurmalarını sağladığını belirtmiştir. Jegede ve Aikenhead (1999) kültürel sınırları aşan fen eğitimi içeriğinin, öğrencilerin farklı dünya görüşlerine aşina olmalarını sağladığını ileri sürmüştür. Öğrencilerin içeriklere yönelik ön bilgilerinin yetersiz olması hem duyuşsal hem de bilişsel olumsuzluklara yol açabilir. Dil ediniminde ilgi çekici içerik motivasyonu artırabilir ve öğrenme etkinliğini geliştirebilir. Öğrencilerin günlük deneyimlerinden uzak içeriklerle meşgul olduklarında, dünya kültürleri hakkında bilgi edindikleri ve küresel zorluklara dair bir anlayış geliştirdikleri belirtilmiştir. Öğretim

programında sosyal medya, internet, filmler gibi öğrencilerin günlük yaşamlarına yakın olan, ilgilerini çekebilecek ünitelerin öğretim programında daha ön sıralarda bulunmasının programın uygulanmasında olumlu etkiye sahip olabileceği ileri sürülmüştür. Lambert vd. (2017) dil öğrenme sürecinde ünite sıralamasının öğrenci katılım düzeyleri üzerindeki etkisi bağlamında programın başlangıcında öğrencilerin ilgisini çekecek içeriklerin sunulmasının derslere katılımı ve bağlılığı artırdığını belirtmiştir. Ünitelerin zamanlaması dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin konuları anlamalarını kesintiye uğratarak motivasyonlarını azaltabilir. Programdaki ünitelerin sırası, öğrencilerin hem ön bilgilerini başarılı bir şekilde kullanmalarını ve yeni bilgileri entegre etmelerini kolaylaştırmak için hem de ilgi alanlarına yakın içeriklerin ön sıralarda bulunması öğrenci motivasyonunu artırmak için önemli olabilir.

Ayşe öğretmenin öğretim programının uygularken öğrencilerden kaynaklanan durumlardan ortaya çıkan zorluklar ve güçlükler açısından öğrencilerin önceki öğrenmelerindeki eksikliklerden dolayı oluşan bilişsel yetersizlikler ve derslerde Web 2.0 araçlarını kullanabilme imkanını kısıtlayan durumlar ortaya çıkmıştır. Tzotzou (2018) yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde Web 2.0 teknolojisine kısıtlı erişim üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenciler arasındaki bilişsel sınırlamalar ve teknik kaynaklara kısıtlı erişim, dil ediniminde beklenen başarının elde edilmesini engellediği belirtilmiştir. Önceki sınıflarda temel becerilerin yeterince kazanılmaması, öğrencilerin yeni konuları anlamalarını engelleyebilir. Ayrıca, eğitim kurumlarında ve öğrenciler arasında teknolojik kaynakların yetersizliği, başta Web 2.0 uygulamaları olmak üzere etkileşimli ve çağdaş eğitim teknolojilerinin kullanımını kısıtlayabilir. Web 2.0 araçları öğrenci katılımını ve bağlılığını artırırken, sınırlılıkları öğrencilere sunulan teknik desteği kısıtlayabilir.

Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda resmi programın uygulanan programa dönüşümünde yaşadığı durumları olumlu ve olumsuz durumlar olmak üzere iki kısımda toplanmıştır. Hakan öğretmen öğretim programı kapsamında birbirinden farklı konuların yer aldığı ünitelerin olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin öğretim programında kendi yaşamlarından, ilgilerini çekebilecek içerikler bulabilmelerine imkân sağlayarak resmi programın bir öğretmen olarak kendisi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bireysel özellikleri öğrenme deneyimlerinin kalitesini etkileyen faktörlerden

biridir. Çetin ve Başbay (2015) Anadolu Lisesi öğrencilerinin, Meslek Lisesi öğrencilerine kıyasla ders materyallerine bilişsel adaptasyon konusunda daha üstün bir kapasiteye sahip olduğunu ileri sürmüştür. Ayşe öğretmenin öğrencileri bağlamında öğretim programının öğrenci yaşamına uzaklığı vurgulanırken Hakan öğretmenin öğrencileri açısından öğretim programı içeriğinin uygun olması öğrenci özellikleri bağlamında açıklanabilir. Hakan öğretmenin öğrencileri için programda yer alan çeşitli içeriklerin daha uygun olması öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kültürel açıdan daha iyi seviyede oldukları şeklinde ifade edilebilir. Başarılı ve verimli bir öğrenme deneyimini garanti altına almak için program içeriğinin öğrenci özellikleriyle uyumlu olması önemli olabilir.

Hakan öğretmenin resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde karşılaştığı olumsuz durumlardan öğretim programında yer alan ünitelerin sıralamasından kaynaklanan olumsuzluklar, öğrenci yaşamına uzaklık gibi durumlar Ayşe öğretmenin sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ayşe öğretmenden farklı olarak Hakan öğretmen ünitelerde yer alan etkinliklerin niteliksel olarak zayıflıklarını, dinleme etkinlikleri için oluşturulan ses dosyalarının videolarla desteklenmemiş olmasını, dil becerilerine yönelik etkinlik sayılarının az olmasını ileri sürmüştür. Bunun yanı sıra sınıf mevcudunun kalabalık olmasının resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde karşılaşılan olumsuz durumlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Kazu ve Aslan (2012) öğrenci çalışma kitaplarındaki içeriklerin basit olduğu ve akademik olarak ileri düzeydeki çocuklar için yeterince zorlayıcı olmadığını belirtmiştir. Hakan öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin daha üst akademik seviyede olmaları ünitelerde yer alan etkinliklerin kendileri için niteliksel olarak zayıf kalmasına sebep olabilir. Akademik olarak daha ileri düzeydeki öğrenciler konuyu daha derinlemesine kavramak isteyebilir. Bu da mevcut içeriklerin yüzeysel kalmasına yol açabilir. İngilizce dinleme etkinliklerinde yalnızca ses dosyalarının kullanılması öğrenme deneyimini kısıtlayabilir. Araştırmalar, İngilizce dinleme etkinliklerinde yalnızca ses dosyalarının etkisine ilişkin farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ses dosyaları genellikle dinleme becerilerini geliştirmek için faydalıdır bununla birlikte görsel bileşenlerin yokluğu bazı bağlamlarda öğrenciler için anlamayı engelleyebilir. Mohmed ve Mudawi (2016) ders kitaplarındaki ses dosyalarının öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için stratejik bir kaynak olarak hizmet ettiğini belirlemiştir. Namaziandost vd. (2019) otantik video kullanımının görsel-işitsel

bir yardımcı olarak dinleme öğretimini geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu belirlemiştir. Görsel-işitsel yardımcıların öğrencileri derse aktif katılım göstermeye teşvik edebildiğini ve sınıf etkinliklerine yönelik motivasyonlarını artırabildiğini ileri sürmüştür. Sınıf mevcudunun etkisi üzerine yapılan araştırmalar, akademik performans, öğrenci katılımı, tutumlar ve öğretim etkinliği algıları dahil olmak üzere çeşitli sonuçları incelemiştir. Bazı araştırmalar, daha büyük sınıfların öğrenci öğreniminin doğrudan değerlendirilmesini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Arias ve Walker, 2004; Bandiera vd., 2010). Wright vd. (2019) aktif öğrenme stratejilerinin küçük sınıflarda daha etkili bir şekilde uygulanabildiğini belirtmiş ve kalabalık sınıflarda etkileşim azalabildiği sonucuna ulaşmıştır. Finn ve Achilles (1999) ilkokullarda küçük sınıfların akademik açıdan faydalı olduğunu (özellikle risk altındaki öğrenciler için), öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve bu faydaların sonraki yıllarda da devam ettiği sonucuna ulaşmıştır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğretim sürecinde bireysel öğrenme ve öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasında sınırlılıklar getirebilirken küçük sınıflar daha fazla öğrenci gelişimini ve katılımını kolaylaştırabilir.

İngilizce derslerinde kullanılan öğretim yöntem, strateji ve teknikler açısından hem Ayşe öğretmenin hem de Hakan öğretmenin benzer yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejileri, okuma-çeviri tekniği, soru-cevap tekniği, bireysel ve eşli çalışmalar, proje çalışmaları, video ve görsel destekli öğretim, dijital öğretim yöntemleri, oyun tabanlı öğretim yöntemi kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri olarak saptanmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikleri uygulamaları etkili bir yabancı dil öğretimi için önemli görölmektedir. Nomass (2013) geleneksel öğretim yöntemlerinin çeşitli dezavantajlarını vurgulamakta ve teknolojik kaynakların özellikle görsel-işitsel araçların, dil ediniminde öğrenci motivasyonunu artırdığını ileri sürmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin ve eğitim kurumlarının teknolojik erişim sorunları nedeniyle bunlardan tam olarak yararlanamayabileceği de olası eksiklik olarak belirlenmiştir. Rashov (2024) oyun tabanlı ve proje tabanlı metodolojilerin öğrenci katılımını ve dil yeterliğini artırdığı, öğrenme deneyimini daha da zenginleştirerek dil edinimini daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları kitapçığında (MEB, 2018) öğretim süreçlerinde kullanılabilecek öğretim yöntem, strateji ve tekniklerine yönelik açıklayıcı bilgilere yer verilmemektedir ve bu durum öğretmenler

için uygun öğretim yöntemini seçme açısından olumsuzluklar ve eksiklikler ortaya çıkarabilir.

İngilizce öğretim programının uygulama sürecinde sınıf içi uygulamalar, materyaller ve öğrenci katılımına yönelik Ayşe öğretmenin etkileşimli tahta uygulamaları ve Web 2.0 araçlarına vurgu yaptığı saptanmıştır. Etkileşimli tahtanın öğretim sürecinin kalitesinin yükselmesine hem öğretici hem yarışmacı bir öğrenme ortamı oluşturmaya, öğrencilerin öğrenmesine olumlu yönden katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarını aktif şekilde kullanan bir öğretmen olan Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda Web 2.0 araçlarının öğretim sürecine entegre edilmesiyle birlikte dersin öğrenciler için daha etkin ve canlı hale getirildiği ve yapılan uygulamaların öğrencilerin ilgisini çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Ajjan ve Hartshorne (2008); Redecker vd. (2010) dijital hikâye anlatımı, bloglar ve çevrimiçi tartışma panoları gibi Web 2.0 araçlarının öğrencilerin ifade yeteneklerini geliştirdiği ve işbirlikçi öğrenme ortamlarını teşvik ettiği sonucuna varmıştır. Ayşe Öğretmen'in etkileşimli tahta ve Web 2.0 araçları hakkındaki olumlu tutumu bu teknolojileri öğretim sürecine dahil ederek öğrencilerin derse katılımını artırmasına imkân sağlamış olabilir. Ayşe öğretmenin öğrencileri ile aralarındaki pozitif ilişki sayesinde öğrencilerin bilişsel olarak yüksek düzeyde olmamalarına rağmen İngilizce derslerine mutlu bir şekilde katıldıkları ve derslere aktif katılım gösterdikleri saptanmıştır. Benzer şekilde Pianta vd. (2003) öğretmenler öğrenme ortamlarında nazik, sempatik ve yardımsever olduğunda öğrencilerin sınıfta kendilerini daha güvende hissettiklerini ve bu durumun da öğrenme motivasyonu ve derse katılımı artırdığını belirlemiştir. Dörnyei (2005)'ye göre aktif öğrenme her zaman yüksek bilişsel beceri ile sağlanamaz. Öğrencilerin derse verdikleri duygusal tepkiler, özellikle yabancı dil öğrenirken öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin sınıftaki öğrenme sürecini nasıl etkilediğini göstermesi açısından önemli olabilir. Öğrencilerin bilişsel özellikleri arzu edilen düzeylerde olmamasına rağmen Ayşe öğretmenin öğrencileriyle kurduğu olumlu ilişkiler, onların İngilizce dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Hakan öğretmenin de Ayşe öğretmenle benzer şekilde derslerinde etkileşimli tahtayı kullandığı, ders kitabının ve çeşitli özel kaynakların e-kitap formlarını kullandığı, internet tarayıcısı üzerinden bilgi araştırması yaptığı, görsellere ulaştığı ve YouTube üzerinden videolara eriştiği belirlenmiştir. Sosyal

medya araçlarında diğer meslektaşlarının hesaplarında yayınladıkları çalışmaları kendi öğrencileri için uyarlayarak farklı öğretim içeriklerinden öğrencilerini faydalandırdığı sonucuna varılmıştır. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin derslere aktif katılımı ve öğrencilerin özgüvenli olmaları için İngilizce derslerinde hata yapmalarının gayet doğal bir süreç olduğunun vurgulandığı ve bu durumun da öğrencilerin İngilizce derslerinde kendilerini rahat hissetmelerine ve pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Resmi programın uygulanan programa dönüşümü, bu dönüşüm sürecinde kazanımlar, temalar, öğretme yöntemleri bağlamında uygulamada öğretmenlerin birtakım değişiklikler, düzenlemeler yaptıkları belirlenmiştir. Bu tür düzenlemeler ve değişiklikler, öğretmenlerin programı öğrencilerin ihtiyaçlarına, sınıf dinamiklerine ve mevcut koşullara göre uyarlama çabalarından kaynaklanabilir. Hem Ayşe öğretmenin hem de Hakan öğretmenin resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde ders kitabında bulunan üniteler özelinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, daha iyi öğrenebilmelerine imkân sağlayabilecek, farklı seviyelerdeki öğrencileri derse katmak için düzenlemeler, ekstra etkinlikler yaptırdığı, resmi programın uygulanma esnasında meydana gelen güncel olaylara ve durumlara göre programı uyarladığı sonucuna ulaşılmıştır. Miller-Day vd. (2013) öğretmenlerin programı gerçek dünya senaryolarını yansıtabilecek şekilde değiştirdiğinde öğrenci katılımının arttığını göstermiştir. Bazı öğretmenlerin programda ilk tasarımın ötesine geçen değişiklikler yapmasının uygulamada zorluklar yarattığı ve uyarlamanın etkinliğini azaltabileceği saptanmıştır. Parsons vd. (2018) öğretmenlerin öğrenci profillerine göre değişen öğrenme seviyelerini ele almak için yaptıkları değişikliklerin öğrenme sürecini geliştirdiği ve öğrenci katılımını artırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin zorlandığı bazı yerlerin üzerinde durmayarak atladığı ve ihmal edilen program boyutunun ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin eğitimleri sırasında belirli becerilerden veya bilgilerden yoksun kalmalarına yol açabilir ve öğretim programının tam olarak uygulanmasını engelleyebilir.

Resmi programın uygulanan programa dönüşüm sürecinde dil becerilerine yönelik uygulamalara odaklanıldığında Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda farklı dil becerilerine yönelik etkinliklerin yapılmasının yanı sıra okuma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlara daha fazla ağırlık verildiği saptanmıştır. Okuma becerisine yönelik

öğrencilerin ilgisini çekebilecek ekstra okuma metinleri üzerinde çalışıldığı ve okuduğunu anlama çalışmaları yapıldığı belirlenmiştir. Ek okuma kitapları, metinleri gibi tamamlayıcı materyallerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu saptanmıştır (Azizifar vd., 2015; Camacho, 2016; Noho vd., 2018). Bu durum, söz konusu becerilerin dil edinimindeki temel işlevinden ve dilin özünü oluşturan temel anlama becerileri olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayşe öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin görüşleri kapsamında da okuma becerilerine yönelik olarak İngilizce öğretmenin ders kitabında bulunan okuma metinlerini okuttuğunu ve okudukları metinlerin çevirisini yaptıklarını ve metinlere ait soruları cevapladıklarını ve okuma metinlerine ait doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi etkinlikleri yaptıkları saptanmıştır.

Dinleme becerisi özelinde Ayşe öğretmenin etkileşimli tahtayı ve Web 2.0 araçlarını kullandığı, çeşitli uygulamalardan şarkı dinleme, boşluk doldurma gibi ekstra etkinlikler yapıldığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Ayşe öğretmenin öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda da ders kitabında bulunan dinleme etkinlikleri bölümlerinin yapıldığı, bu bölümler kapsamında dinleme metinlerine yönelik soruların cevaplandığı, boşluk doldurma, doğru-yanlış etkinliklerinin yapıldığı ve zaman zaman öğretmenin ders kitabı dışına çıkarak İngilizce şarkılar dinlettiği ve dinlenen şarkılar özelinde de etkinlikler yapıldığı belirlenmiştir. Rodríguez-Cevallos ve Macías-Loor (2024) bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının dil ediniminde dinleme becerilerini etkili bir şekilde geliştirdiğini vurgulamıştır. Al-Baekani (2023) şarkılar dinleyerek boşluk doldurma etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini ve kelime dağarcıklarını artırmaya yardımcı olduğu, dinlemeyi öğrenmeyi daha eğlenceli ve zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ayşe öğretmenin yazma ve konuşma becerileri için ders kitabında yer alan etkinlikleri yaptırdığı, yazma becerisi için ders kitabının yeterli olduğu belirlenmiştir. Ayşe öğretmenin öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yazma becerilerinin geliştirilme sürecinde bireysel ve eşli çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmalarda ise önce kısa cümleler halinde cümle yazma çalışmaları yapıldığı ve sonrasında paragraf yazmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Konuşma becerisine yönelik etkinliklerde yine ders kitabını kullandığı bununla birlikte öğrencilerin teknolojik araç yetersizliklerinden dolayı farklı konuşma uygulamalarını

sınıfta yaptıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Asratie vd. (2023) eğitsel konuşma teknolojisi aracılığıyla öğrenen öğrencilerin geleneksel olarak öğrenen öğrencilere kıyasla konuşma performanslarını artırdıklarını saptamıştır. Ağırlıklı olarak, eğitsel konuşma teknolojisi aracılığıyla öğrenen öğrenciler konuşmalarında akıcı, tutarlı ve doğru, sözcük kaynakları açısından zengin, çeşitli dilbilgisi aralıklarını kullanmış ve telaffuzda daha iyi oldukları belirlenmiştir. Teknoloji destekli mobil dil öğrenme tekniklerinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığını ve anadili İngilizce olan kişilerle etkileşimlerinde kendilerine olan güvenlerini artırdığını, anadili İngilizce olan kişilerle konuşma pratiği yapma fırsatlarını kolaylaştırdığını ancak sınırlı erişimin bu fırsatları kısıtladığı belirtilmektedir (Ataeifar vd., 2019; Fu vd., 2021). Yabancı dil sınıflarında konuşma becerisi etkinliklerinde teknolojik araçlara ve uygulamalara erişimin sınırlılığı, öğrencilerin anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma ve doğru telaffuz örneklerine erişme olanaklarını kısıtlayarak konuşma becerilerinin gelişimini engelleyebilir.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde diyaloglar şeklinde konuşma etkinlikleri yapıldığı ve bu etkinliklerin eşli çalışmalar şeklinde yürütüldüğü, bunun dışında öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevap şeklinde etkinlikler gerçekleştirildiği ve öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin bireysel olarak cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Kelime çalışmaları için etkileşimli tahta ve Web 2.0 araçlarının kullanıldığı ve resmi programın öngördüğü şekilde dilbilgisi konularının öğrencilere örneklerle birlikte verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrenilen yeni kelimelerin tekrar edilmesi amacıyla etkileşimli tahtadan kelime oyunları oynandığı vurgulanmıştır. Kelime edinim çalışmalarında Web 2.0 araçlarının kullanılarak kelime bulutu oluşturma etkinliklerinin de yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eren (2015) web üzerinde görsel, metinsel ve işitsel materyallerin kullanılmasının öğrencilerin hedef kelimelere kolayca odaklanmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Web 2.0 araçları aracılığıyla kelime bulutlarının oluşturulması, öğrencilerin görselleştirme yoluyla yeni kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrenme sürecine katılımı artırdığı için kelime ediniminde önemli olduğu belirtilebilir.

Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisine yönelik etkinlikleri yapmaya gayret gösterdiği belirlenmekle birlikte Ayşe öğretmenle benzer şekilde yazma ve konuşma becerilerine daha az zaman ayrıldığı

sonucuna varılmıştır. Yazma becerisine yönelik etkinliklerin genellikle ev ödevi olarak verildiği belirlenmiş ve yazma becerisi etkinliklerinin ödev olarak verilmesinin sebebi olarak da programı uygulama süresini verimli kullanma çabası olduğu görülmüştür. Hakan öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin görüşleri doğrultusunda da yazma becerisinin geliştirilme sürecinde yoğun bir şekilde yazma becerisine yönelik etkinlikler yapılmadığı belirlenmiştir. Ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerinden faydalandığı, kısa cümleler ve paragraf yazmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği, ders kitabında yer alan bazı yazma becerisi etkinliklerinin öğrencilere ev ödevi olarak verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerilerine yönelik etkinlikler üzerinde gerektiği kadar durulmadığı öğrenciler tarafından ifade edildiğinden dolayı ihmal edilen program boyutunun ortaya çıktığı saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuca benzer şekilde Moon (2007) ikinci bir dil öğrenen öğrenciler için yazma eğitiminin sıklıkla ihmal edildiğini ve eğitim programlarında daha fazla vurgu yapılmasını gerektiğini belirtmiştir.

Okuma ve dinleme becerilerine yönelik ders kitabında bulunan etkinliklerin yapıldığı belirlenmiştir. Okuma becerisi etkinliklerinde metinlerin farklı öğrencilere sesli şekilde okutulduğu ve metne ait soruların cevaplandığı, çeviri çalışmalarının yapıldığı saptanmıştır. Hakan öğretmenin öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda da okuma becerilerine yönelik olarak öğretmenin ders kitabında bulunan okuma metinlerini okuttuğunu, okuma sırasında oluşan kelime telaffuzuna yönelik hataların öğretmen tarafından anında dönüt verilerek düzeltilindiği, okudukları metinlerin çevirisini yaptıkları ve metinlere ait soruları cevapladıkları ve okuma metinlerine ait doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi etkinlikleri yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenin etkileşimli tahta üzerinden çeşitli kaynaklara ait e-kitaplardan etkinlikler yaptırdığı belirlenmiştir. Okuma becerisi etkinliklerinde yaygın olarak kullanılan okuma-çeviri çalışmaları, çeşitli açılardan hem avantajlı hem de dezavantajlı unsurlara sahiptir. Öğrencilerin yeni terminoloji ve dilsel yapılara aşina olmalarına yardımcı olur, metne odaklanmalarını sağlar ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirir. Bununla birlikte çeviri süreci metne bağımlılığı artırabilir, dolayısıyla yaratıcı düşünme ve analitik becerilerin gelişimini kısıtlayabilir. Ayrıca, daha düşük yeterliliğe sahip öğrenciler, çeviride karşılaştıkları zorluklar karşısında motivasyonlarında azalma yaşayabilirler. Avand (2009) okuma-çeviri tekniğini kullanmanın öğrencilerin okuma testindeki performanslarında etkili bir faktör olduğunu ancak anadilin kullanımının, okuma süreci boyunca dikkat dağıtıcı etkilere

neden olabildiğini belirtmiştir. Pham (2017) çeviri etkinliklerinin okuma yeterliği ile bağlantılı olduğunu ve anlamayı geliştirdiğini ancak çevirinin, metnin tamamını anlamayı teşvik etmekten ziyade okuma sürecinde bölümlere ayırmaya yol açtığını ileri sürmektedir.

Hakan öğretmenin ve öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda dinleme becerilerinde de kitapta yer alan dinleme metnlerinin etkileşimli tahtadan öğrencilere birkaç sefer dinletildiği ve dinlenen metinlere ait etkinliklerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında soru-cevap şeklinde etkinlikler gerçekleştirildiği ve öğretmenin sorduğu sorulara öğrencilerin bireysel olarak cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Soru-cevap etkinliğinin dışında konuşma becerisine yönelik farklı etkinlikler yapılmadığı saptanmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Altay (2018) konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik girişimlerin ağırlıklı olarak sınıfta soru-cevap ve diyalog etkinlikleri yoluyla gerçekleştiği ve okul dışında nadiren uygulama yapıldığı sonucuna varmıştır.

İngilizce kelime bilgisinin geliştirilmesi sürecine odaklanıldığında ise ders kitabında bulunan ünitelerdeki yeni kelimelerin öğrenciler tarafından Türkçe anlamlarının sözlüklerden araştırarak buldukları ve defterlerine not aldıkları belirlenmiştir. Bunun dışında İngilizce kelime bilgisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir etkinlik yapılmadığı saptanmıştır. Dilbilgisi öğretimi sürecinde dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının gerektirdiği şekilde dilbilgisi konularının detaya inilmeden öğrencilere örnekler üzerinden hatırlatıldığı ve öğretmenin düz anlatım yöntemini kullandığı ve öğrenciler tarafından konulara ilişkin örnekler üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayşe öğretmenin Hakan öğretmene göre dijital eğitim araçlarını daha etkin kullandığı, dil becerileri ve kelime öğretiminde dijital araçları entegre ettiği ifade edilebilir. Bu entegrasyon, dil becerilerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesini teşvik edip ve öğrenciler için daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek öğrenme deneyimini geliştirebilir.

İngilizce derslerinde öğrencilerin öğretmenleri ile olan etkileşim düzeyine odaklanıldığında öğretmen-öğrenci etkileşimi ve iletişimi açısından öğrencilerin Ayşe öğretmen ile rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri, kendilerini öğretmenlerine yakın hissettikleri, derslerde anlamadıkları noktaları rahatlıkla sorabildikleri vurgulanmıştır.

Bundan dolayı İngilizce derslerinin oldukça eğlenceli ve öğretici bir ortamda gerçekleştiği hem öğrencilerin hem de öğretmenin mutlu bir şekilde öğretim sürecini geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hakan öğretmen ile öğrencilerinin de iyi düzeyde bir iletişime sahip oldukları, rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri, öğrencilerin kendilerini öğretmenlerine yakın hissettikleri, derslerde anlamadıkları noktaları rahatlıkla sorabildikleri belirlenmiştir. Hakan öğretmenin derslerde esprili bir öğrenme ortamı sağlamasının, sevecen bir tavırla iyi bir şekilde öğrencilere yaklaşmasının bu durumu sağladığı saptanmıştır. Davis (2003) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sosyal ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisi açısından öğrencilere sunulan duygusal destekle bilişsel yetkinliklerin arttığını ortaya koymuştur. Huber ve Seidel (2018) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bilişsel ve motivasyonel-duyuşsal özellikler bağlamında olumlu ilişkilerin öğrenci başarısını artırdığını ileri sürmektedir. Zhou (2022) öğretmenler ve öğrenciler arasındaki duygusal ilişkinin daha uyumlu olmasının iyi bir öğretim süreci ve öğretim sonuçlarını sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılıklı anlayış ve iletişimin güçlendirilmesinin, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin öğretmesi ile doğrudan ilişkili olduğunu ve büyük bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenciler üzerinde hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan çeşitli avantajları ortaya çıkarabilir. Öğrenci motivasyonunu ve özgüvenini artırma, ders katılımını güçlendirme, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, destekleyici bir öğrenme ortamının oluşması bu avantajlara örnek olarak verilebilir.

Eğitim programlarının etkili biçimde uygulanması, yalnızca yazılı dokümanların sınıfa taşınmasıyla değil, öğretmenin bu dokümanları nasıl yorumladığı, bağlamsal olarak nasıl dönüştürdüğü ve öğrenciye nasıl sunduğuyla yakından ilişkilidir. Bu çalışmada yer alan Ayşe öğretmen ve Hakan öğretmen, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını uygularken benzer pedagojik amaçlar taşımalarına rağmen farklı uygulama ve yorumlama stratejileri sergilemişlerdir. Her iki öğretmen de resmi programı birebir uygulamaktan ziyade, öğrencilerin ihtiyaçları, sınıfın yapısı ve bağlamsal değişkenler doğrultusunda yeniden yorumlamaktadır. Ayşe öğretmen daha çok bireysel, teknoloji destekli ve öğretmen kontrollü bir öğrenme ortamı sunarken Hakan öğretmen grup etkileşimine, güncel içeriklere ve esnekliğe dayalı bir öğretim modeli benimsemektedir. Öğretmenler öğretim programını öğrenci özelliklerine göre uyarlama çabası içerisinde.

Ayşe öğretmen, öğrencilerin düşük ön bilgileri ve teknolojik imkânsızlıkları nedeniyle bazı üniteleri atlamakta veya sadeleştirmekte özellikle “World Heritage” gibi kültürel içerikli ünitelerde zorluk yaşandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Hakan öğretmen de öğrencilerin dikkatini çeken “Sosyal Medya” ve “Movies” gibi ünitelere daha fazla zaman ayırmakta, ilgisiz olunan içerikleri sadeleştirmektedir. Bu yönüyle her iki öğretmen de Cornbleth’in (1990) bağlamsal program anlayışını yansıtarak öğrencilerin yaşantılarına yakın içerikleri öne çıkarmakta ve soyut ya da uzak içeriklere sınırlı yer vermektedir. Bu yönüyle her iki öğretmen de Cornbleth’in (1990) bağlamsal program anlayışını yansıtarak öğrencilerin yaşantılarına yakın içerikleri öne çıkarmakta ve soyut ya da uzak içeriklere sınırlı yer vermektedir.

Ayşe öğretmen, Web 2.0 araçlarını yoğun ve sistematik biçimde kullanmakta kelime bulutu, çevrimiçi kelime oyunları ve görsel destekli sunumlarla dersi yapılandırmaktadır. Ancak öğrencilerin eşit teknolojiye erişimi olmaması, bu uygulamaların tüm sınıf geneline yayılmasını engellemektedir. Hakan öğretmen ise sosyal medya üzerinden paylaşılan içerikleri sınıf ortamına entegre etmekte ve ders kitabı dışında e-kitaplar, kısa videolar ve YouTube içerikleri kullanmaktadır. Her iki öğretmenin de dijital pedagojiyi sınıfa taşımaları, Ornstein ve Hunkins’in (2017) teknoloji destekli öğrenmenin programlara entegrasyonu gerekliliği vurgusuyla örtüşmektedir.

Her iki öğretmen de belirli içerikleri zaman yetersizliği, öğrenci ilgisizliği veya pedagojik tercihler nedeniyle dışarıda bırakmaktadır. Bu durum, Eisner’in (1985) ihmal edilen program kavramına işaret etmektedir. Ayşe öğretmen bazı yoğun metinleri atlamakta, Hakan öğretmen ise bazı tekrar niteliğindeki etkinlikleri geçmektedir. Bu atlamalar her iki öğretmenin de öğretim sürecini verimlilik ve öğrencinin öğrenme durumu üzerinden değerlendirdiğini göstermektedir. Ayşe öğretmenle öğrenciler arasında kurulan duygusal bağ, öğrencilerin derslere mutlu ve istekli katılım göstermesinde etkili olmuştur. Ayşe öğretmenin güler yüzlü, enerjik yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersini sevmesini sağlamıştır. Hakan öğretmen de benzer şekilde öğrencilerin hata yapmaktan çekinmeyecekleri bir ortam oluşturduğunu ve bu ortamın sınıf içi etkileşimi artırdığını vurgulamıştır. Bu etkileşim düzeyleri, Goodlad’ın (1979) öğrenme ortamı kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki doğrudan ilişki kurduğu görüşünü destekler niteliktedir.

5.4 Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ürün değerlendirme kapsamında gereksinim ve ihtiyaçların karşılanma durumu, öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları ile ölçme ve değerlendirme süreci ve öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma temel dil becerilerine ve kelime bilgisi ile dilbilgisi yeterliklerine ilişkin gelişim düzeylerine ilişkin nitel bulgular ve ürün değerlendirme boyutunda öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce öz yeterlik inancı ölçeği ve İngilizce beceri testi verilerine ait nicel bulgular değerlendirilmiş ve araştırmada yer alan her iki duruma ait bulgular birbirleriyle ve alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak bu bölümde sunulmuştur.

Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına dair memnuniyet düzeyi, öğretmen ve öğrenci gereksinimlerinin karşılanma durumu ve resmi programda yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeylerine yönelik olarak Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğrencilerinin geçmiş öğrenme eksikliklerinden dolayı düşük başarı profili ile dokuzuncu sınıfa başladıklarını ancak resmi programın uygulanma sürecinde aktif katılım gösterdiklerinden dolayı başarılı bir yıl geçirdikleri sonucuna varılmıştır. Miller ve Glover (2010) öğretim süreçlerinde etkileşimli tahta ve Web 2.0 araçları kullanımının öğretmenlere ders gelişimini yapılandırma ve etkinlikleri geliştirme konusunda olanaklar sağladığını, öğrenme sürecine daha fazla öğrenci katılımı ve daha iyi anlamaya imkân sunduğunu belirtmiştir. Yang vd. (2012) öğretim ortamlarında etkileşimli tahta kullanımının öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerine olumlu yönde katkılar sunduğunu saptamıştır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkisi noktasında ulaşılan sonuca benzer şekilde Liv d. (2022) olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin öğrencilerin akademik performansını artırdığı ve öğretimin kalitesini yükselttiğini tespit etmiştir. Göktaş ve Kaya (2023) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin akademik performansları üzerinde az da olsa faydalı, orta düzeyde bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin düşük başarı seviyesi ile başlamalarına rağmen süreçte daha yüksek başarı göstermeleri öğretmenin kullandığı etkileşimli tahta uygulamaları, Web 2.0 araçları gibi teknoloji destekli öğretim uygulamalarını öğretim ortamına entegre etmesinin ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkisi olabilir.

Dokuzuncu sınıf seviyesinde haftalık beş ders saatinin resmi programı uygulanması için yeterli olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçtan farklı olarak Aslan vd. (2023) haftalık

ders saatinin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, çoğu retmen programın zaman hedeflerini karşılamakta zorlanmış ve bunu ekstra ödevler veya kaynaklarla telafi etmek zorunda kalmıştır. Ders saatleri konusundaki görüş ayrılığı, öğretmenlerin ğretim yöntemleri, kullandıkları materyaller, sınıf içi uygulamaları ve ğretim ortamlarının yapısal farklılıklarından kaynaklanabilir. Ayşe ğretmene benzer şekilde Hakan ğretmenin görüşleri kapsamında ğretim programının etkili bir içeriğe sahip olduğu, programda bazı konularda tekrarların yapılmasına imkân sağlandığı, kazanımlara ulaşmak adına program içeriğine uygun materyaller kullanıldığı, etkinlikler gerçekleştirildiği ve bu doğrultuda yüksek düzeyde verim elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Resmi programın uygulanma sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesi için işe koşulan değerlendirme türleri, lme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığına ilişkin araştırmanın her iki durumunda yer alan öğretmenler tarafından her dönemde iki defa olma üzere öğrencilerin düzeylerini belirlemek için içerisinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kapsayan yazılı ve uygulamalı sınavlar yapıldığı, süreç içerisinde ğrenci başarı durumlarını belirlemek amacıyla her ünitenin sonunda “nite/kelime quizleri”, proje ödevleri ve performans görevleri ile biçimlendirici değerlendirmeye yönelik işlemler gerçekleştirildiği saptanmıştır. lme araçlarının yeterliği bağlamında yazılı ve uygulama sınavlarının dört temel dil becerisini kapsadığını ve bu durumun öğrencilerin bütüncül gelişimlerini değerlendirmeye olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Mekheimer (2011) dört beceriyi kapsayan değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin dil becerilerinde bütünsel gelişimi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yazılı ve uygulama sınavlarında çıkan soruların derste işledikleri konularla, temalarla ilişkili olduğu ve bundan dolayı program içeriklerinin ve etkinliklerinin öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Yazılı ve uygulamalı sınavlar beceri bazlı değerlendirmeye imkân tanınması yönünden önemli olduğu ifade edilebilir. Konuşma becerisi sınavlarının her ğrenci için bireysel olarak ayrı ayrı yapılması ve sınav için ekstra bir zaman dilimi olmamasından kaynaklı olarak zaman yönetimi konusunda problemler yaşandığı ve ğretim programını süre olarak sıkıştırdığı saptanmıştır. Bu durum özellikle kalabalık sınıflarda daha fazla zaman alacağı için ğretim programına ayrılan süreyi kısıtlayabilir ve öğretmenin ğretim süreçlerinde bazı temaları veya

becerileri hızlı geçmesine bundan kaynaklı olarak da ihmal edilen program boyutunun ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Uygulanan program sonunda öğrencilerin İngilizce temel dil becerilerine ilişkin ne düzeyde gelişim gösterdiklerine diğer bir deyişle uygulanan programın gerçekleşen programa dönüşümü açısından Ayşe öğretmenin görüşleri doğrultusunda okuma becerilerine yönelik çalışmalar ve etkinlikler sayesinde öğrencilerin okudukları İngilizce metinlerin ana fikirlerini anlayabilecek seviyeye geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde dinleme ve yazma becerilerinde de yükselme olduğu ancak konuşma becerilerinde daha az seviyede bir artış olduğu saptanmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Gürel ve Demirhan-İşcan (2020) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce yeterliliklerinin, özellikle de dinleme ve konuşma becerilerinin, program çıktılarında beklenen standartları karşılamadığını ileri sürmüştür. Ulla (2020) öğretim süreçlerinde bazı öğrencilerin sınıfta konuşma aktiviteleri konusunda rahat olamayabileceklerini ve daha az motivasyonla konuşma etkinliklerine katılabileceğini ileri sürmüştür. Putra (2017) konuşma becerisinin öğretiminde motivasyon ile olumlu bir korelasyon bulunduğu sonucuna varmıştır. Öğrenciler sınıfta daha etkindir ve motivasyon aracılığıyla konuşma becerilerini geliştirmeye daha fazla ilgi göstermektedirler. Konuşma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin isteksiz olmalarından kaynaklı olarak konuşma becerisi etkinliklerine aktif katılım göstermemeleri bu durumun sebebi olabilir. Hakan öğretmenin görüşleri doğrultusunda öğrencilerde okuma becerilerinde kayda değer bir gelişme olduğu, öğrencilerinin okudukları İngilizce metinlerin ana fikrini kavrayabildikleri belirlenmiştir. Yazma becerilerinde sene başında çekingenlik gösteren öğrencilerin süreç içerisinde yapılan çalışmalar sayesinde yazma becerisine yönelik özgüvenlerinin geliştiği ve ortaya yazılı ürünler koyabilecek seviyeye ulaştıkları belirlenmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinde de öğretim yılı içerisinde sene başından sene sonuna bakıldığında olumlu yönde bir ilerlemenin olduğu saptanmıştır. Öğretim metodolojileri, öğretmenin konuşma odaklı kullandığı stratejiler, öğrenme ortamı, öğrencilerin motivasyonu ve bilişsel yetenekleri gibi birçok unsur bu durumu açıklayabilir. Ayşe öğretmenin Hakan öğretmene nazaran çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanmasına rağmen bu farklılığın oluşması öğrenci bilişsel özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda İngilizce derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik temel dil becerileri için ayrı ayrı ders saatleri ve öğretim

materyallerinin olması gerektiği belirlenmiştir. Bu bakış açısı, her dil becerisi için farklı bilişsel ve pedagojik süreçlerin gerektiği bilgisine dayanmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki talepleri, beceri temelli dil öğretiminde planlamaya bütüncül yaklaşımdan çok ayrıştırılmış bir yaklaşımın daha başarılı olabileceğini göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde Harmer (2007) dört temel becerinin bağımsız olarak öğretilmesinin öğrencilerin her birini edinmesini kolaylaştırdığını ve belirli becerilerdeki yetersizliklerin tespit edilmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ayrıca Nunan (2004) beceri temelli öğrenmenin başarısı için her beceriye göre uyarlanmış özgün ve faydalı kaynaklar gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bir öğrencinin hangi becerilerinin eksik olduğuna dair daha net bir şekilde belirleme imkânı olabileceği ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından rahatlık sağlanabileceği bu durumun gerekçesi olabilir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce dersinin mevcut süresi olan beş saat dersin yeterli olabildiği ama bununla birlikte ve bu sürenin artırılmasının daha esnek bir öğretim süreci sağlayabileceği, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ile dil becerilerine yönelik daha fazla sayıda etkinlik gerçekleştirilebileceği ve dersin daha etkili ve kapsamlı hale gelebileceği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretim süresinin niteliksel olarak yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Richards (2001), dil eğitiminin belirli zaman dilimlerine sıkıştırılmak yerine, becerilere odaklanan derinlemesine ve çok yönlü etkinliklerle desteklendiğinde daha güçlü öğrenme çıktıları sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Littlewood (2004)'a göre yabancı dil öğretiminde esnek zaman yönetimi, öğrenme kalitesini artırmakta ve öğrencilerin dili verimli bir şekilde kullanmaları için ideal ortamı yaratmaktadır. Nation ve Macalister (2019) etkili bir dil eğitimi programının dört beceriyi dengelemesi gerektiğini vurgulamaktadır ve bunun ancak yeterli zaman ve içerik desteği ile başarılabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ders saatlerinin uzatılması öğretmenlerin çeşitli dil becerilerine odaklanmasına, her öğrencinin özgün ihtiyaçlarına uyum sağlamasına ve sınıftaki kaynakları daha etkili kullanmasına olanak tanıyabilir.

Araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin İngilizce dersinde göstermiş oldukları ders içi performansların ve proje ödev puanlarının dönem sonu ve sene sonu not ortalamalarına dahil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen performans görevlerinin, aktif katılımlarının İngilizce ders başarısına olumlu yönde katkı yaptığı, yazılı ve uygulamalı sınavlardan aldıkları notların

ders içi performans ve proje notları sayesinde yükseldiği saptanmıştır. Benzer şekilde Shin (2018) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve iş birliği becerilerini de geliştirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin proje tabanlı öğrenmeye yönelik algılarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Chen ve Yang (2019) proje çalışmalarının geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarısı üzerinde orta ila büyük bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. İngilizce derslerinde sınıf içi performans ve proje tabanlı çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

İngilizce dersinde öğrencilerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan yazılı ve uygulama sınavları konusunda araştırmanın farklı durumlarında yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda İngilizce dersi yazılı ve uygulama sınavlarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içerdiği belirlenmiştir. Araştırmanın birinci durumunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun en rahat şekilde dinleme becerileri bölümlerini yaptıkları, bununla birlikte en çok zorlandıkları bölümün ise konuşma becerisi bölümü olduğu sonucuna varılmıştır. Ayşe öğretmeninin derslerine dinleme becerisine yönelik ekstra etkinlikler yapmasının bu duruma etkisi olabilir. Bu sonuca benzer şekilde Bozan (2015) kapsamlı, ekstra dinleme etkinlikleri ile yeterlik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve dinleme etkinliklerini sürdürmenin öğrenci motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Kaynar ve Sadık (2021) interaktif video egzersizlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin çoğunluğunun bu videoları ilgi çekici ve faydalı olarak algıladıklarını belirtmiştir. Öztürk (2012) konuşma sınavlarının, öğrencilerin mevcut konuşma kaygılarını artırdığını ve sınıfta gerçekleşen konuşma etkinliklerinde daha kaygılı hale getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin derslerde konuşma etkinliklerinde düşük motivasyona sahip olmaları, konuşma sınavlarında aşırı heyecanlanmalarından dolayı sorulara cevap verememeleri, cümle kurmakta zorlanmaları konuşma becerisi sınavlarında zorlanmalarının sebebi olabilir.

Araştırmanın ikinci durumunda yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda konuşma becerisini ölçen uygulama sınavı yapılmadığı, öğretmeninin uygulama sınavlarını sürece yayarak ders içerisinde öğrencinin göstermiş olduğu performansa göre değerlendirdiği saptanmıştır. Bu durumun nedeni, kalabalık sınıflar nedeniyle öğretim programına ayrılan sürenin kısıtlanmamak istenmesi olabilir. Alanyazında ulaşılan bu sonuca dair olumlu ifadeler yer almaktadır. Konuşma becerileri, geleneksel dil değerlendirmelerinde

genellikle organize bir çerçeve içinde ve ayrı bir başlık altında ele alınsa da bu tür yaklaşımlar öğrencinin gerçek iletişimsel yeterliliğini her zaman doğru yansıtmayabilir. Brown ve Abeywickrama (2019) sürece dayalı değerlendirme araçlarının ve doğal konuşma bağlamlarının konuşma becerilerini ölçmenin etkili bir yolu olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin dönem boyunca yaptığı gözlemler ve öğrenci katılımına dayalı değerlendirme daha gerçekçi ve güvenilir bir yöntem sunabilir. Bununla birlikte Bachman ve Palmer’a (1996) göre, değerlendirme süreci net kriterlerle desteklenmediğinde, öğrenciler kendi başarılarını değerlendirmekte zorlanabilir. Uygulama sınavı yapılmadığında, bazı öğrenciler değerlendirme sürecini belirsiz veya öznel olarak algılayabilir. Bu nedenle, öğretmenin sürece dayalı değerlendirme yöntemini öğrencilere açık ve sistemli bir şekilde anlatması, şeffaflık ve güven açısından önemli olabilir.

Öğrencilerin çoğunluğunun en rahat şekilde okuma becerileri bölümlerini yaptıkları, bununla birlikte en çok zorlandıkları bölümün ise yazma becerisi bölümü olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, dil öğretiminde alıcı ve üretici becerilerin öğretilmesindeki zorlukların öğrencilerin deneyimleriyle örtüştüğünü göstermektedir. Okuma becerisi etkinlikleri genellikle daha bireysel ve pasif bir etkinliktir, çocuklara bağlama dayalı ipuçlarını kullanarak anlam çıkarma ve bu yolla ilerleme fırsatı sunmaktadır. Dil yeterliliği düşük olan öğrenciler bile, okuma materyalleri seviyelerine uygun seçildiğinde başarı gösterebilir. Grabe’e (2009) göre, okuma becerisi diğer becerilere göre daha kolay öğrenilebilir çünkü dil girdisi açıkça sunulur ve öğrencinin bunu üretmesi gerekmez. Buna karşın, yazmak öğrenciler için hem zihinsel hem de duygusal açıdan daha zordur çünkü dil üretimi, kelimeleri etkili kullanma, dilbilgisi kurallarına dikkat etme ve aynı zamanda anlamlı, bütünlüklü bir metin oluşturma gibi birden çok beceriyi aynı anda gerektirmektedir. Richards ve Renandya (2002) yazma becerisinin yabancı dil öğrenenler için zor ve zaman alıcı bir beceri olduğunu belirtmektedir çünkü sadece dil bilgisini değil aynı zamanda organizasyon, tutarlılık ve yaratıcı düşünme gibi çeşitli diğer becerileri de gerektirmektedir. Yazma becerisi etkinliklerinin çoğunluğunun sınıfta yaptırılmamasının ve öğrencilere ev ödevi olarak verilmesinin bu sonucun başka bir nedeni olduğu belirtilebilir.

İngilizce dersi yazılı ve uygulama sınavlarının öğrenme çıktılarını belirlemede etkisine yönelik öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırmanın her iki durumunda yer alan

öğrencilerin öğrendiklerinin ortaya çıkarılmasında, İngilizce dil becerileri seviyelerinin belirlenmesinde yazılı ve uygulama sınavlarının etkili olduğu, yapılan sınavlar sayesinde güçlü ve zayıf noktalarını görebildikleri, öğrenme eksiklerinin belirlenmesinde sınavların önemli bir rol oynadığı sonucu belirlenmiştir. Yazılı sınavlar öğrencilerin okuma becerisi, yazma becerisi, kelime bilgisi, dilbilgisini değerlendirirken, uygulama sınavları dinleme ve konuşma becerilerindeki yeterliliklerini ölçer. Bu yaklaşım, öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirirken eksikliklerine odaklanmalarını sağlamakta önemlidir. İngilizce dersi öğretim programının dil becerileri ve yeterlikleri kapsamında öğrenciler nezdinde gerçekleşen programa dönüşümü açısından her iki durumda yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğretim programı sayesinde İngilizce okuma metnlerinin ana fikrini anlayabilme becerilerinin sene başındaki durumlarına göre geliştiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın birinci durumunda yer alan öğrencilerin okuma becerisinde iyi düzeyde gelişim gösterdikleri düşüncesine nazaran yazma becerisinde orta ve düşük düzeyde bir gelişim gösterdikleri düşüncesine sahip oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde ikinci durumda yer alan öğrencilerin de yazma becerilerinde öğretim yılı başı ile yıl sonundaki durumlarında bir değişiklik olmadığını, yazma becerilerinde gelişim sağlayamadıkları görüşünde oldukları saptanmıştır. Birinci durumda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinin iyi düzeyde geliştiğini, İngilizce şarkıları anlayabilme kapasitelerinin yükseldiğini, sınavlarda dinleme becerilerine ait bölümlerde daha rahat yaptıkları belirlenmiştir. Ancak, ikinci durumda yer alan öğrenciler özelinde dinleme becerilerinde gerçekleşen program boyutu incelendiğinde yeterli düzeyde gelişim gösteremedikleri düşüncesine sahip oldukları saptanmıştır.

Konuşma becerilerine odaklanıldığında birinci durumda yer alan öğrencilerin kendilerini İngilizce ifade edebilecek, sorulan sorulara cevap verebilecek seviyeye ulaştıkları, öğretim yılı başında kötü seviyede olan konuşma becerilerinin daha iyi bir düzeye geldiği yönünde düşünceye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ikinci durumda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun ise konuşma becerilerinde yeterince gelişim gösteremedikleri düşüncesine sahip oldukları belirlenmiştir.

İngilizce kelime bilgisinin gerçekleşen program boyutunda gelişimi konusunda birinci durumda yer alan öğrencilerin ders kitabındaki kelime bilgisi etkinlikleri, etkileşimli tahtadan oynanılan İngilizce kelime oyunları, Web 2.0 uygulamaları, süreç değerlendirmeye imkân sağlayan “kelime quizleri” sayesinde kelime bilgi düzeylerinin

geliştiği sonucuna varılmıştır. İkinci durumda yer alan öğrencilerin ise bireysel kelime çalışmaları yaptıkları ancak İngilizce derslerinde kelime öğrenimine yönelik etkinlikler yapmadıklarından dolayı kelime bilgi düzeylerinin gelişiminde olumlu ve olumsuz yönde görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Dilbilgisi yetkinliği açısından her iki durumda yer alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda İngilizce derslerinde örnek cümleler üzerinden işlenen dersler, yapılan tekrarlar neticesinde dilbilgisi konularında bilgi birikimlerinin yükseldiği belirlenmiştir. Birinci durumda yer alan öğrencilerin öğretim programının uygulama süreci başlangıcında ikinci durumda yer alan öğrencilere göre daha az yeterli puanlarına sahip olmasına rağmen süreç sonunda daha fazla gelişim gösterdiklerine dair görüşleri ve inançları öğretmen yeterliği ve gerçekleştirilen uygulamalar bağlamında açıklanabilir. Wayne ve Youngs (2003) araştırmaların öğrencilerin belirli özelliklere sahip öğretmenlerden daha fazla şey öğrendiğini doğruladığını belirtmektedir. Petty vd. (2013) öğretmen özelliklerinin öğrencilerin matematik başarısını etkilediği sonucuna varmıştır. Ekperi (2018) öğretmenlerin konu bilgisi ve öğretim yöntemi gibi yeterliklerinin öğrencilerin akademik performansı ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın ürün değerlendirme boyutunda öğrencilere uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ön test ve son teste ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde her iki durumda yer alan öğrencilere ait ortalamalarda olumlu düzeyde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı ve dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, programın bazı bilişsel faydalar sunmasına rağmen öğrencilerin duyuşsal gelişimi üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gardner (1985) öğrencilerin dil öğrenimindeki motivasyon ve etkinliklerinin, dil edinimine ilişkin görüşlerinden doğrudan etkilendiğini vurgulamaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, programın hem öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik ilgi ve tutumlarını geliştirmeye hem de bilişsel ilerlemeye yönelik hedefler içermesi kritik önem taşımaktadır. Chambers'a (1999) göre, sınıf ortamı, öğretmenin tarzı ve programın kendisi öğrencilerin öğretim sırasındaki tutumlarını etkilemektedir. Program öğrenci merkezli olmadığından ya da öğretmenler öğrenci motivasyonunu artıracak teknikler kullanmadığından, bu durumda tutumlarda önemli bir

değişim sağlanamamış olabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri ile nicel veriler arasında bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Cuban (1993) eğitim girişimlerinin pratikteki etkisini ölçmek için öğretmenlerin görüşlerinden ziyade öğrencilerin deneyimlerindeki değişikliklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin olumlu görüşleri programın teorik çerçevesi ve içerik düzeniyle örtüşse bile, öğrencilerin çalışma isteği üzerinde beklenen etkiyi yaratmamış olabilir.

Öğrencilere uygulanan İngilizce öz yeterlik inanç düzeylerine yönelik ön test-son test okuma becerisi boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrencilerin okuma becerisi ortalamalarında olumlu düzeyde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı ve öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançları noktasında okuma becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin okuma becerisinde ilerleme kaydettiklerine dair düşüncelerinin ise öğretmenlerin uyguladığı ek okuma materyallerinden ve etkinliklerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Sabet ve Rostamian (2016) ekstra okuma çalışmalarının okuduğunu anlamada önemli bir etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca, katılımcıların kapsamlı okumaya yönelik tutumları olumlu bulunmuştur. Dussling (2018) ekstra okuma uygulamalarının İngilizce öğrenenler arasında erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini keşfetmiştir.

İngilizce öz yeterlik inanç düzeylerine yönelik ön test-son test yazma becerisi boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrencilerin yazma becerisi ortalamalarında olumlu düzeyde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı ve öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançları hususunda yazma becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yazma becerisine yönelik derslerde basit düzeyde etkinlikler yapıldığı, kapsamlı ve karmaşık yazma etkinliklerinin yapılmadığı bu doğrultuda öğrencilerin de kendilerini yazma becerisinde yetkinliğe ulaştıklarını düşünmediklerine dair ulaşılan sonuç bu durumu desteklemekte ve düşük öz yeterlik algısıyla ilişkilendirilmektedir. Yazma becerisinde ihmal edilen program boyutunun ortaya çıkması bu durumun nedeni olabilir. Araştırmalar, programda göz ardı edilen unsurların öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkileyebileceğini

göstermektedir. Bilal vd. (2013) öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları başlıca zorlukları yetersiz motivasyon, yetersiz öğretim kaynakları ve yazma pratiği için kısıtlı zaman olarak belirlemiştir. Fareed vd. (2016) öğrencilerin yazma becerisindeki başlıca sorunlar arasında yetersiz dil becerileri (dilbilgisi, sözdizimi ve kelime bilgisi dahil), yazma kaygısı, fikir eksikliği, ana dile bağımlılık ve zayıf organizasyon yapısının yer aldığını belirtmiştir. Bu zorluklar, vasıfsız eğitimciler, verimsiz pedagojik yaklaşımlar ve değerlendirme sistemleri, yetersiz okuma ve yazma pratiği, kalabalık sınıflar, düşük motivasyon gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Ugboaku vd. (2024) yetersiz öğretim kaynakları, yetersiz öğretmen-öğrenci ilişkileri, yazma becerileri öğretimi için kalifiye olmayan eğitimcilerin görevlendirilmesi ve yazma becerilerinin öğretime ayrılan zamanın yetersizliği, öğrencilerin yazma konusundaki düşük performanslarına katkıda bulunan faktörler olarak belirlemiştir.

İngilizce öz yeterlik inanç düzeylerine yönelik ön test-son test dinleme becerisi boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrencilerin dinleme becerisi ortalamalarında olumlu düzeyde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı ve öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançları noktasında dinleme becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin öz yeterlik görüşlerinin öğretim programından önemli ölçüde etkilenmediğini göstermektedir. Çalışmada anlamlı bir gelişme görülmemesi, kullanılan öğretim stratejilerinin, kaynakların veya öğrenci katılım düzeyinin dinleme yeterliğine ilişkin algıları iyileştirmede yetersiz kalmış olabileceğine de işaret etmektedir. Graham (2006) öğrencilerin başarı düzeylerinin yükselmesine rağmen, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin açıkça öğretilmediği durumda kendilerine olan inançlarının belirgin bir şekilde artmayabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin dinleme becerisinde ilerleme kaydettiklerine dair düşüncelerinin öğretmenlerin uyguladığı ekstra dinleme etkinliklerinden ve materyallerinden kaynaklandığı ifade edilebilir ancak programın bu beceriye özel olarak yapılandırılmamış olması, dinleme sürecinde kullanılan içeriklerin öğrencilerin seviyelerine ya da ilgi alanlarına uygun olmaması ya da etkili meta bilişsel stratejilerle desteklenmemesi gibi etkenler, öz yeterlik inançlarının gelişimini sınırlamış olabilir.

İngilizce öz yeterlik inanç düzeylerine yönelik ön test-son test konuşma becerisi boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi ortalamalarında olumlu düzeyde farklılık olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı ve öğretim programının öğrencilerin özyeterlik inançları noktasında konuşma becerisi boyutunda herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfta konuşma pratiğinin yetersiz olması, düşük özgüven, konuşma kaygısı ve metodolojik eksiklikler bu duruma katkıda bulunabilir. Halim vd. (2024) öğrencileri sınıfta yabancı dil olarak İngilizce konuşmaktan alıkoyan engelleri duyuşsal ve bilişsel kategorilere ayırmıştır. Duyuşsal faktörler utangaçlık, kaygı ve düşük özgüven gibi alt unsurları kapsarken, bilişsel faktörler dilbilgisi, telaffuz ve kelime dağarcığı ile ilgili sorunları içermektedir. Chaima (2024) öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini engelleyen kaygı, utangaçlık, özgüven eksikliği ve hata yapma korkusu gibi psikolojik sorunlardan etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Duyuşsal unsurların öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki zararlı etkisi kanıtlanmıştır. Alvarez vd. (2024), sınıf mevcutlarının fazla olmasının, kısıtlı eğitim süresinin ve ders materyallerinde konuşma odaklı etkinliklerin bulunmamasının konuşma becerilerinin gelişimini engellediğini ortaya koymuştur. Sınıf dışında İngilizceye yeterince maruz kalmamak gibi metodolojik zorluklar da yeterliliği engellemektedir. Dilsel engeller, kişinin ana diline güvenmesini ve telaffuz sorunlarını kapsarken, endişe ve özsaygının azalması gibi duygusal faktörler öğrencilerin konuşmaya hazır olmalarını etkilemektedir.

Araştırmanın her iki durumunda yer alan öğrencilerin öğretim yılı başında (girdi değerlendirme) ve sonunda (ürün değerlendirme) uygulanan İngilizce dersi beceri sınavı ön test ve son test puanları toplam puan üzerinden analiz edildiğinde aralarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş ve öğretim programının öğrencilerin kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretim programının dil yeterliliği üzerinde olumlu ve kapsamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Richards (2006) etkili bir dil öğretiminin iletişimsel yeterliği destekleyen ve öğrencilerin dili anlamlı bağlamlar içinde kullanmalarına olanak tanıyan bir yapı sunması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca öğrencilerin sözcük dağarcıklarını genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda edindikleri sözcükleri işlevsel biçimde kullanma becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin

hem sözcük bilgisinde hem de bu bilgiyi iletişimsel amaçlarla kullanma yetilerinde belirgin bir gelişim gösterdiklerini ortaya koyarak söz konusu görüşü desteklemektedir. Brown (2007) beceri temelli öğretimin öğrencilerin dilsel yeterliklerini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik en etkili yaklaşımlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüş, özellikle dört temel dil becerisinde kaydedilen gelişmeler dikkate alındığında anlam kazanmaktadır. Öğrencilerin hem alıcı (dinleme) hem de üretici (konuşma) becerilerinde ilerleme göstermesi, uygulanan programın yalnızca dil bilgisi edinimini değil, aynı zamanda bu bilgilerin aktif ve pasif biçimlerde kullanımını da desteklediğini ortaya koymaktadır. Özellikle dört temel dil becerisinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinde anlamlı bir ilerleme kaydettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, entegre beceri yaklaşımının yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu bir kez daha teyit etmektedir. Ön test ve son test sonuçları arasındaki istatistiksel olarak son test lehine anlamlı fark, öğretim sürecinin sistemli ve hedef odaklı yürütülmesinden bunun da öğrencilerin dilsel girdiye düzenli olarak maruz kalmalarından ve öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte ön test ve son test puan farkları özelinde araştırmada yer alan durumlar arasında ikinci durum lehine puan farkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan vd. (2023) Fen, Anadolu, İmam Hatip ve Meslek Lisesi öğrencilerinin ön-test, son-test ve başarı puanları önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Hem ön testte hem de son testte Fen Lisesi öğrencileri akranlarına kıyasla belirgin şekilde daha yüksek puanlar elde ederken, İmam Hatip Lisesi öğrencileri Anadolu ve Meslek Lisesi öğrencilerinden belirgin şekilde daha iyi performans göstermiştir. Sonuç olarak program, hazır bulunuşluğu daha yüksek olan öğrencilerin performansı üzerinde daha olumlu bir etki göstermiş ve bu öğrenciler programın sonunda daha yüksek başarı elde etmiştir. Benzer şekilde Ünal ve Özdemir (2008) araştırmalarında hazır bulunuşluk ve başarı arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Öğrenciler arasındaki başarı puanlarına dair oluşan farklılıkların okul türlerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında yürütülen uygulamalar hem süreç hem de ürün değerlendirmelerine dayalı olarak öğretim programının sahadaki yansımalarını ortaya koymuştur. Ayşe öğretmenin uygulamaları, öğrencilerin geçmiş öğrenme eksikliklerine rağmen derse aktif katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenin, haftalık beş saatlik ders süresini yeterli bulması, programın planlanan

kazanımlarına ulaşma bakımından uygulanabilir bir yapı sunduğunu düşündürmektedir (MEB, 2018). Uygulama sürecinde dinleme becerilerine yönelik materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmesi, bu tür etkinliklerin öğrenme sürecinde daha fazla yer almasının önemini göstermektedir. Ayrıca, sınıf içi ölçme değerlendirme araçlarının dört temel dil becerisini kapsayacak biçimde yapılandırılması hem çağdaş ölçme anlayışlarıyla uyumlu hem de öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir.

Ayşe öğretmenin değerlendirme sürecinde kullandığı yazılı ve uygulamalı sınavların yanı sıra tema ve kelime quizlerinin biçimlendirici bir işleve sahip olması, öğrencilerin eksik öğrenmelerini fark etmeleri açısından etkili bir uygulamadır (Black ve Wiliam, 2009). Ancak, konuşma sınavlarının bire bir yürütülmesi sürecin zaman alıcı olmasına ve özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenin iş yükünün artmasına neden olmuştur. Öğrencilerin konuşma sınavlarında yaşadığı heyecan, utanma ve kelime bulmada zorlanma gibi duyuşsal durumlar, yabancı dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Horwitz, 200; Krashen, 1982).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları incelendiğinde, yıl sonunda gözlenen artışın istatistiksel olarak anlamlı bulunmaması, programın duyuşsal etki açısından sınırlı düzeyde etkili olduğunu düşündürmektedir. Özellikle öğrencilerin İngilizce derslerine çalışırken zorlanmaları ve derse yönelik heveslerinin düşük kalması, bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gardner, 1985). Ayşe öğretmenin uygulamalarında, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarında bir miktar artış gözlemlense de bu artışların öğrencilerin metni anlama, bilinmeyen kelimeyi tahmin etme ya da dilbilgisi kurallarını kullanma gibi alanlardaki güvenlerini artırmaya yetmediği anlaşılmaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

Hakan öğretmenin uygulamaları incelendiğinde, resmi programın kazanımlarını desteklemek amacıyla çeşitli materyal ve etkinliklerin derslerde kullanıldığı görülmektedir. Yazılı sınavlar, proje ve performans ödevleri gibi ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin gelişimi izlenmiş, ancak özellikle konuşma becerilerinin ölçülmesinde zaman yönetimi sorunları yaşanmıştır. Öğrencilerin bazıları değerlendirme araçlarını etkili bulurken bazıları sınavların kendi seviyelerini yansıtmakta yetersiz

kaldığını belirtmiştir. Yazma ve konuşma alanlarında yeterli sayıda etkinlik yapılmaması, bu alanlardaki gelişim potansiyelinin sınırlı kalmasına neden olmuştur.

Sınıf içi etkileşimde öğrencilerin derse yönelik motivasyonları ve aktif katılımları, öğretmenin kullandığı içeriklerin öğrencilerin ilgisini çekmesine bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Özellikle "Movies" teması gibi güncel ve ilgi çekici temalar, öğrencilerin katılımını artırmıştır. Ancak sınıf mevcudunun yüksek olması, bireysel çalışmaları ve geri bildirim süreçlerini kısıtlayıcı bir faktör olmuştur (Levy, 2019). Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel tutumlarında bir gelişme gözlenirse de bu değişim anlamlı bulunmamış ve programın tutum geliştirme yönündeki etkisinin sınırlı kaldığı değerlendirilmiştir.

Her iki öğretmenin uygulamalarında, öz yeterlik inançlarına yönelik artışlar sınırlı kalmış olsa da ürün değerlendirme kapsamında yapılan beceri sınavlarında öğrencilerin performans düzeylerinde anlamlı bir gelişme sağlanmıştır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kapsayan toplam başarı yüzdesinin belirgin bir artış göstermesi, programın öğrencilerin dil performansını geliştirme potansiyelini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendi yeterlik algılarında gelişme olmasa da somut başarılarının artmakta olduğunu göstermektedir. Öğretim sürecinde bu başarıların görünür hale getirilmesi, öğrenci öz güvenini destekleyici yapılarla bütünleştirildiğinde öz yeterlik inancının da gelişmesi beklenebilir (Schunk, 2012).

Genel olarak değerlendirildiğinde, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının uygulanan biçimiyle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir yapı sunduğu ancak bireysel ihtiyaçları, duyuşsal farklılıkları ve sınıf dinamiklerini daha esnek biçimde dikkate alan düzenlemelerle daha etkili hale gelebileceği görülmektedir. Programın sınıf içi uygulamalarla şekillenen gerçeklikleri, öğretim sürecinin yalnızca programla sınırlı kalmaması gerektiğini ve öğretmenin rolünün bu noktada belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan her iki öğretmenin de İngilizce yeterlik algılarının güçlü olduğu ve okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde ileri düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bu, dil öğretmenleri için temel bir ön koşuldur. Shulman (1987), öğretmen yeterliğini “alan bilgisi” ve “pedagojik içerik bilgisi” olmak üzere iki temel boyutta ele almaktadır.

Ayşe öğretmen ve Hakan öğretmenin alan bilgisi boyutunda güçlü olmaları, bu temel koşulu karşıladıklarını göstermektedir.

Ayşe öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, üst düzey düşünme becerilerine hitap eden ve çeşitli materyallerle desteklenen etkinlikler planlarken, Hakan öğretmen zaman yönetimi ve sınıf mevcudu nedeniyle bu konuda daha sınırlı kalmıştır. Bu bulgu, öğretmenin pedagojik becerilerinin uygulamadaki görünümünü vurgulamaktadır. Phan ve Huyen (2024), pedagojik yetkinliğin sadece bilgi düzeyinde değil, sınıf içi uygulama bağlamında da değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Ayşe öğretmenin derslerinde Web 2.0 araçlarını ve etkileşimli tahtayı aktif kullanması, öğretimde çağdaş teknolojileri etkin bir biçimde entegre ettiğini göstermektedir. Hakan öğretmen de etkileşimli tahta kullanımı konusunda benzer bir yeterlik sergilemiştir. Ancak Ayşe öğretmen, materyal çeşitliliği ve öğrenci merkezli etkinliklerde daha aktif bir profil çizmektedir. Bu bağlamda Hussain ve Khalil (2025), teknolojik yeterliklerin pedagojik esneklikle birleştiği durumlarda öğrenci başarısının arttığını ortaya koymaktadır.

Her iki öğretmen de biçimlendirici ve tanılayıcı değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak Ayşe öğretmenin değerlendirme sürecini öğrencilerle daha sistematik paylaştığı ve dönütler verdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenin değerlendirme yeterliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Holmbukt ve Mellegård (2025), değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrenci merkezli dönüt verme ve çoklu araçlarla değerlendirme yapmasının öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada, İngilizce öğretim programının değerlendirilmesinde hem program türleri (resmi, uygulanan, gerçekleşen) hem de CIPP modeli (bağlam, girdi, süreç, ürün) ekseninde kapsamlı bir çözümleme yapılmıştır. Bu çözümleme kapsamında ulaşılan benzerlikler ve farklılıklar Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1

Program Değerlendirme Modeli, Program Türleri ve Uygulayıcı Öğretmenler Ekseninde Karşılaştırmalı Tablo

Boyut	Resmi Program	Ayşe Öğretmen (Uygulanan Program)	Hakan Öğretmen (Uygulanan Program)	Gerçekleşen Program
Bağlam	MEB 2018 programı önceki öğrenmelerle ilişkili kapsamlı yapıda, tematik ünite ve dört beceri temelli.	Program öğrenci seviyesinin üstünde, içerikleri sadeleştirme, kavramları sınıfa göre uyarlama eğilimi.	Program öğrenci seviyesine uygun, içerikler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde genişletiliyor. Bununla birlikte ilgi çekmeyen temalar da mevcut.	Öğrencilerin öğrenme çıktıları okul türüne göre farklılık göstermekte, bazıları program hedeflerine ulaşmakta zorlanıyor.
Girdi	Ders kitabı ve öğretim materyalleri sağlanmış, tüm lise türlerinde aynı program uygulanmakta.	Hazır bulunuşluğu düşük öğrencilere yönelik materyal sadeleştirme, öğretmen desteğiyle motivasyon artışı.	Hazır bulunuşluk yüksek, ders güncel içeriklerle desteklenerek akran öğrenmesi ve rehberlik sağlanıyor.	Duyuşsal ve bilişsel hazır bulunuşluk eksiklikleri öğrenme kazanımlarını sınırlamakta.
Süreç	İletişimsel yeterlik temelli, dört temel beceriyi bütüncül biçimde geliştirmeye yönelik yapı önerilmekte.	Web 2.0 araçları ile teknolojik zenginleştirme, yazma becerisi sınırlı ve basit tutuluyor.	Konuşma ve yazma etkinlikleri sınırlı düzeyde. Program güncel içeriklerle genişletiliyor.	Katılım düzeyleri sınıf içi dinamiklere ve öğretim yöntemlerine göre farklılık gösteriyor.
Ürün	Kazanımlar dört beceriyi hedefliyor, ders kitabı, dinleme materyali ve uygulamalı sınavlar kullanılmakta.	Dinleme becerisinde gelişim bulunmakta, yazma kısa cümlelerle sınırlı. Konuşma kalıpları kullanılıyor.	Konuşma ve yazma becerilerinde sınırlı zaman ve etkinlikler.	Dil becerilerinde gelişim bireysel farklara göre değişmekte, yaratıcı üretim becerileri sınırlı. Her iki durumda dil becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim mevcut.

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere İngilizce öğretim programının resmi, uygulanan ve gerçekleşen boyutları CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli çerçevesinde analiz edilerek öğretmen uygulamaları arasında gözlemlenen benzerlik ve farklılıkları sistematik biçimde ortaya konulmuştur. Resmi programın sunduğu bütüncül ve iletişim temelli yapı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına ve sınıf içi koşullara göre önemli ölçüde farklılaşmakta böylece uygulanan programlar öğretmenin rolüyle yeniden şekillenmektedir. Ayşe öğretmen, düşük hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrencileri için programı sadeleştirirken, Hakan öğretmen içerikleri genişleterek öğrenci ilgisini en üst düzeye çıkarmaya çalışmıştır. Gerçekleşen program ise bireysel farklılıklar, sınıf ortamı

ve öğretim yöntemlerinin doğrudan etkisiyle oldukça değişken bir yapı sergilemektedir. Bu farklılaşmalar, öğretim programlarının başarısını değerlendirirken yalnızca resmi dokümanlara değil, aynı zamanda öğretmen uygulamaları ve öğrenci çıktıları bağlamında da çok boyutlu değerlendirme yapılması gerektiğini göstermektedir.

5.5 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

5.5.1 Uygulamaya dönük öneriler

Uygulamaya dönük öneriler, araştırmanın gerçekleştirildiği CIPP program değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları kapsamında yapılandırılmıştır.

5.5.1.1 Programın bağlam boyutuna yönelik öneriler

Bağlam değerlendirme boyutu kapsamında araştırmada ulaşılan öğretim programının öğrencilerin önceki öğrenmelerini dikkate alan kapsamlı bir yapı sunduğu sonucuna istinaden, öğretim programları kurgulanırken öğrencilerin sahip olduğu geçmiş bilgi ve deneyimlerin sistemli biçimde analizi yapılmalı ve içerikler bu birikimlerin üzerine yeni öğrenmeler inşa edecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu, öğrenme sürecinde bilişsel yükü azaltacak, anlamlı öğrenmeyi artıracaktır. Program kitapçıklarında “ön bilgiye dayalı giriş” yapıları daha açık biçimde belirtilmelidir.

Araştırma ulaşılan öğretim programının farklı lise türlerinde öğrenci seviyesinin altında, bazılarında ise uygun bulunduğu sonucuna istinaden, program esnek yapıda yeniden tasarlanmalı ve okul türleri arasındaki seviye farklılıklarını karşılayabilecek farklı içerik setleri modüler yapılarla sunulmalıdır. Program kitapçığında farklı öğrenci profillerine yönelik uygulanabilir örnek ders planları da yer almalıdır.

Araştırmada ulaşılan dört temel dil becerisinin öğretim programında dengeli şekilde yer aldığı ancak uygulamada bazı becerilere ağırlık verildiği sonucuna istinaden, bu dört becerinin öğretiminde eşit süre ve içerik dengesine dayalı bir yapı oluşturulmalı, program uygulayıcılarına yönelik beceri bazlı zaman planlama kılavuzları geliştirilmeli ve değerlendirme araçları tüm becerileri kapsayacak şekilde standartlaştırılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan öğrencilerin önceki öğrenme yaşantılarının iletişim becerisi ediniminde etkili olduğu ancak bazı öğrencilerde olumsuz tutum oluşturduğu sonucuna istinaden, öğretim programı kapsamında olumlu duyuşsal gelişimi destekleyici içerikler artırılmalı, dil öğrenme kaygısını azaltan güvenli öğrenme ortamları inşa edilmeli ve öğrencilerin geçmişteki olumsuz deneyimlerini dönüştürebilecek etkinlik dizileri programa dahil edilmelidir.

Araştırmada ulaşılan öğrencilerin dijital ortamlar aracılığıyla dili daha iyi öğrendikleri sonucuna istinaden, öğretim programı dijital medya, oyun temelli öğrenme ve sanal etkileşim temelli yapılandırmalara açık hale getirilmelidir. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yapılandırılmış çevrim içi görev setleri ve senaryolar programın ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

5.5.1.2 Programın girdi boyutuna yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin okul türüne ve önceki öğrenme geçmişine göre ciddi farklılıklar gösterdiği sonucuna istinaden, öğretim programları farklı ön öğrenme düzeylerine sahip öğrenci profilleri düşünülerek modüler yapıda tasarlanmalı her ünitenin başlangıcında ön bilgileri yoklayan ve tamamlayıcı kısa etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca ortaokul-ortaöğretim geçişini destekleyen bir “hazırlık modülü” uygulamaya alınmalıdır.

Araştırmada ulaşılan öğretmenlerin konuşma ve yazma becerilerine yeterli süre ayıramadığı sonucuna istinaden, programda bu becerilere yönelik zaman planlaması önerileri, ders saatlerinin arttırılması talebini destekleyecek şekilde yeniden ele alınmalı özellikle yazma becerisi için sınıf içi pratik alanı oluşturacak etkinlik önerileri çeşitlendirilmelidir.

Araştırmada ulaşılan ders kitaplarının içerik açısından genel olarak yeterli ancak bazı metinlerin seviyenin üzerinde olduğu ve baskı kalitesinin yetersiz bulunduğu sonucuna istinaden, ders kitapları öğrenci düzeyine göre yeniden dengelenmeli görsel kalite ve grafik tasarımı iyileştirilerek öğrencinin ilgisini çekici hale getirilmelidir. Dinleme metinleri, tempo ve süre açısından farklı düzeylere uygun varyantlarla sunulmalıdır.

Araştırmada ulaşılan Web 2.0 araçlarının ve multimedya içeriklerin derse katılımı ve motivasyonu artırdığı sonucuna istinaden, öğretim programı dijital öğrenme araçlarını

destekleyici yapılandırmalar içermeli, öğretmenler için Web 2.0 araçlarıyla etkinlik geliştirme rehberi hazırlanmalı ve dijital okuryazarlık hizmet içi eğitimlerinin kapsamı genişletilmelidir.

5.5.1.3 Programın süreç boyutuna yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan öğretim programındaki bazı ünitelerin öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük yaşamlarına uzak olduğu sonucuna istinaden, öğretim programı güncellenirken içeriklerin öğrenci yaşantısıyla daha fazla örtüşmesine dikkat edilmelidir. Özellikle programın ilk ünitelerinde, öğrencilerin ilgisini çekecek temalar (sosyal medya, teknoloji, müzik, spor vb.) yer almalı, ilgi çekici içerikler aracılığıyla öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu artırılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan öğretim programlarının dört temel beceriyi entegre biçimde kapsadığı ancak uygulamada bazı becerilerin ihmal edilebildiği sonucuna göre, İngilizce dersi öğretim programında yer alan iletişimsel dil yetkinliğine ulaşabilmek adına İngilizce derslerinin dil becerileri özelinde ayrılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin farklı ders saatlerine modüllere ayrılması, her bir modüle, beceriye özgü ders materyallerinin hazırlanması dil edinim sürecinde çok sayıda önemli fayda sağlayabilir. Bu ayrım, öğrencilerin bireysel yeteneklerine odaklanmayı ve bunları etkili bir şekilde geliştirmek için gerekli zamanı ve uygulamayı ayırmayı sağlayabilir ve dil becerilerinin eşit ağırlıkta uygulanmasına olanak verebilir. Ayrıca, her bir yeteneğin farklı pedagojik yaklaşımlara sahip olduğu düşünüldüğünde, bu farklılaşma dil öğretiminin etkinliğini ve verimliliğini artırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan, öğretmenlerin öğretim programını öğrencilerin ilgi düzeylerine göre uyarladığı ve bu esneklikle öğrenmeyi desteklediği sonucuna istinaden, programlarda öğretmene pedagojik inisiyatif tanıyan açık uçlu yapıların yer alması sağlanmalı, öğretmenlere “program uyarlama rehberi” sunularak esneklik sınırları ve iyi uygulama örnekleri netleştirilmelidir.

Araştırmada ulaşılan, dinleme etkinliklerinin sadece ses dosyalarıyla sınırlı kaldığında yetersiz olduğu sonucuna istinaden, öğretim programlarında dinleme becerisi uygulamaları için görsel-işitsel (video) destekli materyaller önerilmeli ve çoklu ortam içerikleriyle dinleme süreci daha anlamlı ve etkileşimli hale getirilmelidir.

Araştırmada ulaşılan, program uygulamasında bazı içeriklerin öğretmen tarafından atlandığı ve ihmal edilen program boyutunun olduğu sonucuna istinaden, öğretmenler için “kritik kazanımlar listesi” hazırlanmalı ve hangi içeriklerin mutlaka uygulanması gerektiği açıkça belirtilmelidir. Ayrıca, zaman yönetimi kılavuzları sunularak ihmalin azaltılması sağlanabilir.

5.5.1.4 Programın ürün boyutuna yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan öğretim programının öğrencilerin dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) üzerinde olumlu etkiler yarattığı ancak bu etkilerin öz yeterlik inançları ve tutumlarda anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı sonucuna istinaden, öğretim programları sadece bilişsel gelişime değil, duyuşsal alanın gelişimine de odaklanacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Programda öğrenci motivasyonunu ve derse yönelik olumlu tutumu geliştirecek yaratıcı, ilgi çekici ve öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Araştırmada ulaşılan, yazma ve konuşma becerilerinde öğrencilerin öz yeterlik inançlarının düşük olduğu ve bu becerilere yönelik sınıf içi uygulamaların yetersiz kaldığı sonucuna göre, program tasarımcıları yazma ve konuşma becerilerinin öğretimine yönelik daha fazla sınıf içi uygulamaya yer vermeli ve öğretmenlerin bu uygulamaları etkin şekilde kullanmaları için rehberlik etmeli, uygulama örnekleri sunmalıdır. Bu iki beceriye yönelik ayrı ve ayrıntılı öğretim planları, materyaller ve değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir.

Araştırmada ulaşılan, konuşma sınavlarının bireysel olarak yapılmasının öğretim sürecini aksattığı ve sınıf mevcudu gibi dışsal faktörlerden etkilendiği sonucuna istinaden, konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik alternatif değerlendirme yöntemleri (örneğin, grup konuşmaları, dijital kayıtlar, süreç temelli portfolyo değerlendirmeleri) program tasarımına entegre edilmelidir. Bu yöntemler öğretmenin iş yükünü azaltırken aynı zamanda öğrencilerin doğal ortamlarda konuşma becerilerini gösterebilmelerini sağlayabilir.

Araştırmada ulaşılan, sınıf içi materyal kullanımında çeşitlilik gösteren öğretmenlerin öğrencilerinde daha yüksek başarıya ulaştığı sonucuna göre, program tasarımcıları öğretmenlere yönelik materyal havuzları oluşturmali, bu havuzlar beceri bazlı ve teknoloji destekli öğretim etkinlikleriyle zenginleştirilmelidir. Ayrıca bu materyallerin

kullanımına yönelik örnek uygulama senaryoları geliştirilmeli ve öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan, öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliklerinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği sonucuna istinaden, öğretmen eğitim programları yeniden düzenlenmeli, öğretmenlere pedagojik strateji, dijital araç kullanımı, değerlendirme okuryazarlığı gibi konularda sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Böylece öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha donanımlı hale gelmeleri sağlanabilir.

Program tasarımının, sadece öğretim hedeflerini değil, sınıf içi farklılıkları ve öğretmen inisiyatifini destekleyecek esneklikte olması gerektiği sonucuna göre, esnek modüler yapılarla geliştirilecek bir program modeli benimsenmeli böylece her okul türüne, öğrenci profiline ve öğretmen yeterliğine uygun farklı uygulamalar mümkün hale getirilmeli, merkezî yapı yerini sahadaki ihtiyaca göre şekillenebilen bir modele bırakmalıdır.

5.5.2 Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Bu araştırma sınırlı bir katılımcı grubuyla gerçekleştirilmiştir daha geniş katılımcılarla yürütülecek çalışmalar sonucunda elde edilen veriler karşılaştırılabilir. Sınırlı sayıda öğretmen ve belirli okul türlerinde yürütülen veri toplama süreci, genel eğilimleri tespit etmekte faydalı olsa da, tüm öğretim programı uygulamalarını temsil etmekte yeterli olmayabilir. Gelecek araştırmalar, farklı illerden, sosyo-ekonomik düzeyleri değişken olan okulların ve farklı öğretmenlerin katılımıyla yapılabilir. Bu sayede elde edilen sonuçların genellenebilirliği artar ve farklı bağlamlarda programın etkililiği karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.

Boylamsal düzeyde elde edilen verilerin nitelikli olduğu bu çalışmada ortaya konmuştur bu nedenle farklı zaman dilimlerinde yapılacak takip çalışmaları, değişimi ve gelişimi daha derinlemesine incelemeye olanak tanıyacaktır. Öğretim programlarının etkisini daha kapsamlı biçimde değerlendirmek için zaman içinde yapılan gözlemler oldukça değerlidir. Bu nedenle araştırmacılar, özellikle öğrenci başarısı, öz yeterlik, tutum gelişimi ve öğretmen uygulamaları gibi değişkenleri izleyerek boylamsal (uzun süreli)

tasarımlar geliştirmelidir. Aynı grubun birkaç yıl boyunca izlenmesi, öğretim programının sürdürülebilir etkilerini ve kalıcılığını değerlendirme açısından önemlidir.

Bu araştırmada CIPP program değerlendirme modeli kullanılmıştır farklı program değerlendirme modelleriyle yapılacak araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını zenginleştirebilir ve çeşitlendirebilir. CIPP modeli, programın planlama, yapı, uygulama ve sonuç aşamalarını kapsamlı biçimde değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Ancak gelecek araştırmalar farklı değerlendirme modellerini kullanarak yeni boyutları ortaya çıkarabilir. Özellikle öğrencilerin öğrenme çıktıları, duyuşsal etkiler ve öğretmen uygulayıcılığının farklı modellerle ele alınması, programın çok yönlü analizine katkı sunacaktır. Ayrıca farklı modellerin aynı bağlamda karşılaştırılmasıyla modelin açıklayıcılığı üzerine metodolojik çıkarımlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adawiyah, R. (2019). Enhancing students' reading comprehension of narrative text through question-answer and relationship (QAR) strategy and self-efficacy [Master thesis, State Islamic University (UIN) Syarif Hidayatullah].
- Adeleke, I. F. and Onyebuchi, C. N. (2023). Challenges teachers experience in teaching English second language in secondary schools in the northwest province. *World Languages, Literature and Cultural Studies*, 2(1), 11-19. DOI: <http://doi.org/10.26480/wllcs.01.2023.11.19>
- Aderonmu, P., Alagbe, O., Opoko, A., Oluwatayo, A. and Alagbe, T. (2014, July 7-9). *Evaluating the gap between overt and operational curriculum in architectural education: Implication for professional practice*. [Oral presentation]. EDULEARN14 Conference, Barcelona, Spain.
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ağçam, R., ve Babanoğlu, M. P. (2018). İngilizce öğretim programlarının SOLO çözümlemesi: Türkiye örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14255>
- Ahmed, G., Tayyub, M. and İsmail, R. (2020). Effects of classroom environment for improving students' learning at secondary level in Punjab province, Pakistan. *Science Academique*, 1(1), 1-14.
- Ahmetovic, E., Becirovic, S. and Dubravac, V. (2020). Motivation, anxiety and students' performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-289. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.271
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. doi:10.1016/j.iheduc.2008.05.002
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. (Yayın Numarası: 277608) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akhtar, M. (2004) *Analysis of curriculum process and development of a model for secondary level in Pakistan* [Doctoral dissertation, University of Arid Agriculture].
- Akkan, İ. N., and Atik-Kara, D. (2024). The enacted curriculum's impact on learner identity and inequities in Türkiye. *Participatory Educational Research (PER)*, 11 (Prof. Dr. H. Ferhan Odabaşı Gift Issue); 34-56.
- Al-Baekani, A. K. (2023). Engaging senior high school students in online listening instruction. *ELT in Focus*, 6(1), 23-36. doi: 10.35706/eltinf.v6i1.9411
- Ali, R. I., Nawaz, M. S. and Imran, M. (2022). Impact of English language on career opportunities in the private sector of Pakistan: A case study of jazz digital house multan. *Global Mass Communication Review*, 7(1), 1-12. [https://doi.org/10.31703/gmcr.2022\(VII-I\).01](https://doi.org/10.31703/gmcr.2022(VII-I).01)

- Al-Jarf, R. (2013, April 25-26). *Enhancing freshman students' performance with online reading and writing activities*. [Oral presentation]. The 9th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest.
- Almegren, A. (2018). Saudi students' attitude towards World Englishes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(4), 238-247. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.4p.238>
- Alpren, M. (1974) Curriculum significance of the affective domain. *Theory Into Practice*, 13(1), 46-53, DOI: 10.1080/00405847409542485.
- Alshirah, S. F. A. (2012). *Illuminating Teachers' Voice and Perspectives on English Language Teaching in Secondary Schools in Northern City of Jordan*. [Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia]. <https://etd.uum.edu.my/id/eprint/3284>
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond küp modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 517797) [Doktora tezi, Aydın Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alvarez, C. L., Tamayo, M. R. and Santos, J. C. (2024). Factors influencing the development of speaking skills among Ecuadorian EFL learners: Teachers' perspectives. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 319-331. <https://doi.org/10.17509/ijal.v14i2.74889>
- Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J. and Rivera, C. (2011). *A review of the literature on academic English: Implications for K-12 English language learners*. The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. <https://nysrti.org/files/resources/ells/litreviewacademicenglish.pdf>
- Arias, J. and Walker, D. (2004) Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *The Journal of Economic Education* 35(4), 311–329.
- Arslan, A., ve Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve Dünyada neler oluyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(20), 1-19.
- Aslan-Altan, B. ve Şeker, H. (2017). Öğretmen adaylarının ekstra program etkinliklerine katılımları ve mesleki karakterlerine yansımaları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 2083-2100.
- Aslan-Altan, B. ve Şeker, H. (2021). Okul özerkliğinde geliştirilen ekstra program etkinliklerinin yansımaları: Yeni bir bakış açısı mümkün mü? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 415 441.
- Aslan, E. ve Bağçeci, B. (2024). İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 97, 129-146.
- Aslan, M., Yağız, K., Aydın, F. ve Yağız, Ö. (2023). Evaluation of the 9th grade English curriculum. *Trakya Journal of Education*, 13(2), 1219-1233. Doi: 10.24315/tred.1132871
- Asratie, M. G., Wale, B. D. ve Aylet, Y. D. (2023). Effects of using educational technology tools to enhance EFL students' speaking performance. *Education and Information Technologies*, 28,10031–10051. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11562-y>

- Aşıksöy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251.
- Ataeifar, F., Sadighi, F., Bagheri, M. S. ve Behjat, F. (2019) Iranian female students' perceptions of the impact of mobileassisted instruction on their English speaking skill. *Cogent Education*, 6(1), 1662594, DOI:10.1080/2331186X.2019.1662594
- Avand, A. A. (2009). Using translation and reading comprehension of ESP learners. *The Asian ESP Journal*, 5(1), 44-60.
- Aziz, Z. A. and Sulicha, R. (2016). The use of cartoon films as audio-visual aids to teach English vocabulary. *English Education Journal (EEJ)*, 7(2), 141-154.
- Azizifar, A., Abbasi, Z., Gowhary, H. ve Heidari, M. (2015). The effect of supplementary materials on reading comprehension improvement of Iranian female high school EFL learners based on Gaj and Khate Sefid text books. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 179-184.
- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 431417) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bachan, P. (2017). *Relations among official, enacted and assessed dimensions of the Mathematics curriculum in a public adult learning centre in KwaZulu-Natal*. [Master thesis, University of Kwazulu-Natal]. <https://researchspace.ukzn.ac.za/server/api/core/bitstreams/3c409b71-f127-4137-8e95-0018d2ded6d2/content>
- Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bailey L. E. (2010). Case study research. In C. Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412958806>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Bandiera, O., Larcinese, V. and Rasul, I. (2010) Heterogeneous class size effects: New evidence from a panel of university students. *Economic Journal*, 120(549): 1365–1398.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baran-Łucarz, M. (2014). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445–473. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Barone, T. (2000). *Aesthetics, politics, and educational inquiry: Essays and examples*. Peter Lang Publishing.
- Bayram, İ. (2011). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 347371) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Baytekin M. E. ve Su-Bergil, A. (2021). The role of web 2.0 and social media tools in foreign language learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 104-115.
- Bilal, H. A., Tariq, A. R., Din, N., Latif, H. and Anjum, M. N. (2013). Investigating the problems faced by the teachers in developing English writing skills. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(3), 238-244.
- Bilbao, P. (2008). Curriculum: Concepts, nature and purposes. P. Bilbao, P. Luncido, T. Lringan, R. B. Javier (Eds.), In *Curriculum development* (pp, 5-33). Lorimar Publishing, INC.
- Bilbao, P. P., Luncido, P. I., Lringan, T. C. and Javier, R. B. (2008). *Curriculum development*. Lorimar Publishing, INC.
- Bildik, C. (2024). *Resmi, Öğretilen ve Deneyimlenen Programlar Arasındaki Uyum, Uyumsuzluk ve Boşluklar: İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması*. (Yayın Numarası: 859126) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Black, P., and Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blumberg, A., & Blumberg, P. (1994). *The unwritten curriculum*. Crowin.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bouck, E. C. (2008). Exploring the enactment of functional curriculum in selfcontained cross-pedagogical programs: A case study. *The Qualitative Report*, 13, 495-530.
- Boylu, E., Ustabulut, M. Y. ve Keskin, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikinci bir öğrenme alanı olarak otonom duyuşal meridyen tepkisi (ODMT). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAUEFD]*, 61, 121-148. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1352289>
- Bozan, E. (2015). *The effects of extensive listening for pleasure on the proficiency level of foreign language learners in an input-based setting*. (Publication No. 1601671) [Master thesis, University of Kansas]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Brown, H. D., and Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Brown, R. (2007). Curriculum consonance in technology education classrooms: The official, intended, implemented, and experienced curricula. (Publication No. 3278212) [Doctoral dissertation, Indiana University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Buchanan, M. T. ve Hyde, B. (2008) Learning beyond the surface: engaging the cognitive, affective and spiritual dimensions within the curriculum, *International Journal of Children's Spirituality*, 13(4), 309-320, DOI: 10.1080/13644360802439458.
- Buehner, T. M. (2009). *A Q-study of display type's visual impact in college textbooks*. (Publication No. 1471050) [Master of Science, South Dakota State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Burnaby, B. and Sun, Y. (1989). Chinese teachers' views of Western language teaching: Context informs paradigm. *TESOL Quarterly*, 23, 219-238. <http://dx.doi.org/10.2307/3587334>
- Buseri, J. C. and Dorgu, T. E. (2011). The relevance of instructional materials for effective curriculum delivery in Nigeria. *Journal of issues in professional Teacher Education (JTIPTe)*, 2(2), P9.
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608839.pdf> sitesinden erişilmiştir. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.865
- Button, L. J. (2021). *Curriculum Essentials: A Journey*. Simple Book Publishing.
- Cal, G. and Thompson, D. R. (2014). The enacted curriculum as a focus of research. D. R. Thompson, Z. Usiskin (Eds). In *Enacted Mathematics Curriculum* (1-19). Information Age Publishing.
- Camacho, J., P. (2016). Enhancing reading comprehension proficiency of grade 10 students: Input for supplementary reading materials. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(4), 2204-2214. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24APR2215>
- Can, A. (2023). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Y. ve Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 44, 394-426.
- Chaima, M. (2024). *Investigating some psychological factors hindering EFL learners' speaking skills: The case of first-year LMD students of English at Mohamed Kheider University of Biskra*. [Master's thesis, Mohamed Kheider University of Biskra]. http://archives.univbiskra.dz/bitstream/123456789/29078/1/Messahli_Chaima.pdf
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters.
- Chan, C. F., Ngai, G., Ho-Yin Yua, J. and Por Kwan, K. (2021). Impact of international service-learning on students' global citizenship and intercultural effectiveness development. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 9(1), Article 8. <https://doi.org/10.37333/001c.31305>
- Chen, C. H. and Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26. doi:10.1016/j.edurev.2018.11.001
- Chen, M. R. A. and Hwang, G. J. (2020). Effects of experiencing authentic contexts on English speaking performances, anxiety and motivation of EFL students with different cognitive styles. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1619–1639. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1734626>
- Choppin, J., McDuffie, A. R., Drake, C. and Davis, J. (2020). The role of instructional materials in the relationship between the official curriculum and the enacted

- curriculum. *Mathematical Thinking and Learning*. DOI: 10.1080/10986065.2020.1855376.
- Choy, S. C. and Lee, M. Y. (2012). Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL. *Journal of Teaching and Learning*, 8(2), 77-89.
- Clinton, V., Legerski, E. and Rhodes, B. (2019) Comparing student learning from and perceptions of open and commercial textbook excerpts: A randomized experiment. *Front. Educ.* 4, Article 110. doi: 10.3389/feduc.2019.00110
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. Routledge.
- Costello, A. B., and Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Council of Europe (CoE). (2011). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Coyle, Y., Yañez, L. and Verdú, M. (2010). *The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom*. *System*, 38(4), 614–625. doi:10.1016/j.system.2010.10.002
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890–1990*. Teachers College Press.
- Cuban, L. (1995) The hidden variable: How organizations influence teacher responses to secondary science curriculum Reform. *Theory Into Practice*, 34, 4-11.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65–82.
- Çelik, K. ve Büyükalan-Filiz, S. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Çetin, Y. ve Başbay, M. (2015). Öğretmen ve öğrenci gözüyle on ikinci sınıf biyoloji dersi öğretim programı. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 115-130
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1526-1534.
- Daniyal, M., Nawaz, T., Hassan, A. ve Mubeen, I. (2012). The effect of co-curricular activities on the academic performances of the students: A case study of the Islamia university of Bahawalpur, Pakistan. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6(2), 257-272.
- Davis, E. and Krajcik J., S. (2005). Designing educative materials to promote teacher learning. *American Educational Research Association*, 34(4), 3-14.

- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*. 38, 207-234. 10.1207/S15326985EP3804_2.
- DiBella, K. S., Williams, K. G. and Glover, L. C. (2015). Improving pre-service teachers' readiness to integrate technology with cross-curricular adaptations. *Journal of Education and Human Development*. 4(2), 84-97. DOI: 10.15640/jehd.v4n2_1a9
- Dinçer, B. (2013). 7. sınıf İngilizce öğretim programının *Stufflebeam*'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. (Yayın Numarası: 350692) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Djahimo, S. E. P., Bora, D. I. and Huan, E. (2018). Student anxiety and their speaking performance: Teaching EFL to Indonesian student. *International Journal of Social Sciences and Humanities* 2(3), 187-195. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v2n3.235>
- Doğan P, Tarhan M, Kürklü A. (2025). Factors associated with hidden curriculum perceptions in nursing education: A crosssectional study. *Journal of Education and Research in Nursing* 22(1), 19-23. DOI:10.14744/jern.2025.39225
- Dong, Y. and Siu, L. (2020). An investigation into students' agentic engagement in online English listening learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(3), 409-417. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1103.09>
- Dorgu, T. E. (2016). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*, 3(6-1), 77-87. doi: 10.11648/j.ijsedu.s.2015030601.13
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayın Numarası: 277958) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Duong, M. Q. (2012). A comparison of the effects of curriculum learning experiences on problem-solving efficacy between the university of science and the university of social sciences and humanities students. *Sosiohumanika*, 5(2).
- Dussling, T. M. (2018). Examining the effectiveness of a supplemental reading intervention on the early literacy skills of English language learners. *Literacy Research and Instruction*, 57(3), 276–284. doi:10.1080/19388071.2018.1453898
- Dutt, S., Phelps, M. and Scott, K. M. (2020). Curricular change and delivery promotes teacher development and engagement. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1425–1439. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1735314>
- Eastwood, J. L. and Sadler, T. D. (2013). Teachers' implementation of a game-based biotechnology curriculum. *Computers & Education*, 66, 11–24. doi:10.1016/j.compedu.2013.02.003
- Eisman, A. B., Palinkas, L. A., Koffkey, C., Lafta, H., Fridline, J., Harvey, C. and Kilbourne, A. M. (2024). Building on strong foundations: Deploying enhanced replicating effective programs for evidence-based prevention curriculum

- adaptation. *Translational Behavioral Medicine*, 14(9), 537–548, <https://doi.org/10.1093/tbm/ibae038>
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1990). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision* 6(1): 62–73.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: The design and evaluation of school programs*. Merrill Prentice Hall.
- Ekinci, N. (2020). Temel kavramlar. İçinde N. Köksal ve Z. A. Tuncel (Ed.). *Eğitimde program dışı etkinlikler*. (ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Ekperi, P. (2018). Impact of teacher characteristics on students' academic performance in public secondary schools. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 2(12), 514-519.
- Elida, Y., Ambiyar, A., and Oktadela, R. (2025). A Literature review on the application of evaluation design in English educational settings. *J-SHMIC : Journal of English for Academic*, 12(1), 58-67. ISSN : 2541-1446 (Online) ISSN :2356-2404 (Print)
- Elleman, A. M. and Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 3-11. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/2372732218816339>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K. and Verschuere, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. doi:10.1016/j.learninstruc.2021.1
- English, F. W. (2000). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning, and auditing the curriculum* (Millennium ed.). Corwin Press.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 13(19). DOI:10.7827/TurkishStudies.14123
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayınları (No:21).
- Eren, Ö. (2015). Vocabulary learning on learner-created content by using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 281-300.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Basım). Edge Akademi.
- Eser, R. S. ve Ayaz, H. (2021). The effects of creative writing activities on narrative text writing skills and advanced reading awareness. *Research in Pedagogy*, 11(2), 639 – 660. DOI: 10.5937/IstrPed2102639E
- Fang, F. and Baker, W. (2018). 'A more inclusive mind towards the world': English language teaching and study abroad in China from intercultural citizenship and English as a lingua franca perspectives. *Language Teaching Research*, 22(5), 608-624. <https://doi.org/10.1177/1362168817718574>

- Farahanynia, M. and Nassiri, M. (2016). Examining the influence of frequent appearance of unknown words and critical thinking on inferencing their meaning. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(1), 43-60.
- Fareed, M., Ashraf, A. and Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Science*, 4(2), 81-92.
- Fidan, V. (2019). *Meslek seçiminde kariyer karar verme zorlukları: İzmir ilindeki denizcilik meslek liseleri ile diğer liselerdeki son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayın Numarası: 551051) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). Sage Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Finn, J. D. and Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
- Finn, J. D. and Zimmer, K.S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer (97-131). MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fu, J. S., Yang, S.-H. and Yeh, H.-C. (2021). Exploring the impacts of digital storytelling on English as a foreign language learners' speaking competence. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-16. doi:10.1080/15391523.2021.1911008
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Geer, R. and Barnes, A. (2007). Cognitive concomitants of interactive board use and their relevance to developing effective research methodologies. *International Education Journal*, 8(2), 92-102.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M. and Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible World citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/02783190701836270>
- Gilakjani, A. P. and Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching* 9(6), 123-133. doi: 10.5539/elt.v9n6p123
- Ginting, D. (2021). Student engagement and factors affecting active learning in English language teaching. *Voices of English Language Education Society*, 5(2), 215-228. <https://doi.org/10.29408/veles.v5i2.3968>
- Giroux, H. (1988) *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. Bergin and Garvey.
- Giroux, H. and Penna, A. (1983). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* McCutchan Publishing Corporation.

- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: shaping what is taught and tested* (2nd ed.). Sage Publications.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28, 55-75.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. McGraw-Hill.
- Göktaş, E. ve Kaya, M. (2023). The effects of teacher relationships on student academic achievement: A second order meta-analysis. *Participatory Educational Research (PER)* 10(1), 275-289. <http://dx.doi.org/10.17275/per.23.15.10.1>
- Gönülaçar, Ş. (2016, Ocak). *Türkiye’de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. file:///D:/%C4%B0ndirilenler%20D/Turkiye_de_Ogretmen_Imaji_ve_Itibari_Uze.pdf
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners’ perspective. *System*, 34(2), 165–182. DOI: 10.1016/j.system.2005.11.001
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Lang. Teach.*, 50(1), 107–119. doi:10.1017/S0261444816000306
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. Prentice Hall.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Günal, Ö. (2014). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayın Numarası: 361656) [Yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye’nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29 (2), 120-127.
- Güneş, F. (2008, Mayıs 18-20). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar*. [Sözlü sunum]. Türkçe Öğretimi Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe, yöntem, analiz*. (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, E. ve Demirhan İşcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with Stake’s responsive evaluation model according to teachers opinions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 49(1), 501-554. DOI: 10.14812/cufej.623396
- Güven, H. (2017). *Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 472214) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hadisaputra, P., Haryadi, L. F., Zuhri, M., Thohri, M. and Zulkifli, M. (2024) The role of teachers in curriculum management implementation: A narrative literature review on challenges, best practices, and professional development. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50 (5). pp. 18-27. DOI: 10.9734/AJESS/2024/v50i51338

- Hagenauer G., Hascher, T. and Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *Eur J Psychol Educ.*, 30, 385–403. DOI 10.1007/s10212-015-0250-0
- Haider, S. Z. and Hussain, A. (2014). Relationship between teacher factors and student achievement: A correlational study of secondary schools. *US-China Education Review A*, 4(7), 465-480.
- Haimes, D. (1996). The implementation of a "function" approach to introductory algebra: A case study of teacher cognitions, teacher actions, and the intended curriculum. *Journal of Research in Mathematics Education*, 27(5), 582-602.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Halim, N. A., Yuningsih, S. H. and Suhaimi, N. A. (2024). Analysis of factors inhibiting students in speaking English as a foreign language: Qualitative study in classes VIII and IX at Mts Darul Falah Cibungur. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*, 4(1), 23-28.
- Hamsi, M., Yılmaz, G. ve Bıkmaz, F. (2014). Analyzing official and operational curriculum of social studies teacher education. *Education in a Changing Society*, 1, 40-54.
- Hancı-Yanar, B. ve Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- Hebert, M., Simpson, A. and Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26, 111–138. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Henderson, C., Beach, A., and Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate stem instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(8), 952–984.
- Herwanto, R. (2013). *Factors that cause language anxiety in the English classroom speaking performance in smp negeri 4 pakem yogyakarta*. [Master thesis, Yogyakarta State University]. https://eprints.uny.ac.id/45504/1/Rio%20Herwanto_07202244125.pdf
- Higgins, M. and Tanaka, B. M. (1999). Empowering ESL students for World citizenship. *The Japan Association for Language Teaching*, 23(2), 16-21.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109. doi:10.2307/40264513
- Holmbukt, T., and Mellegård, I. (2025). Facilitating development of pedagogical content knowledge among in-service teachers of English in continuing education. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1), 80-94. DOI: 10.46364/njltl.v13i1.1417

- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Huang, R. (2013). International experience and graduate employability: Perceptions of Chinese international students in the UK. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 87–96. doi:10.1016/j.jhlste.2013.07.001
- Huber, S. A. and Seidel, T. (2018) Comparing teacher and student perspectives on the interplay of cognitive and motivational-affective student characteristics. *PLoS ONE*, 13(8): e0200609. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200609>
- Hur, J. W. and Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320–338. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.734275>
- Hussain, R., and Khalil, M. (2025). Teaching English on the bank of the sutlej river: challenges and opportunities for ELT teachers in Lodhran. *Journal of Applied Linguistics and TESOL*, 8(2), 891-907.
- Hyde, B. (2006). Nurturing the spirit in primary religious education classrooms. In *international handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*, ed. M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson, and A. McGrady, 1179–92. Springer.
- Ishikawa, T. (2017). Japanese university students' attitudes towards their English and the possibility of ELF awareness . *Journal of English as a Lingua Franca*, 6(2), 237-263. <https://doi.org/10.1515/jelf-2017-0012>
- Ivone, F. M. and Renandya, W. A. (2019). Extensive listening and viewing in ELT. *TEFLIN Journal*, 30(2), 237–256. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/237-256>
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1, 41-47.
- Jabbari, N. and Eslami, Z. R. (2019). Second language learning in the context of massively multiplayer online games: A scoping review. *ReCALL*, 31(1), 92–113. doi:10.1017/S0958344018000058
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialist. P. Jackson (Ed.), In *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). Macmillan.
- Jegede, O. J. and Aikenhead, G. S. (1999). Transcending cultural borders: Implications for science teaching. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 45–66. <https://doi.org/10.1080/0263514990170104>
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. doi:10.1111/j.1467-971x.2009.01582.x
- Joldersma, C. W. (2011). Ernst Von Glasersfeld's radical constructivism and truth as disclosure. *Educational Theory*, 61(3), 275–293. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00404.x
- Journell, W. (2009). Review of the book This happened in America: Harold Rugg and the censure of social studies by R. W. Evans. *The History Teacher*, 42, 371-373.

- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kara, G., ve Kara, Ş. (2023). Birleştirilmiş sınıflarda İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ve karşılaştıkları güçlükler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 23-43. <https://doi.org/10.57135/jier.1165999>
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. (Yayın Numarası: 523713) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karafil, B. ve Oğuz, A. (2019). Examining factors affecting student engagement in english preparatory classes according to student opinions. *Üniversitepark Bülten*, 8(2), 117-133. <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2019.82.2>
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 312386) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karunaratne, S. (2014). Student perceptions on learning English for personal and career development. *International Journal of Language and Literature* 2(10). 250-256. 10.14662/IJELC2014.063.
- Kausar, G. and Akhtar, R. N. (2013). Teachers' perception regarding the effect of curriculum and examination system on Pakistani college students' English language performance. *Journal of Education and Practice*, 4(1), 152-156.
- Kavgaoğlu, D. ve Fer, S. (2020). Örtük program, resmi program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 404-420.
- Kaynar, N. ve Sadık, O. (2021). The effects of authentic and interactive video tasks on students' extra listening practices. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(3), 291-307.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies* 7(2), 693-706.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum. Theory and practice* (5th ed.). SAGE Publications.
- Khaleghi, A. (2016). Identification of affective factors influencing students' low participation in university EFL oral classes: An Iranian case study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(7), 185-189.
- Kızıltan, N. ve Ersanlı, C. Y. (2007). The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in *English*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 133-148.
- Kian, M., Ehsangar H. and Izanloo, B. (2020). The effect of hidden curriculum on creativity and social skills: The perspective of elementary schools. *Social Behavior Research & Health (SBRH)*, 4(1), 487-496.
- Kim, J. H. (2005). A narrative inquiry into the lives of at-risk students in an alternative high school: The experienced curriculum and the hidden curriculum. (Publication

- No. 3166120) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kneen, J. (2015). Interactive whiteboards and English teaching: A consideration of typical practice. *English in Education* 49(3), Cardiff Metropolitan University. Journal contribution. <https://hdl.handle.net/10779/cardiffmet.19095923.v1>
- Kocayığıt, A. ve Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 16(29), 1810-1838. DOI: 10.26466/opus.749109.
- Kongmee, I., Strachan, R., Montgomery, C. and Pickard, A. (2011, June 27-28). *Using massively multiplayer online role playing games (MMORPGs) to support second language learning: Action research in the real and virtual world* [Oral presentation]. 2nd Annual IVERG Conference: Immersive technologies for Learning: virtual implementation, real outcomes, Middlesborough, UK.
- Koosha, M., Abdollahi, A. and Karimi, F. (2016). The relationship among EFL learners' selfesteem, autonomy, and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 68-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0601.09>
- Kraft, M. A., Blazar, D., and Hogan, D. (2018). *The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence*. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 2(2), 1-5. DOI: 10.9790/0837-2202030105.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green & Co.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412958806>
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayın Numarası: 240185) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lambert, C., Philp, J. and Nakamura, S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665-680. <https://doi.org/10.1177/1362168816683559>
- Larson, J. (1995). *For all intents and purposes: Probing the levels of the intended curriculum for a high school chemistry class*. [Oral presentation]. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, USA.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Levins, M. H. (2002). A comparison of enacted curriculums and the official curriculum in catholic schools in the diocese of Nashville. (Publication No. 3061762)

- [Doctoral dissertation, Tennessee State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Levy, M. (2019). Technology in use for second language teaching and learning. *In The Cambridge Handbook of Language Learning* (pp. 606–627). Cambridge University Press.
- Li, X., Bergin, C. and Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction* 80. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Li, Z. and Li, R. (2022). Students' perceptions of the classroom environment and academic achievement: a path analysis in university EFL classrooms. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(4). 1974-1986.
- Lightbown, P. M., and Spada, N. (2020). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Linh, L. T. and Duyen, H. T. N. (2021). Interactive whiteboard as a means to enhance learners' engagement in language learning. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(11), 1999-2009.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *English Language Teaching Journal*, 58(4), 319–326. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
- Liu, C. C., Wang, P. C. and Tai, S. J. D. (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCALL*, 28(2), 104–122. doi:10.1017/S095834401600001X
- Longstreet, W. S. and Shane, H. G. (1993). *Curriculum for new millennium*. Allyn and Bacon.
- Lou, A. J. and Jaeggi, S. M. (2019). Reducing the prior-knowledge achievement gap by using technology-assisted guided learning in an undergraduate chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*.1-25. doi:10.1002/tea.21596
- Mabborang, R. C. and Balero, M. S. (2023). Exploring factors affecting reading comprehension skills: A quasi-experimental study on academic track strands, learning modalities, and gender. *American Journal of Educational Research*, 11(9), 545-554. DOI: 10.12691/education-11-9-2
- Madaus, G. F. and Stufflebeam, D. L. (2000). Program evaluation: A historical overview. In F. Madaus & D. L. Stufflebeam (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Mahmudah, D. R. (2014). The correlation between students' writing ability and their vocabulary mastery. *Exposure Journal*, 3(2). DOI: 10.26618/EXPOSURE.V3I2.837
- Margutti, P. and Drew, P. (2014). Positive evaluation of student answers in classroom instruction. *Language and Education*, 28(5), 436–458. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.898650>

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Marsh, C. (1992). *Key concepts for understanding the curriculum*. Flamer.
- Marsh, C.J. and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mawdsley A. and Willis S. (2017). Exploring an integrated curriculum in pharmacy: educators' perspectives. *Curr Pharm Teach Learn*, 10(3), 373–381.
- Mbilu, E. M. (2019). *Non-formal education and quality basic education for all in Tanzania a study of the effectiveness of non-formal education programs for children of school-going age in Korogwe district*. [Master thesis, University of Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/73856>
- McLaren, P. (1994). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2nd ed.). Longman.
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum*. John Wiley & Sons, Inc.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mekheimer, M. (2011). Effectiveness of an integrated, holistic pedagogy of EFL skills in college students. *The Educational Research Journal*, 25(100), 41-74.
- Menis, J. (1991). Science in Israeli ninth grade classes: The intended, implemented and the achieved curricula. *Research in Science & Technological Education*, 9(2), 157-172.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.; 3. Basım). Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2009)
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 342–379. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505855>
- Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58.
- Middlewood, D. and Burton, N. (2001). *Managing the curriculum*. Paul Chapman Publishing.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Miller, D. and Glover, D. (2010). Interactive whiteboards in the Web 2.0 classroom. In Information Resources Management Association (Ed.), *Educational Technology: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 251-263). IGI Global.

- Miller-Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y., Graham, J. and Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions: Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health education (Bradford, West Yorkshire, England)*, 113(4), 324–344. <https://doi.org/10.1108/09654281311329259>
- Mohmed, G. H. H. and Mudawi, G. R. (2016). The effectiveness of course – book audio files as strategy to improve listening skills of ‘EFL’ learners. *International Journal of ELT, Linguistics and Comparative Literature*, 4(4), 7-27.
- Moon, J. (2007). L2 children and writing: A neglected skill? *ELT Journal*, 62(4), 398-400. doi:10.1093/elt/ccn039
- Mufanti, R. and Susilo, A. (2017). Bridging the gaps between students’ prior knowledge and skills in writing and the expected thesis outcomes. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 2(2), 101-118. <https://doi.org/10.21070/jees.v2i2.982>
- Muir, T., Wang, I., Trimble, A., Mainsbridge, C. and Douglas, T. (2022). Using interactive online pedagogical approaches to promote student engagement. *Education Sciences*, 12(6), 415. <https://doi.org/10.3390/educsci12060415>
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R. and Nimehchisalem, V. (2011). Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues In Education Research*, 4(6), 21-28. DOI: 10.19030/cier.v4i6.4383.
- Myatt, M. (2018). *The curriculum: Gallimaufry to coherence*. John Catt Educational Ltd.
- Namaziandost, E., Nasri, M. and Akbari, S. (2019). The impact of teaching listening comprehension by audio and video aids on the intermediate EFL learners listening proficiencies. *Language, Literature and Culture*, 2(3), 121-128.
- Nation, I. S. P., and Macalister, J. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. and Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816–824. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.6.816>
- Nevenglosky, E. A., Cale, C., and Aguilar, S. P. (2018). Barriers to effective curriculum implementation. *Research in Higher Education Journal*, 36.
- Noho, H., Fatsah, H. and Talib, R. (2018). Developing supplementary English reading materials for Vocational High School. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 1(2), 99–105. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v1i2.12>
- Nomass, B. B. (2013). The impact of using technology in teaching English as a second language. *English Language and Literature Studies* 3(1), 111-116.
- Null, W. (2011). *Curriculum: from theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- O'Donnell C. L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationships to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.

- OECD (2020). *Curriculum redesign. A series of thematic reports from the OECD education 2030 project*.
<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-040/2-1-curriculum-design/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Pearson Allynand Bacon.
- Oliver, S. L. and Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*, 2, 1-20.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özcan, E. (2024). *Ortaöğretim 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na göre değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası: 884542) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2021). Difficulties in learning English by EFL students in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(1), 141–173. <https://doi.org/10.30964/auebfd.742803>
- Özpolat, E. T. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi örneği)*. (Yayın Numarası: 422967) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, E. (2019). *An evaluation of secondary school 9th grade English program and 9th grade coursebook activities from the perspective of Bloom's revised taxonomy* (Yayın Numarası: 594478) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university*. (Yayın Numarası: 321199) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1251-1276.
- Parrish, C. W. and Bryd, K. O. (2022). Cognitively demanding tasks: supporting students and teachers during engagement and implementation. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(1), em0671. <https://doi.org/10.29333/iejme/11475>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M. and Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research* 10(5), 1-38. DOI: 10.3102/0034654317743198
- Penner-Williams, J. (2010). Formal curriculum. In C. Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412958806>
- Petty, T., Wang, C. and Harbaugh, A. P. (2013). Relationships between student, teacher, and school characteristics and mathematics achievement. *School Science and Mathematics*, 113(7), 333–344. doi:10.1111/ssm.12034

- Pham, C. (2017). Reading comprehension and translation performance of English linguistics students of Hung Vuong University: A correlational study. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(3), 79-85.
- Phan, P.T.T., and Huyen, H. H. (2024). Enhancing English teachers' capacity: A study on teachers' perceptions of the English teacher competency framework in a Vietnam context. *TNU Journal of Science and Technology*, 230(4), 417 – 424. DOI : <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.12187>
- Pianta, R. C., Hamre, B., and Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Platt, J. (2007). Case study. In W. Outhwaite and S. P. Turner (Eds.), *The sage handbook of social science methodology* (p. 100-119). Cromwell Press.
- Poirier T, I., Fan J. and Nieto M, J. (2016). Survey of pharmacy schools' approaches and attitudes toward curricular integration. *Am J Pharm Educ.*, 80(6) <https://doi.org/10.5688/ajpe80696>.
- Popa, O. R. and Bucur, N. F. (2015). What do Romanian primary school teachers think of the official curriculum? *Social and Behavioral Sciences* 180, 95-103. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.091.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3–14.
- Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal araştırmalara giriş. Nitel ve nicel Yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.; 5. Basım). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2005)
- Putra, A. S. (2017). The correlation between motivation and speaking ability. *Journal of English Language Education and Literature*, 2(1), 36-57.
- Rashov, O. (2024). Modern methods of teaching foreign languages. *International Scientific and Current Research Conferences*, 1(1), 158–164.
- Ratti, R. A. (2018). *Exploring the disconnect between the teacher idealized and teacher enacted curriculum when preparing students for the algebra 1 keystone exam* (Publication No. 10837522) [Doctoral dissertation, Drexel University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Razali, N. M. and Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., and Punie, Y. (2010). *Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Final Report.
- Remillard J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.

- Remillard, J. T. and Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 46(5), 705–718. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>
- Resnick, L. B. and Glaser, R. (2016). *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Routledge.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by children. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 714-717.
- Rogers, V. and Stevenson, C. (1988). How do we know what kids are learning in school? *Educational Leadership*, 45(5), 68-75.
- Rosalina, E. and Nasrullah. (2019). The correlation between self-esteem and student's reading comprehension. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 70-78.
- Sabet, M. K. and Rostamian, N. (2016). The impact of extensive reading as a supplementary material on upper-intermediate EFL learners' L2 reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 3(5), 230-246.
- Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature Studies* 1(1), 29-31.
- Salarvand, L., Guimaraes, N. and Balagholi, Z. (2022). Instructional strategies' impacts on EFL learners reading fluency: A review. *Thautesol Journal*, 35(1), 77-90.
- Salı, P. ve Kecik, İ. (2018). Challenges of first years of teaching in Turkey: Voices of novice EFL teachers. *English Language Teaching*, 11(4), 117-131. doi: 10.5539/elt.v11n4p117
- Sanders, W L. and Horn, S. P. (1994). The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299–311.
- Saraswaty, D. R. (2018). Learners' difficulties & strategies in listening comprehension. *English Community Journal*, 2(1), 139–152.
- Sarıçoban, A. ve Can, N. (2013). An evaluation of the 9th grade local and the international English coursebooks in terms of language skills and components. *Social and Behavioral Sciences*, 70, 997–1001. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.150
- Sarwari, K. (2018). *Effective teaching of english in large multilevel under-resourced classes at an Afghan public university* (Publication No. 10791326) [Master of Arts, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Saylor, G., Alexander, W. and Lewis, A. (1981) *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S. and Wolfe, R. (2001). *Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning*. Jossey-Bass.
- Schoonmaker, F. (2010). Curriculum evaluation. In C. Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412958806>
- Schugurensky, D. (2002). The eight curricula of multicultural citizenship education. *Multicultural Education*, 10(1), 2-6.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3, 1-7.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.
- Shafiee Rad, H. and Jafarpour, A. (2022). Effects of well-being, grit, emotion regulation, and resilience interventions on 12 learners' writing skills. *Reading and Writing Quarterly*, 10.1080/10573569.2022.2096517.
- Shapiro, S. S. and Wilk, M. B. (1965). *An analysis of variance test for normality (complete samples)*. *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Sharma, M. (2022). Integrating effective collaboration tools to enhance students' engagement in online language classroom. *Journal of Fundamental & Comparative Research*, 8(1), 26-30.
- Sherin M., G. and Drake C. (2009). Curriculum strategy framework: Identifying patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500 doi: 10.1080/0022027080269115
- Shin, M. H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114. DOI: 10.15858/engtea.73.1.201803.95
- Short, D. J. (1991). *How to integrate language and content instruction: A training manual*. CLEAR Educational Report Series. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359780.pdf>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Solak, E. ve Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555482.pdf>
- Souza, M. (2005). Engaging the mind, heart and soul of the student in religious education: Teaching for meaning and connection. *Journal of Religious Education*, 53(4), 40-7.
- Squires, A. (1990). *First degree: The undergraduate curriculum*. ERIC documented 326168.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.
- Stufflebeam, D. L. (1973). Excerpts from "Evaluation as enlightenment for decision making." In B. R. Worthen & J. R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice*. Wadsworth.
- Stufflebeam, D. L. (2000a). Foundational models for 21st century program evaluation. In F. Madaus & D. L. Stufflebeam (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2000b). The CIPP model for evaluation. In F. Madaus & D. L. Stufflebeam (Ed.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*. Western Michigan University.
- Stufflebeam, D. L. (2004). The 21st-century CIPP model. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. Sage.
- Stufflebeam, D. L. (2005). CIPP model (context, input, process, product). In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation*. Sage.
- Stufflebeam, D. L., and Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. and Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Sultana, N. (2018). Investigating the relationship between washback and curriculum alignment: A literature review. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 9(2), 151-158.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (MEB-TTKB). (2013). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson Education.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Takkaç-Tulgar, A. (2018). Development of a scale measuring attitudes towards English lesson: A study of reliability and validity. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 233-254.

- Taş, M. A. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24.
- Tatar, Ş. (2018). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi*. (Yayın Numarası: 542179) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Thamarana, S. (2015). A critical overview of communicative language teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 90-100.
- Thornton, S. J. (1985). Curriculum consonance in social studies classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 117-126.
- Thornton, S. J. (1988). Curriculum consonance in United States history classrooms. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(4), 308-320.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Toufik, G. M. and Hanane, S. (2021). Investigating the potential of online video games in enhancing EFL learners' communication skills. *Universal Journal of Educational Research*, 9(2), 292-298. DOI: 10.13189/ujer.2021.090205
- Tsang, W.-K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17(2), 210-233. doi:10.1093/applin/17.2.210
- Tuncel, İ. (2008). Duyusal özelliklerin gelişimi açısından fiziki ortamdan kaynaklanan örtük programın incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 26-38.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. (Publication No. 262609) [Master thesis, Middle East Technical University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Tzotzou, M. (2018). Integrating Web 2.0 technologies into EFL learning in the Greek state-school context: A mixed-method study. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 9(1), 32-55.
- Ugboaku, P. U., Ogechi, P. O. and Sylvanus, U. O. (2024). Teachers' perception on factors affecting writing skills of Nigeria child. *Journal of Childhood and Primary Education (JOCAPED)*, 1(1), 69-79.
- Ulla, M. B. (2020). Students' speaking motivation and their perspectives on a task-based language classroom: Pedagogical implications. *The Journal of Asia TEFL* 17(2), 681-688. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.26.681>
- Ünal, M. ve Özdemir, M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 13-22.

- Valizadeh, M. (2021). The challenges facing English language teachers in Turkey. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(4), 61–67. <https://doi.org/10.7575/aiall.v.12n.4.p.61>
- Varga, M. (2017). The effects of teacher-student relationships on the academic engagement of students. [Master of Education, Goucher College]. <https://api.mdsoar.org/server/api/core/bitstreams/9e8039c3-6445-4100-b391-0d37efbbc2dc/content>
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme*. (3. Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veenman, M. V. J., Kerseboom, L. and Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 13(4), 391–412. <https://doi.org/10.1080/10615800008248343>
- Vergel, J., Quintero, G. A., Restrepo, A. I., Fonseca, M. O., Santos, C. L. and Oviedo, J. M. P. (2018) The influence of different curriculum designs on students' dropout rate: a case study, *Medical Education Online*, 23(1), 1432963, DOI: 10.1080/10872981.2018.1432963.
- Wahyudin, A. Y., Pustika, R. and Simamora, M. W. (2021). Vocabulary learning strategies of EFL students at tertiary level. *The Journal of English Literacy Education*, 8(2), 101-112.
- Wali, Y. S., Abulfathi, F. A. and Mustapha, M. A. (2019). Impact of classroom environment on students' performance in English language. *Journal of Education and Practice*, 10(17), 49-52. DOI: 10.7176/JEP
- Watkins, N. and Ostenson, J. (2015). Navigating the text selection gauntlet: Exploring factors that influence English teachers' choices. *English Education*, 47(3), 245-275. <https://doi.org/10.58680/ee201527169>
- Wayne, A. and Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122. 10.3102/00346543073001089.
- Webb, N. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. National Institute for Science Education Publications.
- Webster, W. J., Mendro, R. L. and Almaguer, T. O. (1994). Effectiveness indices: A 'value added' approach to measuring school effect. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 113–145.
- Wicaksono, B. H., Ismail, S. M., Sultanova, S. A. and Abeba, D. (2023). I like language assessment: EFL learners' voices about self-assessment, self-efficacy, grit tendencies, academic resilience, and academic demotivation in online instruction. *Language Testing in Asia*, 13(37). <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00252-2>
- Wicaksono, D. B. and Tiatri, S. (2023). The role of teacher-student relationship towards anxiety level among high school students grade XII in mathematics lessons. *International Journal of Application on Social Science and Humanities*, 1(2), 1448-1454.

- Wongwiwattana, S. and Watanapokakul, S. (2021). Types of context clues and vocabulary meaning inference: Abilities and perceptions of English major undergraduate students. *rEFLECTIONS*, 28(3), 357-380.
- Wortham, S. (1995). *Acting out the great books: a case study of how the implemented curriculum can differ from the planned curriculum*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386451.pdf> (Erişim tarihi: 27.02.2022).
- Worthen R., Sanders, R. and Fitzpatrick, J. L. (2011). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (4th edition). Pearson.
- Wright, M. C., Bergom, I. and Bartholomew, T. (2019). Decreased class size, increased active learning? Intended and enacted teaching strategies in smaller classes. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 51-62. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/1469787417735607>
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yayın Numarası: 263641) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yang, J. Y. and Teng, Y. W. (2014). Perceptions of elementary school teachers and students using interactive whiteboards in English teaching and learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(1), 125-154.
- Yang, K. T., Wang, T. H. and Kao, Y. C. (2012). How an interactive whiteboard impacts a traditional classroom. *Education as Change*, 16(2), 313-332. <https://doi.org/10.1080/16823206.2012.745759>
- Yang, L. and Lin, J. (2020). The Impact of online teaching on interaction during the pandemic: An exploratory study in CFL classes. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(2), 37-50. <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.09.03>
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi*. (Yayın Numarası: 503539) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd Ed.) Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5th ed.). Sage Publications.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Zayed, J. and Al-Ghamdi, H. (2019). The relationships among affective factors in learning EFL: A study of the Saudi setting. *English Language Teaching*, 12(9), 105-121.
- Zhang, P. and Graham, S. (2020). Learning vocabulary through listening: The role of vocabulary knowledge and listening proficiency. *Language Learning*, 1-37. doi:10.1111/lang.12411

- Zhang, X., Dai, S. and Ardasheva, Y. (2020). Contributions of (de)motivation, engagement, and anxiety to English listening and speaking. *Learning and Individual Differences*, 79, 101856. doi:10.1016/j.lindif.2020.101856
- Zhou, S. (2022) Research on affective cognitive education and teacher–student relationship based on deep neural network. *Front. Psychol.*, 13, 991213. doi: 10.3389/fpsyg.2022.991213
- Zhou, X. (2021) Toward the positive consequences of teacher-student rapport for students’ academic engagement in the practical instruction classrooms. *Front. Psychol.*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.759785
- Ziebel, N. and Clarke, D. (2018) Curriculum alignment: Performance types in the intended, enacted, and assessed curriculum in primary mathematics and science classrooms. *Studia paedagogica*, 23(2), 175-202. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-10>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zorba, M. G. (2012). *Anadolu liseleri 9. sınıf İngilizce dersi programının ve ders materyallerinin Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı prensiplerine göre değerlendirmesi*. (Yayın Numarası: 325120) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.06.2022

Protokol No: 330404

Tarih: 24.06.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
TEZ YAZARI:	Özgür Kürşad DERER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. MEB Uygulama İzni Belgesi

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 16.09.2022-389528



T.C.
BİLECİK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-21174680-604.01.01-57824519
Konu : Makale ve Araştırma Çalışması
(Özgür Kürşad DERER)

15.09.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Genel Sekreterlik
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 17.08.2022 tarihli ve E-63784619-605.01-359654 sayılı yazınız.
b) 14.09.2022 tarihli ve E-21174680-604.01.01-57735745 sayılı Valilik Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü Doktora öğrencisi Özgür Kürşad DERER'in "9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesi" konulu doktora tezinin araştırma çalışmasını Bozüyük İlçesi Bozüyük Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Bozüyük Borsa İstanbul Anadolu Lisesi 9. Sınıf İngilizce dersine giren öğrenciler ve İngilizce öğretmenleri ile okul müdürünün sorumluluğunda yapmak isteği ile ilgili Valilik Makam Onayı ekte gönderilmiş olup, çalışma tamamlandıktan sonra sonuçlarının bir kopyasının Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ek : Valilik Makam Onayı (1 Sayfa)

EK-3. Öğrenci Görüşme Formları

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
(BAĞLAM DEĞERLENDİRME)**

1. Bölüm: Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz:

K

E

2. Okulunuzun Adı:

3. İngilizce dersini seviyor musunuz? Evet (), Hayır ()

4. Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

5. Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları	Sorular
Görüşmenin amacının özetlenmesi ve katılımcının kendini tanıtmayı	1.Bize kendinizi tanıtabilir ve eğitim ve öğretmenlik geçmişinizden bahsedebilir misiniz?
BAĞLAM DEĞERLENDİRME - Gereksinim ve ihtiyaçlar - Fiziki olanaklar ve materyaller - Geçmiş yabancı dil öğrenim deneyimleri	1. İngilizce öğrenimin noktasında okulunun ve sınıfının fiziki özellikleri, sınıfının mevcudu ve olanakları sana nasıl katkı sağlayabilir? Neden? - Sınıfta İngilizce dersinde kullanılabilecek ne tür materyaller bulunmaktadır? 2. Geçmiş yıllarda gördüğün İngilizce derslerini düşündüğünde bu dersler sana ne kattı? - İngilizceyi günlük hayatta veya sanal ortamlarda kullanabilmekte misin? Açıklayınız? - Dinlediğim İngilizce şarkıları, dinleme metinlerini anlayabiliyor musun? Ne derece anlayabildiğini düşünüyorsun? - Yabancı birisi ile İngilizce konuşabilir, iletişim kurabilir misin? - Okuduğun İngilizce metinleri, kitapları anlayabiliyor musun? - İngilizce metinler, paragraflar yazabiliyor musun? - İngilizce kelime bilginin yeterli seviyede olduğunu düşünüyor musun? - İngilizce dilbilgisi konularına ve kurallarına hâkim olduğunu düşünüyor musun? - İngilizce dersinde başarılı ve yeterli olduğumu söyleyebilir misin? - İngilizce dersini sevme ve gelecekte iş hayatı açısından gerekli bir ders olduğu noktasında ne düşünüyorsun?

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

(GİRDİ DEĞERLENDİRME)

1. Bölüm: Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz:

K

E

2. Okulunuzun Adı:

3. İngilizce dersini seviyor musunuz? Evet (), Hayır ()

4. Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

5. Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları		Sorular
GİRDİ DEĞERLENDİRME	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri	1. İngilizce derslerine aktif katılım gösteriyor musun? İngilizce derslerinde nasıl bir öğrencisin?
	Öğrencilerin derse yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeylerine yönelik duyuşsal özellikleri	2. İngilizce dersine yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerin neler? İngilizce derslerini seviyor musun? İngilizce derslerine yönelik kaygı seviyen ne düzeyde?
	Programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklar	3. İngilizce ders kitabı (student's book) ve çalışma kitabı (workbook) hakkında ne düşünüyorsun? Ders kitaplarında farklı etkinlikler yer almakta mıdır? Açıklayınız.
	Öğretmen özellikleri ve kullandığı yöntem ve teknikler	4. Öğretmenin İngilizce derslerinde ders kitaplarına ek olarak çalışma yaprakları veriyor mu? Derslerinizde İngilizce videolar, filmler, şarkılar yer alıyor mu? Açıklayınız. Öğretmenin İngilizce derslerinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyor?
		5. Ünite içeriklerinin İngilizce öğrenme ihtiyacını karşılar nitelikte olduğunu düşünüyor musun? Neden?

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

(SÜREÇ DEĞERLENDİRME)

1. Bölüm: Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz:

K

E

2. Okulunuzun Adı:

3. İngilizce dersini seviyor musunuz? Evet (), Hayır ()

4. Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

5. Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları		Sorular
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	- Resmi programın uygulanma süreci - Öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması - Sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı - Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ve iletişimi	1. İngilizce derslerinizde - Okuma - Yazma - Dinleme - Konuşma - Kelime bilgisi - Dilbilgisi gibi dil beceri ve yeterliklerinizin geliştirilmesine yönelik ne tür etkinlikler gerçekleştirilmektedir? 2. İngilizce derslerinizde öğretmeniniz hangi öğretim yöntemleri ve uygulamalarını sınıfta gerçekleştirmektedir? 3. İngilizce ders ve çalışma kitaplarınızda yer alan etkinlikleri tümü yapıyor mu? Öğretmeninizin yapmadığı, atladığı bölümler, etkinlikler oluyor mu? Açıklayınız. 4. İngilizce derslerinizde öğretmeniniz ile etkileşiminiz ne düzeyde olmaktadır?

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

(ÜRÜN DEĞERLENDİRME)

1. Bölüm: Demografik Özellikler

1. Cinsiyetiniz:

K

E

2. Okulunuzun Adı:

3. İngilizce dersini seviyor musunuz? Evet (), Hayır ()

4. Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

5. Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Lisansüstü ()

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları	Sorular
ÜRÜN DEĞERLENDİRME - Gereksinim ve ihtiyaçların karşılanması - Değerlendirme süreci - Programda yer alan ölçme araçları - Öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma ve kelime bilgisi gibi temel dil becerilerine ve dilbilgisi yeterliklerine ilişkin gelişim düzeyleri.	- İngilizce derslerinde dönem/yıl boyunca göstermiş olduğun performanslar ve varsa proje ödevi İngilizce başarı notunun değerlendirilmesine dahil ediliyor mu? - Proje/performans ödevlerinin İngilizce dersine yönelik başarına olumlu yönde katkısının olduğunu düşünüyor musun? Neden? - İngilizce sınavlarımız konuşma, dinleme, okuma, yazma, kelime bilgisini ölçmeye yönelik bölümlerden oluşmakta mıdır? - Sınavlarda bu becerilere ait bölümlerden hangilerinde zorlandığını düşünüyorsun? - Yapılan sınavların İngilizce derslerinde ne öğrendiğini ortaya çıkarmada yeterli olduğunu düşünüyor musun? Neden? - Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı sana; - dinlediğin bir parçanın ana fikrini anlayacak dinleme becerisinin, - istediğin bir konuda hazırlıklı olarak konuşma yapma becerisinin, - okuduğun bir metnin ana fikrini anlayacak okuma becerisinin, - bir metin/paragraf yazma becerisinin, - kelime bilgi düzeyinin gelişmesi ve - İngilizce dilbilgisi konularına yönelik bilgi düzeyinin gelişmesi noktalarında neler kazandırmıştır? Açıklayınız.

EK-4. Öğretmen Görüşme Formları

DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (BAĞLAM DEĞERLENDİRME)

1. Bölüm Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz:

K

E

Meslekteki Kıdeminiz: 1-5 yıl (), 6-10 yıl (), 11-20 yıl (), 21 yıl ve üzeri ().

Mezun Olduğunuz Bölüm: İngilizce Öğretmenliği (), İngiliz Dili ve Edebiyatı (),

Diğer (Belirtiniz).....

Yaşınız: 20-30 (), 31-40 (), 41-50 (), 51 ve üzeri ().

Çalıştığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü: Düşük (), Orta (), İyi ()

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları		Sorular
Görüşmenin amacının özetlenmesi ve katılımcının kendini tanıtmaları		1.Bize kendinizi tanıtabilir ve eğitim ve öğretmenlik geçmişinizden bahsedebilir misiniz?
BAĞLAM DEĞERLENDİRME		1. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?
		- Programın amacı nedir? - Programın güçlü ve zayıf noktalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
	Program kazanımları	3. Sizce program özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisi bağlamında öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
	Programın güçlü ve zayıf yönleri	4. Programda hangi dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ait kazanımlar sizin için önemlidir? Açıklayınız.
	Gereksinim ve ihtiyaçlar	5. Mevcut İngilizce öğretim programından ne düzeyde memnunsunuz? Açıklayınız.
	Programın içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları	6. Resmi programda İngilizce öğretimine ilişkin hangi yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir?
	Fiziki olanaklar ve materyaller	- Siz bu yöntem tekniklerden hangilerini sınıflarınızda kullanıyorsunuz? - Öğrencileriniz bu yöntem ve tekniklerden hangilerine daha fazla ilgi duyuyorlar, benimsiyorlar?
	Öğrenci özellikleri	7. Öğrencileri süreç içerisinde değerlendirmek amacıyla resmi programda hangi değerlendirme yöntemleri ve araçları yer almaktadır?

		• Siz bu değerlendirme yöntemleri ve araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? • Öğrencileriniz bu değerlendirme yöntem ve araçlarından hangilerine daha fazla ilgi duyuyorlar, benimsiyorlar? 8. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulamak için okulunuzun ve sınıfınızın fiziki özellikleri, sınıflarınızın mevcudu ve olanakları hakkında ne düşünüyorsunuz? 9. Öğrencileriniz sosyo-demografik, bilişsel ve duyuşsal özellikleri, geçmiş eğitim deneyimleri programın istenilen düzeyde uygulanabilmesi adına yeterli midir? Açıklayınız. 10. Size göre programın istenilen seviyede uygulanabilmesi adına hangi olanaklar ve materyaller gereklidir? Açıklayınız.

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu
(GİRDİ DEĞERLENDİRME)**

3. Bölüm Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz:

K

E

Meslekteki Kıdeminiz: 1-5 yıl (), 6-10 yıl (), 11-20 yıl (), 21 yıl ve üzeri ().

Mezun Olduğunuz Bölüm: İngilizce Öğretmenliği (), İngiliz Dili ve Edebiyatı (), Diğer (Belirtiniz).....

Yaşınız: 20-30 (), 31-40 (), 41-50 (), 51 ve üzeri ().

Çalıştığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü: Düşük (), Orta (), İyi ()

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları		Sorular
GİRDİ DEĞERLENDİRME		1. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulanması noktasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
	• Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel özellikleri	2. Öğrencilerinizin İngilizce dersine karşı ilgileri, tutumları, algıları, kaygı düzeyleri ve öğrenme motivasyonları bağlamında sahip oldukları duyuşsal özellikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
	• Öğrencilerin derse yönelik tutumları, algıları, kaygı düzeylerine yönelik duyuşsal özellikleri	3. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulanması noktasında bir öğretmen olarak kendi hazırbulunuşluk düzeyiniz, programa yönelik algılarınız, tutumlarınız ve geçmiş deneyimleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
	• Öğretmenin programa aşinalık, hazırbulunuşluk düzeyi	• Resmi programın uygulanan programa dönüşümü bağlamında sınıf içi uygulamalarda programa katkılarınız ne şekilde oluyor?
	• Öğretmenin programa yönelik algıları, tutumları, deneyimleri	• Resmi programı sınıfta işlerken daha çok önem verdiğiniz bununla birlikte göz ardı ettiğiniz noktalar var mı? Neden?
	• Programın uygulanabilmesi için sunulan kaynaklar	4. Resmi programı uygulamak için size sunulan ders kitabı, dinleme metinleri, akıllı tahta uygulamaları gibi materyaller hakkında ne düşünüyorsunuz?
		• Siz, bu materyallerin programın amaçlarına ulaşmak için ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

(SÜREÇ DEĞERLENDİRME)

4. Bölüm Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz:

K

E

Meslekteki Kıdeminiz: 1-5 yıl (), 6-10 yıl (), 11-20 yıl (), 21 yıl ve üzeri ().

Mezun Olduğunuz Bölüm: İngilizce Öğretmenliği (), İngiliz Dili ve Edebiyatı (),

Diğer (Belirtiniz).....

Yaşınız: 20-30 (), 31-40 (), 41-50 (), 51 ve üzeri ().

Çalıştığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü: Düşük (), Orta (), İyi ().

2. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları		Sorular
SÜREÇ DEĞERLENDİRME		1. Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken hangi zorluklarla ve güçlüklerle karşılaştığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız?
		2. Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikleri ne düzeyde uygulayabiliyorsunuz? • Hangi sınıf içi etkinlikleri kullanıyorsunuz? • Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmede ve uygulamaya dönüştürmede ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
	• Resmi programın uygulanma süreci • Öğretim yöntem, strateji ve tekniklerin uygulanması • Sınıf içi etkinlikler ve öğrenci katılımı • Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ve iletişimi	3. Uygulama sürecinde öğrencileriniz derslerinizde aktif katılım göstermekte midir? Bunu sağlamak adına neler yapıyorsunuz? • Derslerinizde öğrencileriniz ile etkileşiminiz ne düzeydedir? Açıklayınız.
		4. Resmi programın uygulanan programa dönüşümü sürecinde kazanımlar, temalar, öğretme yöntemleri bağlamında uygulamada ne tür değişiklikler yapmaktasınız? • Birtakım kazanımların üzerinde daha çok dururken bazı kazanımları ihmal ettiğiniz durumlar oluyor mu? Açıklayınız. • Resmi programın uygulanan programa dönüşümü bağlamında sınıf içi uygulamalarda programa katkılarınız ne şekilde oluyor?
		5. Ünitelerde yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime bilgisi, dilbilgisi gibi dil beceri ve yeterliklerine yönelik etkinlikleri düzenli şekilde yapıyor musunuz? • Bu etkinliklerden yapmadığınız, atladığınız etkinlikler oluyor mu? Neden?

**DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ RESMİ, UYGULANAN VE
GERÇEKLEŞEN PROGRAM BAĞLAMINDA CIPP MODELİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Öğretmen Görüşlerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu
(ÜRÜN DEĞERLENDİRME)**

6. Bölüm Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz:

K

E

Meslekteki Kıdeminiz: 1-5 yıl (), 6-10 yıl (), 11-20 yıl (), 21 yıl ve üzeri ().

Mezun Olduğunuz Bölüm: İngilizce Öğretmenliği (), İngiliz Dili ve Edebiyatı (), Diğer
(Belirtiniz).....

Yaşınız: 20-30 (), 31-40 (), 41-50 (), 51 ve üzeri ().

Çalıştığınız Okulun Sosyo-Ekonomik Statüsü: Düşük (), Orta (), İyi ()

7. Bölüm Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru Tema ve Alt temaları		Sorular
ÜRÜN DEĞERLENDİRME		1. Program sizin/öğrencilerinizin beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşıladı? - Programdan ne derece memnun kaldınız? - Öğrencileriniz resmi programda yer alan kazanımlara ne düzeyde ulaştı?
	- Gereksinim ve ihtiyaçların karşılanması - Değerlendirme süreci - Programda yer alan ölçme araçları	2. Resmi programın değerlendirilmesi noktasında uygulanan değerlendirme türleri, ölçme araçlarının etkililiği ve kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz? - Siz hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandınız? - Ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin dört temel dil becerilerini ölçmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
		3. Uygulanan program sonunda öğrenciler İngilizce dört temel dil becerilerine ilişkin ne düzeyde gelişim göstermiştir?

EK-5. İngilizce Beceri Sınavları

Girdi Değerlendirme

ACADEMIC SKILLS TEST FOR 9TH GRADE STUDENTS

A) VOCABULARY - Write the words/phrases into the correct boxes. (12X1=12)

- brush teeth
- adventure
- avalanche
- take a shower
- historical
- drought
- sleep late
- horror
- animation
- hurricane
- earthquake
- have lunch

Type of Films
1) _____
2) _____
3) _____
4) _____

Daily Routines
1) _____
2) _____
3) _____
4) _____

Natural Disasters
1) _____
2) _____
3) _____
4) _____

B) WRITING - Look at the map and write five sentences with the words given. (5x4=20)

opposite – between – next to – near – behind
In front of

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



C) READING

WELCOME TO MY BLOG

Home

My Family

My School

Q

MY BROTHER

Hi! Welcome to my blog. My name is Carla and this is my brother, Jack. On weekdays, he gets up at 6 o'clock and has a shower before the breakfast. He often leaves home at 8 in the morning. He sometimes takes the dog for a walk before he leaves home. Then, he takes the bus and goes to school. If he misses the bus, my mother takes him to school. He has lunch at school canteen with his friends.



After school, he usually plays basketball with his friends. He loves playing basketball. He always comes back home at 5 o'clock. He helps my mother(Daisy) with cooking the dinner. I set the table alone and wash the dishes with my father(John) after dinner.

After dinner, Jack usually studies. And sometimes, he talks with his friends online. He never watches TV. On Friday evenings, he meets his friends and they play computer games together. He goes to bed early on weekdays.

We get up late on weekends. We have a big breakfast and go out together. We visit our grandparents every Saturday. They live in a village. We go there and spend time together. We return home at 8 in the evening and watch movies together. I love my family!

C-1) Read the text and answer the questions. (5x4=20)

- What does Jack do after having a shower?
- Where does Jack have lunch?
- Does Jack go to bed late on weekdays?
- How often do they visit their grandparents?
- What do they do on Saturday evenings?

C-2) Read the text and fill in the blanks with the names. (Jack - Carla - Daisy - John - grandparents) (5x2=10)

- Carla washes the dishes with _____.
- Jack cooks dinner with _____.
- _____ takes the dog for a walk.
- _____ live in a village.
- _____ loves her family very much.

ACADEMIC SKILLS TEST FOR 9TH GRADE STUDENTS

D) LISTENING - Listen to the recording and choose the correct answers. (6X3=18)

1. Pellin and Tuna want to-----tonight.

- A) play basketball B) watch a movie
C) go shopping D) do homework

4. They will watch a----- movie.

- A) horror B) historical
C) comedy D) western

2. "The Ring 1" is a(n)----- movie.

- A) comedy B) adventure
C) horror D) science-fiction

5. "21 Jump Street" is about ----.

- A) a group of animals B) two police officers
C) a husband and wife D) a teacher and students

3. Pellin----- horror movies.

- A) doesn't like B) likes
C) enjoys D) is interested in

6. They will watch the movie ----.

- A) on TV B) at the cinema
C) at school D) at the cafe

E) SPEAKING

Speaking Exam Subjects:

- What do you do on a typical day? Talk about your daily routines.
- What time do you get up / have breakfast / go to school?
- How do you go to school?
- What time do you have lunch?
- What do you do after school?
- What do you do in the evenings?
- Do you do your homework regularly?
- How often do you watch TV?
- What do you do at weekends?
- How often do you visit your family? How often do you go to the gym?
- Introduce yourself in details (Physical Appearance, Personality, Likes & Dislikes, Abilities)
- Compare your family members according to their age, height, weight etc.

Evaluation Chart for Speaking Exam			Content	Organization	Vocabulary	Fluency	Accuracy	Total
Number	Name	Surname	4	4	4	4	4	20



Girdi Değerlendirme
Dinleme Bölümü.mp3

EK-5. İngilizce Beceri Sınavları

Ürün Değerlendirme

ACADEMIC SKILLS TEST FOR 5TH GRADE STUDENTS

A. VOCABULARY - Write the words or phrases under the correct pictures. (10X1=10 points)

headache / high fever / accident / toothache / accept / birthday party / wedding / cough / dentist / backache












B. GRAMMAR - Fill in the blanks with the suitable form of "be going to". (5X2=10 points)

- I (buy) decorations for the party tomorrow.
- Jane: What is your plan for Saturday, Maria?
Maria: We (not / go) out. We (watch) a movie at home.
- Sue (study) for her ~~good~~ exam next Wednesday.
- Daisy and Frank (not go) shopping. They don't need anything.

C) WRITING - Look at the list and write five sentences about safety and health at work. (5X2=10)
(Use have to - should - must - mustn't)

- Workers
- You
-
-
-



• wear their helmets
 • smoke
 • wear goggles
 • do dangerous things
 • work long hours
 • take breaks and rest

D. Match the sentences with the advice. (5X2=10)

- I have a terrible toothache.
- I have the flu.
- I want to lose weight.
- I've seen a large forest fire.
- I've cut my finger.

- You should put a plaster on it.
- You should call the fire department.
- You should take vitamin C.
- You should see a dentist.
- You should go on a diet ~~programme~~.

E. Match the questions with the answers. (5X2=10)

- What time is the party going to start?
- Shall we watch a movie together?
- What is your plan for Saturday?
- How was your holiday?
- Where did you go yesterday?

- I'm going to visit my grandmother.
- I went to the library.
- At 8.00 in the evening.
- It was great.
- That's a great idea.

F. READING. Read the dialogue and write TRUE (T) or FALSE (F). (5X4=20)

Brian: Hi, Amy. What's up? You look worried.
Amy: Hi Brian. You're right. I have an important exam tomorrow. And today is Lily's birthday. I don't know what to do!
Brian: Oh, today is Lily's birthday? You should buy her birthday present!
Amy: I have already bought it. But there is a party tonight at the cafe. What should I do?
Brian: I think you should meet her and give the present.
Amy: OK, I will give her the present for sure. What about the party? I know, I shouldn't go to the party.
Brian: Exactly. You must study for your exam, it is important. I think Lily will understand.
Amy: You're right, she will understand. Thanks Brian. See you.
Brian: Anytime. See you.



- Amy asks Brian for some advice.
- Brian wants to go to the birthday party with Amy.
- Brian thinks Amy should go to the party.
- Amy won't go to the party because she has an important exam.
- Amy didn't buy a present for Lily.

ACADEMIC SKILLS TEST FOR 5TH GRADE STUDENTS

LISTENING - Listen to the people talking about their health problems and put the pictures in the correct order. (5X3=15)








SPEAKING

Konusunu Seçtiğiniz Değerlendirme Cihazınız			Content	Organization	Vocabulary	Fluency	Accuracy	Total
NUMBER	NAME	SURNAME	3	3	3	3	3	15

Subject 1: Talk about your last summer holiday experiences.

- Where did you go on your last holiday?
- How did you go there?
- Who did you go with?
- Where did you stay?
- How long did you stay there?
- Which places did you visit there?
- What was it like?
- What was the weather like?
- What were the people like?
- What did you eat? What was the food like?

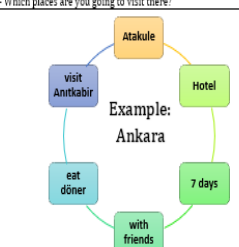


Subject 2: Talk about our school rules. Use should - shouldn't - must - have to - don't have to - need to - can - can't.

SCHOOL RULES

Subject 3: Talk about your next travel plan.

- Where are you going to go on your next holiday?
- How are you going to go there?
- Who are you going to go with?
- Where are you going to stay?
- How long are you going to stay there?
- What are you going to eat?
- Which places are you going to visit there?





Ürün Değerlendirme
Dinleme Becerisi.mp3

EK-6. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Okulunuz:

Cinsiyetiniz:

K

E

İngilizce için kursa/dershaneye gidiyor musunuz?

Evet

Hayır

İngilizce için özel ders alıyor musunuz?

Evet

Hayır

Annenizin eğitim durumu nedir? (Lütfen işaretleyin)

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Babanızın eğitim durumu nedir? (Lütfen işaretleyin)

İlkokul Ortaokul

Lise Üniversite

Sevgili öğrenciler, Bu ölçekte İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek üzere maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin her birine yönelik "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklinde beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İngilizce dersini almak benim için bir zevktir.					
2	İngilizce ders, benim için önemli bir derstir.					
3	İngilizce dersimin, genel kültürümü artırdığını düşünüyorum.					
4	İngilizce dersine çalışmak benim için eğlencelidir.					
5	Her öğrencinin, İngilizce dersini alması gerektiğini düşünüyorum.					
6	İngilizce derslerimi dört gözle beklerim.					
7	İngilizce dersimin, küreselleşen dünyaya ayak uydurmama yardımcı olacağını düşünüyorum.					
8	İngilizce dersimin, diller arasındaki benzerlik/farklılıkların bilincine varmama katkı sağladığını düşünüyorum.					

9	İngilizce dersime çalışırken zorlanmam.					
10	İngilizce dersimin, yazma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.					
11	İngilizce dersimin, güzel konuşma becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.					
12	İngilizce dersi seçmeli ders olsa da alırım.					
13	İngilizce dersimin, ana dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.					
14	İngilizce dersimin, yurt dışına gidebilmek için bir fırsat olduğunu düşünüyorum.					
15	İngilizce dersimin, dil bilgisi konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.					
16	İngilizce dersimin konularımı tekrar etmekten zevk alırım.					
17	İngilizce dersimin, özgüvenimi artırdığını düşünüyorum.					
18	İngilizce dersimin, dillerin kullanımı özelliklerini konusundaki bilgimi artırdığını düşünüyorum.					
19	İngilizce dersimdeki yeterliliğimi geliştirmek için yabancı dizileri/filmeleri İngilizce olarak izlemeye çalışırım.					
20	İngilizce dersimin, okuma alışkanlığımı geliştirdiğini düşünüyorum.					
21	Zorunlu İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.					
22	İngilizce dersimin, kendimi ifade edebilme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.					
23	İngilizce dersimdeki yeterliliğimi geliştirmek için, İngilizce düşünmeye çalışırım.					
24	İngilizce dersimin, okuma zevkimi artırdığını düşünüyorum.					
25	İngilizce dersimdeki yeterliliğimi geliştirmek için, aklımdan geçen ifadeleri İngilizce olarak yazmaya çalışırım.					
26	İngilizce dersimin yabancı dile karşı bakış açımı geliştirdiğini düşünüyorum.					

EK-7. İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği

İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Okulunuz:

Cinsiyetiniz:

K

E

İngilizce için kursa/dershaneye gidiyor musunuz?

Evet

Hayır

İngilizce için özel ders alıyor musunuz?

Evet

Hayır

Annenizin eğitim durumu nedir? (Lütfen işaretleyin)

İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Babanızın eğitim durumu nedir? (Lütfen işaretleyin)

İlkokul Ortaokul

Lise Üniversite

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı işaretlemenizdir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

		Başarı hiç	Çok az	Biraz çok	Ortalama uyuyor	Başarı tamamıyla uyuyor
OKUMA						
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabiliyorum.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metnele ilgili soruları cevaplayabiliyorum.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamı bilmediğim sözcükleri tahmin edebiliyorum.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabiliyorum.	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarımda okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5

YAZMA

1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabiliyorum.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebiliyorum.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazmamda güçlük, pes etmek yerine sorumu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabiliyorum.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabiliyorum.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebiliyorum (öğrenci, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımı farkına varabiliyorum.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen edincilerden yaparken yardıma ihtiyaç duymam.	1	2	3	4	5

DİNLEME

1	İngilizce konuşulanları anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygu ve duyguları anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde konuşanın sözlerinin anlamını tahmin edebiliyorum.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımı ilgili soruları cevaplayabiliyorum.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını filmi izlediğimde dinlediklerimi anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebiliyorum.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabiliyorum.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarımda dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5

KONUŞMA

1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabiliyorum. (Yurt dışında olduğumu düşünün, yer-yol bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir amacı gerçekleştirmek için İngilizce olarak ifade edebiliyorum. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaç ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebiliyorum.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebiliyorum.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişiyi anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabiliyorum.	1	2	3	4	5

EK-8. İngilizce Öğretmenleri Mesleki Yeterlik Ölçeği

İNGİLİZCE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL-PEDAGOGİK YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek İngilizce öğretmenlerinin öğretimsel-pedagogik yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Sözen istenilen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretlemenizdir. Size uygun olan seçeneği belirlerken "X" işaretini kullanabilirsiniz. Ayrıca ölçekte yönelik değerlendirmeler yapabilmemiz için ölçekteki kişisel bilgiler kısmını eksiksiz doldurmanız gereklidir. Katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

	5	4	3	2	1
1.0 ÖĞRETİMSSEL – PEDAGOGİK YETERLİK					
1.1 ALAN BİLGİSİ YETERLİĞİ					
1.1.1 İleri düzeyde İngilizce bilirim.					
1.1.2 Alanımda yeterli dil bilgisine sahibim.					
1.1.3 İngilizce konuşmada ileri düzeydeyim.					
1.1.4 İngilizce dinleme ve dinlediğini anlamada ileri düzeydeyim.					
1.1.5 İngilizce okuduğunu anlamada ileri düzeydeyim.					
1.1.6 İngilizce yazmada ileri düzeydeyim.					
1.1.7 Alanıma yönelik öğretmen yeterliklerini bilirim.					
1.1.8 Öğretme bağlamından önce İngilizce öğretim programı içeriğini ve hedeflerini incelerim.					
1.1.9 İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) derslerimde etkin kullanırım.					
1.1.10 Sınıf seviyesine göre İngilizce etkinliklerinin düzeyini ayarlarım.					
1.1.11 Sınıf ortamında maksimum düzeyde İngilizce konuşurum.					
1.1.12 İngilizce ile ilgili dersler arasında içerik açısından bağlantı kurarım.					
1.1.13 İngilizceyi ders dışında başka alanlarda (dijital kitap okuma, yabancı film izleme, turizm) kullanırım.					
1.1.14 İngilizce bilmenin önemini bilirim.					
1.2 PEDAGOGİK ALAN YETERLİĞİ					
1.2.1 Alanımda yeterli öğretimsel pedagojik bilgiye sahibim.					
1.2.2 İngilizce öğretim programının somutlaştırılması için amaç, içerik, öğrenme yöntemleri, yaklaşımlar ve değerlendirmeyle ilgili bir şekilde ilişkilendirerek koordine ederim.					
1.2.3 Öğrencilerimi okul dışında İngilizcelerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda bilgilendiririm.					
1.2.4 Öğrencilerimin İngilizce öğrenmede başarılı olabilmeleri için onlardan beklentilerini açıkça belirlerim.					
1.2.5 Dersi planlama ve uygulama sürecinde öğrenciler arası bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum.					
1.2.6 İngilizce derslerinde başkanı artırarak için teknolojik araç gereçlerden faydalanırım.					
1.2.7 Öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmek için ders kitabı dışında dersin içeriğine uygun farklı etkinlikler ve materyallerden faydalanırım.					
1.2.8 Öğrencilerimi etkinlikler sırasında güdümlenerek uygun zamanlarda dönütler veririm.					
1.2.9 İngilizce etkinliklerimi tüm öğrencilerimi motive edecek şekilde düzenlerim.					
1.2.10 Alanımdaki en son yeniliklerden ve araştırmalardan faydalanırım.					
1.2.11 Yeni bir dil kültür öğrenmenin gereği olarak öğrencilerimin farklı kültür ve inançlara karşı saygı ve anlayış geliştirmelerini sağlarım.					
1.2.12 Öğrencilerimin İngilizce derslerinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygun öğretim stratejileri kullanırım.					
1.2.13 Mümkün olduğunca etkinliklerde dört temel beceriden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tüm öğrencilerimin faydalanmalarını sağlarım.					
1.2.14 21. Öğrencilerimin konu alanıyla ilgili yanlış anlam ve uygulamalarını düzeltip doğru kavramsal anlam oluşturmaları için etkinlikler düzenlerim.					
1.2.15 Derslerimde gerçek yaşamdan konular kullanırım.					
1.2.16 Derslerimde İngiliz dili ve kültürünü yansıtan çoklu materyaller kullanırım.					
1.2.17 Derslerimde dil öğretiminde önemli olan oyun, şarkı ve hikâyelerden faydalanırım.					
1.2.18 Öğrencilerimin keşfedebilecekleri, güdümler ve analizler yapabilecekleri anlamlı öğrenme ortamları oluşturmam.					
1.2.19 Öğrencilerimin İngilizce öğrenmede başarılı olabilmeleri için etkinlikleri somutları soyutları doğru aralarım.					

1.3 DEĞERLENDİRME YETERLİĞİ					
1.3.1 Öğrencilerimi ve kendimi doğru yönlendirmek için öğrenci gelişimini güzetlemeye yönelik çoklu değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
1.3.2 Öğrenme hedeflerine uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
1.3.3 Öğrencilerimin gelişimlerine katkı sağlayacak dönütler veririm.					
1.3.4 Öğrencilere kendi performanslarını izleme ve değerlendirme fırsatları sunarım.					
1.3.5 Öğrencilere alanlarının performanslarını izleme ve değerlendirme fırsatları sunarım.					
1.3.6 Engelli öğrencilerimi için de uygun değerlendirme yöntemleri kullanırım.					
1.3.7 Öğrenci ihtiyaçlarına uygun tam iy bir değerlendirme için teknolojik araçları kullanırım.					
1.3.8 Öğrenci başarıları değerlendirmek için tanısal değerlendirme stratejileri geliştirerek kullanırım.					
1.3.9 Öğrenci başarıları değerlendirme için biçimlendirici değerlendirme stratejileri geliştirerek kullanırım.					
1.3.10 Öğrenci başarıları değerlendirmek için düzey belirleyici değerlendirme stratejileri geliştirerek kullanırım.					
1.3.11 Değerlendirme sonuçlarından faydalanan öğrenci başarıları hakkında öğrencileri, velileri ve ilgilileri açık, doğru bir şekilde bilgilendiririm.					
1.3.12 Öğrenci akademik seviyesini tespit ederim.					
1.3.13 Değerlendirme ölçütlerimi öğrencilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.					
1.3.14 Değerlendirme ölçütlerimi velilerimle açık ve net bir şekilde paylaşıyorum.					
1.3.15 Öğrenci gelişimini analiz ederek gelecek çalışmalarına göre planlarım.					
1.3.16 Öğrenci başarı durumlarını gelişim raporu olarak sistemli olarak kaydedirim.					
1.3.17 Öğrenci gelişimi ve başarıları konusunda velilerle sözlü veya yazılı iletişim kurarım.					
1.3.18 Ders etkinliklerine ve konulara uygun çeşitli formlarda ödev veririm.					
1.3.19 Verdiğim ödevleri düzenli kontrol ederim.					
1.3.20 Öğrencilerimin öğrenme yaklaşımlarını değerlendiririm.					
1.3.21 Değerlendirme sonuçlarını kendimi değerlendirmek için de kullanırım.					
1.3.22 Uzun ve kısa dönem hedeflere yönelik değerlendirme yaparım.					
1.3.23 Öğrencilerimin İngilizce iletişim becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.24 Öğrencilerimin İngilizce dinleme becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.25 Öğrencilerimin İngilizce okuma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.26 Öğrencilerimin İngilizce yazma becerilerini çeşitli stratejilerle değerlendiririm.					
1.3.27 Sınav sonrası öğrencilerime notları ve yapıldıkları hatalar konusunda dönütler veririm.					

SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU

Tarih:

Saat:

Okul:

Sınıf:

Ders ğretmeni:

Tema/Konu:

Gözlem Süresi:

Gözlemin Amacı: Dokuzuncu sınıf İngilizce ğretim programının resmi programdan, uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümünü bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında ortaya çıkarmaktır.

<u>ARAŞTIRMA SORULARI</u>
Bağlam Boyutu: 1. Programın uygulandığı ğretim ortamının fiziki özellikleri nedir?
Girdi Boyutu: 2. Gözlem yapılan ğretmen ve ğrenci özellikleri nedir? 3. Derslerde hangi materyaller kullanılmaktadır?
Süreç Boyutu: 4. Resmi programın ğretmen tarafından uygulanan programa dnüştrlme süreci nasıl işlemektedir? 5. Öğretmenim hangi ğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır? 6. Öğrencilerin derse aktif katılımı ve programı içselleştirme düzeyi nedir?
rn Boyutu: 7. Derslerde sürece ve ürüne yönelik kullanılan değeriendirme araçları nelerdir?

EK-10. Doküman İncelemesi Formu

DOKÜMAN İNCELEMESİ FORMU	
Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının program türleri bağlamında değerlendirilmesine yönelik yürütülecek olan çalışmada, ilgili öğretim programı, dokuzuncu sınıf İngilizce ders ve çalışma kitapları ile derslerde kullanılan çalışma yapraklarına ilişkin dokümanların incelenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan doküman inceleme formu kullanılacaktır. Doküman inceleme formu “Dokümana İlişkin Künye Bilgileri” ve “Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının program türleri bağlamında değerlendirilmesi” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. <i>Dokümana İlişkin Künye Bilgileri</i> boyutu incelenecek olan çalışmanın türü, yayımlanma tarihi, dokümanın bölümleri ve dokümanın oluşturulma amacına ait bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. <i>Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesi</i> boyutu ise resmi programın uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümünün nasıl gerçekleştirildiği, öğretim programının kazanımları, programın içeriği, kullanılan öğretme yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları, programın güçlü ve zayıf yönleri, İngilizce ders ve çalışma kitabı, derslerde yer alan etkinlikler ve materyallere ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulmuştur.	
Dokümana İlişkin Künye Bilgileri	
Dokümanın Türü	
Dokümanın Oluşturulma / Yayımlanma Tarihi	
Dokümanın Bölümleri / İçeriği	
Dokümanın Oluşturulma Amacı	
Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesi	
Öğretim programının kazanımları, programın içeriği, kullanılan öğretme yöntem ve teknikleri ve değerlendirme araçları, programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?	
İngilizce ders ve çalışma kitabı hangi ünitelerden meydana gelmektedir?	
Derslerde ne tür çalışma materyalleri kullanılmaktadır?	

EK-11. Öğretmen Katılımcı Onam Formu

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Öğretmen Katılımcı Onam Formu
Değerli katılımcı, Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının program türleri bağlamında değerlendirilmesine yönelik bir araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, dokuzuncu sınıf İngilizce dersi resmi programın uygulanan ve gerçekleşen programa dönüşümüne yönelik öğretmen görüşlerini elde etmek amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kazanımları, gereksinim ve ihtiyaçlar, öğrenci özellikleri, fiziki olanaklar ve materyaller, programa yönelik algı ve tutumlar, programın uygulanma süreci, öğrenci öğretmen etkileşimi ve değerlendirme süreci hakkında sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz sesli kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacaktır. Analizler ve raporlamalar, bu kodlar kullanılarak gerçekleştirilecektir. Kişisel veriler, araştırma ekibi dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmak ya da katılmamak konusunda tamamen özgürsünüz. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verilerinizin yok edilmesini veya size iade edilmesini talep edebilirsiniz. Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için çok teşekkür ederiz. <i>Yukarıdaki bilgileri okudum ve anladım. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.</i> Katılımcı İsim-Soyisim/İmza /...../2022 Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL Özgür Kürşad DERER

EK-12. Veli Onay Mektubu

Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının program türleri bağlamında değerlendirilmesine yönelik bir araştırma kapsamında öğrencilerimizin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırma kapsamında, dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı, İngilizce derslerinin işleyişi, değerlendirme sürecine yönelik öğrenci görüşlerini elde etmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla çocuklarınızın görüşlerine ihtiyaç duymaktayız.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuzun görüşleri görüşme formu aracılığı ile toplanacaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun vereceği cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için çok teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Özgür Kürşad DERER

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya çocuğum'nın katılımcı olmasına izin veriyorum . ☐ İzin vermiyorum ☐

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum . / Kabul etmiyorum

☐☐

Veli Adı-Soyadı (Yakınlığı) :

İmza

EK-13. Öğrenci Sınıf İçi Uygulama Gönüllü Katılım Formu

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Öğrenci Sınıf İçi Uygulama Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel danışmanlığında Özgür Kürşad DERER tarafından doktora tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırma kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının program türleri bağlamında değerlendirilme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için katılımınıza ihtiyaç duymaktayım. Araştırmadan elde edilecek bulguların dokuzuncu Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine ve uygulamada ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderilmesine ve İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gerçekleştirilecek öğretim uygulamaları sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Uygulama ve veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Sınıf içi uygulama gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı Özgür Kürşad DERER’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Özgür Kürşad DEREER

Adres:

İş Tel:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendirizamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılmayı onaylıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-14. Öğretmen Sınıf İçi Uygulama İzin Formu

Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesine Yönelik Sınıf İçi Uygulama Öğretmen İzin Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının Program Türleri Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel danışmanlığında Özgür Kürşad DERER tarafından doktora tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırma kapsamında dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının program türleri bağlamında değerlendirilme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için izninize ihtiyaç duymaktayım. Araştırmadan elde edilecek bulguların dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine ve uygulamada ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderilmesine ve İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gerçekleştirilecek öğretim uygulamaları sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmamanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Uygulama ve veri toplama süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Öğretmen sınıf içi uygulama izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı Özgür Kürşad DERER’e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Özgür Kürşad DEREER

Adres:

İş Tel:

Cep Tel:

E-Posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılmayı onaylıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-15. Ölçek Kullanım İzinleri

AYYEGÜL TAKAÇ

Kime: Siz

Yanıtla

Tümünü yanıtla

İlet

23.06.2022 Per 10:11

Sayın Derer,

İzinde olduğum için mailiniz veriyi gördüm. Genel atfı ve etik süreçleri takip edildiği sürece ölçeğin kullanımında herhangi bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Kursad DERER<KURSADE@ATATURK.EDU.TR>

Kime: atakac@atauni.edu.tr<atauni@atauni.edu.tr>

Gönderilenler: Mon, 13 Jun 2022 13:14:56 +0300 (BET)

Konu: İngilizce Desire Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzi

Sayın Ayyegül TAKAÇ, TUĞAR,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "İngilizce Desire Yönelik Tutum Ölçeği"ni izniniz olursa doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Özgür Kürşad DERER

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi

İngilizce Öğretmeni

Gönderen: Outlook <http://atauni.edu.tr>

Dr. Ayyegül TAKAÇ, TUĞAR (jhe, her)EÜT Department, Faculty of Education Ataturk University, Erzurum, TurkeyE-mail: atakac@atauni.edu.tr ayyegutakac@atauni.com

KURSADE

Kimden: KURSADE

Yanıtla

Tümünü yanıtla

İlet

8.06.2022 Çar 15:17

Sayın Özlem GÜNAL,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeği"ni izniniz olursa doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Özgür Kürşad DERER

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi

İngilizce Öğretmeni

Gönderen: Outlook

ÖZLEM GÜNAL

Kime: Siz

Yanıtla

Tümünü yanıtla

İlet

10.06.2022 Cum 12:42

Azıta bulunmak kaydıyla tabi ki kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum...

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Özgür Kürşad DERER

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri / Yılı :

E-Posta :

ORCID Numarası :

Eğitim Bilgileri:

2019-2025, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı

2015-2018, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı Tezli Yüksek Lisans

2003-2007, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı.

Mesleki Deneyimi:

2023-Halen, Bilecik Bozüyük Meliha Ercan Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2019-2023 Bilecik Bozüyük Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Müdür Yardımcısı

2019-2019 Bilecik Osmaneli Hisarcık Beşevler İngilizce Öğretmeni

2013-2019 K.Maraş Elbistan Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2008-2013, K.Maraş Elbistan Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

Yayınları:

Derer, Ö. K., Berkant, H.G. ve Derer, N.B. (01/10/2018). The Examination of Secondary School Students' Foreign Language Learning Anxieties. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı*, 00(00), 2146-2155.

Derer, Ö. K., Berkant, H.G. ve Derer, N.B. (01/10/2018). The Investigation of Secondary School Students' English Vocabulary Learning Strategies, 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı*, 0(0), 1964-1976.

Derer, Ö. K. and Berkant, H. G.(2020), The Effect of Puzzle-Based Learning on Secondary School Students' Attitudes and Their Self-Efficacy Beliefs in English Lesson/Bulmaca Temelli Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce

Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi, *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 205-231.

Derer, Ö. K., Berkant, H. G. and Derer, N. B. (2020). The effects of different types of written corrective feedbacks on students' texting mistakes, *English Language Teaching Educational Journal*, 3(3), 174-187.

Derer, Ö.K. (2018). Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya / Mantıksal Düşünme Becerisi, Çanakkale: Paradigma. ISBN No : 9786052292280 6052292288

Derer, Ö.K. (2018). Mantıksal düşünme becerisi. İçinde H. G. Berkant (Ed.). *Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya*. (ss. 1-18). Paradigma Yayınevi.

Derer, Ö. K. and Berkant, H. G.(2016). Teachers' opinions regarding the effectiveness of Dyned language education system in English language teaching. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*,0(0), 611-620.

Bilimsel Faaliyetleri (Kongre, Sempozyum, Çalıştay vb.):

Derer, Ö. K., Adıgüzel, O. C. Ve Derer, N. B. (05/11/2021). Covid-19 pandemi sürecinin dezavantajlı gruplar üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve ebeveyn görüşleri. [Sözlü sunum]. IX. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK 2021) Çevrimiçi

Derer, Ö. K. ve Berkant, H.G.(28/06/2018). Bulmaca temelli öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve İngilizce öz yeterlik inançlarına etkisi. [Sözlü sunum]. Erpa 2018, International Congresses On Education, İstanbul, Türkiye.

Derer, Ö.K., Derer, N. B. and Berkant, H. G. (20/04/2018). The effects of different types of written corrective feedbacks on students' texting. [Oral Presentation]. 27th International Conference On Educational Sciences. Antalya, Türkiye.

Derer, Ö.K., Derer, N. B. and Berkant, H. G. (19/04/2018). The examination of secondary school students' foreign language learning anxieties. [Oral Presentation]. 27th International Conference On Educational Sciences. Antalya, Türkiye.

Derer, Ö.K., Derer, N. B. and Berkant, H. G. (19/04/2018). The investigation of secondary school students' English vocabulary learning strategies. [Oral Presentation]. 27th International Conference On Educational Sciences. Antalya, Türkiye.

Derer, Ö.K. and Berkant, H. G. (14/07/2016). Teachers' opinions regarding the effectiveness of DynEd language education system in English language teaching. [Oral

Presentation]. Inte 2016 (International Conference On New Horizons in Education) Vien, Austria.

Görev Aldığı Projeler:

2022- Erasmus+ Okul Eğitimi Personel Hareketliliği (Akreditasyon) (Barcelos, Portekiz)

2013- Comenius Structred Training Course. The Glottodrama Method. Teaching Foreign Languages by Drama. (Roma, Italy)

Ödülleri:

2022-2023 Başarı Belgeleri, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül (Milli Eğitim Bakanlığı)

