

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**GÜNCELLENEN 5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ (2017)
EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR DURUM
ÇALIŞMASI**

**Doktora Tezi
Ece IŞIK**

Danışman: Prof. Dr. Çetin SEMERCİ

Elazığ, 2019

T.C
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ece IŞIK'ın hazırlamış olduğu "Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (2017) Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi : Bir Durum Çalışması" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 25/11/2019 tarih ve 486/1870 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 15/11/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda doktora tezini oy birliği/ oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1. Prof. Dr. Çetin SEMERCİ (Danışman)

2. Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

3. Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU

4. Prof. Dr. Ahmet KARA

5. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

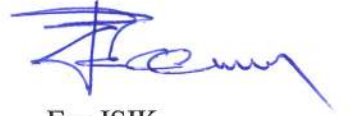


Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih ve.....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Çetin SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (2017) Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması” adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



Ece IŞIK

11/10/2019

ÖZET

Doktora Tezi

Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (2017) Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması

Ece IŞIK

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

ELAZIĞ- 2019, Sayfa: XVIII+231

Bu çalışmanın amacı, uygulamadaki güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programını eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirmektir. Bu çalışma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Hatay ilinin İskenderun ilçesinde bir devlet ortaokulunda 3 İngilizce öğretmeni ve 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Veriler sınıf içi gözlem, 5. sınıf öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmeleri ve 5. sınıflarda derse giren öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmaya ilişkin bulgular sunulurken eğitsel eleştiri modelinin dört basamağı olan “betimleme”, “yorumlama”, “değerlendirme” ve “temalaştırma” kullanılmıştır. Her bir basamağın özelliğine uygun olarak öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlem notlarına yer verilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre, güncellenen programda kazanım sayılarının azaltılması programın uygulanabilmesi açısından olumlu bir değişiklik olarak görülmektedir. Programda dört dil becerisinden dinleme, konuşma ve okuma becerilerine ilişkin kazanımlar bulunmakta, yazma becerisine ilişkin kazanım bulunmamaktadır. Buna rağmen sınıfta yazma becerisine ilişkin etkinlikler yapılmaktadır. Programda en çok vurgulanan dinleme becerisi teknolojik olanakların bulunmaması sebebi ile yapılamamaktadır. Kazanımlarına en çok ulaşıldığı düşünülen beceri okuma becerisidir.

Güncellenen programda içeriğin sade, günlük yaşamla uyumlu ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programda önerilen iletişimsel yöntemin etkili bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında, haftalık ders saatinin yetersiz oluşu, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, iletişimsel yaklaşıma uygun ders materyallerinin bulunmayışı gösterilebilir.

Programın güncellenme nedenlerinden biri olan değerler eğitiminin uygulanmasının öğretmenlerin sorumluluğuna bırakıldığı sonucu elde edilmiştir. Değerler eğitiminin programa eklenmiş olması öğretmenler arasında uygulamada bir farklılık yaratmamış, daha önceki uygulamalara devam edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde programa eklenen anahtar yeterlilikler kavramı öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamıştır.

Programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile sınıf içi uygulamaların örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında programda yapılması önerilen öz değerlendirmenin ihmal edildiği görülmüştür. Programın geneli ile ilgili öğretmenler ve öğrenciler olumlu görüş bildirmiş, programın uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güncellenen ortaokul 5. sınıf İngilizce öğretim programının etkili uygulanabilmesi için yapılan öneriler şu şekildedir: Programlar güncellenirken programın uygulanmasındaki bütün değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Programa eklenen seçmeli İngilizce dersleri zorunlu hale getirilerek haftalık ders saati arttırılmalıdır. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlere düzenli aralıklarla nitelikli hizmet içi eğitim verilmelidir. Benzer çalışmalar Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okullarında da yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler: 5. sınıf İngilizce öğretim programı (2017), program değerlendirme, eğitsel eleştiri modeli

ABSTRACT

Doctoral Dissertation

The Evaluation Of The Updated 5th Grade English Language Curriculum (2017) With Educational Criticism Model: A Case Study

Ece IŞIK

University of Fırat

Graduate School of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

ELAZIĞ-2019, Pages: XVIII+231

The aim of the study is to evaluate the updated 5th grade English language curriculum with educational criticism model. The study was carried out with 3 English language teachers and 64 students at a state secondary school in İskendrun, Hatay in the spring term of 2017-2018 academic year. It is a qualitative study patterned by a case study. Data were collected via classroom observations, focus group interviews with 5th grade students and semi-structured interviews with English language teachers. In the analysis of data, descriptive analysis method was used. When the findings of the study were presented, four steps of educational criticism model were used; “description”, “interpretation”, “evaluation” and “thematics”.

According to the results of the study, the decreasing number of the learning outcomes in the updated curriculum was a positive change in terms of curriculum implementation. In the curriculum, there are learning outcomes related to listening, speaking and reading skills and learning outcomes related to writing skill. Yet, the activities related to writing skill were applied in the classroom. The most underlined skill in the curriculum is listening skill. However; the activities related to listening skill were not be able to be applied in the classroom due to the technological impossibilities. The mostly gained learning outcomes related to skills were thought to belong to reading skill.

It was concluded that the content was not complex, was up to date and responsive to the students' needs and interests. According to another result, the communicative method, which was emphasized strongly in the curriculum, wasn't applied effectively. Among the reasons for these results were insufficient course hours, crowded classrooms and inappropriate teaching materials.

It was concluded that one of the reasons why the curriculum was updated was the integration of the value education to the curriculum. According to the results, the implementation of the value education in the curriculum was totally left to the teachers. This kind of integration did not make any difference in practice among teachers. It was concluded previous practices were proceeded. Likewise, key competencies, which were added to the curriculum for the first time, were not understood clearly by the teachers.

It was concluded that the suggested assessment and evaluation approaches and classroom practices were in harmony. It was concluded that traditional and alternative assessment and evaluation approaches were used. However; self-assessment part of the evaluation was concluded to be neglected. The students and the teachers had positive opinions about the updated curriculum and it was concluded that the curriculum was implementable.

Some implications of the study are: When the curriculum is updated, all the variables that are important in implementing it should be taken into account. The elective English language courses should be compulsory. The teachers, who are the main implementers of the curriculum should be given qualitative in-service training regularly.

Key words: 5th grade English language curriculum (2017), curriculum evaluation, educational criticism model

ÖN SÖZ

2017-2018 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya koyulan 5. Sınıf İngilizce öğretim programının eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçların program alanındaki çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Yüksek lisans ve doktora eğitimimde öğrencisi olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum danışman hocam Prof. Dr. Sayın Çetin SEMERCİ'ye bilgisi, ilgisi, desteği, sabrı ve anlayışı için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Varlığını, desteğini, bilgisini her zaman yanımda hissettiğim Prof. Dr. Sayın Nuriye SEMERCİ'ye, yüksek lisans eğitimimden itibaren hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, “yol açıcı” olma öğüdünü her zaman tutmaya çalıştığım Prof. Dr. Sayın Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e teşekkür ederim.

Çalışmanın yürütüldüğü okulda sonsuz katkı sunan öğretmenlere ve öğrencilere teşekkür ederim. Çalışma boyunca yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Aysun YILDIRIM ve Yasemin KORKMAZ'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimden itibaren yardımseverliğini ve dostluğunu her zaman hissettiğim, ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan sevgili arkadaşım Serkan PULLU'ya teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde varlıklarından güç aldığım, bugünlere gelmemi sağlayan canım annem Pervin Ayhan MERAL, babam Turan MERAL ve kardeşim Utku MERAL'e teşekkür ederim.

Son olarak doktora tez çalışmam boyunca beni destekleyen, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni cesaretlendiren, her koşulda yanımda olan sevgili eşim Özgür IŞIK ve küçük yaşına rağmen göstermiş olduğu anlayışı, sabrı, olgunluğu ve varlığı için biricik oğlum Ege IŞIK'a sonsuz teşekkür ederim. Artık istediğin kadar oyun oynayabiliriz.

Ece IŞIK

Elazığ, 2019

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	V
ÖN SÖZ	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİL LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
EKLER LİSTESİ.....	XVIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	7
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler.....	8
2.2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	8
2.2.2.Dolaysız Yöntem (Direct Method)	9
2.2.3.İşitsel- Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method)	10
2.2.4.Bilişsel Yöntem (Cognitive Code).....	11

2.2.5.Sessiz Yöntem (Silent Way)	12
2.2.6.Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	13
2.2.7.Grup İle Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning).....	14
2.2.8.Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)	15
2.2.9.İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching/Leraning)	16
2.3. Güncellenen İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)	18
2.3.1. Programın Temel Felsefesi	18
2.3.2. Programın Genel Amaçları	19
2.3.3.Programdaki Anahtar Yeterlilikler	20
2.3.4. Değerler Eğitimi	21
2.3.5. Programın Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı	22
2.3.6. Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı	22
2.4. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	23
2.4.1. Program Değerlendirme Modelleri	24
2.4.1.1. Hedefler modeli	25
2.4.1.2. Metfessel- Michael Modeli	26
2.4.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli	27
2.4.1.4.Stake'in Uygunluk- Olasılık Modeli.....	28
2.4.1.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli.....	29
2.4.1.6. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli	30
2.4.1.7. Aydınlatıcı Model	30
2.4.1.8. Eisner'in Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri Modeli	32
2.4.2. Program Değerlendirme Modellerine Genel Bir Bakış	33
2.5. İlgili Araştırmalar	35
2.5.1. Yurtiçinde İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	35

2.5.2. Yurtiçinde Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	45
2.5.3. Yurtdışında İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalar	47
2.5.4. Yurtdışında Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalar	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Deseni	59
3.2. Araştırmanın Felsefi Temeli	64
3.3. Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Modeli	67
3.4. Araştırmanın Çalışma Alanı	70
3.5.Verilerin Elde Edilmesi	76
3.5.1.Gözlem İle Verilerin Elde Edilmesi.....	76
3.5.2.Odak Grup Görüşmeleri İle Verilerin Elde Edilmesi	81
3.5.3. Bireysel Görüşmeler İle Verilerin Elde Edilmesi	84
3.6. Verilerin Analizi	86
3.7. Çalışmanın Uygulama Süreci	87
3.8. Araştırmada Geçerlik.....	89
3.9. Araştırmada Güvenirlik	91
3.10. Araştırmada Etik	93

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR.....	96
4.1. Betimlemeye İlişkin Bulgular	96
4.1.1. Programın Amacına İlişkin Bulgular	96
4.1.2. Kazanımlara İlişkin Bulgular	98
4.1.3. İçeriğe İlişkin Bulgular	100
4.1.4.Öğrenme Öğretme Süreçlerine İlişkin Bulgular	103
4.1.4.1.Ders İşleme Süreçleri.....	103

4.1.4.2. Derslerde Kullanılan Materyaller	107
4.1.5. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı.....	110
4.1.5.1. Öğretmen Görüşleri	111
4.1.5.2 Öğrenci Görüşleri	113
4.1.6. Programın Uygulanabilirliği Açısından Haftalık Ders Saati ve Sınıf Mevcutları	116
4.1.7. Program İle İlgili Bilgilendirilme	118
4.2. Yorumlamaya İlişkin Bulgular	120
4.2.1. Dersin İşlenişine İlişkin Bulgular	120
4.2.2. Derslerin İşlenişinde Dört Dil Becerisinin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular .	124
4.2.2.1. Öğretmen Görüşleri	124
4.2.2.2. Öğrenci Görüşleri	128
4.2.3. Programında Önerilen Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular	132
4.2.4. Değerler Eğitime İlişkin Bulgular	135
4.2.5. Anahtar Yeterliliklere İlişkin Bulgular	137
4.2.6. Program Uygulanırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular	139
4.3. Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	140
4.3.1. Programın Ölçme Değerlendirme Sürecindeki Memnuniyete İlişkin Bulgular ..	141
4.3.2. İngilizce Öğrenme Konusunda 5. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Öğretmen Gözlemleri	144
4.3.3. Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	145
4.3.4. Programının Başarıyla Uygulanabilmesi İçin Gereken Bileşenlere İlişkin Bulgular	146
4.3.5. Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular.....	147
4.3.6. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular.....	149
4.3.7. Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular.....	151
4.3.7.1. Fiziksel Durum	151

4.3.7.2. İletişimsel Yöntemin Kullanılması	152
4.3.7.3. Değerler Eğitiminin Uygulanışı	155
4.3.7.4. Kullanılan Değerlendirme Türleri	155
4.4. Temalaştırmaya İlişkin Bulgular	157
4.4.1. İngilizcenin Ders Dışında Kullanımına İlişkin Bulgular	158
4.4.1.1. Öğretmen Görüşleri	158
4.4.1.2. Öğrenci Görüşleri	160
4.4.2. İngilizce Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	164
4.4.3. Programla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular	166

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	168
5.1. Tartışma ve Sonuç	168
5.2. Öneriler	182
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	182
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	183
KAYNAKLAR	185
EKLER	200
ÖZGEÇMİŞ	231

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Değerlendirme Modellerine Genel Bir Bakış (Ornstein ve Hunkins'ten, 2009 adapte edilmiştir.).....	34
Tablo 2. Yurtiçinde İngilizce Programı ile Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış	43
Tablo 3. Yurtiçinde Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bir Bakış.....	46
Tablo 4. Yurtdışında İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış.....	52
Tablo 5. Yurtdışında Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bir Bakış.....	58
Tablo 6. Durum Çalışması Araştırması İle İlgili 5 Yanlış Anlama.....	62
Tablo 7. Bireysel Görüşme Katılımcılarının Betimlenmesi.....	72
Tablo 8. KÖ1 Öğretmeninin Derse Girdiği Sınıflardaki Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimlenmesi	73
Tablo 9. KÖ2 Öğretmeninin Derse Girdiği Sınıflardaki Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimlenmesi	74
Tablo 10. KÖ3 Öğretmeninin Derse Girdiği Sınıflardaki Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimlenmesi	75
Tablo 11. Gözlem Kayıtlarının Tarih ve Süreleri	80
Tablo 12. Çalışma Yönteminin Betimlenmesi	87
Tablo 13. Programın Amacına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	96
Tablo 14. Programın Amacına İlişkin Öğrenci Görüşleri	97
Tablo 15. Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	100
Tablo 16. İçeriğe İlişkin Öğretmen Görüşleri	102
Tablo 17. Ders İşleme Süreçlerine İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	103
Tablo 18. Dersin İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temalar	104
Tablo 19. Derslerde Kullanılan Materyallere İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu .	108

Tablo 20. Derslerde Kullanılan Materyallere İlişkin Öğrenci Görüşleri	110
Tablo 21. Programın Ölçme Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	113
Tablo 22. Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	115
Tablo 23. Sınıf Mevcutlarındaki Artış Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Temalar	118
Tablo 24. Öğretmenlerin Programla İlgili Bilgilendirilmeleri	119
Tablo 25. Dersin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri	123
Tablo 26. Dört Dil Becerisinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri	128
Tablo 27. Dört Dil Becerisinin Uygulanmasına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	129
Tablo 28. Dört Dil Becerisinin Uygulanma Sürecindeki Memnuniyete İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	132
Tablo 29. Dört Dil Becerisinin Uygulanma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri	132
Tablo 30. Önerilen Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	134
Tablo 31. Değerler Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri	136
Tablo 32. Anahtar Yeterliliklere İlişkin Öğretmen Uygulamaları	138
Tablo 33. Program Uygulanırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	140
Tablo 34. Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Önerileri	142
Tablo 35. Programın Başarıyla Uygulanabilmesi İçin Gereken Bileşenler	146
Tablo 36. Programın Güçlü Yönleri.....	148
Tablo 37. Programın Zayıf Yönleri.....	149
Tablo 38. İngilizcenin Öğrenciler Tarafından Ders Dışında Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	158
Tablo 39. İngilizcenin Öğrenciler Tarafından Ders Dışında Kullanılmasının Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	159

Tablo 40. İngilizcenin Ders Dışında Kullanımına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	160
Tablo 41. İngilizcenin Ders Dışında Kullanımına İlişkin Temalar	161
Tablo 42. İngilizcenin Ders Dışında Kullanmamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	163
Tablo 43. İngilizce Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu	164
Tablo 44. İngilizce Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Temalar	164



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Program değerlendirme süreci.....	25
--	----



KISALTMA LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



EKLER LİSTESİ

EK 1: İzin Onayı	200
EK 3: Veli İzin Formu 1	201
EK 4: Veli İzin Formu 2.....	202
EK 5: Odak Gruplar Görüşme Soruları.....	203
EK 6: Bireysel Görüşme Soruları	204
EK 7: Sınıf İçi Gözlem Formu	206
EK 8: Gözlem Yapılan Sınıfa İlişkin Fotoğraflar	207
EK 9: 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	217
Ek 10. Etik Kurul Raporu.....	228
Ek 11. Orijinallik Raporu	230

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin içinde yaşamak istediği toplum çeşidini ve toplumun değerlerini etkiler ve yansıtır. Bu nedenle, okul programlarının ve okullarda yapılan işlerin ortak değerlerin amaçlarını belirlemek önemlidir (White, 2005, s. 115). Eğitim, bireyin ruhsal, ahlaki, sosyal, kültürel, fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyerek, kişinin refahını sağlar. Eğitim aynı zamanda herkes için eşitlik fırsatı, sağlıklı işleyen bir demokrasi, üretken bir ekonomi ve korunabilir gelişme için anahtar kavramdır. İyi bir vatandaş yetiştirmek için eğitim önemlidir. Eğitim bu bağlamların gerçekleşmesine yardımcı olacak değerleri yansıtmalıdır (Bobbitt, 2017, s. 110). Aynı zamanda, eğitim, bireyin içinde yaşadığı ve çalıştığı, hızla değişen dünyadaki fırsatlara ve zorluklara pozitif bir şekilde yaklaşmasına olanak sağlamalıdır. Özellikle, iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, yeni iş ve eğlence alanları ile birlikte, birey, ebeveyn, çalışan ve vatandaş olarak küreselleşen ekonomi ve topluma hazır hale getirmelidir. (White, 2005, s. 116). Bu süreç için anahtar faktör ise bireylerin yabancı dil yeterlilikleridir.

İnsanların dilbilgisi ve klasik edebi eserler çalışmak dışında dil öğrenmek için birçok sebebi olabilir. Bunlardan bazıları; dünyadaki göç ve sınırların yavaş yavaş ortadan kalkması ile insanların istedikleri yerlere gidebilmesi, göçmen işçi programları, seyahat ve uluslararası eğitim olanaklarıdır. Buna ek olarak, internet, küreselleşme, daha fazla bilgi temelli ekonomiler ve yeni bilgi ve iletişim teknolojileri dil öğrenmenin önemi üzerindeki etkilerini giderek arttırmaktadır. Kısacası, çağın politik, sosyal ve ekonomik gerçeklikleri sebeplerinden dolayı yabancı dil öğrenmek gerekmektedir (Met ve Galloway, 1992, s. 852; Barber, 2000, s. 236). Diğer taraftan, öğrenenler iş bulmak, o dili konuşan akrabaları, arkadaşları ya da meslektaşları ile iletişim kurmak, dünyada o dilin konuşulduğu bölgelere seyahat etmek ya da kendi bölgelerine yeni gelen ve o dili konuşan insanlarla iletişim kurmak için yabancı dil öğrenme ihtiyacı içerisindeyler (Duff, 2014, s. 16). Ülkemizin bilgi toplumuna geçişte eğitimin her kademesinde

araştırma ve geliştirmenin ilerlemesi ve bunun küresel iletişim ve eğitim dili İngilizce ile daha kolay gerçekleştirilebileceği düşüncesi (Akar, 2016, s. 125) İngilizcenin ilkökul 2. Sınıf düzeyinden itibaren öğretilmesini zorunlu kılmıştır.

Anlamalı bir öğrenmenin olabilmesi için, herhangi bir alanda olduğu gibi İngilizcede de materyal öğrencilerin günlük yaşamları ile ilgili ve uyumlu olmalıdır. Dil öğretimi soyut bir alıştırma olarak uygulanmaktansa, günlük etkileşim içerisinde, gerçekçi iletişimsel amaçlar doğrultusunda olmalıdır (MEB,2017, s. 3). Buna ek olarak, programa dahil edilecek konuların insan yaşamıyla ilişkili olması gerekmektedir (Bobbit, 2017, s. 6). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uygulamada olan İngilizce öğretim programlarında bazı güncellemeler yapmıştır. Her sınıf seviyesi için güncellenen programlar 2017- 2018 Eğitim Öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır.

İngilizce öğretiminin rolündeki belirgin değişiklikler ve İngilizce öğretimi ve öğrenimi ile ilgili mesleki görüşler, programın değişimine ya da güncellenmesine sebep olabilmektedir (Met ve Galloway, 1992, s.852). Değişen ya da güncellenen programların değerlendirilmesi, program geliştirme, uygulama ve programın devamı için gereklidir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 273). Fakat değerlendirmenin anlamı, amaçları, değerlendirme yaklaşımı ve değerlendirme sonuçlarının uygulaması farklılık gösterebilir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim normatif bir yatırımdır. Belirli erdemlerin kazanılmasının amaçlandığı bir süreçtir. Bu bağlamda iki pedagojik kaynak vardır. Bunlardan bir tanesi amaçları elde etmek için kullanılan program ve diğeri öğretimdir (Eisner, 1992, s. 302). Program ve öğretim, eğitimin temel yapı taşlarıdır. Farklı dilleri konuşan insan toplulukları iletişim kurmaya başladığından beri diğeri dilleri öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Şehir medeniyetlerinin gelişmesi de içinde bulunulan toplumda diğeri dillerin öğretimi için önlemler almayı gerektirmektedir (White, 1988, s. 7). Bu nedenle eğitim politikalarını düzenleyenler yabancı dil öğretimi konusunda gerekli önlemleri alarak programda değişikliğe gitmiş, programı belirli bağlamlarda güncellemiştir.

Güncellenen program modeli, dil öğretimine iletişimsel olarak bakmaktadır. İletişimsel yaklaşım, hedef dili çalışma konusu olarak görmez, aksine, onu diğerleri ile etkileşim yolu olarak görür (MEB, 2017, s. 3).

Yurtiçinde ilgili literatür tarandığında ortaokul 5. sınıf İngilizce programının eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirilmesine rastlanmamıştır. Eğitsel eleştiri modeli ile bir doktora, bir de yüksek lisans tez çalışması bulunmuştur. Yapılan doktora çalışması Kumral (2010) tarafından sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili, yapılan yüksek lisans çalışması ise Çetin (2018) tarafından 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgilidir. Literatürdeki bu eksiklikten dolayı (Creswell, 2013/ 2016, s. 51) bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı “Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının (2017) Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi”dir.

Bu amaç kapsamında Eğitsel Eleştiri modelinin betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırmadan oluşan 4 basamağına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

1. Betimleme: Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin programın genel amaçları ile uyumu nedir?
 - 1.1 Programın amacı nedir?
 - 1.2. Programdaki kazanımlar nelerdir?
 - 1.3. Programın içeriği nasıldır?
 - 1.4. Programın öğrenme öğretme süreci nasıldır?
 - 1.4.1. Programda ders işleme süreci nasıldır?
 - 1.4.2. Derslerde kullanılan materyaller nelerdir?
 - 1.5. Programın ölçme değerlendirme yaklaşımı nasıldır?
 - 1.6. Programın uygulanabilirliği açısından ders saati ve sınıf mevcutları nasıldır?
 - 1.7. Programla ilgili verilen hizmetiçi seminerin etkililiği nedir?

2. Yorumlama: Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir? Program, ne ölçüde uygulanabildi? Ne tür sonuçlara ulaşıldı?
 - 2.1. Uygulama sürecinde derslerin işlenişi nasıldır?
 - 2.2. Dersin işlenişinde dört dil becerisinin uygulanabilirliği ne ölçüdedir?
 - 2.3. Programda önerilen etkinliklerin uygulanabilirliği ne ölçüdedir?
 - 2.4. Programda önerilen değerler eğitimi ne ölçüde uygulanmaktadır?
 - 2.5. Programda önerilen anahtar yeterlilikler ne ölçüde uygulanmaktadır?
 - 2.6. Program uygulanırken karşılaşılan problemler nelerdir?
3. Değerlendirme:
 - 3.1. Programın ölçme değerlendirme sürecindeki memnuniyet ne ölçüdedir?
 - 3.2. İngilizce öğrenme konusunda 5. Sınıf öğrencilerine ilişkin öğretmen gözlemleri nelerdir?
 - 3.3. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ne ölçüdedir?
 - 3.4. Programın başarıyla uygulanabilmesi için gereken bileşenler nelerdir?
 - 3.5. Programın güçlü yönleri nelerdir?
 - 3.6. Programın zayıf yönleri nelerdir?
 - 3.7. Programa ilişkin sınıf içi gözlem sonuçları nelerdir?
4. Temalaştırma:
 - 4.1. İngilizce ders dışında nasıl kullanılmaktadır?
 - 4.2. İngilizce öğrenmenin öğrenci üzerindeki etkileri nelerdir?
 - 4.3. Programa ilişkin öneriler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İngilizce dersi öğretim programları tüm sınıf kademeleri için güncellenmiş ve 2., 5. ve 9. sınıflar için 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulmuştur. Uygulanan programların etkililiği ve sağlamlığı konusunda yargıya varabilmek için düzenli bir değerlendirme işleminin yapılması gerekmektedir.

MEB tarafından her ne kadar İngilizce programları belirli aralıklarla revize edilse de program değerlendirme çalışmalarının aynı sıklıkta yapılmadığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler program uygulanmadan önce belirli

bölgelerde yapılan pilot uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Bireysel araştırmacılar tarafından yapılan program değerlendirme araştırmaları son yıllarda giderek artan bir ivme gösterse de bu değerlendirmeler yeterli görülmemektedir. Örneğin, literatür incelendiğinde İngilizce dersi ortaokul programlarını değerlendirmeye ilişkin ulaşılabilen kaynaklardan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu açıdan yapılacak olan değerlendirme çalışmaları, programın işlerliğini test etmek açısından oldukça değerli birer veri kaynağı olacaktır.

Bu çalışma, 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin mevcut durumu ortaya koyacak öğrenci ve öğretmen görüşü, programın kazanımlarının, içeriğinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin programın genel amaçları ile uyumu, programda öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma, programa ilişkin gözlem sonuçları ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının programa kattığı eğitsel değeri belirleyerek programın geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacaktır.

İngilizce öğretimine ilişkin yapılan çalışmalarda daha çok öğretim metotları, öğrenci başarısını etkileyen faktörler, materyal kullanımı gibi özellikler üzerine odaklanıldığı; program değerlendirme çalışmalarının sınırlı kaldığı görülmektedir. Programı derinlemesine, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi ve bütünsel bir resim ortaya koyması adına değerlendirme çalışmasının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline uyarlanarak yapılması değerli veriler sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Programın belirlenen uygulanma süreci boyunca araştırmacının kendisi tarafından yapılan sistematik sınıf gözleminden elde edilen deneyim ve izlenimler, öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri araştırmanın veri toplama kaynaklarıdır. Katılımcılardan elde edilen bilgilerin samimi ve doğru olduğu kabul edilmektedir. Yapılan gözlem süresi boyunca araştırmacının yansız ve müdahale etmeyen bir tutumda olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hatay ilinin İskenderun ilçesinde bir devlet ortaokulunda 5. sınıf İngilizce dersinde araştırmacının kendisi tarafından yapılan sistematik sınıf gözlemi ile araştırmada katılımcı olarak yer alan öğrenci ve öğretmenlerin görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır. Araştırma, nitel bir çalışmadır.

2. Araştırma bir İngilizce öğretim programı değerlendirme çalışmasıdır. Ortaokul 5. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanış boyutu ile sınırlıdır.

3. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacının kendisi tarafından yapılan sistematik sınıf gözleminden elde edilen deneyimler ve katılımcılarla yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın kuramsal boyutuna kaynaklık edeceği düşünülen alan yazın taramasına yer verilmiştir. Öncelikli olarak, Türkiye’de yabancı dil öğretim programlarının tarihsel gelişimi üzerinde durulmuştur. Sonra, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yaklaşım ve yöntemlerden bahsedilmiştir. Daha sonra, güncellenen İngilizce dersi öğretim programı, eğitimde program değerlendirme kavramı ve program değerlendirme modelleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Son olarak konu ile ilgili olduğu düşünülen yerli ve yabancı araştırmalar incelenip özetlenmiş ve genel bir değerlendirmeye gidilmiştir.

2.1.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Araştırma konusu ele alınırken tarihi süreçler göz önünde bulundurulmalıdır (Mayring, 1990/ 2011, s. 40). Bu bağlamda, güncellenen programlardan önceki programları da ele almak faydalı olacaktır. Eski zamanlardan beri, insanların farklı dillerde iletişim kurma gereksinimi, dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyacın büyük bir bölümü, bu dillerin konuşanları arasında direkt etkileşim yoluyla sağlanmıştır. Direkt dil öğretimi, Latince yazılmış formların Orta çağda yayılması ile zorunlu hale gelmiştir. Hem akademik hem de dini eserlerin yazıldığı klasik Latince okuma ve yazma ihtiyacı öğrencileri, kendi dillerinden başka bir dil öğrenmeye teşvik etmiştir. Modern zamanlara kadar yabancı dil öğretimi, klasik Yunan ve Roma edebiyatını okumayı öğrenmekle sınırlıydı (Met ve Galloway, 1992, s. 854).

Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihi 18. Yüzyılın ikinci yarısına dayanmaktadır. Bu dönem tarihimizde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de Batılılaşma hareketinin başladığı Tanzimat Dönemine denk gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ile birlikte ülkede İngilizce öğretimi hız kazanmıştır. 1955’te Anadolu Lisesi olarak adlandırılan ve İngilizce eğitim yapan devlet okulları açılmıştır. Ailelerden gelen baskı nedeniyle bu okulların sayıları arttırılmaya

başlanmıştır. 1974'te sadece 12 tane Anadolu Lisesi varken, 2000-2001 eğitim öğretim yılında bu okulların sayısı 1457'ye çıkmıştır. Bununla birlikte ilkokul kademesinde 4. ve 5. Sınıflarda İngilizce öğretim programının uygulaması 1997 yılında başlamıştır (Kirkgöz, 2005, s. 160). 1997'den önce öğrenciler İngilizceyi ortaokul 6. Sınıfta öğrenirken, 1997'de ilköğretimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması ile birlikte İngilizce 4. ve 5. sınıflarda da öğretilmeye başlanmıştır. 2013- 2014 eğitim öğretim yılında ise 4+4+4 uygulamasına geçişle birlikte İngilizce 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2013).

Önceki programlarda geleneksel olarak, İngilizce öğretimi öğretmen merkezli bir yaklaşımı esas almaktaydı. Baskın olarak uygulanan yöntem dilbilgisi ve kelime odaklı dilbilgisi çeviri yöntemi idi. 1990'larda iletişimsel dil öğretim yöntemini programa dahil etmek için oldukça büyük çabalar sarf edilmiştir. Fakat sınıf mevcutlarının yaklaşık 40-50 öğrenci olduğu durumlarda bu yöntemi uygulamak çok zor olmuştur (Kirkgöz, 2005, s. 163).

Program değerlendirme bağlamında uygulamaya yeni koyulmuş bir programın nasıl uygulandığını değerlendirmek için durumun ve programın ayrıntılı bir şekilde anlatılması gerekir (Akar, 2016, s. 128). Bu bağlamda güncellenen İngilizce dersi öğretim planı bir sonraki başlık altında detayları ile verilmeye çalışılmıştır.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Yabancı dil öğretimi bütün eğitim programının bilişsel, akademik ve hümanistik amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlar (Met ve Galloway, 1992, s. 853). Geçmişten günümüze kullanılmış ve hala kullanılmakta olan bazı yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemlerine aşağıda değinilmiştir.

2.2.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Dilbilgisi çeviri yöntemi Alman bilim adamı Karl Ploetz (1819-1881) tarafından dil öğretimine kazandırılmıştır (Celce-Murcia, 2014, s. 4-5). Bu yüzyılın başında bu yöntem öğrencilerin yabancı dil edebiyat eserlerini okuyup, takdir edebilmeleri amacı

ile kullanılmıştır (Larsen-Freeman, 2000, s. 10). Bununla birlikte öğrencilerin hedef dilin dilbilgisi kurallarını öğrenmeleri, kendi anadillerinin dilbilgisi kurallarını daha iyi anlamalarını sağlaması düşünülmüştür.

Dilbilgisi çeviri yöntemi, bir dilin bir başka dile çevrilmesi için kurallarının öğrenilmesi ve uygulanmasını içerir (Hall, 2011, s. 81). Öğrenciler bir dilden diğerine çeviri yapabiliyorlarsa, dil öğreniminde başarılı kabul edilirler (Larsen-Freeman, 2000, s. 15). Bu yöntemde kelimeler bağımsız yapılar olarak öğrenilir ve kurallara bağlı kalınarak bir araya getirilir. Kural bilgisi dilin öğretimi ile ilgili odak ve uygulamadan daha önemli kabul edilir. Dilin sözel kullanımı yoktur (White, 1988, s. 8). Edebi dil, konuşma dilinden üstün tutulmuş, hedef dil ve kültürü, edebiyat ve güzel sanatlarla sınırlandırılmıştır (Larsen- Freeman, 2000, s. 15). Bu yöntemde öncelikli dil becerileri okuma ve yazmadır. Konuşma ve dinlemeye çok az önem verilmiş, telaffuz ise neredeyse hiç önemsenmemiştir. Öğretmen sınıfta otorite konumundadır ve öğrencilerden doğru cevaplar almayı bekler. Bu yöntemde yabancı dil öğretiminde amaç, hedef dilde iletişim kurma becerisi değildir. Öğrencilere dilbilgisi kuralları ile örnekler açık bir şekilde verilir ve onlardan bu kuralları ve örnekleri ezberlemeleri, daha sonra ise bunları diğer örneklerle uygulamaları istenir. Bu kurallar öğrencilere kendi ana dilinde verilir. Sınıf içinde kullanılan dil çoğunlukla öğrencilerin ana dilidir. Değerlendirme genellikle hedef dilden ana dile, ya da ana dilden hedef dile çeviri şeklinde yazılı sınavlar şeklinde yapılır (Larsen-Freeman, 2000, s. 15-18). Dilbilgisi çeviri yöntemi özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu sınıflarda hala yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.2.2.Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Dilbilgisi çeviri yöntemi gibi dolaysız yöntem de yeni bir yöntem değildir. Fransız François Gouin bu yöntemle ilgili eserini 1880’de yayınlamıştır. Alman filozof ve biliminsanı arkadaşı Alexander von Humbolt’tan etkilenen Gouin sınıfta sadece hedef dilin kullanılmasını savunmuştur. 20. yüzyılın başlarında Emile de Sauze’nin Ohio, Cleveland’de devlet okullarında bu yöntemin nasıl uygulandığını görmek için yaptığı seyahatle, dolaysız yöntemin etkisi Atlantik’i aşmıştır (Celce-Murcia, 2014, s. 10).

Dolaysız yöntemin temel kuralı çeviriye izin vermemesidir. Bu yöntemi kullanan öğretmenler öğrencilerine hedef dilde nasıl iletişim kurulacağını öğretir. Bunu başarılı bir şekilde yapabilmek için de öğrencilerin hedef dilde düşünmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Larsen-Freeman, 2000, s. 28). Sınıf aktivitelerini öğretmen yönetmesine rağmen, öğrenciler dilbilgisi çeviri yönteminde olduklarından daha aktif durumdadır. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenciler ortak hareket ederler. Bu yöntemi kullanan öğretmenler öğrencilerin anlam ve hedef dili dolaysız olarak ilişkilendirmeleri gerektiğine inanırlar. Bunu yapabilmek için, öğretmen hedef dilde yeni bir kelime ya da kelime grubu öğretirken, anlamı gerçek objeler, resimler ya da pandomim yoluyla vermeye çalışır, asla çeviri yapmaz. Öğrenciler hedef dilde konuşmaya ve iletişim kurmaya çalışır. Bu yöntemde kullanılan program, durumlara ya da konulara dayanır (Larsen-Freeman, 2000, s. 29) Dilbilgisi tümdengelimsel olarak öğretilir; öğrencilere örnekler verilir ve bu örneklerden genellemeler yapmaları istenir. Dilbilgisi kuralları asla açık bir şekilde verilmez. Yeni kelimeler cümle içerisinde kullanılarak pekiştirilir.

Bu yöntemde konuşma becerisine daha çok önem verilir. Bu nedenle öğrenciler dili öğrenirken, hedef dili konuşan insanların tarihini de anlatan kültürü, dilin konuşulduğu ülkenin coğrafyası ve o dili konuşan insanların günlük yaşamları ile ilgili bilgi edinirler (Larsen-Freeman, 2000, s. 30). Okuma ve yazma aktiviteleri öğrencilerin öncelikli olarak yaptığı konuşma aktivitelerine dayanır. Dersin ilk başladığı andan itibaren telaffuza önem verilir.

2.2.3.İşitsel- Dilsel Yöntem (Audio- Lingual Method)

İşitsel-dilsel yöntem dolaysız yöntem gibi sözel temelli bir yaklaşımdır. Michigan üniversitesinden Charles Fries (1945) yapısal dilbiliminin ilkelerini uygulayarak bu yöntemi geliştirmiştir. Daha sonra davranışsal psikoloji ilkeleri ile işbirliği yapılarak yöntemin geliştirilmesi devam etmiştir (Larsen-Freeman, 2000, s. 35). Hedef dilin cümle yapılarının koşullanma ile edinildiği düşünülmüştür. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerin hedef dili iletişimsel olarak kullanabilmelerini isterler. Bunu yapabilmek için öğrencilerin hedef dil hakkında bilgi sahibi olmaları ve düşünmeden otomatik olarak dili kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerden hedef dilde yeni alışkanlıklar oluşturmaları ve kendi anadillerindeki alışkanlıkları terk etmeleri beklenir. Sınıfta öğretmen orkestra şefi gibi öğrencilerin dilsel davranışlarını kontrol eder ve onları yönlendirir (Larsen-Freeman, 2000, s. 45). Bununla birlikte öğrencilerin taklit etmesi için iyi bir model oluşturur. Öğrenciler öğretmenlerinin yönlendirmelerini takip eder ve mümkün olan en hızlı sürede ve en doğru biçimde öğretmene cevap verir. Yeni kelimeler ve dilbilgisel yapılar diyaloglarla sunulur. Diyaloglar taklit ve tekrar yoluyla öğrenilir. Öğrencilerin doğru cevapları pozitif olarak pekiştirilir. Dilbilgisi için açık kurallar verilmez, kurallar verilen örneklerden çıkarım yoluyla oluşturulur. Hedef dil ile ilgili kültürel bilgiler diyaloglarla bağlamsallaştırılır. Etkileşim çoğunlukla öğretmen ve öğrenci arasındadır ve öğretmen tarafından başlatılır.

Bu yöntemde günlük konuşma dilinin önemi vurgulanır. Dilin karmaşıklığına göre seviyeler belirlenir ve böylece başlangıç seviyesindeki öğrencilere sadece basit yapılar sunulur. Her bir seviyenin kendi ayırt edici yapısı vardır. Dilsel- işitsel yöntemde en çok önem verilen beceriler sırasıyla; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Larsen-Freeman, 2000, s. 45-47). Sınıfta öğrencilerin ana dili değil, hedef dil kullanılır.

2.2.4.Bilişsel Yöntem (Cognitive Code)

1960'lardın başında dil öğrenmenin alışkanlık oluşturma anlamına geldiği fikri değişmeye başladı. Dilbilimci Noam Chomsky, insanlar daha önce hiç duymadıkları söylemleri anlayabiliyor ve oluşturabiliyorsa dil ediniminin alışkanlık şekillendirme yoluyla değil kural oluşturma yoluyla olacağı fikrini savunmaya başladı. Bu bağlamda, edinilen dilin kurallarını keşfetmek için dili öğrenenler kendi düşünme süreçleri ya da bilişlerini kullanmalıdır (Larsen-Freeman, 2000, s. 53). Bilişin öğrenme üzerindeki etkisi, bilişsel yaklaşımın ortaya çıkmasına neden oldu.

Dili öğrenenler kendi öğrenmelerinden aktif bir şekilde sorumlu olan, hedef dilin kurallarını keşfetmek için hipotezler oluşturan bireyler olarak görülmeye başlandı. 1970'lerin başında bir süre bilişsel yaklaşıma oldukça fazla ilgi gösterildi. Tümevarımsal ve tümdengelimsel dilbilgisi aktiviteleri uygulandı. Hiçbir dil öğretim yöntemi bilişsel yöntemden direkt olarak geliştirilmemiş, bununla birlikte çok sayıda

yenilikçi yöntem ortaya çıkmaya başlamıştır (Larsen-Freeman, 2000, s. 54).

2.2.5.Sessiz Yöntem (Silent Way)

Caleb Gattegno'nun sessiz yöntemi direkt bilişsel yaklaşımdan kaynaklanmasa da onunla belirli ilkeleri paylaşmaktadır. Gattegno dil öğrenmeyi bebeklerin ve küçük çocukların dil öğrenme perspektiflerinden yola çıkarak incelemeye başlamıştır. Sonuç olarak öğrenme bireyin kendi içsel kaynaklarını harekete geçirerek başlattığı bir süreçtir kanısına varmıştır (Larsen-Freeman, 2000, s. 54). Sessiz yöntemde öğrenciler dili kendilerini ifade edebilmek için kullanabilmelidir. Bunu yapabilmek için de öğretmenden bağımsız olmaları ve doğruluk için kendi içsel kriterlerini geliştirmeleri gerekir. Öğrenciler kendilerine güvenerek bağımsız olurlar. Bu nedenle öğretmen öğrencilere sadece öğrenmelerini arttıracak konularda destek olmalıdır. Bu yöntemde öğretmen teknisyen ya da mühendis rolündedir. Öğrenme işini sadece öğrenen gerçekleştirebilir ve bu süreçte öğretmen öğrencilerin algısına odaklanır, farkındalıklarını artırır ve onlara alıştırmalar verir. Öğretmen öğrenen özerkliğine saygı duymalıdır (Larsen- Freeman, 2000, s. 65).

Öğretmen öğrenci etkileşiminin çoğunda öğretmen sessizdir ama farkındalığı arttırmak, öğrencileri dikkatli bir şekilde dinlemek konularında aktiftir. Öğretmen sadece ipucu vermek için konuşur. Bu yöntemde genellikle istenen öğrenci öğrenci etkileşimidir. Öğretmen her dersin sonunda geribildirim bölümünde öğrencilere nasıl hissettiklerini sorar. Öğrencilerin söylediklerini dikkate alır, eğer öğrenmeyi etkileyecek olumsuz duygular varsa onların üstesinden gelmesi için öğrencilere yardım eder. Dersin rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamında yapılması önemlidir. Ses dilin temelidir düşüncesi ile telaffuz ve öğrencilerin dilin melodisini edinmesi başlangıçtan itibaren önemlidir. Sabit, yapısal bir program yerine öğretmen öğrencilerin bildikleri ile başlar, bir yapıyı oluşturarak diğerine geçer. Ders programı öğrenci ihtiyaçlarına göre gelişir. Bütün beceriler dersin başından beri çalışılır ve öğrenmeyi geliştirdiği düşünülür (Larsen-Freeman, 2000, s. 66). Formal bir sınav olmasa da öğretmen sürekli olarak öğrencilerin öğrenmesini değerlendirir.

Öğretme öğrenmeyi desteklediği için öğretmen öğrenen ihtiyaçlarını anında karşılamalıdır. Bu anlamda öğretmenin sessizliği öğrencileri ile ilgilenmesi ve bu

ihtiyaçların farkında olması açısından destekleyicidir. Öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini anlama kriterlerinden birisi öğrencilerin öğrendiklerini yeni bağlamlara transfer edebilme yeteneğidir. Öğrenci davranışları öğrencilerin kendi içsel kriterlerinin gelişimine engel olmaması amacıyla takdir edilmez ya da eleştirilmez. Öğrencilerin farklı hızlarda ilerlemeleri beklenir. Öğrenci hataları öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olarak görülür. Hataların öncelikler öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesi istenir. Eğer yardıma ihtiyaç varsa arkadaşları tarafından düzeltilebilir. Son noktada öğretmen düzeltme yapabilir (Larsen-Freeman, 2000, s. 67).

2.2.6.Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Bu yöntem Georgi Lozanov tarafından ortaya konmuştur. Lozanov'a göre etkin bir şekilde öğrenmenin önünde psikolojik bariyerler vardır. Kişiler yapamayacaklarından, öğrenme yeteneğinin sınırlı olacağından ve başarısız olacağından korkar. Bunun bir sonucu olarak da sahip olduğu zihinsel gücün tamamını kullanmaz (Stewick, 1998, s. 145). Lozanov ve diğerlerine göre kişiler zihinsel kapasitelerinin yüzde beşini kullanmaktadır (Larsen-Freeman, 2000, s. 73). Bu kapasiteyi daha iyi kullanmak için, kişinin sahip olduğu düşünülen sınırlılıklarının telkin edilmesi gerekir. Bu yöntem başarılı olamayacağı duygusunu en aza indirmeye ya da çalışmaya karşı olan olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmaya ve böylece öğrenme engellerinin de üstesinden gelmeye yardımcı olması amacıyla geliştirilmiştir. Bu yöntemde öğretmen sınıfta otorite konumundadır.

Yöntemin başarılı olabilmesi için öğrencilerin öğretmene güvenmesi ve saygı duyması gerekir. Öğrenciler güven duydukları bir kişiden daha çok şey öğrenme eğilimindedir (Larsen-Freeman, 2000, s. 81). Bu yöntemin uygulandığı sınıflar aydınlık ve eğlencelidir. Hedef dilin dilbilgisi kurallarının yazılı olduğu posterler öğrencilerin yanal öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıf duvarlarına asılı durumdadır. Bu posterler sınıf ortamına yenilik hissi yaratması amacıyla birkaç haftada bir değiştirilir.

Öğrencilerin kullandıkları tekstler hedef dilde uzun diyaloglar içeren çalışma kağıtlarıdır. Bu diyaloglarda ayrıca koyu ile yazılmış kelime ve dilbilgisi yapıları içeren notlar bulunur. Öğretmen diyalogları müzik eşliğinde sesini müziğin ritmine uydurarak okur. Öğrenciler telaffuza, tonlamaya dikkat ederek öğretmeni dinler. Bu yöntemin

ikinci aşamasında drama, oyunlar, şarkılar ve soru cevap alıştırmaları yapılarak yeni materyallerin öğrenimine yardımcı olunur (Larsen-Freeman, 2000, s. 82). Bu yöntemin temel ilkelerinden biri öğrencilerin rahat ve güvenli hissettiği ortamda dili daha kolay bir şekilde öğrenebilmesidir. Kelime öğretiminin üzerinde durulur. Bu yöntemin en başarılı yönlerinden birisi çok fazla kelime öğrenimine yardımcı olmasıdır. Dilbilgisi açıkça ama en az seviyede verilir. Bununla birlikte iletişimsel konuşma becerisi vurgulanır. Ana dil gerekli olduğunda kullanılır. Zaman ilerledikçe bu kullanım giderek azalır. Değerlendirme resmi sınavlar yoluyla değil öğrencinin sınıf içi performansına göre yapılır. Öğrenci hataları öğretmenin yumuşak ses tonu ile nazikçe düzeltilir (Larsen-Freeman, 2000, s. 83).

2.2.7. Grup İle Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerin sadece zekalarını değil aynı zamanda öğrenciler arasındaki ilişkileri, onların duygularını, fiziksel reaksiyonlarını ve öğrenmeye olan isteklerini de göz önünde bulundurur. Grupla dil öğretimi yöntemi ilkelerini Charles A. Curran tarafından geliştirilen Danışma-öğrenme yaklaşımından alır (Larsen-Freeman, 2000, s. 88). Curran öğrencilerin korkuları ile başa çıkabilmek için öğretmenlerin “dil danışmanı” olmaları gerekir. Öğretmen öğrenciler başka bir dili içselleştirmeye çalışırken onların çabasının ve çektiği zorluğun farkında olan birisi olmalıdır. Bu şekilde öğrencilere olumsuz duygularının üstesinden gelme ve bunları öğrenme için olumlu enerjiye çevirme konusunda yardımcı olur. Bu yöntemi kullananlar öğrencilerin hedef dili iletişimsel bir şekilde kullanmasını ister.

Bu yöntem öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili kendi hislerini öğrenmeleri, birbirlerinden öğrenmeleri ve öğrenme için kendi sorumluluklarını almaları gerektiğini vurgular. Öğretmenin birincil rolü danışmanlık yapmaktır. Bu öğretmenin terapist olduğu anlamına gelmez. Öğretmen yeni bir öğrenme durumunun ne kadar zorlayıcı olabileceğinin farkına vararak öğrencilerinin durumunu anlamalı ve onları desteklemelidir (Larsen-Freeman, 2000, s. 98). Dersin başında öğrenciler tipik olarak ana dillerinde bir konuşma yapar. Öğretmen öğrencilerin söylediklerini hedef dile çevirir. Bu konuşma yazıya dökülür ve her kelimenin altına ana dildeki karşılıkları yazılır. Öğrencilerin oluşturduğu dili daha iyi keşfetmeleri için çeşitli aktiviteler yapılır.

Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci etkileşimi ders ve zamana göre değişiklik gösterir. Öğrenciler bazen, örneğin konuşma yaparken, iddialıdır. Bu durumda öğretmen öğrencilerin kendilerini hedef dilde ifade edebilmelerini kolaylaştırmaya çalışır. Dairenin dışına çıkar ve öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurmalarını sağlar.

Öğrencilerden kendi hisleri ile ilgili yorum yapmaları bu yöntemde oldukça önemlidir. Bu şekilde öğretmen öğrencilerinin neler hissettiğini anlayabilecek ve eğer varsa öğrenmeyi engelleyebilecek olumsuz duyguları azaltmaya yardımcı olacaktır (Larsen-Freeman, 2000, s. 100). Bu yöntemde dil iletişim içindir. Hem öğretmen hem de öğrenciler öğrenme sürecinde birbirlerine karşı güven inşa ederler. Sürecin başında odak “dil görevleri ile kişiler arasında paylaşım ve aidiyet” iken daha sonra odak grubun bireysel ve ortak kimliği olan hedef dile doğru ilerler. Curran aynı zamanda bu şekilde destekleyici bir öğrenme sürecinde yaratıcı ve eleştirel düşünmenin de gelişeceğini savunur.

Kültür dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yöntemde en önemli beceriler okuma ve yazma becerilerinin desteklemesiyle anlama ve konuşmadır. Sınıfta anadil kullanılabilir. Ana dil kullanmanın amacı bilinen ile bilinmeyen arasında köprü kurmaktır. Değerlendirme yapılırken dilin tek bir işlevine yönelik sorular sorulmaz. Öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları da beklenir. Öğrenci hataları düzeltilirken hata üzerinde fazla durulmaz. Öğretmen öğrencinin yanlış söylediği ifadeyi doğru bir şekilde söyleyerek hatayı düzeltmeye çalışır (Larsen-Freeman, 2000, s. 102).

2.2.8. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Bu yöntem James Asher tarafından uygulamaya koyulmuştur. Bu yöntemin temelinde, herhangi bir hedef dilin en hızlı ve en az stresli öğrenmenin yolunun öğretmen tarafından hedef dilde verilen komutların takip edilmesi vardır (Larsen-Freeman, 2000, s. 108). Tüm fiziksel tepki yöntemi yabancı dil öğrenirken kişilerin stresini azaltmak için geliştirilmiştir. Yabancı dil öğrenimi çocukların ana dil edinimine benzer bir şekilde gerçekleşmelidir.

Bu yöntemde öğretmen ilk başta bütün öğrenci davranışlarını yöneten konumundadır. Öğrenciler öğretmenin sözel olmayan davranışlarını taklit eder. Bir noktadan sonra, genellikle on ya da yirmi saat öğretimden sonra, öğrenciler konuşmaya hazır hale gelir. Öğrenciler konuşmaya hazır olduklarında birbirlerine komutlar verir

(Celce-Murcia, 2014, s. 9). Dersin ilk aşamasında öğretmen birkaç öğrenciye komut verir ve öğrencilerle birlikte bu komutu yerine getirirler. İkinci aşamada aynı öğrenciler komutu anladıklarını göstermek için öğretmen olmadan komutu yerine getirirler. Bazı sözle komutlardan sonra öğrenciler okumayı ve yazmayı öğrenir. Öğretmen bütün grupla ve bireysel olarak öğrencilerle etkileşim halindedir. Öğrenciler kendilerini hazır hissettikleri zaman konuşmaya başlarlar. Konuştuklarında ise mükemmellik beklenmemelidir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyacı olan söylem türleri, konuşma aktiviteleri ve tekst türlerini tanımlamak, bunların materyallere ve öğrenme aktivitelerine entegre edilebilmeleri bağlamında önemlidir (Celce-Murcia, 2014, s. 11). Kelime ve dilbilgisel yapılaradığır dil alanlarına göre daha çok vurguda bulunulur. Bunlar emir cümleleri şeklinde iletilir. Emir cümlelerini kullanmadaki amaçküçük çocukların kendi ana dilini öğrenirken olduğu gibi konuşmada görölme sıklığıdır.

Bu yöntemde ana dil çok nadir kullanılır. Anlam hareketlerle verilir. Öğretmen öğrencilerin anlayıp anlamadığını onların yaptığı hareketlere bakarak anlar. Bu yöntemde resmi değęrlendirme yapılabilir. Öğrenciler ilk konuşmaya başladıklarında hata yapabilir. Öğretmen bu konuda hoşgörölü olmalı ve sadece büyük hataları düzeltmelidir (Larsen-Freeman, 2000, s. 115).

2.2.9.İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching/Leraning)

Öğrenci merkezli dil öğretimindeki büyük gelişmelerden biri iletişimsel dil öğretiminin literatüre eklenmesiyle oluşmuştur. İletişimsel dil öğretim yöntemi tek bir yöntem değıl, birkaç yaklaşımdan oluşın bir kümedir. 1960larda yapısalcılık ve durumsal yöntemlerdeki memnuniyetsizlik sonucu önem kazanmaya başlamıştır. Bu yöntemin statüsü Avrupa Konseyi tarafından zenginleştirilmiştir (Nunan, 1992, s. 24). Dil öğrenmenin ilk ve en önemli amacının diğerleri ile iletişim kurmak olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bunu yapabilmek için dilbilimsel formları, anlamları ve işlevleri bilmek gerekir (Larsen-Freeman, 2000, s. 128). CLT (Communicative Language Teaching) hareketi 1970’lerde eğitim ve sosyoekonomik eğilimlerle ilgili önceliklere atıfta bulunmak için kıta Avrupası, birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri’nde başlamıştır. Hareket halinde olan ya da göçmen dil öğrenenlerinin gerçek sosyal bağlamdaki anlamları yorumlamaları ve iletebilmeleri ana hedefti (Howatt, 2000,

s.18). Bu öğrenenlerin dille ilgili ihtiyaçları iş bulmak, market alışverişi yapmak, ev bulmak ya da komşularla konuşmak gibi pratik ihtiyaçlardı (Duff, 2014, s. 15-18).

Bu yöntemde iletişim bir süreçtir, dilin kurallarını bilmek yeterli değildir. Öğretmen sınıfta iletişimi kolaylaştırır. Bunu yapmak için gerçek durumlara benzer durumlar ortaya koyar. Aktiviteler sırasında tavsiye veren kişi olarak görev alır, öğrenci sorularını cevaplar, onların performansını izler. Daha sonra dilin doğru kullanımı ile ilgili aktiviteler yapıldığında üzerinde durulmak üzere öğrenci hatalarını not alır (Larsen-Freeman, 2000, s. 128). Bu yöntemin en belirgin özelliği yapılan her şeyin iletişim niyetiyle yapılmasıdır. Öğrenciler oyunlar, rol paylaşımları ve problem çözme görevleri gibi aktiviteler ile dili iletişimsel olarak kullanır. Bu aktiviteler genellikle küçük gruplarla yapılır.

Öğretmen dersin bir bölümünü sunum yolu ile anlatabilir. Diğer zamanlarda aktivitelere yardımcı olan konumundadır, fakat kendisi her zaman öğrencilerle etkileşimde bulunmaz. Bu yöntemde öğrenciler dil ile ilgili faydalı bir şey yaptıklarına inandıkları için daha fazla motive olacaklardır. Dilbilimsel yeterlik, formla ve anlamla ilgili bilgi iletişimsel yeterliğin bir boyutudur. Tek bir dil işlevini ifade edebilmek için çeşitli formlar kullanılabilir. Böylece öğrencilerin form, anlam ve işlev bilgilerine ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte kastetmek istedikleri anlamı doğru iletmek için sosyal durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır (Larsen-Freeman, 2000, s. 131). Dilin işlevleri önemlidir. Her bir işlev için çok çeşitli formlar sunulur. İlk başta aynı işlev için basit formlar verilirken, öğrenciler dilde ilerleme sağladıkça daha karmaşık formlar verilir. Öğrenciler başlangıçtan itibaren dört dil becerisini çalışırlar. Güncellenen İngilizce dersi öğretim programında, dil öğretim yöntemlerinden “iletişimsel yöntem” öne çıkmaktadır.

2.3. Güncellenen İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)

2017- 2018 eğitim- öğretim yılında 2. ve 5. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanacak olan güncellenen İngilizce dersi öğretim programı kılavuzu ilkokul ve ortaokul için tek bir kitapçık halinde yayımlanmıştır. Programın genel özellikleri programın temel felsefesi, genel amaçları, programdaki anahtar yeterlikler, değerler eğitimi, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, programın yapısı ve programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlıkları altında verilmiş (MEB, 2017, s. 3-11), daha sonra 5. sınıf İngilizce öğretim programı hakkında (MEB, 2017, s. 57-67) bilgi verilmiştir.

2.3.1. Programın Temel Felsefesi

İngilizce programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1739 no'lu Temel Eğitim Kanunu'nda tanımlanan Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri ile uyumlu bir şekilde güncellenmiştir. Güncellenen programın iki ana boyutu ve her iki boyut için de üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar (MEB, 2017, s. 2);

1. Teorik çerçevenin güncellenmesi;
 - a. Değerler eğitimi bağlamında yapılan güncelleme
 - b. Temel becerileri üniteler olarak dahil etmek
 - c. Ölçme ve değerlendirme ve öneriler gibi belirli alt bölümleri geliştirme
2. Her bir sınıf seviyesinin güncellenmesi;
 - a. Hedef dil becerilerinin ve onların dilbilimsel (linguistik) gerçekleştirmelerinin güncellenmesi
 - b. Değerlendirme ve bağlam ve aktivitelerin güncellenmesi
 - c. Dilin işlevleri açısından analiz ve programın güncellenmesi.

Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul öğrencileri için yüksek kalitede bir İngilizce öğretimi sağlamak için, belirli aralıklarla derslerin gözden geçirilmesi ve güncellenmesi

gerekmektedir. Bu sayede program güncelliğini korur ve daha etkili olur. Bunun yanında 8+4 eğitim modelinden 4+4+4 eğitim modeline geçişi sağlayan Türk eğitim sistemindeki son değişiklikler var olan öğretim programlarının hızlı bir şekilde güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu programın bir önceki versiyonunun hazırlanma sebebi özellikle İngilizce programlarının 2. ve 3. sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlamasıdır. 2017 programı çok köklü değişiklikler barındırmamakla birlikte öğretmen, veli ve akademisyen görüşleri alınarak güncellenmiştir. Temelde, program değerler eğitimi ve temel becerilerin pedagojik felsefesi bakımından gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir. Güncellenen program dil becerileri ve yetkinliğini, somut ders içeriği olmadan geliştirmeye odaklanmıştır ki bu da küçük bir değişikliktir.

Güncellenen program, öğrenme süreci boyunca öğrenenlerin kendini rahat hissedebileceği eğlenceli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı desteklemektedir. İngilizcenin iletişimsel yapısına uygun olarak otantik materyaller ve drama gibi faaliyetler programa eklenmiştir. İletişimsel yeterlilik temelinde, her bir sınıf seviyesi için gelişimsel olarak uygun öğrenme görevleri öğrenen özerkliği ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.3.2. Programın Genel Amaçları

Güncellenen program modeli, dil öğretimine iletişimsel olarak bakmaktadır. Öğrenenler kendilerine verilen hazır bir materyali ezberlemektense, grupça bir oyun oluşturup daha sonra onu oynamak gibi, arkadaşları ya da öğretmenleri ile gerçek iletişimi gerektiren aktiviteler yaparlar (MEB, 2017, s. 3). Sınıf içi materyaller ve öğretme araçları İngilizceyi gerçek hayatta kullanıldığı şekliyle göstermeye yarayanlar arasından seçilir.

Güncellenen programın kapsamını, öğrenci özellikleri, gelişimsel süreçler ve öğrenme stratejileri bağlamında tanımlamak kritik öneme sahiptir. Program 6 yaş ile 13 yaş arası geniş bir yaş aralığını kapsamaktadır. Gelişimsel olarak bakıldığında program genç öğreneler (küçük çocuklar) ve ergenler için tasarlanmıştır. Bu iki grup öğrenci bilişsel ve sosyal özellikleri bakımından birbirlerinden tamamen farklı olduğu için program, her bir sınıf seviyesi için farklı bağlamlar, görevler, bilişsel yük ve değerlendirme bağlamlarında bu farklılıkları dikkate almıştır. Programın ilk üç yılında

(2-3-4. sınıf seviyeleri) ana beceriler dinleme ve konuşmadır. Sonraki yıllar program bütün becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) içerir.

Programın bir başka boyutu, öğrencilerin dil öğrenme yaklaşımını sınıf içi ve dışında nasıl ilişkilendirdiği ile ilgilidir (MEB, 2017, s. 3). Programda, öğrenme stratejileri farklı boyutlarda ele alınmıştır. Birinci boyutta, öğretmenler ve kitap yazarlarına kendi öğrenci seviyelerine uygun, ilginç ve başarılabılır ödevler ve bağlamlar sağlanmıştır. İkinci boyut, öğretmenlere ve kitap yazarlarına örnek teşkil etmesi açısından, programın her bir ünitesinde önerilen ödevlerle ilgilidir. Program temelde sınıf içi öğretim ve ödevlerle öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilmesini amaçlamaktadır.

Üçüncü boyut, program bölümünde tanımlanan ölçme ve değerlendirme çerçevesidir. Ölçme bölümünde belirtildiği gibi, programın en önemli özelliklerinden bir tanesi olumlu ve yararlı “*washback effect*” (sınav etkisi) yaratılmasıdır. Bu amaç öğrencilerin zengin ve çok farklı öğrenme stratejileri geliştirmeleri için programa dahil edilmiştir. Bir başka ifadeyle, program katı bir şekilde yazılılar yüzünden bazı öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre daha fazla kullanılmasından kaçınılmaktadır.

2.3.3.Programdaki Anahtar Yeterlilikler

Avrupa birliği ülkelerinin bütün eğitim programlarında uygulanan genel ve yaygın amaçlar olarak anahtar yeterlilikler her bir vatandaşın formal eğitim esnasında edinmesi gereken temel becerilerdir. Avrupa Birliği ülkelerinde Avrupa komisyonu tarafından başlatılan anahtar yeterlilikler, öğrencilerin bireysel ve mesleki gelişim ve ilerlemeleri konusunda donanımlı olmalarını sağlayacak temel bilgi, beceri ve yaklaşımlardan oluşur.

Avrupa komisyonu tarafından çerçevelendirilen anahtar yeterlilikler aşağıdaki gibidir (MEB, 2017, s. 4);

-Geleneksel beceriler

. Anadilde iletişim

- . Yabancı dillerde iletişim
- Dijital beceriler
- . Dijital okur-yazarlık
- . Matematik ve fende (bilimde) temel beceriler
- Genel beceriler
- . Öğrenmeyi öğrenme
- . Sosyal ve kentsel sorumluluk
- . Girişimcilik
- . Kültürel farkındalık ve yaratıcılık

Bu anahtar beceriler ve belirli alt-yeterlilikler Avrupa Birliği ülkelerinin tüm eğitim programlarına dahil edilmiştir. Anahtar becerileri arttırmadaki eğitim politikası 1) öğrenciler için etkili öğrenme materyalleri ve bağlamlar hazırlamak 2) erken yaşta okul terklerini azaltmak 3) erken dönem çocukluk eğitimi arttırmak 4) öğretmenlerin ve diğer paydaşların destek mekanizmalarını geliştirmektir. Bu amaçla, anahtar yeterlilikleri programa dahil etmek ve öğrenenler arasında bunların edinimini desteklemek için Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretim programı dahil olmak üzere tüm programlar için yoğun bir gözden geçirme ve güncelleme başlatmıştır.

2.3.4. Değerler Eğitimi

Herhangi bir sınıf seviyesinde, bireyler ve toplumlar için kritik öneme sahip olan belirli evrensel ve milli değerler olmadan eğitim kavramının kendisinden söz edilemez. Bu değerlerden bazıları şunlardır; Çevre bilinci, tarihi ve kültürel miras bilinci, çalışkan olmak, işbirliği, aile ve arkadaşlık, cömertlik, yardımseverlik, merhametli olmak, alçakgönüllü olmak, kendine güven, öz saygı, adalet hissi ve adil olmak, öz düzenleme, sabır ve saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve özgürlük (MEB, 2017, s. 5).

Programın gözden geçirilme sürecinde bütün sınıf seviyeleri için bu ve benzer değerlerin programa ne şekilde dahil edileceği sorusuna cevap arandı. Sekiz anahtar yeterliliğin programa dahil edilmesindekine benzer çabalar, değerler eğitimi için de gösterildi. Değerler öncelikli olarak her üniteye ve her üniteadaki konuya, dil becerileri ve dilin fonksiyonları kadar eklenmeye çalışıldı. Öğretmenler ve kitap yazarlarından beklenen, programda verilen anahtar yeterlilikler ve değerleri etkin biçimde kullanmalarındır.

2.3.5. Programın Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı

Ölçme ve değerlendirme programın en önemli yönlerinden biridir. Program yapısı ile tutarsız olan bir ölçme programın tüm dilbilimsel ve pedagojik altyapısı ile kazanımlarını tehlikeye atar (MEB, 2017, s. 5).

Güncellenen programdaki ölçme yöntemlerinin teorisi öğrenme ve öğretmeden farklı değildir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çoğu alternatif ve süreç odaklı ölçme yöntemleridir. Buna ek olarak öz değerlendirme kavramı da vurgulanmıştır. Bu amaçla her üniteye her öğrencinin kendi kazanımlarını gerçekleştirdiği başarı listesi bulunmaktadır.

Öz değerlendirme ve alternatif süreç odaklı ölçme tekniklerine ek olarak öğrenci başarısının objektif ölçümünü sağlamak için yazılı ve sözlü sınavların uygulanması, quizler, ev ödevleri ve projeler yoluyla geleneksel değerlendirme yöntemlerine de yer verilmiştir.

2.3.6. Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı

2017-2018 eğitim- öğretim yılında ilk kez 5. sınıflarda uygulamaya koyulan programın temel amacı, hedef dilin gerçek yaşamda kullanılabilmesi ve dili öğrenenlerin hedef dile ilişkin bilgilerinin artmasının sağlanmasıdır (MEB, 2017, s. 57). Bu amacın gerçekleşebilmesi için programın içeriğindeki yoğunluk azaltılmış ve gerçek yaşamla ilişkili temalar eklenmiştir. Bu temalar sırası ile *Hello* (Tanışma), *My Town*

(Yaşadığım Şehir), *Games and Hobbies* (Oyunlar ve Hobiler), *My Daily Routine* (Günlük Rutinim), *Health* (Sağlık), *Movies* (Filmler), *Party Time* (Parti Zamanı), *Fitness* (Fitnes), *The Animal Shelter* (Hayvan Barınağı) ve *Festivals* (Festivaler) temalarıdır.

Bu temalar sayesinde temel sözcüklerin öğretimi amaçlanmıştır. Dil işlevlerinin iletişim odaklı gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Dört dil becerisinden dinleme ve konuşma ağırlıklı olmak üzere basit metinleri okuma ve birkaç cümlelik yazma becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Haftalık ders saatleri 3 zorunlu, 2 seçmeli olmak üzere 5 saattir. Öğrencilerin dil seviyesinin “Temel Düzey Kullanıcı (A1)” seviyesinde olması beklenir. Resim, resimli sözlük, şarkı, masal ve çizgi film gibi bağlamların kullanılması planlanmıştır (MEB, 2017, s. 57). Hedef dilin öğrenilmesinde drama, çizme-boyama, kukla yapımı, hikaye anlatma, oyunlar ve şarkılar gibi tekniklerin kullanılması amaçlanmıştır. Güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programının tamamı Ekler bölümünde sunulmuştur.

2.4. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Eğitim programı kelimesi Latince kökenlidir ve “yarış alanı”, “yarış” anlamına gelir. Eğitim açısından ele alındığında eğitim programı, yetişkin yaşantısında yapılması gerekenleri öğrencilerin yapabilme becerisi geliştirmesi ve bunları deneyimlemeleridir (Bobbit, 2017, s. 44). Günümüzde program değerlendirme eski ile kıyaslandığında daha zordur yeni perspektifler gerektirmektedir (Hewitt, 2006, s. 319). Sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler öğrencilerin toplumda iyi bir şekilde yaşayabilmesine olanak sağlayacak beceriler, entelektüel yetenekler ve okulların amaçları ile ilgili çok çeşitli görüşler ortaya atmaya devam etmektedir. Öğrenci başarısının standartlarının ne olması gerektiği ile ilgili hala devam eden bir tartışma vardır.

Program değerlendirme beyin fonksiyonlarının nasıl çalıştığı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, okulları etkileyen politik gerçekliğin ne olduğu, yeni pedagojilerin farklı öğrenci topluluklarının ihtiyaçlarını nasıl karşıladığı, farklı modern ve postmodern yaklaşımlar kullanılarak yeni programların nasıl oluşturulduğu kavramları ile ilgilenir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 273). Program değerlendirmenin programın her aşamasında yapılması gerekir.

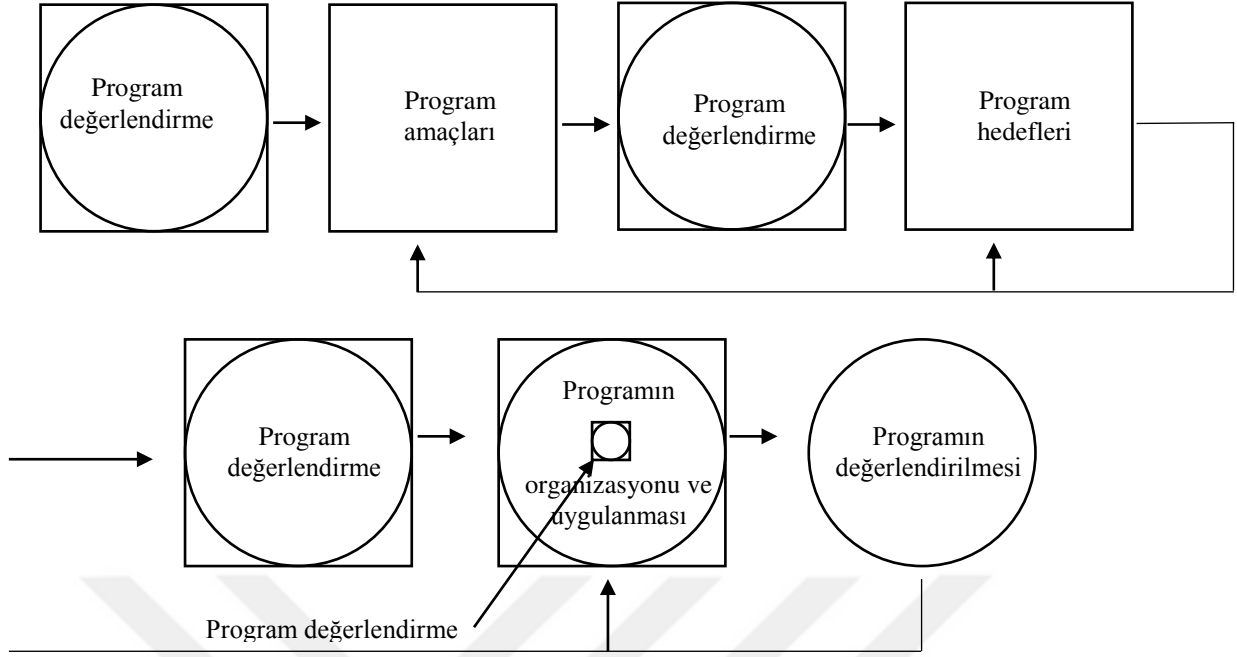
2.4.1. Program Değerlendirme Modelleri

Bireyler, gruplar, kuruluşlar ve eğitimle ilgili devlet kurumları eğitim programlarının etkililiğine dair kanıt isterler. Kullanılan içerik, materyaller, öğretim yöntem ve tekniklerinin değerlendirilmesini, öğrencilerin neler öğrendiğini ve hangi becerileri gösterebildiklerini bilmek isterler. Bu nedenle, araştırmacılar programı anlamalı ve etkili bir değerlendirme ve raporlama süreci içerisine girmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 275).

Program değerlendirmenin, program geliştirme, uygulama ve programın devamlılığı için gerekli olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Diğer taraftan, değerlendirmenin anlamı ve amaçları, değerlendirme yaklaşımı ve değerlendirme sonuçlarının nasıl uygulanacağı konusunda bir görüş birliği yoktur (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 273). Bu bağlamda, değerlendirme modelleri belirli bir değerlendirme taslağının ana hatlarının nasıl olacağı hakkında bilgi verir (Marsh ve Willis, 2007, s. 278).

Değerlendirme, karar vermek için verilerin toplandığı bir süreçtir. (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 278; Oliva, 2009, s. 413). Eğitimde yapılan değişikliklerin amacı daha iyiye ulaşma çabasıdır. Değerlendirme, iyileştirmeye ihtiyacı olan şeyi belirleme ve bu iyileştirmeyi etkileyecek temel oluşturma yoludur (Oliva, 2009, s. 409).

Değerlendirme, bazı veri toplama araçları ile elde edilen ölçme sonuçlarının, yargılama yoluyla öznel sonuçlar elde edilmesi anlamına gelir. Başka bir ifade ile değerlendirme, nesnel yöntemler kullanılarak kazanılan değerlere yargıyı da ekleyerek daha öznel kullanımların da kapsanmasıdır (Uşun, 2016, s. 5). Program değerlendirme, programın etkililiği ile karar verebilmek için gözlem ve farklı ölçme araçları ile veri toplama ve bu verileri yorumlama sürecidir (Erden, 1998, s.10).



Şekil 1. Program değerlendirme süreci (Oliva, 2009)

Program değerlendirme program uygulamasının sonunda değil, program uygulanmaya başlamadan önce, uygulanırken ve sonunda yapılan bir işlemdir (Oliva, 2009, s. 411). Program değerlendirilirken programın amaçları, hedefleri tekrar gözden geçirilir. Programın organizasyonu ve uygulanmasının içinde de program değerlendirme mevcuttur. Program değerlendirme tanımları incelendiğinde, program değerlendirmenin bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte açıkça görülmektedir ki değerlendirme tanımları arasında çok küçük değişiklikler vardır. Değişen şey karar vericilerin kim olduğu kavramıdır (McCormick ve James, 1990, s. 173).

2.4.1.1. Hedefler modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilmiştir. Bu model birçok değerlendirme modelinin kaynağını oluşturmaktadır (Erden, 1998, s. 11). Bu model katı bir mantığa dayanmaktadır. Öğrenci davranışları bağlamında hedeflere karar vererek başlar (Marsh ve Willis, 2007, s. 281).

Değerlendirmecinin görevi program hedeflerinin yararlılıklarını incelemek değil, öğrenci davranışlarının uygulamada hedeflerle ne derece tutarlı olduğunu saptamaktır. Bu değerlendirme modeli değerlendirmeci tarafından seçilen testlerin nesnellik, geçerlik

ve güvenilirlik standartlarını karşılaması gerektiğini vurgular. Günümüzde bile bu modelin mantığı ve uygulamadaki basitliği program geliştirmeciler ve bazı öğretmenler için modelin seçilmesinde birer etkindir. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı sorularının ötesinde sınıf içindeki karmaşık yapıları değerlendirmeye almadığından uygulanması kolay bir modeldir. Bu modelde niceliksel veriler değerlidir. Bu özelliklerinden dolayı deneysel araştırma yöntemleri ile değerlendirilmesi uygundur (Erden, 1998, s. 12). Hedefler modeli ölçme ve değerlendirmeyi birbirinden ayırmasına rağmen, değerlendirmenin bilimsel ölçümlere dayanmadan yapılamayacağını savunur (Marsh ve Willis, 2007, s. 82).

Basitliğine rağmen bu modelle ilgili ciddi problemler vardır. Bunlardan en açık olanı modelin değerlendirmeciye hedeflerle ilgili yorum yapma olanağı vermemesidir. Değerlendirmecinin bakacağı tek nokta hedeflere ulaşıp ulaşılmadığıdır. (Marsh ve Willis, 2007, s. 282).

2.4.1.2. Metfessel- Michael Modeli

1960'ların sonunda Metfessel ve Michael tarafından Tyler'ın modelinin bir çeşitlemesi olarak sunulmuştur. Bu modelde değerlendirme süreci sekiz ana adımdan oluşmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s. 256-257). Bu adımlarda değerlendirilmecinin yapması gerekenler şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Öğretmenler, kurum yöneticileri, öğrenciler, vatandaşlar gibi eğitim kurumunun tamamını ilgilendiren bireylerin değerlendirme işleminde dolaylı ya da dolaysız yer almasını sağlamalıdır.
2. Genel ve özel amaçları aşamalı olarak birbirleri ile uyumlu şekilde sıralamalıdır.
3. İkinci adımda ortaya koyulan özel hedefleri öğretim programının yürütülmesinde uygulanabilir hale getirmelidir.
4. Ortaya koyulan hedefler ışığında bireylerin programın etkililiğini anlayabileceği ölçme araçları geliştirmelidir.
5. Program uygulamada olduğu sürece testler, durumlar ya da başka uygun ölçme araçları kullanarak periyodik gözlemler yapılmalıdır.
6. Uygun istatistiksel süreçlerle elde edilen verileri analiz etmelidir.

7. Verileri programın felsefi temelini yansıtacak standartlar ve değerler bağlamında yorumlamalıdır. Bu yorumlardan elde edilen sonuçlar programın etkililiği için oldukça önemlidir.
8. Elde edilen bilgiler dahilinde programın uygulanması ya da değiştirilmesi gereken elementlerine ilişkin yorumlarda bulunur.

Bu modelde öğretmen, öğrenci, yönetici ve vatandaş değerlendirmeye katılabileceği için programın tüm bileşenlerini etkileyebilirler, programdan sorumludurlar (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s. 83). Bunun yanında program değerlendirme uzmanlarına da yol gösterici bir modeldir (Uşun, 2016, s. 85).

2.4.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli

Malcom Provus tarafından geliştirilen bu model değerlendirmeyi sistem-yönetimi teorisi ile birleştirir. Dört bileşen ve beş aşamadan oluşur (Ornstein ve Hunkins, 1988, s. 257). Değerlendirmede kullanılan dört bileşen;

- a. Program standartlarını belirleme
- b. Program performansını belirleme
- c. Performans ile standartları karşılaştırma
- d. Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Her basamakta karar vericilere farklılıkla ilgili bilgi verilir. Bu aşamadan sonra karar vericiler bazı kararlar verebilir; bir sonraki basamağa gitmek, bir önceki basamağı tekrar etmek, programı yeniden başlatmak, performans ya da standartları değiştirmek ya da programa son vermek. Değerlendirmecinin görevi karar vericilere bilgi sağlamak, problemleri tanımlamak ve olası çözüm yollarını önermektir.

Modelin beş aşaması programın etkililiği ile programın standartları kıyaslanır (Uşun, 2016, s. 86). Değerlendirmede izlenen beş aşama şu şekildedir:

1. *Tasarım*: Program tasarımı tasarım standardı ya da ölçütlerle karşılaştırılır.
2. *Oluşturma*: Programın gerçek uygulandığı standartların oluşturulması ya da kriterlerin doğruluğu ile karşılaştırılır.

3. *Süreç*: Belirli program süreçleri öğrenci ve personel aktiviteleri, işlevleri ve iletişimleri dahilinde değerlendirilir.
4. *Ürün*: Programın tamamının etkisi orijinal hedefler bağlamında değerlendirilir. Ürünler öğrenci ve personel ürünleri olarak değerlendirilir.
5. *Maliyet*: Program ürünleri benzer programların ürünleri ile karşılaştırılır. Maliyet sadece maddi değil manevi değerler açısından da ele alınır.

2.4.1.4.Stake'in Uygunluk- Olasılık Modeli

Robert Stake formal ve informal değerlendirme yöntemlerini birbirinden ayırmaktadır. Değerlendirmenin gözlem, açık olmayan hedefler, sezgisel normlar ve öznel yargılara dayandığını savunmakla birlikte formal değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Stake üç veri kategorisi tanımlar; girdi, süreç ve çıktı. Girdiler, kazanımları etkileyebilecek öğrenme ve öğretmeden önce gelen herhangi bir şarttır. Öğrencinin içinde bulunduğu durum, daha önceki başarı puanları, kıdem, deneyim, fakülte türü gibi öğretmen özellikleri girdiye örnek olarak verilebilir.

Süreç, öğrenci öğretmen, öğrenci öğrenci ve öğrenci kaynak kişiler arasında oluşur. Ayrıca program materyalleri ve sınıf çevresi ile ilgili olan öğrenci etkileşimini kapsar, öğretme sürecini oluşturur.

Çıktı öğrenci başarısı, davranışları ve motor becerileri, öğrenci yetenekleri ile ilgili öğretmen algısı ve yöneticilerin davranışlarını içerir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 285).

Stake'in değerlendirme modeli program tasarımı, program geliştirme ve uygulamayı kapsar. Elde edilen veriler planlanan ve gerçekte olan arasındaki farkı aydınlatır. Bu modelde değerlendirmeci uygulamadaki programın deneysel olasılığını araştırır. Olasılık kavramı hem planlama hem de değerlendirme aşamalarında girdi, süreç ve çıktıyı birbirine bağlar. Bu model ayrıca önce planlanan ve uygulanan program arasındaki ilişkiyi daha sonra değerlendirilen programı ortaya koyar. Planlar ve sonuçlar arasındaki tam uygunluk için gözlenen bütün girdi, süreç ve ürünler planlananlarla aynı olmak zorundadır.

Stake'in bu modeli kullanışlı görünmekle beraber tam bir uygunluk mümkün değildir. Bazı süreçler ve öğrenci öğrenmesi arasında tam bir uyum yoktur. Okul dışında öğrenciler belirli bir dersle ilgili düşüncelerini etkileyecek materyallerle karşılaşabilirler (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 286).

Hem tarihi hem de kavramsal olarak Stake modeli Tyler'in modelinin biraz gelişmiş halidir. Burada değerlendirmecinin görevi, tanımlama matrisi ve karar verme matrisi için veri toplamak ve daha sonra her bir matrisi öncüllerine, işlemlerine ve sonuçlarına göre alt kategorilerine ayırmaktır (Marsh ve Willis, 2007, s. 288).

Tyler'in hedefler modelinin öncelikle, diğer ilgili verilere bakmak, ikinci olarak tanımlama ve yargılamayı ayırt etmesi açısından belirgin bir ilerlemesini temsil eder.

Günümüzde, değerlendirmecilere program değerlendirmede ne tür gözlemler yapılabileceği konusunda yardımcı olması açısından önemli bir model olarak kullanılmaya devam etmektedir.

2.4.1.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli

Daniel Stufflebeam karar yönetimi yaklaşımına önemli bir katkı sağlayan kapsamlı bir değerlendirme modeli önermiştir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 286). Bu modelde değerlendirme, elde edilmesi gereken bilgileri betimleme, bilgiyi elde etme ve ilgili birimlere bilgiyi sunma aşamalarını içermelidir (Olivia, 2009, s. 443). Model programla ilgili sürekli bilgi elde edilmesi gerektiğini, böylece programla ilgili doğru kararlar alınabileceğini savunur (Erden, 1998, s. 13).

Bağlam değerlendirme, programın çevresini çalışmayı içerir. Bağlam değerlendirmenin amacı ilgili çevreyi tanımlamak, çevre ile ilgili olan istenen ve gerçek şartları ortaya koyma, karşılanmamış ihtiyaçlara ve kaçırılmış fırsatlara odaklanma ve karşılanmamış ihtiyaçlarının nedenini belirlemedir. Bağlam değerlendirme tek zamanlı değil, süreç içerisinde tekrarlanan bir olgudur.

Girdi değerlendirme, kaynak kullanımı ile ilgili bilgiyi sunar. Uygulanabilirliğe odaklanır. Değerlendirmeciler değerlendirmeyi yapabilmek için okulun yeteneklerini belirler. Programı uygulamak için çeşitli tasarımlar ve okul kaynakları göz önünde bulundurulur (Olivia, 2009, s. 445). Programın hedeflerinin gerçekleştirilmesi için

önerilen stratejileri düşünürler ve seçilen stratejilerin hangisinin ne yolla uygulanacağını tanımlarlar. Daha az kaynak, zaman ve para gerektiren alternatif tasarımları göz önünde bulundurabilirler.

Süreç değerlendirme, programı kontrol eden ve yöneten kararların uygulanması ile ilgilidir. Planlanan ve gerçekte uygulanan aktiviteler arasındaki benzerliğe karar vermek için kullanılır. Programdaki eksiklikler için eğitimciler başarısızlıkların potansiyel kaynaklarını sürekli olarak izlemeli ve bunları tanımlamalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 288).

Ürün değerlendirme kullanımda olan nihai program ürününün bekleneni gerçekleştirip gerçekleştirmediğine karar verme sürecidir. Program hedeflerinin ne dereceye kadar karşılandığı sorusuna cevap arar. Ürün değerlendirme değerlendirmecilere yeni programı devam etmesi, sonlandırılması ya da değiştirilmesi konularında bilgi sağlar.

2.4.1.6. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli

J. Galen Saylor, William M. Alexander ve Arthur J. Lewis tarafından geliştirilen bir değerlendirme modelidir. Bu modele göre değerlendirmenin beş bileşeni vardır (Olivia, 2009, s. 437);1) amaçlar, alt amaçlar ve kazanımlar, 2) eğitim programının bütünü, 3) eğitim programının belirli bölümleri, 4) öğretim ve 5) değerlendirme programı.

Birinci, üçüncü ve dördüncü bileşenler ikinci bileşene toplam programla ilgili veri sağlayarak katkıda bulunur. Beşinci bileşenin kendisi değerlendirme programının kendisinin de değerlendirilmesi gerektiğine odaklanır. Değerlendirme programının değerlendirilmesi bütün değerlendirme sürecinden bağımsız olarak ele alınır. Bu modele bakıldığında biçimlendirici ve bütünleyici değerlendirme bir arada görülür. Bu model değerlendirmenin her bir bileşeni için hem biçimlendirici hem de bütünleyici değerlendirme yapılması gerektiğini savunur.

2.4.1.7. Aydınlatıcı Model

Malcomm Parlett ve David Hamilton tarafından geliştirilen bu model bir eğitim programının kendine özgü problemlerini ve özelliklerini aydınlatır. Bu problemlerin ve özelliklerin belirlenmesi için programın geliştirildiği ve uygulandığı eğitimsel çevreye odaklanmak gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 290). 1970’lerde ortaya çıkan belki de geleneksel olmayan değerlendirme yaklaşımları içerisinde en iyi bilinen modeldir. Diğer geleneksel olmayan yöntemler gibi, bu model de değerlendirmeyi çok daha geniş bir kavram olarak ele almıştır (Marsh ve Willis, 2007, s. 290-291). Geleneksel modellerden sadece hedeflere odaklanmayıp, uygulamadaki programın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaya çalışması açısından ayrılır.

Aydınlatıcı değerlendirme modelinde değerlendirmeciler var olan programı olduğu gibi bütün yönleriyle fark eder ve programın kendine özgü özellikleri ile ilgili veri toplar. Öğretilen programın sonuçlarına karar verir ve programın uygulanmasındaki belirgin varsayımları tanımlar. Değerlendirmeciler ayrıca öğretmen, öğrenci, kamu davranışları ve eğilimleri ile programın uygulanmasını engelleyen ya da uygulanmasını kolaylaştıran kişisel ve maddesel faktörleri belirler. Bu modelin gözlem, derinlemesine inceleme ve açıklama basamaklarından oluşur (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 290).

Bu modelde değerlendirmecinin birincil görevi, her öğrenme ortamı için öğretmen ve öğrencilerin varsayımları, uygulamaları, önyargıları, perspektifleri ve sınırlayıcılıkları ile araştırmak ve ortaya koymaktır (Marsh ve Willis, 2007, s. 292). Öğretmenlerin fikirleri ve eğilimleri ile ilgili bilgi toplamak için anketler kullanılabilir.

Bu modeli kullanacak araştırmacıların kişiler arası beceriler gibi birçok alanda beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu modele ilişkin eleştiriler nitel verilerin öznelliğinden kaynaklanmaktadır (Marsh ve Willis, 2007, s. 293). Aydınlatıcı değerlendirme modeli holistik ve öznedir. Bu modelde gözlemlenen etkileşimler belirli kategorilere ayrılmaz, kendi çevresi bağlamında düşünülür (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 290).

2.4.1.8. Eisner’ın Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri Modeli

Elliot Eisner güzel sanatlardan etkilenen uzmanlık ve eleştiri modelini önermiştir. Bu model yeni programların bir sonucu olarak eğitim hayatının zengin bir tanımlamasını ortaya koymak için tasarlanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 288). “Uzmanlık” (connoisseurship) Latince “bilmek” (cognoscere) anlamına gelmektedir. “Eleştiri” (criticism) “diğerlerinin nitelikleri görmesi açısından fırsat yaratma” sürecidir (Eisner, 1998, s. 6). Etkili eleştiri algı için çok önemlidir. Hem uzmanlık hem de eleştiri sanatın yanında sosyal ve eğitimsel olgulara da uygulanabilir. Okullarda, sınıflarda, öğretim kaynaklarının algısı ve analizinde kullanılabilir. Her ikisi de niteliklere odaklanmıştır.

Bu modelde söylenen ve yapılan not edilir, bununla birlikte söylenmeyen ve yapılmayan da not edilir. Böylece uygulamadaki program her yönüyle tanımlanmaya çalışılır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 289). Aydınlatıcı modelle özellikle değerlendirmecinin değerlendirme durumunda katılımcı olması bakımından benzerlik gösterir.

Eğitsel uzmanlık modeli neden sonuç ilişkilerini açıklamada aydınlatıcı modelin bir adım önüne geçer. Böyle yaparak eğitsel değerlendirmede nesnel konuları tamamen öznel olarak ele alan ilk model olmuştur. 1990larda ve 2000lerde oldukça popüler olmaya başlamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 295).

Model eğitsel uzmanlık ve eğitsel eleştirinin fikirlerine dayanmaktadır. Uzmanlık takdir etme sanatıdır, özellikle de farklı nitelikler arasında ince ayrımlar yapma yeteneğidir. Eğitsel uzman bu nedenle sınıfta olanların usta bir şekilde farkına varır ve yargıda bulunur. Eleştiri ortaya çıkarma sanatıdır, özellikle varılan yargıların nedenlerini açıklama yeteneğidir. Eğitsel eleştirmen bu nedenle sınıfta olan olayların niteliğini usta bir şekilde açıklar.

Başlangıçta eğitsel uzmanlık modeli nesnellikten uzak olduğu anlayışından dolayı birçok araştırmacı ve değerlendirmeciye endişelendirmiştir. Bununla birlikte, Eisner’a göre öznel tekniklerle durumların belirgin nitelikleri daha iyi bir şekilde ortaya çıkarılabilir. Eisner geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerine “yapısal doğrulama (structural corroboration)” ve “referanssal yeterlik (referential adequacy)” kavramlarının

kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmiştir. *Yapısal doğrulama* gözlemlerin toplu olarak kendi doğruluğunu ya da yanlışlığını doğrulamasıdır. Temelde farklı gözlemlerin (farklı zamanlarda farklı gözlemciler tarafından farklı teknikler kullanılarak yapılan gözlemler) kendi tutarlılıkları ve tutarsızlıkları bağlamında kıyaslandığı bir üçgenleme işlemidir. *Referanssal yeterlik* gözlemlerin nasıl uygunluk gösterdiğidir. Eğer bir eğitsel eleştiri okuyucuların sınıfla ilgili yeni ve yeterli yollar tecrübe etmesini sağlıyorsa, daha önceki görüşlerde elde edilen verilerin nesnel mi öznel mi elde edildiğine bakılmaksızın, o sınıfla ilgili daha önceki görüşlerden daha doğru bir görüşü temsil eder. Örneğin, herhangi bir eğitsel eleştiri okuyucuların yeni fikirler edinmesini sağlayacak işaretler içerir. Okuyucular eğitsel eleştirmenin gözlemlediğinden daha kapsamlı görüşe sahip olursa eleştirinin referanssal yeterliği daha fazla olur (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 297).

Bu model belirli sınıflarda gerçekte ne olduğuna, planlanmış programın sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığına ve programın öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığına güçlü bir şekilde odaklanır.

Bu model nedensel olarak kullanılamaz. Bir tarafta bir sınıfla ilgili hiçbir gözlem ya da fikir eşit olamaz. Diğer tarafta, eğitsel uzman ya da eleştirmen eğitiminde belirli bir eğitim yoktur. Açık bir şekilde deneyim bu konuda yardımcıdır, fakat birçok modern toplumda, birçok yetişkinin sınıflarda yıllar süren deneyimi vardır ve kendi çocuklarını bu deneyimde dolaysız olarak gözlemlene şansları vardır. Bir okul ya da topluluktaki herkes potansiyel bir uzman-eleştirmen olabilir, fakat herkes iyi bir uzman-eleştirmen olamaz. Esiner'in eğitsel uzmanlık modelinin belirli basamakları, yöntemi ya da değerlendirme sonuçları için belirli bir formu yoktur. Bu tür bir esneklik bazı araştırmacılar için problemli görünse de birçok araştırmacı için de heyecan verici olabilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 298).

2.4.2. Program Değerlendirme Modellerine Genel Bir Bakış

Program değerlendirme resmi olarak yapılsın ya da yapılmayın, faydalı program değişikliği için parçalardan oluşmuş bir bütündür. Program değerlendirme birçok amaca hizmet edebilir ve birçok farklı yöntemle yapılabilir. Bazı değerlendirme modelleri

sadece planlanmış programla (Tyler’ın hedefler modeli) ilgilenirken, bazılarının odağı daha geniş olabilir, uygulanmakta olan programla (Stake ve Parlett ve Hamilton modeli) da ilgilenebilir, bazıları ise en geniş kapsamda deneyimlenen programı (Eisner’ın eğitsel uzmanlık) ele alabilir (Marsh ve Willis, 2007, s. 300). Tablo 1.’de program değerlendirme modellerinin yaklaşımı, gerçekliği nasıl algıladığı ve sonuçlarının genellenebilme olanağına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Değerlendirme Modellerine Genel Bir Bakış (Ornstein ve Hunkins’ten, 2009 adapte edilmiştir.)

Model	Yazar	Yaklaşım	Gerçeklik Görüşü	Genelleme Olanağı
Hedefler	Tyler	Bilimsel	Gerçeklik somut, tek	Var
Metfessel-Michael Farklar yaklaşımı Tablo 1- Devamı	Metfessel-Michael	Bilimsel	Gerçeklik somut, tek	Var
	Provus	Bilimsel	Gerçeklik somut, tek	Var
Uygunluk olasılık	Stake	Bilimsel	Gerçeklik somut, tek	Var
Bağlam, girdi,süreç, ürün	Stufflebeam	Bilimsel	Gerçeklik somut, tek	Var
Saylor, Alexander, Lewis	Saylor, Alexander, Lewis	Bilimsel	Gerçeklik somut, tek	Var
Aydınlatıcı	Parlett, Hamilton	Hümanistik	Gerçeklik çoklu, holistik	Yok
Uzmanlık eğitsel eleştiri	ve Eisner	Hümanistik	Gerçeklik çoklu, holistik	Yok

Program değerlendirme boyutlarının birçoğu sosyal, politik ve etikdir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 301). Farklı yaklaşımlara sahip değerlendirmeciler başarıyı tanımlama açısından farklılık gösterirler. Değerlendirme modelleri detaylarda ve kullanıcılarının seçim noktalarında birbirinden ayrılır (Olivia, 2009, s. 414). Bazı değerlendirmeciler başarı göstergesi olarak sayılara önem verirken, diğerleri en önemli kriterin insan öğrenmesi ve gelişiminin nitel olarak ortaya koyulması gerektiğini savunur (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 304). Değerlendirme bir konu ile ilgili bilgi edinmenin yanında bu konuyu ileriye taşımaya da kapsar.

2.5. İlgili Araştırmalar

Kuramsal çerçevenin bu bölümünde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara eldeki çalışmanın bulgular bölümünde, değerlendirme kısmında da yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

İğrek (2001) yaptığı çalışmasında 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşleri ile değerlendirmiştir. Araştırmada Kırşehir ilinde 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 78 İngilizce öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Veriler 5li likert tipi ölçekle toplanmıştır. Programın hedefleri, içeriği, öğretim stratejileri ve değerlendirme süreçlerinden oluşan ankette veri analizi için betimleyici analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programın hedefleri, içeriği, öğretim stratejileri ve araçları ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri olmadığı, bu konularda kararsız oldukları belirlenmiştir.

Mersinligil (2002) 5. sınıf İngilizce öğretim programını öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri ile değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana ilindeki 705 5. sınıf öğrencisi, 278 İngilizce öğretmeni ve 152 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak anket, görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Anket ve gözlem yolu ile elde edilen verilerde betimleyici ve çıkarımsal istatistik, görüşmelerde ise nitel analiz kullanılmıştır. Programın hedefleri ile ilgili olan sonuçlara bakıldığında öğrencilerin hedeflere ulaştığına inandığı, diğer taraftan öğretmenler, programın hedeflerinin ve içeriğinin öğrenciler tarafından kazanılmadığı inancında oldukları görülmüştür.

İçerikle ilgili sonuçlara bakıldığında yine katılımcı öğretmenler ve öğrenciler arasında farklılık görülmüştür. Katılımcı öğretmenler içeriğin yetersiz olduğunu ve dilin etkin bir şekilde kullanılmasına yardımcı olmadığını, öğrenciler ise içeriğin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Soru cevap tekniğinin en fazla kullanılan öğretim tekniği, ders kitabının ise temel öğretim materyali olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticiler programın uygulanmasında yöneticiler ile İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri ile aileler arasında yeterli iletişimin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak programın etkili olmadığı, iletişimsel boyutunun zayıf olduğu

ve uygulamadaki programın planlanan programa göre daha geleneksel olduğu gerçekleri ortaya koyulmuştur.

Tok (2003) tarafından yapılan çalışmada devlet okulları ve özel okullarda uygulanan 4. ve 5. sınıf İngilizce ğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma Malatya ilindeki 589 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden programın hedefleri, içeriği, ğretim stratejileri ve değerlendirme ile ilgili veriler bir anket ile toplanmıştır. Araştırmaya hem devlet okullarından hem de özel okullardan öğrenciler katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında her iki okul tipinde de ğrenci motivasyonu ve içerik bağlamında program hedeflerinin benzer olduğu görölmüştür. Öğretim materyallerinin etkililiği ve uygunluğu ile ilgili sonuçlarda her iki okul tipinde de ana materyalin ders kitabı olduğu belirtilmiştir. Her iki okul tipinde ğretim yöntemi olarak düz anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılmıştır. Değerlendirme bağlamında bakıldığında, yine her iki okul tipinde geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanıldığı ortaya koyulmuştur.

Büyükduman (2005) İstanbul ilinde yaptığı çalışmasında, 4. ve 5. sınıf İngilizce ğretim programını ğretmen görüşleri ile değerlendirmiştir. Çalışmaya farklı okullarda görev yapan ve seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 54 İngilizce ğretmeni katılmıştır. Program hedefleri, içerik, öğretme yöntemleri ve değerlendirme bağlamında anket yolu ile öğretmenlerden görüş alınmış, elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin programla ilgili pozitif görüşlere sahip olduğu, diğer taraftan kalabalık sınıf mevcutları ve haftalık İngilizce ders saatinin yetersizliği programın istenilen şekilde uygulanamadığını ortaya koymaktadır.

Erdoğan (2005) tarafından yapılan çalışma 4. ve 5. sınıf İngilizce ğretim programını ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma Mersin ilinde görev yapan 130 öğretmene anket uygulanmış ve 40 ğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin içerik ve hedefleri tutarlı bulunduğunu fakat haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu ve programın bütünüyle uygulanabilir olmadığını göstermiştir. Öğrenci görüşmeleri ğrencilerin İngilizce öğreniyor oldukları için mutlu oldukları sonucunu ortaya koymuştur.

Zincir (2006), 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmış ve programın kazanım nitelikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Anket sonuçları ile yapılan veri analizi sonucunda sadece dört kazanımın ihtiyaçları karşıladığı belirlenmiştir. Görüşme sonuçlarına bakıldığında on yedi kazanım için sınıf içi uygulamalarında farklılık tespit edilmiştir. Öne çıkan bir diğer sonuca göre, öğretmenler programı uygularken kazanımlardan çok ders kitabına bağlı kalmışlardır.

Öztürk (2006), çalışmasında 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının öğretim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Anket yolu ile elde edilen veriler sonucunda yetersiz hizmet içi eğitim ve aşırı iş yükü konularında öğretmenlerin memnun olmadıkları ve bu durumun öğrencileri de etkilediği ortaya koyulmuştur. Elde edilen diğer sonuçlar, kullanılan tek kaynağın ders kitabı olması, dil becerilerine eşit önem verilmemesi, okuma becerisine diğer becerilerden daha fazla önem verilmesi problemleri alanlar olarak belirlenmiştir.

Er (2006) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programının hedefleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden toplam 593 öğretmen ve 535 müfettiş katılmıştır. Araştırma sonucunda içeriğin olumlu öğrenme ortamı sağlamadığı, ders saatlerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında öğretim materyallerine ulaşmada zorluk ve materyallerin yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur.

Yanık Ersen (2007) yaptığı çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşleri olarak ilköğretim ikinci kademe İngilizce dersi öğretim programının etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. 2004-2005 öğretim yılında, Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarında ikinci kademede görev yapan bütün İngilizce öğretmenleri ve bu dersin öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Tesadüfî örnekleme yoluyla belirlenen 368 öğretmen ve 1235 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, veriler öğretmen ve öğrenci anketleri ile toplanmıştır. Araştırmada betimleyici ve yordayıcı istatistikî yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda bazı problemler tespit edilmiştir. Bunların öğrencilerden, sınıf atmosferinden, ders araç ve gereçlerinden ve programın kendisinden kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Diğer taraftan, programın uygulanmasında öğretmen ve öğrenci

merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve öğrencilerin bu durumdan mutlu oldukları ifade edilmiştir.

Karakoyun (2008) tarafından yapılan çalışmada 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması ve nitel yöntem kullanılan çalışmada Adapazarı ilinde görev yapan 10 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler programla ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Çalışma sonuçları, sınıfların kalabalık oluşu, ders saatlerinin az oluşu, ders kitabının yetersiz oluşu, öğrencilerin yetersiz motivasyonunun programın uygulanabilirlik seviyesini düşürdüğünü ortaya koymuştur.

Sak (2008) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programları değerlendirilmiştir. Araştırmaya 50 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak programa ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan hedeflerin öğrenci ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı, davranışsal kazanımların açıkça ifade edilmediği ve hedeflerin içerikle uyumlu olmadığı belirtilmiştir.

Küçük (2008) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıflar İngilizce öğretim programı genel özellikleri, kazanımlar ve içerik bağlamında incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin genel olarak programın genel özellikleri, kazanımlar ve içerik ile ilgili olumlu tutumları olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte programdaki kazanımların güncellenmesi ve içeriğin iletişimsel ve yaratıcı aktivitelerle desteklenmesi ifade edilmiştir.

Örmeci (2009) çalışmasında 4., 5. ve 6. sınıf İngilizce öğretim programını genel özellikler, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bağlamında incelemiştir. Araştırmaya 70 öğretmen katılmış, veriler anket ve görüşme yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, haftalık ders saatinin az olmasına rağmen içeriğin çok yoğun olması ve bazı hedeflerin kazanılmasının zor olması ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bazı yöntem ve tekniklerin öğrenci yaşının ve dil seviyesinin üzerinde olması, değerlendirme ile ilgili yetersiz açıklama ve örnek olması belirtilmiştir.

Yaman (2010) yaptığı çalışmada 4. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Gaziantep ilinde görev

yapan 121 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Frekans, yüzde ve ki-kare teknikleri ile elde edilen sonuçlar öğretmenlerin programa ilişkin olumlu görüşe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, ders materyallerinin yetersizliğinin ve ailelerin İngilizce dersine karşı duyarsız olmalarının programın etkili bir şekilde uygulanmasının önünde engel teşkil ettiği belirtilmiştir.

Topkaya ve Küçük (2010) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ilinde 26 farklı okulda çalışan 72 öğretmen görüşüne başvurularak yürütülmüştür. Veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler programın uygulanabilirlik düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımlar, içerik ve kullanılan ders materyalleri ile ilgili olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Programın uygulayıcıları öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Seçkin (2010) tarafından yapılan çalışmada 4. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan çalışma Antalya ilinde görev yapmakta olan 147 İngilizce öğretmeni ve 415 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler programın geneli ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan, programın içeriği ile ilgili eksiklikler olduğu ifade edilmiştir.

Demirlier (2010) anket yoluyla yaptığı çalışmasında 6., 7., ve 8. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşü bağlamında değerlendirmiştir. Araştırmanın verileri anket yolu ile toplanmıştır. Öğretmenler öğrencilerin aktif bir şekilde aktivitelere katıldığını, diğer taraftan bazı ünitelerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise üniteleri ve performans görevleri, projeler ve portfolyo gibi değerlendirme yöntemlerini ilginç ve eğlenceli bulduğunu ifade etmişlerdir.

Dönmez (2010) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmaya Ankara ilinde görev yapan 10 İngilizce öğretmeni ve 73 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler, öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde

edilen sonuçlar öğretmenlerin programdaki öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ders saatinin azlığı, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve materyallerin yeterli olmaması programın uygulanabilirliğini azalttığı belirtilmiştir.

Karcı (2012) tarafından yapılan çalışmada 9. sınıf İngilizce öğretim programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Çalışmada Aydın ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınmış, nicel veri analizi için frekans, yüzde ki-kare testi, nitel veri analizi için ise içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonuçları programın önerdiği öğretim yönteminin sınıfta uygulanmadığını, ders saatlerinin yetersiz olduğunu, içeriğin yoğun olduğunu ve değerlendirmede becerilere ilişkin değerlendirme yapılmadığını ortaya koymuştur.

Orakçı (2012) tarafından yapılan çalışmada 7. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada Ankara ilinde görev yapmakta olan 152 İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu programla ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Diğer taraftan, kazanımların anlaşılır olmadığını, içeriğin güncel olmadığını, sınıfların oldukça kalabalık olduğunu ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmak için sürenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Dinçer (2013) tarafından yapılan çalışma 7. sınıf İngilizce öğretim programını Stufflebeam'in CIPP modeli ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma verileri öğretmen ve öğrencilerden hem nicel hem de nitel veriler yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada iki tür örneklem kullanılmıştır. Nicel araştırma için Aydın ilinde görev yapan 125 İngilizce öğretmeni ile 850 öğrenci, nitel araştırma için ise 30 öğretmen ve 30 öğrenci belirlenmiştir. Ek olarak farklı sınıflarda toplam 24 saat gözlem yapılmıştır. Bağlam değerlendirme ile ilgili sonuçlar programın öğretmen ve öğrenci ihtiyaçların kısmen karşıladığını, programın her okulda uygulanabilirlik düzeyinin aynı olmadığını göstermiştir. Girdi değerlendirme ile ilgili sonuçlar ders materyalleri ve kitaplarının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ürün değerlendirme ile ilgili sonuçlar programın hem sonuç hem de süreç değerlendirmeye dayalı olduğunu göstermiştir. Nicel ve nitel

sonuçlar programın bütününde boyutları arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

İyitoğlu ve Alçı (2015) tarafından yapılan nitel çalışmada 2. sınıf İngilizce öğretim programı öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın verileri Türkiye'nin 10 farklı ilinde görev yapan 14 İngilizce öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler programla ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Programın, ihtiyaç analizi, kelime öğretimi, öğretim teknikleri ve değerlendirme bağlamlarında yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, haftalık ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve öğrenci motivasyonun düşük olması programla ilgili olumsuz görüşler olarak belirtilmiştir.

Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Araştırmaya 14 farklı ilden 768 öğretmen katılmıştır. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler programın hedefleri, öğretme- öğrenme süreçleri ve içeriği ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olması bölgeden bölgeye farklılık göstermiştir. Batı bölgelerinde görev yapan öğretmenler diğer bölgelere göre programla ilgili daha olumlu görüş sunmuşlardır.

Yıldıran ve Tanrıseven (2015) tarafından yapılan nitel çalışmada 2. sınıf İngilizce öğretim programı öğretmen görüşleri ile değerlendirilmiştir. 6 ilkokuldan 7 öğretmen odak grup görüşmesi ve görüşme yoluyla görüş bildirmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin programın öğrenci seviyesine uygun olduğu konusunda olumlugörüşe sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler haftalık ders saatinin yetersiz oluşu, sınıfların kalabalık oluşu, hizmet içi eğitimin yetersiz oluşu konularında görüş bildirmişlerdir.

ankaya (2015) yaptığı çalışmasında 3. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşleri ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma Tekirdağ ilinde görev yapan 38 öğretmen ile nicel ve nitel veriler toplanarak yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler programın öğrenme öğretme süreçleri ile değerlendirmeye ilişkin boyutlarında değişikliğe ihtiyaç duyulduğunu ve programın geneli ile ilgili olumsuz görüşe sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Erarslan (2016) yaptığı çalışmasında 2. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca ilişkin programın genel özellikleri, kazanımları, amaçları, içeriği ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları incelenmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmada betimleyici araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma Denizli ilinde görev yapan 85 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler anket, 14 öğretmen ile yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme ve 15 sınıf gözlemi ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçları öğretmenlerin programın genel özellikleri ile ilgili olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğretmenler hizmet içi eğitimlerin, ders saatlerinin ve fiziksel koşulların yetersizliği konularında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada 5., 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının Stake'in uygunluk olasılık değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın birinci grubu olan 349 öğretmen ile nicel veriler toplanmış, ikinci grubu olan 4 öğretmenle ise görüşme ve gözlem yapılmıştır. Nicel veriler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma ile nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları uygulanan program ile planlanan programın örtüşmediğini ve sadece konuşma kazanımlarına ulaşılabildiğini göstermiştir.

Tablo 2'de yurtiçinde İngilizce programı ile yapılan çalışmaların yazar, çalışma yılı, yöntemi, veri toplama yöntemi, bir program değerlendirme modeli kullanılıp kullanılmadığı ve sonucu bağlamlarında genel bir görüntüsü verilmeye çalışılmıştır

Tablo 2. Yurtiçinde İngilizce Programı ile Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış

Yazarı	Yılı	Yöntemi	Veri Toplama Yöntemi	Program Değerlendirme Modeli	Sonuç
İğrek	2001	Nitel	Anket	–	Öğretmenler programın hedefleri, içeriği, öğretim stratejileri ve araçları ile ilgili kararsız
Mersinligil	2002	Nitel/Nitel	Anket/Görüşme/Gözlem	–	Öğrenciler hedeflere ulaştığına inanmakta, öğretmenler, programın hedeflerinin ve içeriğinin kazanılmadığı düşünmekte
Tok	2003	Nitel	Anket	–	Her iki okul tipinde öğrenci motivasyonu ve içerik bağlamında program hedefleri benzer
Büyükduman	2005	Nitel	Görüşme	–	Öğretmenler programla ilgili pozitif görüşesahip, sınıf mevcutları kalabalık
Erdoğan	2006	Nitel	Anket/Görüşme	–	Öğretmenler içerik ve hedefleri tutarlı bulmakta,haftalık ders saati yetersiz
Zincir	2006	Nitel/Nitel	Anket/Görüşme	–	Öğretmenler programı uygularken kazanımlardan çok ders kitabına bağlı kalmakta
Öztürk	2006	Nitel	Anket	–	Tek kaynağın ders kitabı olması, dil becerilerine eşit önem verilmemesi
Er	2006	Nitel	Anket	–	İçerik olumlu öğrenme ortamı sağlamamakta, ders saatleri yetersiz
Yanık Ersen	2007	Nitel	Anket	–	Programın uygulanmasında öğretmen ve Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmakta
Tablo 2- Karakoyun	2008	Nitel	Görüşme	–	Öğretmenler programla ilgili olumsuz görüşe sahip
Sak	2008	Nitel	Görüşme	–	Öğretmenlerprograma ilişkin olumlu tutuma sahip
Küçük	2008	Nitel	Görüşme	–	Programdaki kazanımların güncellenmesi ve içeriğin iletişimsel ve yaratıcı aktivitelerle desteklenmesi gerekmekte

Tablo 2. Yurtiçinde İngilizce Programı ile Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış (Devamı)

Örmeci	2009	Nicel/Nitel	Anket/ Görüşme	–	Haftalık ders saati az, içerik çok yoğun
Yaman	2010	Nicel	Anket	–	Öğretmenler programa ilişkin olumlu görüşe sahip
Topkaya ve Küçük	2010	Nicel	Anket	–	Öğretmenlere göre programın uygulanabilirlik düzeyi düşük
Seçkin	2010	Nicel	Anket	–	Öğretmenler programın geneli ile ilgili olumlu görüşe sahip
Demirlier	2010	Nicel	Anket	–	Üniteler öğrenci seviyesinin üstünde
Dönmez	2010	Nitel	Odak grup görüşmesi/Görüşme	–	Öğretmenler programdaki öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamamakta
Karcı	2012	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme	–	Programın önerdiği öğretim yöntemi sınıfta uygulanmamakta, ders saatleri yetersiz
Orakçı	2012	Nicel	Anket	–	Öğretmenlerin çoğu programla ilgili olumlu görüşe sahip
Dinçer	2013	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme/Gözlem	Stufflebeam'ın CIPP Modeli	Programın bütününde boyutları arasında farklılıklar bulunmakta
İyitoğlu ve Alçı	2015	Nitel	Görüşme	–	Öğretmenler programla ilgili olumlu görüşe sahip
Özudoğlu ve Adıgüzel	2015	Nicel	Anket	Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli	Öğretmenler programın hedefleri, öğretme- öğrenme süreçleri ve içeriği ile ilgili olumlu görüşe sahip
Yıldırım ve Tanrıseven	2015	Nitel	Odak grup görüşmesi/Görüşme	–	Öğretmenler programın öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmekte
Tablo 2- Devamı					
Çankaya	2015	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme	–	Öğretmenler programın geneli ile ilgili olumsuz görüşe sahip
Erarslan	2016	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme/Gözlem	–	Öğretmenler programın genel özellikleri ile ilgili olumlu görüşe sahip
Kaya	2018	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme	Stake Uygunluk Olasılık Modeli	Uygulanan program ile planlanan programın örtüşmemekte

Bu çalışmada ele alınan yurtiçinde İngilizce programı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yapılan çalışmaların %44'ünde nicel, %30'unda karma ve

%26'sında nitel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntem kullanılan çalışmalarda veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmalarda veri toplama yöntemi olarak anket, görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Nitel yöntem kullanılan çalışmalarda ise veri toplama yöntemi olarak görüşme ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bu çalışmada ele alınan çalışmaların sadece %11'inde bir program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Çalışma sonuçları sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saatlerinin ve ders kitabının yetersizliği sebeplerinden dolayı programın etkili uygulanamadığını göstermektedir. Bununla birlikte programla ilgili olumlu görüşe sahip olan öğretmenler de bulunmaktadır.

2.5.2. Yurtiçinde Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kumral (2010) yaptığı doktora çalışmasında Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim programını meslek bilgisi dersleri boyutunda eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Durum çalışması ile desenlenmiş bu çalışma Batı Anadolu'daki bir üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Bölümü meslek bilgisi öğretim elemanları ile bu bölümdeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışma verileri öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ve öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiş, veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular eğitsel eleştiri modelinde yer alan betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma boyutları ile ele alınmıştır. Çalışma sonuçları programın uygulanış sürecinde sorunlarla karşılaşıldığını ve programın yapısal problemleri olduğunu ortaya koymuştur.

Çelik (2018) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması 2014 Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programını Eğitsel Eleştiri modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada uzman doküman taraması yapması ile yürütülmüştür. Çalışmada uzman değerlendirme formu ile uzmanlardan görüş alınmıştır. Veri analizi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre programın değerlendirilmesi için dayanaklar, beceriler, destek unsurları, yetersizlikleri ve kullanışlı oluşu olmak üzere altı tema bulunmaktadır. Bir diğer sonuç programın güçlü yanlarının bulunduğunu göstermektedir. Program geliştirmede programın eleştirilen yanları geribildirim olarak kullanılması sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2018) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasının amacı çalışmanın

yapıldığı eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan 7. sınıf İngilizce öğretim programı ile 2018-2019 uygulamaya koyulacak programı “Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli” bağlamında değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Aydın ilinde farklı sosyo ekonomik seviyelerden üç okulda çalışma yürütülmüştür. Çalışmada öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanında iki okulda gözlem yapılmıştır. Güncellenen program ve uygulamadaki programı karşılaştırmak amacı ile de doküman analizi yapılmıştır. Çalışma bütüncül çoklu durum deseni kullanılmış nitel bir çalışmadır. Çalışmanın analizi betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen öğretmen görüşleri sonuçlarına göre güncellenen programda kazanım sayılarının azaltılmasının olumlu bir değişikliktir ve program genel olarak uygulanabilir niteliktedir. Öğrenci ve veli görüşlerinden elde edilen sonuca göre İngilizceyi gerçek ortamlarda iletişimsel olarak kullanılabilmelidir.

Tablo 3’te yurtiçinde eğitsel eleştiri modeli ile yapılan çalışmalara ilişkin yazarı, yılı, konusu, veri toplama yöntemi ve veri analiz yöntemi bağlamlarında genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3. Yurtiçinde Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bir Bakış

Yazarı	Yılı	Konusu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Analiz Yöntemi
Kumral	2010	Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim programı meslek bilgisi dersleri	Görüşme/Odak grup görüşmesi	İçerik analizi
Çelik	2018	2014 ortaöğretim İngilizce öğretim programı	Görüşme	İçerik analizi
Çetin	2018	7. sınıf İngilizce öğretim programı	Görüşme/Gözlem/Doküman Analizi	Betimsel analiz

Yurtiçinde eğitsel eleştiri modeli ile ilgili yapılan araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan çalışmalarda veri toplama yöntemi olarak görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analize yer verilmiştir.

2.5.3. Yurtdışında İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Underwood (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı Japon milli İngilizce programının etkililiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yüksek okul İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel odaklı öğretime dilbilgisini nasıl dahil ettikleri araştırılmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin program uygulamalarının bazı nedenlerden dolayı engellendiğini ortaya koymaktadır. Çalışma bulgularına göre bu nedenler zaman ve eğitim eksikliği gibi kaynaklar, merkezi sınavlar, yeniliği reddeden sosyal baskı ve algıdan kaynaklanmaktadır.

Atai ve Mazlum (2013) tarafından yapılan çalışma İran Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce öğretimi program planlamasını ve bunun öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını araştırmaktadır. Çalışmada program değerlendirme, ihtiyaç analizi, belirli İngilizce öğretim dökümanları, planlama ve uygulama seviyeleri arasındaki iletişim kanalları, öğrenci ve öğretmen değerlendirmesi, bakanlıktaki milli politikaların yorumlanması ve tekrar incelenmesi, İngilizce öğretiminde materyal geliştirme kriterleri araştırılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak program dökümanları, bakanlık görevlileri, materyal geliştirme uzmanları ve başöğretmenler ile görüşmeler ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçları materyal geliştirme için İngilizce öğretimine özgü döküman eksikliği olduğu ve programların temelinde araştırma temelli ihtiyaç değerlendirmenin olmadığını ortaya koymuştur. Bir başka sonuç öğretmen değerlendirmede önceden belirlenmiş dilbilimsel ve mesleki kriter olmadığını ve öğrenci değerlendirmenin bir dizi genel ilke ile sınırlandırıldığını göstermektedir. Bunun yanında materyal geliştirme uzmanlarının politik ve ideolojik inançlarının geliştirilen İngilizce öğretim materyalleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Planlama ve uygulama arasındaki boşluğun yerel politikacıların ya da öğretmenlerin program geliştirme sürecine dahil edilmemesinden, programların merkezi bir şekilde hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Liton (2013) tarafından yapılan çalışmanın odağı Suudi Arabistan'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin İngilizce derslerine ilişkin algıları, değerlendirmeleri ve beklentilerini ortaya koymaktır. Çalışmanın ana amacı etkili İngilizce öğretme- öğrenme program teknikleri ve ders programı için yeni bir yol ortaya koymaktır. Suudi üniversitelerinde çok etkili olduğu düşünülmeyen kredili ve kredisiz

Temel İngilizce dersleri verilmektedir. Bu dersleri arka arkaya iki ya da üç sömestr alan öğrenciler okuma materyallerini kapsamlı bir şekilde anlayamamaktadır. Bu neredeyse bütün Suudi niversitelerinde durum aynıdır. Çalışma verileri en iyi Suudi niversitelerinde görev yapan yirmi beş İngilizce ğretmenine uygulanan anket yolu ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları Temel İngilizce dersinin ğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermektedir. Kalabalık sınıf mevcutları (100-140 ğrenci) sebebi ile İngilizce dersleri görev-temelli dil ğretim yöntemi ile yapılamamaktadır. Bu nedenle Temel İngilizce dersi yeniden tasarlanmalı, ğrenci standartlarına, öğrencilerin önceki öğrenmelerine uygun hale getirilmelidir. Ders içeriği öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarını göz önünde bulundurulmalıdır.

Tsagari ve Sfakis (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce ders kitaplarını yapısallık ve etkililik bağlamında değerlendirmektir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yunan devlet okullarında 4. ve 5. Sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan anket ve kitap yazarları ile yapılan derinlemesine görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma bulguları kitap üretiminin politika yapıcılar, kitap yazarları ve öğretmenlerin nihai ürünü oluştırmada birlikte hareket etmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler genel olarak ders kitaplarını yabancı dil öğrenmede etkili bir yol olarak görmektedir.

Yusuf (2014) tarafından yapılan alışma Nijerya Temel Eğitimi'nde ortaokul İngilizce ğretim programının okuma becerisinin uygulamasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Nijerya'nın Kaduna eyaletinde random seçilen on devlet okulu ve özel okul kullanılmıştır. Öğretim programının uygulanmasına ilişkin değerlendirme faktörleri şu şekildedir: İngilizce ğretim programındaki okuma becerisinin uygulanmasında öğretmenlerin kullandığı yöntem çeşitliliği ve okul türleri arasındaki farklılık. Çalışmaya otuz İngilizce ğretmeni katılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak anket ve gözlem kullanılmıştır. Veri analizinde olarak frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Çalışma sonucunda programın okuma becerisinin uygulanmasında devlet okulları ve özel okullar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki okul türünde öğretmenler okuma becerisini uygulamada aynı yöntemleri kullanmaktadır. Gözlem sonuçlarına göre okuma becerisine ilişkin uygulamalar sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılmamaktadır. Öğretim ğretmen merkezli yapılmaktadır. Öğrenciler pasif konumda ve sınıf tartışmalarına

katılmamaktadır. Çalışma sonunda öğretmenlerin okuma becerisinin kazandırılmasında öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmaları gerektiği önerilmektedir. İngilizce öğretim programında okuma becerisinin etkin bir şekilde uygulanması için ders programlarında devamlılık olmalı ve programın başarıyla uygulanıp uygulanmadığı belirli aralıklarla kontrol edilmelidir.

Chen (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı Tayvan’da farklı ders kitaplarındaki metin zorluklarını değerlendirmektir. Çalışmada iki tür yöntemsel yaklaşıma vurgu yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi metinlerin kelime ve yapı karmaşıklığı göz önünde bulundurularak hazırlanan kapsamlı okuma yeteneği formülleri ve bütüncü temelli frekans listeleri ile niceliksel olarak ölçülmüştür. Diğer ise metin zorluğunun gelişim aşamalarını belirleyen deneysel çalışmadır. Bütüncül temelli hesaplama yöntemi ders kitapları serilerindeki gelişimsel boşluğu nesnel bir şekilde ortaya koymakta ve kelime, yapı karmaşıklığı ilerlemesindeki zorluğun yönünü belirlemektedir. Bu şekilde yapılan ders kitabı değerlendirmesi İngilizce öğretim materyallerindeki metin zorluğu ilerlemesinin değerlendirilmesinde genel bir çerçeve oluşturmaktadır.

Salter-Dvorak (2016) tarafından yapılan çalışma bir İngiliz üniversitesinde İngilizcenin akademik amaçlar için kullanımının pedagojik bir modelle değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu modelde “sözlü sunum sandviçi” İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma yaklaşımı süreci boyunca tartışmalarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Programdaki yenilik birinci ve ikinci taslaklar arasındaki sözlü sunumdur. Değerlendirme öğrenme olanaklarını teorik, kültürel ve yönetim perspektiflerinden ele almaktadır. Veriler öğrenci anketleri, öğrenci odak grup çalışması, öğretim elemanları ile görüşme, toplantı notları ve bir öğrencinin model deneyiminin etnografik durum çalışması yolu ile elde edilerek üçgenlenmiştir. Modelin sunduğu öğrenme olanakları incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin öğrenme olanakları tasarımı hedeflenen ile uyuşmamaktadır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının değerleri sistemleri tutarsızlık göstermektedir. Öğretim elemanları sözlü sunumu tartışmayı geliştirici bir araç olarak, öğrenciler ise performans temelli değerlendirme olarak görmektedir. Öğretim elemanları taslaklardaki tartışma geribildirimine, öğrenciler ise gözden geçirmelerde doğruluğa odaklanmaktadır. Çalışma sonunda modelde ve ders tasarımında değişiklikler önerilmektedir.

Torto (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce öğretim programının Gana'da nasıl uygulandığını ortaya koymaktadır. Çalışma Gana'nın Cape Coast şehrinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini 477 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini şehrin altı bölgesinden random olarak seçilen 8 okulda görev yapmakta olan toplam 288 öğretmen oluşturmaktadır. Bunun yanında random olarak seçilen 12 öğretmen ile öğretim uygulamalarına ilişkin görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin birçok pedagojik zorlukla karşılaştığı ve bu nedenle programı istendiği şekliyle uygulayamadığı ortaya çıkmıştır.

Sulaiman, Sulaiman ve Abdul Rahim (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı Malezya'da bulunan ilkokullarda uygulamaya yeni koyulan standart-temelli İngilizce öğretim programı (SBELC) ile ilgili öğretmenlerin programı kabul etme ve hazır bulunuşluklarına ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Çalışma 5 devlet okulundan 5 öğretmenle çoklu durum çalışması olarak yapılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak sınıf gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar kullanılmıştır. Çalışma bulguları katılımcıların yeni programa ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada öğretmen algılarının Malezya ilkokullarında uygulanmakta olan standart-temelli İngilizce öğretim programı ilerlemeci ve pragmatik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Liao ve Li (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı Çin'de yeni uygulamaya koyulan İngilizce öğretim programının yabancı dil eğitimi veren bir üniversitenin yazma dersindeki uygulaması ve etkililiğini ortaya koymaktır. Çalışma, öğrencilerin dersin belirli yenilik özelliklerine odaklı kabul ve öğrenme deneyimlerini araştırmaktadır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler öğrenci anketi ve test skorları ile nitel veriler ise görüşmeler ve yansıtıcı günlükler ile elde edilmiştir. Çalışma bulguları dersin yüksek oranda takdir gördüğünü, test skorlarında istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme olduğunu ve kültürler arası becerilerde orta seviyede bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Zhu ve Shu (2017) tarafından yapılan çalışma Çin'de bir proje kapsamında yapılan program değişikliği ile iletişimsel yöntemin uygulanmaya başlandığı bir ortaokulda dört yıl süren etnografik bir çalışmadır. Çalışma boyunca on öğretmenin

sınıfında öğretmenlerin program değişikliğine ilişkin algılarını ve sınıf içi davranışlarını anlamak amacıyla gözlem yapılmıştır. Gözlem sonuçları öğretmen bilişi ve davranışının proje amaçları doğrultusunda nasıl değişikliğe uğradığını göstermektedir. Dışsal baskılar ve sınav kaygısı öğretme uygulamalarında öğretmenlerin iletişimsel yöntemden uzaklaştığı sonucunu ortaya koymaktadır. Program değişikliği yapılırken bu unsurların göz önünde bulundurulması gerektiği önerilmektedir.

Burden (2018) tarafından yapılan çalışma öğretmen uygulamalarının öğrenci tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışma Japon üniversitelerinde yarı zamanlı ya da sınırlı bir süre sözleşmeli çalışan 16 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenler 50 farklı dönem sonu öğretmen değerlendirmesinden elde edilen ortak soruların özeti ile ilgili yorum yapmıştır. Bu sorular değerlendirmede iletişimsel dil öğretim yönteminin kullanılıp kullanılmadığını göstermektedir. Çalışma bulguları, değerlendirme biçimlendirici gelişme için yapılacaksa birçok öğretmenin bu duruma ilişkin bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Çalışma, değerlendirme yapılırken tanımlayıcı, bağlamsal olmayan, özetleyici değerlendirme ve işbirlikli yaklaşımların arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılması gerektiğini önermektedir.

Tablo 4'te yurtdışında İngilizce programı ile yapılan çalışmaların yazar, çalışma yılı, konusu, yöntemi, veri toplama yöntemi ve sonucu bağlamlarında genel bir görüntüsü verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Yurtdışında İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış

Yazarı	Yılı	Konusu	Yöntemi	Veri Toplama Yöntemi	Sonuç
Burden	2018	Öğretme uygulamalarının öğrenci tarafından değerlendirilmesini	Nitel	Görüşme	Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili birçok öğretmen bilgi sahibi değildir
Zhu ve Shu	2017	Çin’de bir proje kapsamında yapılan program değişikliği ile iletişimsel yöntemin nasıl uyguladığını ortaya koyma	Nitel	Gözlem	Dışsal baskılar ve sınav kaygısı öğretme uygulamalarında öğretmenlerin iletişimsel yöntemden uzaklaştığını göstermektedir
Underwood	2012	Japon milli İngilizce programının etkililiğini ortaya koyma	Nitel	Görüşme/Gözlem	Öğretmenler program uygulamalarının bazı nedenlerden dolayı engellendiğini belirtmektedir
Chen	2016	Tayvan’da farklı ders kitaplarındaki metin zorluklarını değerlendirme	Nicel/Deneysel	Okuma yeteneği formülleri ve bütüncü temelli frekans listeleri	Bütüncül temelli hesaplama yöntemi kelime, yapı karmaşıklığı ilerlemesindeki zorluğun yönünü belirlemektedir
Salter-Dvorak	2016	Bir İngiliz üniversitesinde İngilizcenin akademik amaçlar için kullanımının pedagojik bir modelle değerlendirilmesi	Nicel/Nitel	Anket/Odak grup görüşmesi/Görüşme	Öğrencilerin öğrenme olanakları tasarımı ile uyumamaktadır
Atai ve Mazlum	2013	İran Eğitim Bakanlığı’nın İngilizce öğretimi program planlamasını ve bunun öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını araştırma	Nicel/Nitel	Doküman analizi/Görüşme/Anket	Materyal geliştirme için İngilizce öğretimine özgü doküman eksikliği bulunmakta, programların temelinde araştırma temelli ihtiyaç değerlendirmenin bulunmamaktadır
Liton	2013	Suudi Arabistan’da İngilizce öğretmenlerinin derse ilişkin algıları, değerlendirmeleri ve beklentilerini ortaya koyma	Nicel	Anket	Temel İngilizce dersi öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır
Yusuf	2014	Nijerya Temel Eğitimi’nde ortaokul İngilizce öğretim programının okuma becerisinin uygulamasını değerlendirme	Nicel/Nitel	Anket/Gözlem	Okuma becerisine ilişkin uygulamalar sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılmamaktadır

Tablo 4. Yurtdışında İngilizce Programıyla İlgili Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış (Devamı)

Torto	2017	İngilizce öğretim programının Gana’da nasıl uygulandığını ortaya koyma	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme/Gözlem	Program istendiği şekliyle uygulanamamaktadır
Sulaiman, Sulaiman ve Abdul Rahim	2017	Standart-temelli İngilizce öğretim programı (SBELC) ile ilgili öğretmenlerin programı kabul etme ve hazır bulunuşluklarına ilişkin algılarını ortaya koyma	Nitel	Gözlem/Görüşme/Doküman analizi	Standart-temelli İngilizce öğretim programı ilerlemeci ve pragmatiktir
Liao ve Li	2017	İngilizce öğretim programının yazma dersindeki etkililiğinin değerlendirilmesi	Nicel/Nitel	Anket/Görüşme/Yansıtıcı günlük	Kültürler arası becerilerde orta seviyede bir gelişme görülmekte

Bu çalışmada ele alınan yurtdışında İngilizce programıyla ilgili çalışmalara bakıldığında çalışma yöntemi olarak %55 karma, %36 nitel ve %9 nicel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama yöntemi olarak görüşme, gözlem, odak grup görüşmesi, anket, doküman analizi yansıtıcı günlük ve bütüncü temelli frekans listeleri kullanılmıştır.

2.5.4. Yurtdışında Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Zuga (1982) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı ortaokul öğrencilerinin uygulamadaki resim dersi programını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Dewey’in süreklilik ve etkileşim ilkelerine dayanan özelen deneyimlenmesi çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Okul sınırları, program materyalleri ve okul çevresindeki kişiler tarafından yapılandırılan dış süreklilik, öğrenciler tarafından ortaya koyulan bilgi, beceri ve davranış gibi iç süreklilik bağlamında tartışılmıştır. İçsel ve dışsal sürekliliğin dengelenmesi sürecinde etkileşim olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada eğitsel eleştiri modeli kullanılmıştır. Çalışma prosedürleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Not tutma, katılımcılarla görüşme, öğrencilerden eğitsel eleştirmen olmalarının istenmesi ve bir rapor yazma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programa dahil olan öğrencilerin deneyimlerini yeni aktivitelerle ilişkilendirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Hawthorne (1988) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı programla ilgili karar verirken öğretmenlerietkileyen faktörleri tanımlamak, programın bütünündeki profesyonel ve kişisel etkileşim ile örgütsel zorunlulukları tanımlamak ve açıklamak, sınıfta uygulanan programdaki özerklik ve örgütsel zorunluluk arasındaki gerilimi göz önünde bulundurarak teorik açıklamalar oluşturmaktır. Çalışma 8. Sınıf seviyesinde görev yapmakta olan dört İngilizce öğretmeni ile farklı iki ortaokulda yürütülmüş bir durum çalışmasıdır. Veri toplama yöntemi olarak etnografik görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Durum çalışması analizi eğitsel eleştiri modeli kullanılarak yapılmıştır. Çapraz analiz sonuçları program uygulamalarının dört öğretmenin sınıfında farklı olduğunu göstermektedir. Uygulamadaki farklılıkların sebebi öğretmenlerin bireysel program seçimlerini etkileyen faktörler olarak gösterilebilir. Dört öğretmenin çalıştığı kurum da öğretmenlere programın uygulanışına ilişkin özerklik sağlamaktadır. Kurumlar dolaysız olarak öğretmenlere programa ilişkin baskı uygulamaları da, öğretmenlerin çalışma koşullarından kaynaklanan dolaylı bir baskıya maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Her durum için ortaya çıkan ortak temalar şu şekildedir; öğretmen farklılıklarının sonucu, programa ait seçimde kurumun sınıf üzerindeki değeri, özerklik ve zorunluluğu dengelemede öğretmen savunmasızlığı.

Carlile (1993) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı Avusturya’da yapılan ortaokul reformunu değerlendirmektir. Çalışmada önceki programlarda dördüncü sınıfın sonunda öğrencileri tüm yaşamlarını ilgilendirecek kararları dördüncü sınıfın sonunda vermesini gerektiren katı eğitim yapısından daha esnek bir yapıdaki gruplamalar incelenmiştir. Çalışmada eğitsel eleştiri modeli kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmayı bir altıncı sınıfta okul günü boyunca öğretmen ve öğrenci davranışlarını gözlemleyerek yürütmüştür. Çalışma sonuçlarına göre, Avusturya’da eğitim reformu zorunlu olmasına rağmen öğretmenin güçlü yanları ve istekleri bağlamında yapılan bu reform değişiklik göstermektedir. Avusturya reformu öğretimde kayda değer bir değişiklik önermektedir. Bununla birlikte bu değişim süreci oldukça yavaş işlemektedir.

Rodli (1994) tarafından yapılandırılan doktora tez çalışması bir müfettişin ve onun öğretmen denetleme ve değerlendirme sürecini daha insani, bilişsel, işbirlikli ve gelişimsel bir sistem araştırmasının durum çalışmasıdır. Bu değerlendirmenin temel amacı güçlü yanlarını ve zorlandıkları noktaları yansıtmak için uygulayıcılara

aydınlatıcı bir anlatım sağlayarak profesyonel bir hizmet sunmaktır. Çalışmada Elliot Eisner'in Uzmanlık ve Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılmıştır. Eğitsel eleştirmen olarak araştırmacı öğretmen denetleme/değerlendirme reform sürecinin niteliklerini, aydınlatıcı, yorumlayıcı ve bütün niteliklerini değerlendirebilir bir şekilde ifade etmiştir. Araştırmacı sosyal bilim teorisi, kendi deneyimi ve anlayışı ile çalışılan olgunun önemini açıklamıştır. Bu çalışma okul kültürü ve okul yönetiminin eleştirel yansıtma ve belirgin değişikliklerde nasıl etkili olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Dotson (2000) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı üç tecrübeli anaokulu öğretmenin uygulamadaki teorilerini anlamaya çalışmaktır. Bu bağlamda çalışmanın dört ana sorusu bulunmaktadır. Bunlar; üç öğretmenin uygulamadaki teorileri nelerdir, öğretmenlerin uygulama teorilerini etkileyen faktörler nelerdir, öğretmenlerin uygulama teorileri öğretimlerini nasıl yönlendirmektedir, bağlam öğretmenleri, öğretmelerini ve uygulama teorilerini nasıl etkilemektedir. Çalışma eğitsel eleştiri modelinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri her bir öğretmenin sınıfında eğitim öğretim yılı boyunca gerçekleştirilen sınıf gözlemi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, okul yöneticileri ve diğer öğretmenler ile yapılan görüşmeler, video kayıtlar ve öğretmenlerin çalışmalarını inceleyen doküman incelemeleridir. Çalışmanın sonuçları eğitsel eleştiri modelinde belirtildiği üzere canlı tanımlamalar, teorik yorumlamalar ve öğretmenlerin uygulama teorilerinin değerlendirmesi olarak ifade edilmiştir. Her üç öğretmene ilişkin eğitsel eleştiri karşılaştırıldığında, ortak temalar tanımlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre üç öğretmen de küçük çocukların eğitimi ile ilgili ulusal programın felsefesine uyumlu olarak iyi organize edilmiş, açık ve kolay uygulanabilen uygulama teorisine sahiptir. Bir başka sonuç öğretmenlerin uygulamada gelişimsel olarak uygun profesyonel bilgi temelli ve sosyal olarak yapılandırılmış dışsal diyalogla aktif bir şekilde ilgili olan anlam sağlayıcı ve karar verici konumda olduğunu göstermektedir.

Barry (1993) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı dört ortaokulda öğretmenlerin mizah kullanma şekilleri ve işlevlerinin ne olduğunu ve bu dört sınıftaki öğrencilerin öğretimini planlayan ve uygulayan bir takımın üyesi olarak bu öğretmenler arasındaki etkileşimi araştırmaktır. Araştırma soruları şu şekildedir: Mizah sınıfta nasıl iletilmekte ve ne tür mizah şekilleri ile karşılaşılmakta? Meslektaşlar arasında mizah nasıl iletilmektedir? Mizah kullanan öğretmenler mizah kullanımı ile ilgili ne

düşünmektedir? Öğrencilerin öğretmenlerin mizah kullanımı ve mizah kullanımının sınıftaki değerine ilişkin algıları nelerdir? Takım etkileşimlerinde öğretmenlerin mizahın işlevine ilişkin algıları nelerdir? Çalışmada fen, sosyal bilgiler, matematik ve yabancı dil sınıflarında öğrenci- öğretmen etkileşiminin incelendiği durum çalışması kullanılmıştır. Bu durum çalışmaları eğitsel eleştiri modeli ile ortaya koyulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak dört sınıftaki öğrenci öğretmen etkileşimini inceleyen gözlem ile öğretmenlerle ve örneklem olarak seçilen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanında 1992 sonbahar döneminde Portland, Oregon’da bir ortaokulda ödevler, testler, okul kayıtları ve öğrenci ürünleri de incelenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalara bakılarak mizahın eğitimde kullanımına ilişkin üç genel alan belirlenmiş ve çalışmanın verileri bu genel alanlar bağlamında betimlenip yorumlanmıştır. Belirlenen alanlar a) mizah ve öğrenme, b) mizah ve sınıf atmosferi, c) mizah ve meslektaşların etkileşimi şeklindedir. Veri analizi sonucunda bu alana ilişkin çok sayıda tema ortaya çıkmıştır. Çalışma sonuçlarına göre mizah öğrencinin ilgisini arttırmakta ve stresi azaltmaktadır.

Millare (1996) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının amacı öğretmenin sorduğu soruların öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi nasıl kolaylaştırdığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ve yetişkinlerin devam ettiği bir edebiyat dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eğitsel eleştiri yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak bir öğretmen ve on beş öğrencinin etkileşimini inceleyen gözlemler kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen ve on beş öğrencinin tamamı kadındır. Kadın öğrencileri farklı etnik gruplardan gelen mülteciler oluşturmaktadır ve tamamının İngilizce seviyesi düşüktür. Bu ders toplam on hafta, haftada dört gün ve günde üç saat sürmüştür. Veri analizleri sınıftaki soruların nüfuz eden sorular olduğunu göstermektedir. Sorular öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırıcı biçimdedir. Öğretmen soruları incelendiğinde üç çeşit etkileşimin ortaya çıktığı görülmektedir: öğrenci konuşması genellikle öğretmen soru sorduğu zaman başlamaktadır, öğretmen sınıfta bir ya da iki öğrenciden kısa cevaplar aldıktan sonra konuşmaktadır ve öğrenciler nadiren soru sormaktadır. Informal etkileşimde düşük stresli ve tehditkar olmayan öğrenme içerikleri gözlenmiştir. Bu araştırmada eğitsel eleştiri modeli sınıftaki öğrenci öğretmen etkileşimini yorumlayıcı ve değerlendirici betimleme yaklaşımı olarak kullanılmıştır. Verileri her biri belirli bir soruya odaklanmış bir şekilde dokuz bölüm ile sunulmuştur. Skeç (vignette) olarak adlandırılan bu

anlatımlar sınıfta doğal olarak gerçekleşme sırası ve şekli ile canlı bir biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilen belirli bir sınıfta belirli öğrenciler ve bir öğretmenden elde edilen duruma özgü verilerdir. Çalışmada benzer eğitim durumları için yeni perspektifler sunulabileceği önerilmektedir.

Barone (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında eleştirel postmodernizmle çerçevelenmiş uzmanlık ve eğitsel eleştiri modeli kullanılmıştır. Çalışmanın amacı iki öğrenci ilişkileri memurunun sosyal adalet liderlik uygulamalarını incelemektir. Bu uygulamaların eleştirel yorumlaması ve değerlendirilmesi çalışma boyunca ortaya koyulmuştur. Yüksek öğretimde öğrenci ilişkileri ile ilgili olan temalar sunulmuştur. Çalışmada yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenci ilişkilerinde görev yapan memurların daha iyi bir eğitime ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5'te yurtdışında eğitsel eleştiri modeli ile yapılan çalışmalara ilişkin yazarı, yılı, konusu, veri toplama yöntemi ve veri analiz yöntemi bağlamlarında genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5. Yurtdışında Eğitsel Eleştiri Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalara Genel Bir Bakış

Yazarı	Yılı	Konusu	Veri Toplama Yöntemi	Veri Analiz Yöntemi
Zuga	1982	Ortaokul öğrencilerinin uygulamadaki resim dersi programına ilişkin algıları	Gözlem/Görüşme/Yansıtıcı günlük	İçerik analizi
Hawthorne	1988	Programla ilgili karar verirken öğretmenleri etkileyen faktörleri tanımlama	Görüşme/Gözlem	Betimsel analiz
Carlile	1993	Avusturya’da yapılan ortaokul reformunu değerlendirme	Gözlem	Betimsel analiz
Rodli	1994	Bir müfettişin ve onun öğretmen denetleme ve değerlendirme sürecini inceleme	Gözlem/Görüşme	İçerik analizi
Barry	1993	Dört ortaokulda öğretmenlerin mizah kullanma şekilleri ve işlevleri	Gözlem/Görüşme/Doküman incelemesi	Betimsel analiz
Millare	1996	Öğretmen sorularının öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimini ortaya çıkarma	Gözlem	Betimsel analiz
Dotson	2000	Üç anaokulu öğretmenin uygulamadaki teorisini değerlendirme	Gözlem/Görüşme/Doküman incelemesi	İçerik analizi
Barone	2014	İki öğrenci ilişkileri memurunun sosyal adalet liderlik uygulamalarını inceleme	Görüşme	İçerik analizi

Bu çalışmada ele alınan yurtdışında eğitsel eleştiri modeli ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında veri toplama yöntemi olarak gözlem, görüşme, yansıtıcı günlük ve doküman incelemesi kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın deseni, çalışmanın felsefi temeli ve çalışmaya kaynaklık eden eğitsel eleştiri modeli açıklanmıştır. Daha sonra, çalışma alanı, verilerin elde edilme süreçleri, verilerin analizi ve araştırmada geçerlik, güvenirlik ve etik çalışmaları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Deseni

Temelde araştırma deseni araştırma sorularıyla ilişkilidir. Araştırma soruları da organik olarak araştırmacının epistemolojik yönelimi ile bağlantılıdır (Conrad ve Serlin, 2006, s. 403). Araştırma sorularına katılımcıların neden o şekilde cevap verdikleri, cevap verdikleri bağlam ile verilen cevabın altında yatan davranışlar gibi konularda genel çerçevenin yanı sıra detaylı bilgi sağlamak için nitel çalışmalar yapılır (Creswell, 2013/ 2016, s. 48). Bu bağlamda, **nitel bir araştırma** çerçevesinde **durum çalışması deseninden** yararlanılmıştır.

Nitel araştırmacının amacı insan davranışını ve deneyimini daha iyi anlamaya çalışmaktır (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 38). Nitel araştırmalarda, araştırma soruları tipik olarak durum ya da olguya odaklanmış, beklenen ve beklenmeyen ilişki şekilleri araştırılır. Bağımlı değişkenler işlevsel olarak değil, tecrübe edilerek tanımlanır. Durumsal şartlar önceden bilinmez ve kontrol edilmez. Bağımsız değişkenlerin bile beklenmedik şekillerle gelişmesi beklenir. Nitel araştırmanın doğasını anlamak için şu dört anahtar özelliğe bakmak gerekir; Odak, süreç, anlama ve anlam. Araştırmacı veri toplama ve analizinde birincil kaynak olup süreç tümevarımsaldır ve ürün çok zengin bir şekilde betimlenir (Merriam, 2009, s. 14). Araştırmanın işlevi, dünyanın haritasını çıkarıp onu keşfetmek değil, onun farkına vararak onu aydınlatmaktır (Stake, 1995, s. 40- 43).

Nitel araştırmalarda gerçeklik sosyal olarak yapılandırılır (Denzin ve Lincoln, 2005, s. 8). Tek bir gözlem yoluyla elde edilebilen gerçeklik yoktur. Bunun yerine, tek bir olay için çoklu gerçeklikler ya da yorumlar vardır. Araştırmacılar gerçeği bulmazlar,

onu yapılandırır (Merriam, 2009, s. 8-9; Janesick, 1998, s. 95). Bu işlemi yaparken durum çalışması deseninden yararlanılabilir.

Durum çalışması, bir ya da birkaç durumu bir süre ya da çoklu süreler zarfında derinlemesine incelemektir. Her durumun içsel özellikleri yanında, durumu çevreleyen özellikler de detaylı bir şekilde incelenir (Neuman, 2014, s. 42). Durum çalışmasının genel deseni “huni”ye benzetilebilir. Çalışmanın başlangıcı huninin geniş olan tarafıdır. Araştırmacılar veri kaynağı ya da katılımcı olabilecek muhtemel yerleri ve insanları araştırır, çalışma yapmak istedikleri yeri bulurlar ve amaçlarına uygun yer ve veri kaynaklarının uygulanabilirliğini kararlaştırmak için geniş bir ağ oluştururlar (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 54). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belirli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013/2016, s. 97).

Durum çalışması, bir durum ya da durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları yoluyla durumun derinlemesine açıklandığı nitel bir yaklaşımdır (Bal, 2016, s. 130). Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine tanımlanması ve analiz edilmesidir. (Merriam, 2009, s. 40). Durum çalışması özellikle de olgu ve bağlam arasındaki sınırlar tam olarak açık olmadığında olguyu kendi gerçek yaşam bağlamında araştıran deneysel bir araştırmadır (Yin, 2008, s. 18). Wolcott (1992, s. 38) ise durum çalışmasını bir strateji ya da metottan çok “saha odaklı araştırmanın sonuç/bitiş ürünü” olarak görmektedir. Durum çalışması tanımlarının ortak noktası belirli bir duruma odaklanması ve karmaşık bir bağlamdaki olguları anlamlandırmasıdır.

Durum çalışmasının ilk örneklerine klasik romanlarda, halk hikayelerinde ve psikiyatrik vaka çözümlemelerinde rastlanır (Mayring, 1990/ 2011, s. 46). Modern durum çalışmasının ise antropoloji, sosyoloji ve psikoloji ile ilişkisi vardır. Durum çalışmaları resmi olarak 1800lerden beri araştırma hipotezleri geliştirmek ve test etmek amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Freud ve Jung bireysel hasta analizi çalışması yoluyla kendi psikanaliz kavramlarını geliştirmişlerdir. Bu tekil durum analizleri çeşitli hastalıkların örnekleri olarak öğrencilerine sunulmuştur. Psikologların çalışmaları

Wundt, Pavlov ve Thorndike tarafından kısmen durum çalışmaları yoluyla davranışsal bilimlere eklenmiştir (Naumes ve Naumes, 1999, s. 57).

1900'lerin başında, erken dönem Amerikalı pragmatistler ve Chicago Okulu etkileşimcilerinin çalışmaları da durum çalışmasının kökeni olarak düşünülebilir. 1960lar ve 1970ler'de araştırma yöntemleri ile ilgili kitapların tamamı deneysel desenler ve istatistiksel yöntemlerle ilgiliydi. Durum çalışmaları 1980'lerde araştırma yöntemi olarak çalışılmaya başlanmıştır. (Merriam, 2009, s. 39). Durum çalışması eğitim alanına Yin (1984) ve Stake (1995) ile girmiştir. Stake durum çalışmasını eğitsel değerlendirme olarak da kullanmıştır. Bu bilim insanlarının her ikisi de durum çalışmasına pragmatik açıdan yaklaşmış, biraz nesnellikle birlikte, anlamın öznel olarak yaratılmasının önemine vurguda bulunmuşlardır. 1990'ların sonuna doğru, yaklaşım Creswell (1998) ve Merriam (1988, 2009) ile daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (akt. SavinBaden ve Major, 2013, s. 151). Creswell ve Merriam durum çalışmasını nitel araştırmada uygulanan temel araştırma geleneği olarak tanımlamıştır.

Durum çalışması günümüzde eğitim araştırmalarında çok yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Mertens, 2005, s. 237). Durum çalışması, nicel araştırmaların bir şekilde yapamadığı, araştırmacının "gerçek dünya"yı bütün karmaşıklığı, bütün ilişkileri ve organizasyonu ile görmesine ya da sorgulamasına olanak sağlamaktadır (Atkins ve Wallace, 2012, s. 108). Durum çalışmaları Tablo 6'da belirtilen özelliklerinin yanında uygulanması açısından bazı avantaj ve dezavantajlara sahiptir (Savin Baden ve Major, 2013, s. 162-165; Merriam, 2009, s. 50-52; Naumes ve Naumes, 1999, s. 59-60; Yin, 2008, s. 24). Durum çalışmasının en önemli ve temel avantajı gerçek bir durumun gerçek ortamında çalışılmasına olanak sağlamasıdır. Bu, araştırmacıya sadece ne olduğu değil neden olduğu ile de ilgili karar verme konusunda yardımcı olur. Derinlemesine araştırma yapılabilir. Sınırlı sayıdaki olaylar, şartlar ve bunların ilişkilerinde detaylı bağlamsal analizi vurgular. Böylece özel bir olguya odaklanabilir. Durum çalışmaları ayrıca zaman içerisinde olayların etkilerini inceleme fırsatı sunar. Durum çalışmalarında araştırmacı çalışmanın meydana geldiği çevre bağlamında çalışmasını yapar. Durum çalışmalarında karmaşık süreçler kendi bütünlüğü içinde çalışılır. Durum çalışmaları esnektir. Durum çalışması yapan araştırmacıların tanımlama ya da değerlendirme gibi çok çeşitli araştırma amaçları olabilir. Araştırmaya yapılandırmacılık ya da yorumlayıcı paradigma gibi farklı felsefi açılardan yaklaşabilirler.

Tablo 6. Durum Çalışması Araştırması İle İlgili 5 Yanlış Anlama (Merriam, 2009, s. 53)

Yanlış Anlama	Doğrusu
Genel bilgi bağlam- özellikli bilgiden daha değerlidir.	Evrensel olanın insan ilişkileri çalışmalarında bulunması zordur. Bağlam bağımlı bilgi daha değerlidir.
Tek bir durumdan genelleme yapılamaz. Bu nedenle tek bir durum bilimsel gelişmeye bir şey eklemeyiz.	Genelleme bilimsel gelişme kaynağı olarak aşırı önem görmüş, tek bir örneğin gücü önemsenmemiştir
Durum çalışması araştırma sürecinin ilk basamağında en önemli görevi üstlenir, hipotezleri oluşturmaya yarar.	Durum çalışması hem hipotez oluşturma hem de hipotez test etme için yararlıdır, fakat bu aktivitelerle sınırlı değildir.
Durum çalışması araştırmacının daha önceden sahip olduğu fikirleri doğrular.	Bu ifade tamamen bir önyargı ifadesidir.
Durum çalışmalarını genel teorilere özetlemek zordur.	Durum çalışmalarını özetlemedeki zorluk çalışılan konunun gerçeklik özelliklerinden dolayıdır, araştırma yönteminden dolayı değildir

Durum çalışmasının avantajlarından birisi de veri toplama sürecinde farklı kaynakları ve teknikleri kullanmasıdır. Araştırmacı daha önceden araştırma sorularını cevaplamak için hangi kanıtları toplayacağına ve hangi analiz tekniklerini kullanacağına karar verir. Kanıt olarak bahsedilen, gözlem ve görüşme olabilir. Durum çalışması formatında zengin ve detaylı tanımlamalar vardır. Zamana ve yaklaşıma bağımlı olmak zorunda değildir. Durum çalışmaları değişiklik süreçlerini fark etmek, tanımlamak ve raporlaştırmak için kullanılabilir. Özellikle problemlere çözüm bulma konusunda kullanışlı bir yöntemdir. Bir diğer avantajı, durum çalışmasının çok çeşitli yollarla, çeşitli okuyucu kitlesi için yazılabilir olmasıdır. Raporlamada hikayelemenin kullanılması daha geniş ulaşılabilirliğinin olmasını sağlar. Başka biri tarafından yapılmış bir durum çalışmasını okuyarak, bir araştırmacı kendi durum çalışması için nelerin en iyi uygulamalar olabileceğini ya da benzer durumlarda neler yapmaktan kaçınılması gerektiğini anlayabilir. Durum çalışmalarının özellikle eğitimsel yenilikler ve program değerlendirme alanlarında kullanıldığında oldukça faydalı sonuçlar elde edildiği kanıtlanmıştır. Bütün bu faktörler durum çalışması kullanan araştırmacılara belirgin biçimde avantaj sağlar.

Diğer taraftan durum çalışmasının dezavantajları da vardır. Durum çalışmasının en büyük dezavantajı çalışma sonuçlarının genellenmesinin yarattığı zorluktur. Bu durum bazı araştırmacıların durum çalışmasının bilimsel bir yöntem olarak

kullanılamayacağı tezini ileri sürmesine neden olmuştur. Diğer taraftan Einstein, Darwin, Newton gibi birçok bilim insanı tekil durumları, deneyleri ve tecrübeleri ile bilimin tekil durumlarla da ilerleyebileceğini kanıtlamıştır (Merriam, 2009/2015, s. 52). Ayrıca, Stake (1995, s. 8), durum çalışmasının gerçek amacının genelleme değil, özelleştirme olduğunu belirtmiştir. Durum çalışmasının özelliği hem bir avantaj hem de dezavantajdır. Görüşme sürecinde ortaya çıkan konularda araştırmacıya durumla ilgili geçmiş yaşantı ve bilgilerini kullanma olanağı tanır. Diğer yandan, öznellik araştırmayı önyargılara açık hale getirir. Sonuçların güvenilirliği göstermek de benzer şekilde zordur, çünkü araştırmayı çevreleyen şartların aynısını tekrar sağlamak oldukça zordur. Durum çalışmalarında sunulan veriler parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılabilirse bile genellikle nitel yöntemler kullanılarak analiz edilir. Son olarak, durum çalışmasını uygulamak pahalıdır ve zaman alıcıdır.

Eğitim araştırmasında, durum çalışması, araştırma sorusu ya da teorisini ortaya çıkarmak için küçük oranlı bir çalışma yapılmasına olanak sağlar. Esnekliği çeşitli bağlamlarda ve durumlarda kullanılabileceği anlamına gelir. Birçok araştırmacı basitçe “ne?” ya da “kaç tane?” sorularına cevaptan çok daha karmaşık soruların cevaplarını bulmak için durum çalışması kullanır. Bağlantıları, bağlamı, şekilleri ortaya çıkarmak, detaylarla birlikte “büyük resmi” de yansıtmak için olanak sağlar (Atkins ve Wallace, 2012, s. 108).

Durum çalışması tekrarlayan bir süreçtir. Yansıtma ve açıklama amaçları için ardışık olmayan aşamalar arasındaki bağlantıyı içerir. Böylece, araştırma desenine tekrar dönüp, veri toplama ve analizi ile ilgili ilk deneyimler ışığında bazı değişiklikler yapılabilir (Atkins ve Wallace, 2012, s. 109). Yin (2008, s. 13), durum çalışmasındaki “nasıl” ve “neden” sorularının ayırt edici bir avantajı olduğunu belirtir. Ayrıca, değişkenlerin durumun içerisine aşırı gömülü olduğu ve zaman içerisinde bunları tanımlamanın imkansız olduğu durumlarda, durum çalışmaları en iyi seçenek olabilir (Merriam, 2009, s. 46). Güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programında programı uygulayan öğretmenler, programın uygulandığı öğrenciler, ders kitapları, sınıf ortamı, yıllık planlar, günlük planlar, zümre toplantı tutanakları ve yazılı sınav kağıtları gibi değişkenler programın içerisinde örtük bir şekilde gömülü olduğu için bu durumun en iyi “Durum çalışması” deseni ile ortaya koyulacağı düşünülmüştür.

Durum çalışması bir örneklem araştırması değildir. Durum çalışmalarının birincil amacı diğer durumları anlamak değildir. Durum çalışmalarındaki ilk zorunluluk, seçilen ve çalışılan durumun anlaşılmasıdır. Durum çalışmasında durum önceden seçilir. Bazen “tipik” bir durum işe yararken, bazen sıra dışı bir durum da tipik durumlarda gözden kaçırılan olayları resmetmeye yardımcı olur (Stake, 1995, s. 4).

Bilimsel araştırmalarda en iyi yöntem yoktur. En iyi yöntemin ne olduğu, araştırmacının çalıştığı olguya ve ne bulmaya çalıştığına bağlıdır (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 39). Program değerlendirme açısından bakılacak olursa durum çalışmasında değerlendirilecek bağlamlar bütüncül olarak derinlemesine ve detaylı bir şekilde değerlendirilir (Akar, 2016, s. 119). Eldeki çalışmada, güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programının sınıf içinde nasıl uygulandığını, öğrenci ve öğretmen açısından programın nasıl deneyimlendiğini birçok yönüyle anlamak için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve araştırmada durum çalışması kullanılmıştır.

Mikroorganizmalar teleskopla ya da yıldızlar mikroskopla incelenmeye çalışılırsa çok fazla yol kat edilemez. Araştırmacının uygulayacağı yaklaşım çalışmanın doğası ve amacına uyum sağlamalıdır (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 39). Nitel araştırma var olan bir teori açığını kapatmak ya da mevcut teori olguyu tanımlamada yeterli olmadığında yapılabilir (Merriam, 2009/2015, s. 15). Bu amaçla eldeki araştırma varolan program değerlendirme teorisinin olguyu tam olarak her yönüyle açıklamadığının altı çizilmiş ve bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Felsefi Temeli

Nitel araştırmanın diğer araştırma türlerinin arasında felsefi olarak yerinin belirlenmesi önemlidir. Bu yerleştirmeyi yapabilmek için araştırmacının ontoloji (gerçeğin doğası) ve epistemoloji (bilginin doğası) ile ilgili inançlarını ortaya koyması gerekmektedir (Merriam, 2009, s. 8). Ontoloji, insanların elde ettikleri ve henüz bilmedikleri ile gelecekte neler olabileceğine dair inanışları ile ilgilidir (Sönmez, 2009, s. 10). Epistemoloji ise insanların doğal dünyanın bir parçası olduğunu ve bu nedenle çalışmalar yürütülürken sosyal bilimlerin çeşitli çalışma yöntemlerinden faydalanılması gerektiğine inanır (Kincaid, 1996, s. 21). Araştırmacının, araştırmalarında uygulayacağı doğru ilke ya da kuralları yansıtmasıyla birlikte, kendi düşüncelerini

yönlendirecek eğilimlerin ve ilkelerin de farkında olmaları gerekmektedir (Pring, 2015, s. 174). Araştırmada ağır basan ilkelere birisi “gerçekliği bulma” ilkesidir. “Gerçekliği bulma”, “gerçekliği anlatma” olgusunu içerse de ondan çok daha fazlasıdır. Gerçeklik, bir dereceye kadar, tarihi ve durumsaldır ve farklı entelektüel perspektifler arasındaki çatışma bilimin kendi imgelemi ve gelişmesi için önemlidir (Popkewitz, 2012, s. 87). Burada pozitivist ve yorumlayıcı bakış açıları bağlamında, bilimsel paradigma değişimi ve dönüşümünden bahsedilecektir.

Pozitivist yaklaşımda gerçeklik vardır, sabittir ve ölçülebilir (Merriam, 2009, s. 8). Geleneksel pozitivizm Francis Bacon’ın ampirizmi ve onun devrimsel bütün bilgi otoriteye değil, gözleme dayanmalıdır düşüncesi ile başlamıştır (Walker, 1992, s. 99). Pozitivizmde her olguya bilim sayesinde ulaşılabileceği anlayışı vardır. Olgu direkt olarak, aracısız bir şekilde incelenir ve bilgiye ulaşılır (Bal, 2016, s. 10). İnsan bilgisi duyu verileri ile sınırlıdır ve duyu verileri ile elde edilen bilgiler de öznellik taşır. Bilgi deneysel araştırmalar yoluyla elde edilir. Ampirizm bilimde birleştirici bir unsurdur.

Ampirik-bilimsel-pozitivist doktrine dayanan araştırma yaklaşımları sosyal bilimlerde alanında popülaritesini kaybetmiş, yeni bir doktrin baskın duruma gelmiştir (Walker, 1992, s. 101). 1960’ların ortasına gelindiğinde araştırma geleneği nitel ve yorumlayıcı yaklaşımlara doğru değişim göstermeye başladı (Eisner, 1998, s. 13). Sözü geçen bilimsel doktrine karşı olan eğitimcilerden birisi de Elliot Eisner’dir. Sözü geçen bilimsel yöntem standartlarının eğitim çalışmalarına empoze edilen sınırlarını eleştirmiş, genel yasalar için geçerli olan bilimsel araştırmanın, özeli eşsizliğini sınırlandırdığını belirtmiştir (Walker, 1992, s. 104). Bilimsel yaklaşımların bilgiyi nesnelleştirme eğiliminde olduğunu ve bu nedenle deneyimdeki hisleri ortadan kaldırdığını savunmuştur.

Araştırma yapmanın amacı yeni bilgi üretmektir. Yeni bilgiyi aramanın birçok sebebi vardır. Bunlar; uygulamaların gelişmesi, ilerlemesi, gelişen politikalar için bilgi temeli, artan sorumluluklar, araştırmacıların ilginç buldukları problemleri çözmedir. Fakat günümüz için bu sebepler en önemli sebepler değildir. Önemli olan yeni bilgi üretmek için araştırmanın nitelendirilmesidir (Pring, 2015, s. 176). Bu bağlamda her insanın sahip olduğu bilgi önemli ve anlamlıdır. Burada sosyal bilimcinin amacı, çalışılan olguya yüklenen anlamı algılayıp, olgunun gerçekliğinin nasıl yapılandırılması

ve betimlenmesi gerektiğini anlamaktır (Bal, 2016, s. 27). Yorumlayıcı paradigma bahsedilen bu özelliklerin gerçekleşmesine izin verir.

Yorumlayıcı paradigma farklı varsayımlara dayanmaktadır. Bu bağlamda Husen (1988, s. 17) (akt. O'Donoghue, 2007, s. 21), 1890'larda Wilhelm Dilthey (1833-1911) tarafından yapılan "erklaren" ve "verstehen" arasındaki farka dikkat çeker. "erklaren" "açıklama" anlamına gelir ve pozitivistliğe atıfta bulunurken, "verstehen" "anlama" anlamına gelir ve yorumlayıcı paradigma ile ilişkilidir. Bu ayrımı yaparken, Dilthey, insani bilimlerin kendi araştırma mantığı olduğu, fen bilimleri (doğa bilimleri) ile insani bilimlerin arasındaki farkın açıklama ve anlama olduğunu savunmuştur. Bunun yanında, iki farklı tür psikoloji olduğunu, bunlardan birinin deneysel yöntemlerle tahminde bulunmak ve genelleme yapmak, diğerinin ise eşsiz olan, bireyin kendi bütün ve somut ortamında anlamaya çalışmak olduğunu belirtmiştir. Aynı dönemlerde benzer fikirler de ortaya koyulmuştur. Fransız Henri Bergson (1859-1941) zeka, sadece sezgi yoluyla elde edilebilecek gerçek yaşamı kavrayamaz tezini, İsveçli John Landquist insan ilişkileri ile ilgili insan bilgisi epistemolojisini ileri sürmüştür (akt. O'Donoghue, 2007, s. 21).

Nitel araştırmalarda oldukça sık kullanılan yorumlayıcı paradigma gerçeğin sosyal olarak yapılandırıldığına işaret eder (Merriam, 2009, s.8). Bu görüşe göre tek bir gözlenebilen gerçeklik yoktur. Bunun yerine tek bir olay için çoklu gerçeklikler ve yorumlamalar vardır. Araştırmacılar bilgiyi bulmaz, onu yapılandırır. Eisner'a (1998, s. 7) göre de insan bilgisi deneyimin yapılandırılmış şeklidir. Bu nedenle aynı doğadaki gibi zihnin yansımasıdır. Pozitivist bilim insanları olayları "nedenleri/sebepleri" ile ele alır, "insan davranışını" dış etkilerin sonucu olarak görür. Yorumlamacılar, insan eylemlerinin "sebepler"e bağlı olduğunu düşünürler. Diğer bir ifade ile kişilerin sahip olduğu perspektiflerin ortaya çıkardığı niyetler davranışlara sebep olur (O'Donoghue, 2007, s. 29). Bu perspektifler insanlar arasında etkileşimi gerçekleştirir.

Araştırmada hata yapmama takıntısı, spontanlık, ilgi, eğlence, sevgi, macera gibi birçok insani deneyimin görmezden gelinmesine sebep olabilir (Walker, 1992, s. 105). Nitel araştırmalar hata olma olasılığını kabul eder. Nitel araştırmalarda bahsedilen bu insani özellikler elimine edilmesi gereken bir olgu değil, aksine derinlemesine anlamayı sağlamak için gerekli elementlerdir (Stake, 1995, s. 45). Bu sebeplerden dolayı da nitel

araştırma yapan program araştırmacıları, çevrenin bütün özelliklerine geniş bir açıdan bakabilmekte ve program planları ve materyalleri, öğretme ya da okul yönetimi gibi eğitim süreçlerinin tek bir özelliğine odaklanmayarak, holistik bir bakış açısıyla çalışmalarını yürütebilmektedir (Walker, 1992, s.109). Böylece araştırmalarında ihtilaflı olan durumlar olduğunda yapılandırıcı ve yorumlayıcı katkılar sağlayabilmektedir. Bu bağlamda eldeki durum çalışmasının felsefi temelinin belirtilen amaçlara hizmet edeceği düşünülmektedir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Modeli

Eleştiri karmaşık, ince, ayrıntılı nesneler ve olaylarla ilgili faydalı sözler söyleme sanatıdır (Eisner, 1998, s. 3). Bu sayede daha az entelektüel olanlar ya da farklı alanlarda entelektüel olanlar daha önceden göremedikleri ve anlamadıklarını görebilir ve anlayabilirler. Bu bağlamda eğitsel eleştirmenin amacı diğerlerinin görmesine ve anlamasına yardımcı olmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için, paradoksal olarak sözcüklerin asla söyleyemeyeceği dili ortaya çıkarmak gerekmektedir. Metindeki ses duyulmalı, aliterasyona (ses tekrarı) izin verilmeli, ahenk ve ritim özendirilmelidir.

Eleştiri bir durumu ya da nesneyi aydınlatmak için yapılır. Böylece bu durum ya da nesne görülebilir ya da takdir edilebilir (Eisner, 1998, s. 6). Eleştirinin birincil işlevi eğitsel olmasıdır. Burada eğitselden kasıt algının artırılıp anlamın derinleştirilmesi yoluyla materyal sağlamadır. Eğitsel eleştiri modelinin dört boyutu vardır. Betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma (Eisner, 1998, s. 87-103):

1. Modelin “*betimleme*” boyutu, durumun ya da sürecin nasıl olduğunu okuyucuların görselleştirmesi için olanak sağlar. Betimleyici metnin önemli etkilerinden biri sadece zihin gözüyle görmek değildir. Metin aynı zamanda okuyucuları dolaylı olarak, betimlenen olaylara dahil edebilmelidir. Okul ya da sınıf türünde bir yeri anlamak için okuyucunun o ortamın neler hissettirdiğini ve ortamın neye benzediğini anlaması gerekmektedir. Dolaylı katılımı mümkün kılabilmek için eğitsel eleştirmen durumun gösterdiği niteliklere erişebilmelidir. Bu geçişken bir olaydır. Bir durumu algısallıkla yorumlama yeteneği eleştirmenin çalıştığı temel içeriği sağlar. Fakat eleştirmen daha sonra betimleyici düz yazıdan daha fazlasını ifade edecek bir

yapıda yazılı bir form oluşturmalıdır. Bunu yapabilmek için metni şekillendirmek, onun ahengini duymak, doğru kelime ya da kelime grubunu seçmek, yerinde metafor kullanmak ve sık rastlanmayan durumlarda bazı epistemolojik görevleri olan yeni kelimeler oluşturmak gerekmektedir. Bütün bunları yapmanın amacı okuyucunun bilmesini sağlamaktır. Bilmenin bir yolu da görselleştirme, diğeri ise duygulardır. Bir durumun nasıl hissettirdiği durumun nasıl görüldüğünden daha az önemli değildir. Eğitsel eleştirinin betimleme boyutu her ikisini de mümkün kılmaktadır. Özellikle betimsel boyutun yazımında yazar her zaman için bitmemiş bir hikaye anlatır. Bu bağlamda anlatım da algı gibi doğal olarak seçicidir. Yazar da algı ve ifşa konusunda seçici olmalıdır. İyi bir yemek yapmak mutfaktaki bütün malzemeyi kullanmayı gerektirmez.

2. Eğitsel eleştiri modelinin “yorumlama” boyutu açıklama ile ilgilidir (Eisner, 1998, s. 95). Bazen kişinin istediği direkt, dolaysız bir betimlemedir. Fakat okuyucuların, durumun ya da olayın önemini anlama çabası olduğunda betimleme, yorumlama olmadan eksik kalmaktadır. Yorumlama, bağlamsallaştırma, açıklama ve açığa çıkarmadır. Yorumlama sistem içerisindeki mesajları deşifre etmenin hermeneötik aktivitesidir. Betimleme ne olduğu ile ilgilenirken, yorumlamanın odağı neden ya da nasıl olduğudur. Okul ve sınıflardaki olayların yorumlanması nadiren tek bir olay sonucundan kaynaklanır. Sosyal durumlarla ilgili hisler, olaylardan çıkarılan anlamlar ve görülenlerden çıkarım yapılan motifler zaman içerisinde oluşur. Tekrarlayan olaylardır. Yol boyunca görülen işaretleyiciler gibi geçmişin planını çıkarır, gelecek için ise ipuçları oluşturur.
3. Eğitsel eleştiri modelinin üçüncü boyutu “*değerlendirme*” ile ilgilidir. Bu modelde görülenin değerlendirilmesi hayati öneme sahiptir. Öğrenci çalışmalarını ya da sınıf yaşantısı süreçlerini bu çalışma ya da süreçlerin yanlış eğitim uygulamaları mı, eğitim uygulamaları dışında mı yoksa eğitimsel mi olduğuna karar vermeden betimlemek doğru bir yaklaşım değildir. Değerlendirmenin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bir danışanın fiziksel durumunu betimleyen ve hatta yorumlayan ama onun

sağlıklı mı yoksa hasta mı olduğuna dair bir değerlendirme yapamayan doktora muhtemelen bir daha danışılmaz. Değer yargısı olmadan değerlendirme yapılamaz. Materyal ya da performans orantılı olduğunda kıyaslamalar daha kabul edilebilirdir. Ortak bir metrik uygulamasının etkililiğinden, kronometre kullanımı gibi, bütün koşucular aynı yolda, aynı yerden başlıyorsa ve aynı noktaya ulaşacaklarsa bahsedilebilir. Fakat “yol” farklılaştıkça ve varılacak yer öğrenciden öğrenciye değişiyorsa anlamlı kıyaslamalar yapmak zorlaşır. Öğrencilerle ilgili var olan genel özellikler bilinebilir. Fakat her bir öğrencinin kendine özgü özelliği vardır. Bu nedenle öğrencileri değerlendirmek oldukça karmaşıktır. Hem çocukların hem de yetişkinlerin ne yapmak istedikleri ve ne olmak istediklerine dair kendi fikirleri, güdüler, ihtiyaçları ve hisleri vardır. 25- 30 kişilik bir grup bir araya geldiğinde, süreci ya da sonucu tahmin ya da kontrol etme yeteneği daha fazla sorgulanabilir durumdadır. Bir şekilde sonuçları kontrol etme yolu bulunsa bile, eğitsel uygulamaların hedeflediği sadece küçük bir segment için kullanışlı olacaktır. Okullarda tıpatıp aynı ürünlerin belirli kriterlerle değerlendirilmesi, değerlendirmecinin işini kolaylaştıracaktır ama değerlendirmenin niteliğini düşürecektir.

4. Eğitsel eleştiride genellikle bir sınıf ve onun öğretmeni ile ilgili bir hikaye anlatılır. Sınıf canlı bir şekilde betimlenir böylece okuyucular sahneyi görselleştirebilir. Sınıfta olan olayların anlamları açıklanır ve betimlenip yorumlanan olayların eğitsel değeri tartışılır. Son olarak *temalaştırma* yapılır. Eğitsel eleştiride temalar oluşturmak, duruma nüfuz eden tekrarlayan mesajların belirlenmesidir. Temalar durum ya da kişinin baskın özellikleridir. Bir bağlamda temalar yaygın olan nitelikler gibi düşünülebilir. Yaygın olan nitelikler durumları ve nesneleri birleştirme eğilimindedir. Bir resmin tek bir yaygın niteliği olabilir, diğer taraftan sınıfların ve okulların pek çok yaygın niteliği vardır. Bir sınıf, okul ya da öğretmenle ilgili nitel bir çalışma çoklu temalar oluşturabilir. Bu temalar elde edilenlerin ana fikri olarak da düşünülebilir. Bir anlamda, gerekli özelliklere kaynaklık eder. Ayrıca bu temalardan çıkarılmış diğer durum algıları için de ipucu sağlar.

Her sınıf, okul, öğretmen, öğrenci, kitap ya da bina sadece kendisiyle ilgili olanı yansıtmaz, aynı zamanda diğer sınıflarla, okullarla, öğretmenlerle, kitaplarla ve binalarla ortak olan özelliklerini de yansıtır. Bu bağlamda her bir özel kendi evreninin örneklemdir. Özelle ilgili ne öğreniliyorsa, onun ait olduğu evrenle bir ilişkisi vardır denilebilir. Bu model ışığında eldeki çalışma betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamakları ile programla ilgili detaylı bir resim ortaya koymayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan, bu dört boyutun birbirinden tamamen bağımsız olmadığı söylenebilir.

3.4. Araştırmanın Çalışma Alanı

Araştırmanın çalışma alanını, Hatay ilinin İskendrun ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun 5. sınıfına devam etmekte olan öğrencileri ile bu öğrencilere İngilizce dersi veren İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem stratejisinin seçimi nitel araştırmacı için kritik öneme sahip olup birçok durumda örneklem istenen bir olgudur ve iyi örneklem yaklaşımlarını kullanmak araştırmanın güçlü olmasına (Savin Baden ve Major, 2013, s. 313) yardım eder. Nitel araştırmada genellikle belirli bir amaca yönelik örneklem seçilir (Conrad ve Serlin, 2006, s. 402). Bu bağlamda kullanışlı örneklem stratejilerinin niteliklerinden birisi de araştırma ile ilgili olan belirli amaçları gerçekleştirmek için örneklem stratejisinin amaçlı olarak seçilmesidir (Merriam, 2009/2015, s. 16). Ne nicel ne de nitel araştırmada örneklem seçiminde sadece uygunluk yeterli bir amaç değildir. Amaçlı örneklem genellikle, evreni tanımlayan tipik durumları içeren seçenekleri içerir. Nitel araştırmacı evrenin genel özelliklerini yansıtmak için bileşenleri amaçlı olarak seçer (Conrad ve Serlin, 2006, s. 402)

Eldeki çalışmada da amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme (Patton, 1990, s. 169) seçilmiştir. Amaçlı örneklem çalışmaya başlamadan önce yapılır, araştırma geleneği ve araştırma sorusuna dayandırılır (Savin Baden ve Major, 2013, s. 314). Amaçlı örneklem seçilmesinin amacı araştırmacının çok fazla şey öğrenmek, derinlemesine anlayış sağlamak, içgörü kazanmak isteğidir (Merriam, 2009/ 2015, s. 76). Çalışmanın amacı, amaçlı örnekleme için seçilen ölçütü ortaya koyar. Tipik durum örnekleme ise aşırılıklardan kaçınarak, ortalama olan durumlarda veri elde edebilmek için kullanılır (Patton, 1990, s. 173).

Durum çalışmasında detaylı ve derinlemesine bir araştırma yapılacağı için örneklem grubunun sayısı azdır (Paker, 2015, s. 124). Amaç belirli olayları ya da belirli kültürel bağlamlarda insan davranışlarını incelemek olduğundan, çalışma için gerekli olan katılımcı sayısında bir sınırlama olması kaçınılmazdır (O'Donoughe, 2007, s. 56). Bu da ele alınan olgunun özelliklerinin daha detaylı anlaşılmasına ve çözümlemenin daha açık yapılmasına (Mayring, 1990/ 2011, s. 47) olanak sağlar.

Herhangi bir grupta çalışma yapılmadan önce, okulun resmi olmayan yapısının bilinmesi gerekir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 56). Çalışmaya başlanmadan önce, durum çalışması olarak neyin analiz edileceği konusunun karara bağlanması amacı ile bir öğretim üyesi ile informal toplantılar düzenlendi. Bu toplantılar sonucunda durum çalışmasının mikro düzeyde araştırmacının daha önce görev yaptığı ortaokulda bir beşinci sınıf şubesi tek durum çalışması olarak derinlemesine çalışılmasına karar verildi. Nitel araştırmacı olguyu birçok açıdan inceler, durumu bazı tipik özelliklerine göre seçer, bu durum öğrenme fırsatı sağlar (Stake, 1998, s. 101). Araştırmacı gözlem yapacağı sınıfları seçerken birçok özelliği göz önünde bulundurdu. Açık uçlu sorularla (görüşmeler) katılımcıların kendi gerçeğini nasıl oluşturdukları ve nasıl deneyimlediklerini de anlama fırsatı elde edilmiş olur (Yin, 2008, s. 12).

Araştırmada odak grup görüşmelerinde araştırma kapsamına alınan öğrenciler tipik olarak İngilizce dersinin gerekliliklerini yerine getirmiş, devamsızlık sorunu olmayan öğrenciler arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Durumdaki anahtar role sahip kişilerin araştırmaya gönüllü katılmaları oldukça (Yin, 2005, s. 385) önemlidir. Eldeki araştırmanın bütün katılımcıları gönüllü olarak araştırmaya dahil olmuştur. Her şubeden **dört kız dört erkek olmak üzere sekiz öğrenciden oluşan sekiz odak grup** oluşturulmuştur. Bireysel görüşme yapılmak üzere **üç İngilizce öğretmeni** ile görüşülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okulda sekiz İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılı içerisinde 5. sınıflarda İngilizce dersine giren üç öğretmen bulunduğu için diğer İngilizce öğretmenleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bireysel görüşmelere katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyeti, mezun oldukları fakülte türü, mesleki kıdemleri ve güncellenen programla ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıkları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Bireysel Görüşme Katılımcılarının Betimlenmesi

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olunan Fakülte/ Bölüm	Derse Girdiği Şube	Görüşme Süresi
KÖ1	Kadın	16 yıl	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	5/A 5/E 5/F	1 saat 28 dakika
KÖ2	Erkek	32 yıl	Eğitim Enstitüsü/ İngilizce Öğretmenliği	5/C 5/G	1 saat 36 dakika
KÖ3	Kadın	8 yıl	Eğitim Fakültesi/ İngilizce Öğretmenliği	5/B 5/D 5/H	1 saat 22 dakika

Tablo 7’de bireysel görüşme verileri betimlenmiştir. Katılımcı sütununun altında belirtilen “KÖ” “Katılımcı Öğretmen” ifadesi yerine kullanılmış, sondaki rakam ise hangi öğretmen olduğunu açıklamak için yazılmıştır. Birinci satırda bilgileri verilen öğretmen aynı zamanda gözlem yapılan sınıfın İngilizce öğretmenidir. KÖ1 kadın, 16 yıllık kıdeme sahip ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. 5/A, 5/E ve 5/F şubelerinde derse girmektedir. Kendisiyle 1 saat 28 dakika süren görüşme yapılmıştır. KÖ2 erkek, 32 yıllık kıdeme sahip, Eğitim Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. 5/C ve 5/G şubelerinde derse girmektedir. Kendisiyle yapılan görüşme 1 saat 36 dakika sürmüştür. KÖ3 kadın, 8 yıllık kıdeme sahip ve Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. 5/B, 5/D ve 5/H şubelerinde derse girmektedir. Kendisiyle 1 saat 22 dakika süren görüşme yapılmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile ilk dönem İngilizce not ortalamaları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. KÖ1 Öğretmeninin Derse Girdiği Sınıflardaki Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimlenmesi

Katılımcı	Sınıf /Şube	Cinsiyet	1.Dönem İngilizce Notu
ÖA1	5/A	Kız	55
ÖA2	5/A	Kız	70
ÖA3	5/A	Erkek	78
ÖA4	5/A	Kız	86
ÖA5	5/A	Erkek	60
ÖA6	5/A	Erkek	92
ÖA7	5/A	Kız	65
ÖA8	5/A	Erkek	50
ÖE1	5/E	Erkek	72
ÖE2	5/E	Kız	60
ÖE3	5/E	Erkek	56
ÖE4	5/E	Erkek	54
ÖE5	5/E	Erkek	88
ÖE6	5/E	Kız	54
ÖE7	5/E	Kız	95
ÖE8	5/E	Kız	78
GÖ1	5/F	Kız	92
GÖ2	5/F	Kız	80
GÖ3	5/F	Kız	62
GÖ4	5/F	Erkek	65
GÖ5	5/F	Kız	50
GÖ6	5/F	Erkek	88
GÖ7	5/F	Erkek	78
GÖ8	5/F	Erkek	52

KÖ1 öğretmeni 5/A, 5/E VE 5/F şubelerinde derse girmektedir. Odak grup görüşmelerine katılmak üzere her sınıf şubesinden 4 kız, 4 erkek öğrenci olmak üzere 8, toplamda 24 öğrenci seçilmiştir. Bütün sınıf şubelerinde öğrenciler seçilirken göz önünde bulundurulan ilk kriter öğrencilerin gönüllü olma durumlarıdır. Gönüllü öğrenciler arasından 1. Dönem İngilizce notları da göz önünde bulundurularak odak gruplar oluşturulmuştur. Tablo 8’de olduğu gibi bütün odak grup görüşmesi katılımcıları tablolarında katılımcı sütununun altındaki kodlamalar hangi öğrencinin hangi şubede olduğunu göstermektedir. İlk harf “Ö” katılımcı öğrenciyi, ortadaki harf katılımcı öğrencinin şubesini ve sondaki rakam ise öğrencinin katılım sırasını göstermektedir. 5/F şubesi aynı zamanda sınıf gözlemlerinin yapıldığı şubedir. Bu

nedenle, bu sınıfta odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin kodlanmasında “G” harfi gözlem yapılan sınıfı ifade etmektedir.

Tablo 9. KÖ2 Öğretmeninin Derse Girdiği Sınıflardaki Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimlenmesi

Katılımcı	Sınıf /Şube	Cinsiyet	1.Dönem İngilizce Notu
ÖC1	5/C	Erkek	80
ÖC2	5/C	Kız	86
ÖC3	5/C	Erkek	50
ÖC4	5/C	Erkek	65
ÖC5	5/C	Erkek	74
ÖC6	5/C	Kız	50
ÖC7	5/C	Kız	74
ÖC8	5/C	Kız	70
ÖG1	5/G	Kız	85
ÖG2	5/G	Kız	85
ÖG3	5/G	Erkek	88
ÖG4	5/G	Erkek	72
ÖG5	5/G	Erkek	59
ÖG6	5/G	Kız	55
ÖG7	5/G	Kız	68
ÖG8	5/G	Erkek	60

KÖ2 öğretmeni 5/C ve 5/G şubelerinde derse girmektedir. Odak grup görüşmelerine katılmak üzere her sınıf şubesinden 4 kız, 4 erkek öğrenci olmak üzere 8, toplamda 16 öğrenci seçilmiştir.

Tablo 10. KÖ3 Öğretmeninin Derse Girdiği Sınıflardaki Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarının Betimlenmesi

Katılımcı	Sınıf /Şube	Cinsiyet	1.Dönem İngilizce Notu
ÖB1	5/B	Kız	50
ÖB2	5/B	Kız	62
ÖB3	5/B	Erkek	50
ÖB4	5/B	Kız	79
ÖB5	5/B	Erkek	77
ÖB6	5/B	Erkek	87
ÖB7	5/B	Kız	98
ÖB8	5/B	Erkek	70
ÖD1	5/D	Erkek	56
ÖD2	5/D	Kız	55
ÖD3	5/D	Erkek	72
ÖD4	5/D	Erkek	86
ÖD5	5/D	Erkek	60
ÖD6	5/D	Kız	95
ÖD7	5/D	Kız	80
ÖD8	5/D	Kız	80
ÖH1	5/H	Kız	85
ÖH2	5/H	Kız	90
ÖH3	5/H	Kız	66
ÖH4	5/H	Erkek	82
ÖH5	5/H	Kız	70
ÖH6	5/H	Erkek	55
ÖH7	5/H	Erkek	68
ÖH8	5/H	Erkek	92

Tablo 10’da görüldüğü gibi KÖ3 öğretmeni 5/B, 5/D VE 5/H şubelerinde derse girmektedir. Odak grup görüşmelerine katılmak üzere her sınıf şubesinden 4 kız, 4 erkek öğrenci olmak üzere 8, toplamda 24 öğrenci seçilmiştir. Her 3 odak grup katılımcıları tablosunda görüldüğü gibi öğrencilerin 1. Dönem İngilizce notları 50 ve yukarısındadır. Odak grup katılımcılarının hepsi 1. Dönem İngilizce dersinde başarılı olmuşlardır. Okuldaki bütün öğrencilerin 1. Dönem İngilizce notlarına bakıldığında bütün öğrencilerin İngilizce dersinden başarılı olduğu görülmüştür.

3.5.Verilerin Elde Edilmesi

Nitel araştırmalarda sahneyi bilmek 6nemlidir. Okul gibi organizasyonlarda sahne, birbirleri ile etkileşim halinde olan fakt6rlerin karışımı olduğu için, okulların boyutları ve ana 6zelliklerinin nasıl etkileşim içinde bulunduklarını bilmek okulları geliştirmek anlamına gelir (Eisner, 1998, s. 2). V6cudun geri kalanından bağımsız olarak incelendiğinde insan pankreasının nasıl çalıştığını anlamak m6mk6n değildir. Ancak sistemin bir parçası olarak incelendiğinde anlaşılır. Temelde sınıflar için de durum aynıdır. Eldeki çalışmada sistemin b6t6n6n6 g6r6p yargıya varabilmek için konu bir b6t6n olarak ele alınıp, g6zlem, odak grup g6r6şmesi ve bireysel g6r6şme yaklaşımları kullanılmıştır.

3.5.1.G6zlem İle Verilerin Elde Edilmesi

Eğitim alanında nitel araştırma 6ėrencilerin ve 6ėretmenlerin çalıştıkları ortamda ne yaptıklarını anlamaya çalışmakla ilgilidir. Bu amacı gerçekleştirmek için okul ve sınıflarla iletişime geçmek, onları g6rmek ve yorum yapabilmek için kullandıkları kaynakları g6zlem yoluyla 6ėrenmek gerekmektedir (Eisner, 1998, s. 11). Bunun yanında grup davranışlarını kendi doğal ortamı içinde ve detaylı olarak araştırmaya olanak sağlaması açısından g6zlem eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Bal, 2016, s. 143). Bağlamla ilgili anlayış geliştirmenin en iyi y6ntemlerinden biri g6zlem yapmaktır (Savin Baden ve Major, 2013, s. 391). Durum alışması yapmanın en ayırt edici 6zelliklerinden birisi de doğrudan g6zlem yapmaktır (Yin, 2008, s. 11). G6zlem yaparken geleneksel olarak veri toplamak için beş duyu organı kullanılır. G6zlem, birçok amaç ve yorumu kapsayan b6t6nc6l, geniş ve hatta belli bir şekli olmayan bir şemsiye kavramdır (McDonough ve McDonough, 2006, s. 101). G6zlem bireylerin kendi gerçekliklerini nasıl oluşturduklarını anlamak için kullanılan bir y6ntemdir.

G6zlem yoluyla araştırmacı katılımcıların g6nl6k uygulamalarını belgeleyerek, onların deneyimlerini daha iyi anlamaya çalışır (Tedlock, 2005, s. 467). Aslında g6zlem ilk başta g6r6nd6ėğ6nden daha karmaşıktır. 6nk6 araştırmacının katılımcılarla, neyi g6zlemlediği, nerede g6zlem yaptığı ve g6zlem s6recinde hangi kararları aldığı ile ilgili duyguları ve d6ř6ncelerini içerir (Savin Baden ve Major, 2013, s. 392). Bu yaklaşım

özellikle doğal ortamında herhangi bir olgunun neden ve nasıl olduğunu anlama ile ilgilidir. Gözlem ayrıca fiziksel çevrenin araştırma üzerindeki etkisi ile ilgili bilgi de verir. Gözlem kişilerin kendi söyledikleri ile gerçekte yaptıkları arasında farklılık olma olasılığına karşı etkili bir veri toplama yaklaşımı olabilir. Gözlem yapılan sınıfta açıklığa kavuşturulması gereken en az üç anahtar parametre vardır. Bunlar; kim, neden ve nasıl sorularının cevaplarıdır (McDonough ve McDonough, 2006, s.102). Bu soruların cevapları başarı testlerinin sonuçları ya da yeni öğretim yöntemleri ile verilemez (Eisner, 1998, s. 11).

Eldeki çalışmada sınıf içi gözlem yaklaşımlarından katılımcı gözlem yaklaşımı kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bu yöntemde belirli bir ortamda neler olduğu gözlemlenir ve kaydedilir çalışır (Menter, Elliot, Hulme, Lewin ve Lowden, 2011, s. 167). Başka bir ifadeyle, bu yaklaşımda araştırmacı kendi sınıfında ya da başka bir sınıfta neler olduğunu gözlemler. Bütün kişisel ilişkiler ve yaşam alanlarında bulunmasına rağmen, araştırmacı müdahaleci değildir. Kendi hipotezlerini test etmek için durumlar yaratmaz (Stake, 1995, s. 44). Gözlem süresince araştırmacı mümkün olduğunca dikkat çekici olmamalı, kendi halinde olmalı ve çalışılan konunun anlamını değiştirmekten kaçınmalıdır (Menter ve diğerleri, 2011, s. 168). Bu yaklaşımın temel özelliği duvardaki bir sinek gibi hareket etmek ve mümkünse normal akışındaki öğretim ve etkileşimi etkilememektir. (McDonough, Shaw ve Masuhara, 2013, s. 272). Aksi durumlarda, araştırmacının varlığı çalışılan ortamdaki insanların davranışlarını değiştirebilir.

Gözlem yönteminde araştırmacılar katılımcılarla doğal, kısıtlayıcı ve tehditkâr olmayan bir ortamda ve şekilde etkileşim kurmaya çalışırlar. Gözlem yapılan sınıfın öğretmeninin davranışlarını daha önceden bilme imkanı, göz önünde bulundurulması gereken önemli bir noktadır (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 36). Bu bağlamda, eldeki çalışmada gözlem yapılan sınıfın öğretmeni araştırmacı tarafından tanınmaktadır. Araştırmacı ve öğretmen 3 yıl boyunca aynı okulda meslektaş olarak çalışmış, bu nedenle katılımcı öğretmenin sınıf içi davranışlarının araştırmadan minimum düzeyde etkilenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem yapılan sınıfın öğretmenin tercih edilme sebeplerinden bir tanesi de öğretmenin mesleki kıdem yılıdır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda 5. sınıf İngilizce dersine giren üç öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerden birinin mesleki kıdemi 32 yıl, diğer öğretmenin ise 5 yıldır. Mesleki

kıdemi beş yıl olan öğretmen sadece bir önceki programın uygulandığı dönemde öğretmenlik yapmış, daha önceki programları uygulamadığı için kapsamlı bir karşılaştırma yapmada yetersiz kalabileceği düşüncesiyle, öğretmenlik mesleğinde 15. yılını çalışan öğretmenin sınıfında gözlem yapılmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Bu yöntemi uygulamanın bir başka yolu da video kayıt yapmaktır. Bununla birlikte, bir sınıfta oturarak video kaydı yapmak hiçbir zaman doğal bir davranış değildir. Sınıfta aşına olunmayan bir şeyin varlığı etkileşimin normal doğasını bozabilir (McDonough, Shaw ve Masuhara, 2013, s. 272). Diğer taraftan, sabit bir kamera sadece belirli bölgeleri kaydederken, hareketli kamera ise neyi kaydetmek istediğini seçecek bir operatör gerektirir. Öğretmenin sınıfın ortasında durduğu, öğrenci öğretmen ilişkisini kaydeden kısmen basit bir kayıta bile resmin tamamını görmek, kaydetmek oldukça zordur (McDonough ve McDonough, 2006, s. 110). Bütün katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak ve kendi rızaları ile katılmaları etik açıdan önemlidir. Bu nedenle gözlemcinin kendi yaptığı gözlem, kamera ile kaydedilenden daha fazla ilişkiyi görmesi bakımından daha zengin bilgi sağlar (Walford, 2005, s. 86). Eldeki araştırmada da kamera kaydı kullanılmamış, gözlemcinin kendi gözlemlerine yer verilmiştir.

Gözlem sürecinde fotoğraf çekimi katılımcılarla tam bir güven ortamı oluşuncaya kadar ertelenmelidir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 100). Diğer taraftan fotoğraf çekmek ve bunları paylaşmak, hatta fotoğrafları katılımcılara da vermek araştırmacı ve katılımcıları birbirine yaklaştırır ve katılımcıların daha doğal davranmasına sebep olur. Eldeki çalışmada alan ziyaretlerinin 4. haftasında izin alınarak fotoğraf çekilmeye başlanmıştır. Çekilen bütün fotoğrafların çıktısı alınarak ilgili katılımcılarla da paylaşılmış, tahtaya yazılanlarla ilgili çekilen fotoğrafların ise yine çıktısı alınarak duvar panosunda sergilenmiştir. Özellikle sergilenen bu fotoğraflara öğrencilerin büyük bir ilgi duyduğu, diğer sınıf öğrencilerinin de tenefüs aralarında gelip bu fotoğraflara baktığı gözlemlenmiştir. Eldeki çalışmaya ilişkin fotoğraflar Ekler bölümünde sunulmuştur.

Sınıf kültürü belirli bir süreden sonra oluşur. Bu nedenle kısa bir etkileşim bile bazı karmaşık sözel ve davranışsal önyargılar içerebilir (McDonough ve McDonough, 2006, s.114). İlk günlerde gözlem süresi bir saat ya da daha az olmalıdır. Ortamla ilgili

güven ve bilgi arttıkça, gözlem için geçirilen süre de artabilir. Alan çalışması yapmak düşünüldüğünden daha eğlencelidir bu nedenle araştırmacılar genellikle planladıklarından daha uzun süre alanda kalmayı tercih ederler (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 93). Yapılacak gözlemin süresi araştırma yaklaşımının normlarına bağlı olarak birkaç hafta ya da ay gibi kısa süreli de olabilir (Savin Baden ve Major, 2013, s. 393). Eldeki çalışmada, araştırmacı Kasım ayından itibaren her hafta 1 ders saati gözlem yapılacak sınıfta bulunmuş, sınıf kültürü ve dinamikleri hakkında bilgi edinmeye çalışmış ve ikinci dönem şubat ayında okulun açıldığı ilk haftadan itibaren gözlemlerine başlamıştır. Eldeki çalışmada, araştırmacı alanda kalma süresini haftada 2 ders saati ve 12 hafta olarak planlamış, fakat çalışmaya devam ederken bu süre haftada 3 ders saati ve 17 haftaya uzatılmıştır. Araştırmacı sınıfta güven ortamı yaratıldıktan sonra, hafta ve dönem boyunca tüm derslerde ne olduğunu gözlemlemek amacı ile de bu süreyi uzatmıştır.

Menter ve diğerlerine göre (2011, s. 169) gözlem, görüşme gibi diğer yöntemlerle üçgenlenerek, konuları, problemleri, uygulamaları ve insanları daha derinden anlayabilmek için doğal ortamlarında bilgi elde edilmesini sağlar. Diğer yöntemler kullanıldığında ortaya çıkarılamayacak önemli davranışlar ve aktiviteler araştırmacı tarafından daha açık bir şekilde görülebilir. Araştırmaya katılımı ve deneyimi yoluyla, araştırmacı dikkat çekici konularda büyük bir farkındalık geliştirir. Bu da yorumlama ve veri analizi konularında araştırmacıya yardımcı olur.

Gözlem yapan araştırmacı, sınıf gözlemlerini daha önceden planlayabildiği için, öğretmen sadece gözlemci ziyareti olacağı gün için bile öğretim uygulamalarını değiştirebilir (Yin, 2005, s. 387). Bu nedenle eldeki araştırmada gözlem yapılan sınıfın öğretmenin araştırmacı tarafından daha önce tanınan, sınıf içi uygulamaları bilinen bir öğretmen olarak seçilmesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte gözlemin ilk iki haftası sadece iki ders saati gözlem yapılmış, fakat daha sonra haftada üç ders saatine çıkarılmış ve derste bütün hafta boyunca neler yapıldığı gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Gözlem nitel çalışmalarda genellikle yapılandırılmamış şekilde, çeşitli dinamiklerin var olduğu sosyal bir bağlam ile ilgili daha fazla bilgi elde etmek için kullanılabilir (Menter ve diğerleri, 2011, s. 164). Eldeki çalışmada da gözlem süreci

yapılandırılmamıştır, bununla birlikte gözlem yapılırken dikkat edilen bazı parametreler bulunmaktadır.

Gözlem yöntemi bilgi toplama ve analizi için zaman gerektirir. Araştırmacının varlığı, gözlem yapılan olguyu etkileyebilir ya da değiştirebilir ve bu durum gözlem süresinin uzun tutulması ile araştırmacının varlığına bireylerin alışması ve güven duygusunun inşası ile üstesinden gelinebilir (Menter ve diğerleri, 2011, s. 164). Bu nedenle “tipik” denilecek davranışların ortaya çıkmasını gözlemleyecek süre sağlanmalıdır. Gözlemler farklı günlerde ve günün farklı zamanlarında yapılırsa, daha “doğal” bir gözlem olma olasılığı yükselir. Eldeki çalışmada yapılan gözlem tarihleri ve gözlemlerin süresi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Gözlem Kayıtlarının Tarih ve Süreleri

Tarih	Süre '
05.02.2018 Pazartesi	40
08.02.2018 Perşembe	40
12.02.2018 Pazartesi	40
15.02.2018 Perşembe	40
19.02.2018 Pazartesi	40
22.02.2018 Perşembe	80
26.02.2018 Pazartesi	40
01.03.2018 Perşembe	80
05.03.2018 Pazartesi	40
08.03.2018 Perşembe	80
12.03.2018 Pazartesi	40
15.03.2018 Perşembe	80
19.03.2018 Pazartesi	40
22.03.2018 Perşembe	80
26.03.2018 Pazartesi	40
29.03.2018 Perşembe	80
02.04.2018 Pazartesi	40
05.04.2018 Perşembe	80
09.04.2018 Pazartesi	40
12.04.2018 Perşembe	80
16.04.2018 Pazartesi	40
19.04.2018 Perşembe	80
26.04.2018 Perşembe	80
30.04.2018 Pazartesi	40
03.05.2018 Perşembe	80

Tablo 11. Gözlem Kayıtlarının Tarih ve Süreleri (Devamı)

07.05.2018 Pazartesi	40
10.05.2018 Perşembe	80
14.05.2018 Pazartesi	40
17.05.2018 Perşembe	80
21.05.2018 Pazartesi	40
24.05.2018 Perşembe	80
28.05.2018 Pazartesi	40
31.05.2018 Perşembe	80

05.02.2018 tarihi ile 31.05.2018 tarihleri arasında gözlem yapılmıştır. İlk iki hafta her hafta için iki ders saati gözlem yapılmıştır. 3. hafta ise gözlem süresi haftada 3 ders saatine çıkarılmıştır. 23.04.2018 Pazartesi günü resmi tatil olması ve okulda resmi tören yapılması sebebiyle sınıf içi gözlem yapılmamıştır. Gözlemler 17 hafta sürmüştür. Pazartesi günü yapılan gözlemler 40 dakika, perşembe günü yapılan gözlemler 80 dakika sürmüştür. Gözlemler tek bir sınıf şubesinde yapılmıştır.

3.5.2.Odak Grup Görüşmeleri İle Verilerin Elde Edilmesi

Günümüzde sosyal bilimler araştırmacılarının nitel veri toplamak için sıklıkla kullandığı yöntemlerden bir tanesi de odak grup görüşmeleridir (Stewart ve Shamdasani, 1990, s. 9; Knodel, 1993, s. 35; Mertens, 2005, s. 245; Kamberelis ve Dimitriadis, 2005, s. 898). Pratik bir şekilde uygulanabilir olması ve kullanışlılığı veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmelerinin kullanılmasında etkindir (Savin Baden, Major, 2013, s. 374). Odak grup görüşmelerinin bireysel görüşmelerle bazı ortak noktaları olsa da işlev ve şekil bakımından birbirlerinden farklıdırlar. Odak grup görüşmeleri araştırmacının süreç içerisindeki sosyal etkileşimleri görmesini sağlar.

Odak grup görüşmelerinin en kapsamlı tanımı, toplu konuşmalar ya da grup görüşmeleridir (Kamberelis ve Dimitriadis, 2005, s. 887). Bu gruplar küçük ya da büyük, yönlendirilmiş ya da yönlendirilmemiş olabilir. Odak grup görüşmeleri, bir moderatör eşliğinde araştırma ile ilgili özel konularda üyelerin görüşlerinin, davranışlarının ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla, daha geniş bir evrenden benzer özelliklerine göre seçilen küçük gruplarla yapılan görüşmelerdir (Menter ve diğerleri, 2011, s. 148). Yöntemin anahtar özelliği, belirli bir konu üzerinde detaylı iç

görü sağlayan katılımcılar arasındaki etkileşim ve tartışmadır. Benzer bir tanıma göre ise, odak grup görüşmeleri, belirli sayıda bireyin, birbirleriyle konuşarak, belirli bir konuda bilgi sağlamak için bir araya getirilmesidir. (Savin Baden ve Major, 2013, s. 374-375). Bu tanımlardan yola çıkarak odak grup görüşmelerinde belirli bir konu ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmek için bir grup oluşturulan ve bir moderatör eşliğinde grup üyeleri ile etkileşim yoluyla yapılan görüşmelerdir. Eldeki çalışmada 5. sınıf öğrencileri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Odak grup görüşmeleri yaratıcı fikirlerin arandığı beyin fırtınası ya da uzlaşmaya varılması gereken nominal grup süreçlerinden farklı bir olgudur (Krueger, 1993, s. 67). Odak grup görüşmeleri kendi içinde dinamikleri olan görüşmelerdir. Odak grup çalışmasının amacı çalışılan kavramların derinlemesine incelenmesidir (Knodel, 1993, s. 37). Kişiler arası iletişim ve sosyal etki süreçlerinin olduğu ortamlarda ortaya çıkar (Albrecht, Johnson ve Walther, 1993, s. 51). Odak grup görüşmelerinde etkileşim diğerlerinin nasıl düşündüğü ve konuştuğu hakkında açık bir görüş ortaya koyar. Katılımcılar arasındaki etkileşime dayanan güven, katılımcılardan daha fazla görüş alabilmeye olanak sağlar. (Mertens, 2005, s. 245). Eğer amaç, karmaşık bilgi akışı ya da tavır, bilgi ve geçmiş deneyimlere dayanan davranışı değiştirmek ise, odak gruplar özellikle kullanılabilir (Morgan ve Krueger, 1993, s. 16).

Odak grup görüşmelerinde genellikle sekiz ya da on kişi ve bir moderatör vardır. Katılımcılara bir konu verilir ve katılımcılar önce sıra ile daha sonra dinamik grup diyalogunun bir parçası olarak bu konu hakkında konuşmaları için cesaretlendirilir (Bogdan ve Biklen, 1998, s.100). Tipik bir odak grup görüşmesi yaklaşık olarak bir buçuk ya da iki buçuk saat sürer (Kamberelis ve Dimtriadis, 2005, s. 10; Savin Baden ve Major, 2013, s. 389). Araştırma stratejisi olarak odak grup görüşmelerini kullanmak araştırmacının bir problemle ilgili bakış açısını ya da şemasını nasıl oluşturduğunu anlamada yol gösterici olacaktır. Odak grup etkileşimi katılımcıların anahtar kavramları nasıl yorumladığı ve ele alınan konu ile ilgili uzlaşmalarını ve anlaşmazlıklarını ortaya koydukları bir yöntemdir. Bu bağlamda, farklılıkların giderilmesi ve uzlaşma sağlanması yollarında odak grup görüşmeleri kanıt sağlar. (Mertens, 2005, s. 245).

Gruplar içindeki sistematik farklılık, odak grup görüşmelerindeki araştırma deseni için anahtar kavramdır. Mertens'e göre (2005, s. 245) odak gruplar

oluşturulurken farklı boyutlar ele alınır. Bunlar; yaş, etnisite, cinsiyet ya da engel gibi özellikler bağlamında farklılık, heterojen gruplara karşı homojen gruplar oluşturmak ve bireylerin cevaplarını karşılaştırmaktır. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların ortak özelliklere sahip olması önemlidir. Homojen gruplarla farklı odak grup görüşmeleri yapmak daha derinlemesine bilgi edilmesini sağlar. Çünkü benzer özellikleri paylaşan katılımcıların birbirlerinin deneyimlerini tanımlamaları daha kolaydır (Knodel, 1993, s. 40). Nicel yöntemlerin aksine, odak grup görüşmeleri için katılımcı seçimi random değil genellikle amaçlıdır. Örneklem yaklaşımı genellenemeyebilir, fakat bu gruplardan detaylı bilgi ve iç görü sağlamak amacıyla amaçlı olabilir (Menter, 2011, s. 152).

İdeal olarak çocuklardan oluşan odak gruplar ise beş ya da sekiz katılımcıdan oluşmalıdır (Menter, 2011, s. 155). Daha küçük gruplarda, moderatörün dikkati daha açık olacağından çocuklar kendilerini rahat hissetmeyebilir ve hepsi sessiz kalabilir. Beş ya da sekiz kişilik gruplarda daha farklı kişilikler olacağından, bazı çocuklar konuşmayı başlatmak için istekli olabilirler. Hassas konularda arkadaşlık grupları bilgi toplamak için daha iyi olabilir, çünkü katılımcılar arasında daha önceden kurulu olan bir güven ilişkisi vardır. Odak grup görüşmeleri için fazladan 2 katılımcı seçmek görüşme günü herhangi bir katılımcının gelmemesi durumunda önemlidir (Stewart ve Shamdasani, 1990, s. 57). Eldeki çalışmada odak gruplar 8 kişiden oluşmaktadır. Her grupta 4 kız, 4 erkek öğrenci bulunmaktadır. Bunun yanında her bir odak grup için fazladan iki öğrenci seçilmiş, 5F sınıfında görüşme günü katılımcılardan birisi hastalık nedeniyle okula gelmediği için seçilen diğer katılımcı görüşmeye alınmıştır.

Katılımcıların yaşları grup oluştururken bir diğer önemli faktördür. Farklı yaşlardaki insanların dünyayı algılama şekilleri farklı olacağı için, grup tartışmalarında problemler oraya çıkabilir. Eldeki çalışmada odak grupları 5. Sınıf öğrencilerinden oluştuğu için böyle bir sınırlılık bulunmamaktadır.

Araştırma karmaşık ise ya da birçok farklı birey araştırma konusu ise, daha fazla odak grup gerekmektedir. İlgilenilen grup kısmen homojen ise ve araştırma sorusu kısmen basit ise tek bir odak grup yeterli olabilir. Birçok odak grup görüşmesi uygulamasında birden fazla grup vardır (Stewart ve Shamdasani, 1990, s. 58). Grupların sayısına tamamen araştırmanın amacına uygun olarak karar verilmelidir. Eldeki çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında çalışmanın yürütüldüğü okulda bulunan

sekiz 5. sınıf şubesinin her birinden bir odak grup oluşturulmuş ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Birçok araştırma yönteminde olduğu gibi, odak grup görüşmelerinde de soruları geliştirmek önceki bilgiler ve alan yazın taraması ile ilişkili olmalıdır. (Menter ve diğerleri, 2011, s. 156). Odak grup görüşmeleri yarı yapılandırılmış olabilir ve yaklaşık on, on iki sorudan oluşabilir (Savin Baden ve Major, 2013, s. 387). Katılımcıların dikkat süresi soru sayısını ve oturumun nasıl yapılandırılacağını etkiler.

Sonuç olarak odak grup görüşmeleri planlanırken araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgi, özellikle de katılımcı algılarını ortaya çıkarmak için tartışma ve grup etkileşimi etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Sadece soru sormayan, grup etkileşimine rehberlik edecek ve diğer yöntemlerle elde edilemeyecek bilgi ve iç görüyü ortaya çıkartabilecek yetenekli bir moderatör olmalıdır. İdeal odak grup moderatörü çok az konuşmalı ve grubu aktif katılım konusunda yönlendirmelidir. Yargılayıcı olmayan ve rahat bir ortamda açık tartışmaya şeklinde yapılmalıdır.

Odak grup görüşmeleri sayesinde bazı bireylerin düşünceleri hakkında hızlı bir şekilde bilgi elde edilebilir. Odak grup görüşmelerinde sorular tek bir bireye değil, bütün gruba sorulur. Odak grup görüşmeleri araştırmacının sosyal süreçleri görmesine olanak sağlar. Bu nedenle, odak grup görüşmeleri dikkatli bir şekilde planlanır ve bir moderatör tarafından yönetilir. (Savin Baden ve Major, 2013, s. 375).

Birçok araştırmacı odak grup görüşmelerinde kendisi moderatör olarak görev alır (Savin Baden ve Major, 2013, s.379). Eldeki araştırmada da araştırmacının kendisi moderatör olarak görev almıştır. Araştırmacı, moderatör görevlerinin neler olduğuna ilişkin alan yazından maksimum düzeyde faydalanmıştır. Bununla birlikte araştırma verilerini sağlamak için kullanılan diğer veri toplama yöntemleri olan katılımcı gözlemi ve birebir görüşmeler de araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirildiği için odak grup görüşmelerindeki moderatörlük görevinin de araştırmacı tarafından yapılmasının verileri daha anlamlı kılacağı düşünülebilir.

3.5.3. Bireysel Görüşmeler İle Verilerin Elde Edilmesi

Bireysel görüşme nitel araştırmalarda temel veri toplama şekillerinden bir tanesidir (Merriam, 2009/ 2015, s. 86). Bireysel görüşme bir kişinin bilgi edinmek

amacı ile diğerine soru yöneltmesidir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 93). Bireysel görüşme katılımcıların kendi kelimeleri ile tanımlayıcı veri elde etmek için kullanılır. Böylece, araştırmacı, katılımcıların kendi dünyalarını nasıl yorumladıkları ile ilgili iç görü geliştirebilir. Bireysel görüşmede katılımcının ilgili konuyu kendi perspektifinden nasıl algıladığı ortaya çıkarılmaya çalışılır (Akmehmet Şekerler, 2015, s. 186). Bireysel görüşmeyi yapan kişiler görüşme resminin bir parçasıdır. Soru sorarlar, katılımcıya cevap verirler ve zaman zaman kendi fikirlerini paylaşırlar. Aynı zamanda hangi materyali kullanacaklarına karar verirler, seçimler yaparlar, yorum yaparlar, tanımlarlar ve analiz ederler (Seidman, 2006, s. 22). Bu bağlamda bireysel görüşmede kişiler arası güven oldukça önemlidir (Mayring, 1990/ 2015, s. 74). Bireysel görüşme katılımcının iş yerinde yapılmalıdır. Bu katılımcının daha güvenli hissetmesini sağlar. Aynı zamanda araştırmacı için de çalışılan durumun geçtiği çevre ile daha iyi bir anlama elde etmesine olanak tanır (Naumes ve Naumes, 1999, s. 49).

Bireysel görüşmenin temelini, diğer insanların yaşadıkları deneyimleri anlama vardır (Seidman, 2006, s. 9). Bireysel görüşme yapmak insan davranışlarını bağlamlarıyla birlikte görmeye ve böylece araştırmacılar için bu davranışları anlamaya olanak sağlar. Bir öğrenciyi, öğretmeni, müdürü ya da rehber öğretmeni gözlemlemek onların davranışlarının anlaşılmasına ve bağlamsallaştırılmasına olanak sağlar. Bu nedenle eldeki araştırmada sınıf gözlemi yapılmış, gözlem sonlarına doğru öğretmenlerle görüşmeler yapılarak gözlenen hareketlerin hangi bağlamlarda yapıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcının deneyimlediği dünyayı kendi görüşleri ile ifade etmesi istendiğinde yarı yapılandırılmış teknikler ve açık uçlu sorular sorulmalıdır (Merriam, 2009/ 2015, s. 88). Eldeki çalışma, ana hatları daha önceden belirlenmiş ve sonra bireysel görüşme esnasında katılımcıların verdiği cevaplar da göz önünde bulundurularak yeni soruların eklendiği yarı yapılandırılmış bir görüşmedir. “Yarı yapılandırılmış” terimi bir dereceye kadar görüşme sorularının standartlaştırılmasını, bir dereceye kadar da bu soruların görüşmeyi yapan kişi tarafından cevaba açık bırakılmasını önerir (Wengraf, 2001, s. 62).

Bireysel görüşmede katılımcılar bazı sorularda sessiz kalabilir, fikir bildirmek istemeyebilir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 95). Eldeki çalışmada 2 öğretmen politik

nedenlerle bazı konularda görüş bildirmek istememiştir. Bireysel görüşmelere başlarken katılımcılara sınıftaki objeler, duvardaki resimlerle ilgili sorular sorulabilir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 99). Böylece katılımcıların ilk odağı görüşmenin kendisinden kayar, daha rahat bir şekilde görüşmeye başlar. Yapılan bireysel görüşmelerde katılımcılara bu gibi sorular sorulmuş ve daha sonra görüşme sorularına geçilmiştir.

Bireysel görüşmenin daha önceden var olan bir ilişkinin ardından yapılması görüşme yapılan kişilerin hissettiği baskıyı azaltmak bağlamında olumlu bir davranıştır (Walford, 2005, s. 87). Eldeki çalışmada araştırmacı ile bireysel görüşme yapılan ve 5. sınıflarda İngilizce dersine giren 3 öğretmen 2014- 2015, 2015-2016 ve 2016- 2017 eğitim öğretim yıllarında aynı okulda görev yapmış ve aralarında güvene dayanan bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. 1. katılımcı öğretmen ile yapılan bireysel görüşmenin ham verileri 1 saat 28 dakika, 2. katılımcı öğretmen ile yapılan bireysel görüşmenin ham verileri 1 saat 36 dakika, 3. katılımcı öğretmen ile yapılan bireysel görüşmenin ham verileri ise 1 saat 22 dakika olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler ile yapılan bireysel görüşmelerde kullanılan bireysel görüşme formu örneği Ekler bölümünde sunulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi çalışma boyunca devam eden bir süreçtir (Bal, 2016, s. 255). Böylece, sürekli yapılan veri analizi bir sonraki verinin elde edilmesine yardımcı olur. Analiz ilk verinin elde edilmesi ile başlar. Bir sonraki aşamaya geçebilmek için içgörü ve geçici hipotezler oluşturulur. Soruların oluşturulması ve gerektiğinde düzenlenmesi ile sonuca ulaşır. Bu etkileşimli süreç araştırmada güvenilir ve inandır bulgular elde etmeye olanak sağlar (Merriam, 2009/2015, s. 157). Eldeki çalışmada veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Eldeki çalışma bir durum çalışması olduğu için durum ve ortam ayrıntılı bir biçimde (Creswell, 2013/2016, s. 199) betimlenmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken görüşme metinleri, alan notları, belgeler gibi duruma ait bilgiler (Merriam, 2009/2015, s. 194) bir araya getirilmiştir. Tablo 12’de eldeki çalışmanın veri toplama yöntemi, veri türü, katılımcıları, veri toplama zamanı ve veri analiz yöntemlerine ait betimlemeler verilmiştir.

Tablo 12. Çalışma Yönteminin Betimlenmesi

Verilerin Toplanması	Veri Türü	Çalışmanın Katılımcıları	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
Bireysel Görüşme	Nitel	3İngilizce Öğretmeni	2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi	Betimsel Analiz
Odak Grup Görüşmesi	Nitel	64 5.Sınıf Öğrencisi	2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi	Betimsel Analiz
Gözlem	Nitel	1 5. Sınıf Şubesi Öğrencileri ve İngilizce Öğretmeni	2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi	Betimsel Analiz

Araştırma soruları için veri toplanırken bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem kullanılmıştır. Tüm veriler 2017- 2018 Eğitim Öğretim yılı Bahar Dönemi'nde toplanmıştır. Bireysel görüşme için 3 İngilizce öğretmeni ile görüşülmüş, elde edilen veriler için betimsel analiz yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri için her sınıf şubesinden 8 öğrenci olmak üzere toplam 64 öğrenci ile görüşülmüştür. Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Gözlem bir sınıf şubesinde yapılmış ve veriler yine betimsel analize tabi tutulmuştur.

3.7. Çalışmanın Uygulama Süreci

İlgili literatür incelenerek eğitsel eleştiri modeli temelinde kullanılacak veri toplama yöntemlerine karar verilmiştir. Çalışma sonuçlarına en iyi ulaşılmasını sağlayacağı düşünülen sınıf içi gözlem, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Çalışma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Sınıf içi gözlem için belirli parametreleri kapsayan bir form kullanılmış, sınıfta meydana gelen bütün olaylar olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Sınıf içi gözlem formu ve ilgili fotoğraflar Ekler bölümünde sunulmuştur. Araştırmacı sınıf içi

gözlemlerin pilot çalışmasını 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kasım ve Aralık ayı boyunca her hafta 1 ders saati toplam 8 ders saati gözlem yapılacak sınıfta bulunarak gerçekleştirmiştir. Pilot gözlem çalışması boyunca sınıf kültürü ve dinamiklerine ilişkin bilgi edinilmeye ve sınıfta bulunan öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında 5. sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatür incelenerek bir tanesi öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapmak amacıyla, diğeri öğretmenlerle bireysel görüşme yapmak amacıyla taslak yarı yapılandırılmış görüşme formları elde edilmiştir. Elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, çalışmanın kapsamı, araştırma soruları ve formda bulunan sorularla içerik ve tutarlılık ile açık ve net ifade edilme gibi ölçütler bağlamında Eğitim Bilimleri alanında iki profesör, bir doçent ve bir doktor öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda genel olarak soruların içerik ve kapsam bağlamında uygulanabilir ve anlaşılabilir olduğu, bazı sorularda daha derin içgörüler elde edebilmek için gerekli eklemeler yapılması gerektiği belirlenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve düzeltmeler yapılmıştır.

Odak grup görüşmelerinde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruların içeriği ve görüşmenin süresi gibi farklı bağlamlarda 8 5. sınıf öğrencisi ile gönüllülük esası ve velilerden alınan izinlere dayalı olarak pilot çalışması yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerden alınan geribildirimlerle formda bazı düzenlemeler yapılarak son şekli oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış odak gruplar görüşme formu Ekler bölümünde sunulmuştur. Bireysel görüşmelerde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruların içeriği ve görüşmenin süresi gibi farklı bağlamlarda 2 5. sınıf İngilizce öğretmeni ile gönüllülük esasına dayalı olarak pilot çalışması yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme ortalama 55 dakika sürmüştür. Öğretmenlerden alınan geribildirimlerle formda bazı düzenlemeler yapılarak son şekli oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu Ekler bölümünde sunulmuştur

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izinlerle birlikte veri toplama işlemi başlamıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı ve kapsamı ile ilgili gerekli bilgiler

verilmiştir. Çalışma sonuçlarına ilişkin bilgi almak isteyen katılımcılarla araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmıştır.

3.8. Araştırmada Geçerlik

Geçerlik nesnellik gibi değildir. Tek bir yöntem ya da birkaç yöntem nihai bilgiye ulaşmada en iyi yol değildir. Bununla birlikte yeni paradigma araştırmasında bilgiye ulaşmada önemli olan sadece yöntem değil aynı zamanda yorumlama sürecidir (Guba ve Lincoln, 2005, s. 205). Nitel araştırmalarda gerçekliğin tek bir biçimini kabul etmektense, kendine özgülüğün elde edilmesi daha önemlidir (Neuman, 2014, s. 218). Üçgenleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi, denetleme tekniği ile zengin ve yoğun tanımlama geçerlik ve güvenilirliğin geliştirilmesi için uygulanabilecek bazı stratejilerdir (Merriam, 2009/ 2015, s. 206).

Nitel araştırmalarda, araştırma sonuçları ile ilgili yanlış algılamayı ve sonuçların geçersizliğini en aza indirerek araştırmanın geçerliğini arttırmak için kullanılan stratejilerden birisi üçgenlemedir (Stake, 1995, s. 134). Üçgenleme anlamı açıklamak, bir gözlem ya da yorumun tekrarlanabilirliğini doğrulamak için çoklu algı kullanma sürecidir (Stake, 2006, s. 97). Üçgenleme bilginin farklı kaynaklardan elde edilmesidir (Naumes ve Naumes, 1999, s. 50; Wildy, 2003, s.121; Merriam, 2009/ 2015, s. 206). Araştırma sonuçlarını karşılaştırmak için iki ya da daha fazla yöntem kullanılıyorsa bu yöntemsel üçgenleme'dir. Üçgenleme aynı zamanda tek bir yöntemi kullanarak, birden fazla veri kaynağından veri elde etme anlamına da gelir. Aynı soruyu iki farklı öğretmene sorup, onların cevaplarını karşılaştırma örneğindeki sürece “veri üçgenlemesi” (data triangulation) denir (Atkins ve Wallace, 2012, s. 111). Üçgenleme yapmanın tek amacı veri toplama araçları arasında tam olarak örtüşme olduğunu göstermek değildir. Amaç farklı bakış açıları ile elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıdır (Mayring, 1990/ 2011, s. 148). Üçgenleme ayrıca bulguların karşılaştırılmasına ve çapraz kontrol yapılmasına ve çalışılan olgunun derinlemesine anlaşılmasına (Denzin ve Lincoln, 2006, s. 4) yardım eder. Farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin kanıtı aynı sonuçlara ulaştırıyorsa kanıt yakınsaması (convergence of evidence) var denilebilir (Atkins ve Wallace, 2012, s. 111). Üçgenleme sağlanmasını yansıtır. Eisner (1998, s. 55) üçgenleme yerine *yapısal doğrulama* terimini kullanmıştır.

Yapısal doğrulama üçgenlemeye benzer şekilde farklı veri kaynaklarından elde edilen kanıtların kesişim noktalarının bulunması ya da bir sonucu destekleyen örnek durumların tekrarlanması anlamına gelmektedir. Farklı veri kaynaklarının kullanılması sonuçların yapısal olarak doğrulandığını göstermektedir.

Nitel araştırmalarda iç geçerlik veya inanılabilirlik, araştırma bulgularının, var olan gerçeklik ile örtüşüp örtüşmediği ile ilgilidir (Merriam, 2009/ 2015, s. 203). Nitel araştırmalarda başlıca veri toplama ve analiz kaynağı araştırmacının kendisi olduğu için gerçeklik doğrudan elde edilebilmektedir. İç geçerlik bakımından sonuçlara nasıl ulaşıldığının açık bir şekilde ortaya koyulması ve kanıtları ulaşılabilir kılmak önemlidir (Paker, 2015, s. 128). Yapı geçerliği bakımından çoklu veri toplama yöntemi kullanılması, verilere dair kanıt belgeler, katılımcılardan raporu okuyup dönüt vermesi (katılımcı kontrolü yaklaşımı) ve aynı alanda çalışan diğer araştırmacıların görüşü önemlidir (Paker, 2015, s. 127).

“Anlam” nitel yaklaşımda oldukça önemlidir. Nitel araştırmacılar farklı insanların hayatlarını nasıl yaşadıkları ile ilgilenirler. Nitel araştırmacılar perspektifleri doğru bir şekilde yakaladıklarından emin olmak isterler. Bazı araştırmacılar görüşme transkriptlerini ya da çalışmanın örneklerini veri sağladıkları kişilere gösterebilir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 7).

Durum çalışmasında araştırmacı katılımcıların yorumlarını tekrar kendi sözcükleri ile ifade etmeye çalışmamalı, yorumları olduğu gibi yazmalıdır. Etkili bir durum araştırmacısı veri toplama sürecine müdahale etmeyen iyi bir dinleyici olmalıdır. (Naumes ve Naumes, 1999, s. 61). Eğer görüşme yapılan kişi rıza gösteriyorsa, görüşmeleri kaydetmek verilerin geçerliği ve güvenilirliğini çok büyük oranda artırır (Naumes ve Naumes, 1999, s. 61).

Eldeki araştırmada geçerliğin sağlanması ve artırılması için yapısal doğrulama ve katılımcı kontrolü yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada sınıf gözlemi, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu üç veri kaynağından elde edilen bilgiler arasındaki uyum ve tutarlılık araştırmanın geçerliğini arttırmak için kanıt olarak görülebilir. Nitel araştırma konusunda uzman olduğu düşünülen bir kişi araştırma süreci boyunca yapılan işlemleri tekrar inceleyerek, araştırmacı haricinde bir uzmanın da görüşlerinden yararlanılmıştır.

Eldeki çalışmada gözlem sonuçları, odak grup görüşmesi ve bireysel görüşme metinleri ilgili katılımcılara gösterilmiş ve bir yanlış anlama olup olmadığı teyit edilmiştir. Yapılan bu işlemler araştırmanın geçerliği bakımından önem taşımaktadır. Odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler baştan sona dinlendikten sonra yazıya geçirilmiştir. Nitel araştırma alanında uzman bir kişi ve araştırmacı başka bir gün kayıtları dinleyerek, yazıya geçirilen teksti takip etmiş ve gerekli yerlerde düzeltme yapmışlardır. Hem odak grup görüşmeleri hem de bireysel görüşme kayıtlarının metne dönüştürülmesi görüşmelerin hemen akabinde yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların beden dilleri ile jest ve mimikleri ile ilgili notlar ilişkili cümlelerin yanına eklenmiştir. Katılımcıların söyledikleri cümleler olduğu gibi, hiçbir değişikliğe uğratılmadan yazıya geçirilmiştir.

3.9. Araştırmada Güvenirlik

Nitel araştırmada güvenirliliği sağlamak için birçok veri kaynağı ve ölçme yöntemi kullanılır. Alternatif ölçmeler kullanan farklı araştırmacıların ya da araştırmaların birbirinden farklı sonuçlar bulabileceği gerçeği kabul edilir. Bunun sebebi, veri toplamanın interaktif bir süreç olması ve her araştırmada tekrarlanamayan ve kendine özgü ölçmelerin kullanılmasıdır. Farklı araştırmacıların farklı ölçümleri ve etkileşimleri, ele alınan konunun farklı yönlerini ve boyutlarını aydınlatması bağlamında faydalıdır (Neuman, 2014, s. 218). Nitel çalışmalarda, araştırmacılar verilerin doğruluğu ve anlaşılabilirliğine önem vermektedir. Nitel araştırmacılara göre güvenirlilik veri olarak kaydedilen ile çalışılan ortamda gerçekte olan olayların uygunluğudur (Bogdan ve Biklen, s. 37). Aynı ortamda çalışan iki araştırmacı farklı verilere ve farklı bulgulara ulaşabilirler. Bu durumda her iki çalışma da güvenilirirdir. Farklı yöntemlerle toplanan veriler aynı şeyi ifade ediyorsa, bulguların güvenirliliği artar (Atkins ve Wallace, 2012, s. 111). Diğer taraftan, araştırmanın güvenirliliğinin artırılması için bir veri tabanı organize edilmelidir (Paker, 2015, s. 125). Bu bağlamda eldeki çalışmada, her hafta gözlem yolu ile elde edilen veriler gözden geçirildi, ilgili notlar tutuldu, verilere göre araştırma amaç ve soruları gözden geçirildi.

Yazılı belgeler, arşiv kayıtları (isim listeleri, not dökümleri), görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, fiziksel objeler (sınav kağıdı, ödev, proje, poster, ders kitabı) de güvenilirliğin artırılması için kullanılır (Paker, 2015, s. 126). Bununla birlikte araştırma süreci açıkça tanımlanmalı, gerekli belgelerle kanıt sağlanmalıdır. Katılımcılara sorulacak sorular açık ve net ifade edilmiş olmalı, soruları cevaplarken yoruma yer bırakılmamalıdır. Bu şekilde verinin güvenilirliğinden bahsedilebilir (Atkins ve Wallace, 2012, s. 117).

Eldeki çalışmada, yöntem ve araştırma süresince izlenen yol ve aşamalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bunun da güvenilirliği arttırdığı düşünülebilir. Araştırmacının katılımcılar ve fiziksel çevreyi daha geniş ve ayrıntılı bir perspektiften gözlemleyip, inceleyebilmesine olanak sağlayan Eğitsel Eleştiri Modeli'nin kullanılmış olması da araştırmanın güvenilirliğini arttıran bir faktör olarak düşünülebilir. Çalışma kapsamındaki sınıf düzeyine ait zümre toplantı tutanakları, isim listeleri, not dökümleri, sınav kağıtları, ödev ve projeler ile ders kitapları ve öğrenci defterleri araştırmacı tarafından incelenmiştir. Çalışmaya katılacak olan bireyler gönüllü olarak çalışmaya katılmış ve her biri katılımcı rızası formunu doldurmuştur. Odak grup görüşmeleri okul idaresinden izin alınarak öğrencilerin uygun olduğu saatlerde, okulun konferans salonunda samimi bir ortamda gerçekleşmiştir. Bireysel görüşmeler katılımcı öğretmenlerin uygun olduğu saatlerde ve istedikleri ortamda samimi bir havada gerçekleşmiştir.

Bunlara ek olarak çalışmada *referanssal yeterlik* (Eisner, 1998, s. 113-114) yaklaşımı kullanılmıştır. Referanssal yeterlik algıyı ve anlamayı arttırmak için kullanılan bir yaklaşımdır. Referanssal yeterliğin birincil amacı eleştiri yoluyla çalışılan konuyu aydınlatmak ve insan algısı ve anlamasını arttırmaktır. Bunun yapılabilmesi için sınıf, öğretmen, kullanılan öğretim materyalleri, okulun atmosferi, okulun içinde bulunduğu yakın çevre, toplumun politik ve sosyal eğilimleri ile ilgili canlı betimlemeler yapılmalıdır (Eisner, 1998, s. 14). Eldeki çalışmada da bu tür betimlemeler yapılmaya çalışılarak çalışmanın referanssal yeterliğinin sağlanmasına yardımcı olunmuştur.

3.10. Araştırmada Etik

“Etik” kelimesinin temel tanımı, belirli bir davranışın “doğruluğudur”. Buna benzer başka bir tanıma göre etik, davranışı yöneten ahlak ilkeleridir (Savin Baden ve Major, s. 319). Eğitim araştırması terminolojisinde ise, “etik” genellikle eğitim araştırması çalışmasını yaparken bağlı kalınması gereken kurallar ya da ilkeler anlamına gelir. (Pring, 2015, s. 173). Diğer bir tanıma göre, araştırmalarda etik, belirli bir grubun belirli bir zamanda doğru ve yanlış olarak kabul ettiği ilkelerdir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 42).

Etik araştırmasının tarihi, tıbbi ve bilimsel araştırma ile neredeyse eş anlamlıdır. Etik tarihinin şekillenmesine yardımcı olan, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallıkta, 1960’larda talidomit ilacının yanlış kullanılması, 1970’lerde sona eren ve kırk yıl boyunca devam eden Tuskegee frengi çalışmaları, 1990’larda Bristol ve Liverpool’da ölen çocukların kalplerinin başka çocuklar için kullanıldığı birçok skandal vardır. 1960’lardan beri araştırmalardaki artan düzenlemeler bu skandallardan dolayı daha çok önem kazanmış, “araştırma etiği”nin profesyonel algıda ne anlama geldiğini belirgin bir şekilde etkilemiştir (Macfarlane, 2010, s. 19). Bununla birlikte araştırmalarda etik kurallara bağlı olma ile ilgili rehberler 1940’lı yılların sonunda yazılmaya başlanmış, nitel araştırmalar için ise durum son yirmi, otuz yılda önem arz etmeye başlamıştır (Merriam, 2009/ 2015, s. 199). Etik konusu yıllar boyunca gelişme göstermiştir. Günümüzde, dünya birbiriyle ilişki içerisinde olduğu için, etik soruları karmaşık bir hal almıştır. Neyin doğru neyin yanlış olduğu farklılık göstermektedir. Etik genellikle açık olmayan karmaşık sorular ortaya koyar. Bu nedenle etikle ilgili bazı durumlar ve ilkeler belirlenmiştir.

Bogdan ve Biklen’e (1998, s. 43) göre araştırma etiği için geçerli iki tane resmi ve geleneksel durum vardır; katılımcı rızası ve katılımcıların tehlikeden korunması. Bunu sağlamak için;

1. Katılımcılar araştırmanın doğasını, var olabilecek tehlikeleri ve çıkabilecek sorunları anlayarak gönüllü olarak çalışmalara katılırlar.
2. Katılımcılar çalışma esnasında günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri risklerden daha fazlasına maruz bırakılamazlar.

Bu formlarda katılımcı imzası “katılımcı rızası” kanıtı olarak kullanılır. Nitel araştırmacılar insanların kendi özel dünyalarının misafirleridir. Durum çalışması kişisel görüş ve durumlarla oldukça ilgilidir (Denzin ve Lincoln, 2005, s. 459). Nitel araştırmalarda çalışma boyunca katılımcılar ile araştırmacı arasındaki ilişki devam eder. Bu ilişki zamanla evrilir, değişir. Katılımcılarla nitel araştırma yapmak yazılı bir kontrata sahip olmaktan çok “arkadaşlık” gibidir. Katılımcıların bu ilişkiyi düzenleme ve katılımları ile ilgili devam eden kararlar alma hakkı vardır. Araştırma boyunca uyulması gereken etik ilkeler aşağıda verilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 44-45; Christians, 2005, s. 145; Atkins ve Wallace, 2012, s. 112).

1. Aksi kararlaştırılmadıkça, katılımcı kimlikleri gizli tutulmalıdır.
2. Katılımcılara saygı ile yaklaşılmalı ve araştırma için işbirlikleri istenmelidir.
3. Katılımcılar araştırmaya dahil olmaya karar vermeden önce araştırmanın her bir ayrıntısını açık bir şekilde biliyor olmalıdır.
4. Bulgularla ilgili dürüst davranılmalıdır. Araştırmacı ideolojik nedenlerden dolayı olsa bile araştırma bulgularından hoşnut olmasa bile ya da diğer kişiler tarafından belirli sonuçları yazması konusunda baskı görüyor olsa bile sadece kendi araştırma bulgularını olduğu gibi ortaya koymalıdır. Veri üzerinde oynama yapmak bilim insanının en büyük günahıdır.

Eldeki araştırmada görüşme yapılan üç öğretmenden katılımcı rızası formu doldurmaları istenmiştir. Bunun yanında, çocuklar yasal olarak yaşlarından dolayı katılımcı rızası formunu kendileri onaylayamazlar. Çocuklar çalışmaya katılmadan önce, bu form ebeveyn ya da veli tarafından imzalanır (Savin Baden ve Major, 2013, s. 328). Bu nedenle, eldeki araştırmada gözlem yapılan sınıfta bulunan çocukların ve odak grup görüşmesine katılan çocukların velilerinden katılımcı rızası formu doldurmaları istenmiş ve imzaları alınmıştır. Katılımcılar istediği zaman çalışmadan ayrılma hakkına sahiptir. Odak grup görüşmesine katılması planlanan bir öğrenci, görüşme öncesi katılımcı olmaktan vazgeçtiğini bildirmiştir. Yerine daha önceden yedek katılımcı olarak belirlenen ve velisinden katılımcı rızası alınmış bir öğrenci odak grup görüşmesine dahil edilmiştir. Araştırma boyunca katılımcılara saygı ile yaklaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ayrıntıları katılımcıların her birine detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Katılımcı rızası formu katılımcılar araştırmaya katılmayı kabul ettikten

sonra katılımcılara ve öğrenci velilerine imzalatılarak, birer fotokopisi kendilerine verilmiştir.

Araştırmacı önyargısı durum çalışması araştırmasında kritik bir problemidir. Araştırmacı cevapları önceden yönlendirebilecek sorular sorabilir (Naumes ve Naumes, 1999, s. 60). Bu nedenle eldeki çalışmada görüşme ve odak grup görüşme soruları hazırlanırken ilgili literatüre başvurulmuş ve alanında uzman 3 kişiden yardım alınmış, sorular bu doğrultuda önyargısız olduğu düşünülerek hazırlanmıştır. Araştırmacı araştırma boyunca önyargıları ve eğilimlerinden uzak durmaya çalışmış, bulguları olduğu gibi vermiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde yapılan sını içi gözlemler, öğrenci odak grup görüşmeleri ve öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucu elde edilen bulgular eğitsel eleştiri modelinin betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma basamaklarına uygun olarak sunulmaya çalışılmıştır.

4.1. Betimlemeye İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin betimleme basamağında güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin mevcut durumun var olduğu şekliyle ortaya koyulmasını sağlayacak öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

4.1.1. Programın Amacına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında programın amacına ilişkin odak grup görüşmelerinden elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Odak grup görüşmesi yapılan 57 (%89) öğrenci (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ7, GÖ8, ÖC1, ÖC2, ÖC5, ÖC6, ÖC7, ÖC8, ÖG1, ÖG3, ÖG4, ÖG6, ÖG7 ve ÖG8, ÖB1, ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖB5, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖH1, ÖH2, ÖH3, ÖH5, ÖH6 ve ÖH8) programın amacına ilişkin görüş bildirmiş, 7 (%11) öğrenci (ÖC3, ÖC4, ÖG2, ÖG5, ÖD5, ÖH4, ÖH7) ise görüş bildirmemiştir.

Tablo 13. Programın Amacına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Programın amacı	57	89	7	11	64	100

Öğrenci cevaplarından elde edilen verilere göre yapılan analizde belirlenen temalar *iletişim* (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖE8,

GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ5, GÖ6, ÖC1, ÖC6, ÖC7, ÖC8, ÖG3, ÖG6, ÖG7, ÖG8, ÖB1, ÖB3, ÖB5, ÖB6, ÖB8, ÖD1, ÖD3, ÖD4, ÖD7, ÖH1, ÖH2, ÖH3, ÖH5, ÖH6, ÖH8, *bireysel istek* (ÖA4, ÖE5, GÖ1, ÖC2, ÖC5, ÖG4, ÖB2, ÖB4, ÖD6, ÖH4), *aile isteği* (ÖA7, ÖE7, GÖ8, ÖG1, ÖB7, ÖD2, ÖD8), olarak belirlenmiştir.

Tablo 14. Programın Amacına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
İletişim	40	70	57	100
Bireysel istek	10	18	57	100
Aile isteği	7	12	57	100

Programda İngilizce çalışılması gereken bir ders olarak değil, diğerleriyle iletişim kurmayı sağlama yolu olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu (%70) İngilizce öğrenme amaçlarının iletişim kurmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin büyük bir kısmının İngilizce öğrenme amaçlarının programın genel amacı ile örtüştüğü söylenebilir.

ÖA2: *Mesela örnek yurtdışında çalışmaya gittiğinde en çok konuşulan dili İngilizce onu bilmen gerekiyor.*

ÖE7: *Hocam ben bir kere anneme söyledim “biz İngilizce öğreniyoruz İngilizler neden Türkçe öğrenmiyor?”. Annem dedi ki, çünkü İngilizce bütün dünya için ortak bir dildir. O yüzden onu öğrenmek çok önemli hocam.*

ÖB4: *Hocam ben hep şarkı söylerim. Babam da duyuyor. Benim babam beni destekliyor. Ben ilerde şarkıcı olmayı düşünüyorum. Bana babam diyor ki ilerde sanatçı olduğunda seni her yere davet edecekler bu yüzden İngilizce öğrenmem lazım.*

ÖD6: *Yeni bir dil öğreniyorum. Bu çok güzel.*

ÖA3: *Hocam başka insanlarla iletişim kurabiliyoruz.*

ÖA6: *Aklıma geliyor hocam mesela Amerika gibi bir yerde Türkçe dilini öğreniyorlar mı çocuklar okulda? Hayır öğrenmiyorlar. Dünyadaki bilim dili, spor dili İngilizce olduğu için İngilizce öğreniyorum. Çince olsaydı Çince öğrenecektim. En çok kullanılan dil ortak dil olarak kullanılıyor dünyada. Çünkü bir sürü sürü ülke var. Bir sürü millet var ama ortak bir iletişime geçmek gerekiyor. Mesela ben bir iş adamı oldum, sanayici oldum... Çinlilerle iş yapacaksın. Portekizlilerle de Araplarla da iş*

yapacaksın. Çince Portekizce Arapça üç ayrı dil bilmektense sadece İngilizce öğreniyorsun ve üç kişiyle de aynı anda yapabiliyorsun.

ÖG1: Benim annemin en önemli dersleri İngilizce, Matematik, Türkçe, Fen bir de özel dersler hocam. Diğer derslerden mesela 100 alsam umursamaz. Ama diğer derslerden de yüksek alsam önemser. Hocam benim annem en çok İngilizce önem veriyor benim hep 100 olmamı istiyor. Neden acaba neden niye?

ÖH4: Hocam oyunlar daha da kolaylaşır. Öyle o Google'dan bakmaya gerek kalmıyor.

GÖ7: Dünyada en çok konuşulan dil olduğu için. Eskiden Fransızcaydı. O yüzden ama şu anda İngilizce en çok konuşulan dili olduğu için.

4.1.2. Kazanımlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen 2, 5 ve 7. sorular ışığında kazanımlara ait görüşler değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan her 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) kazanımların kazandırılmasında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği konusunda görüş bildirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir tanesi (KÖ1) ilkokulda her öğrencinin farklı İngilizce seviyesiyle ortaokula geldiğini belirtmiş, bunun da özellikle birinci dönemin başında 5. sınıf İngilizce öğretim programında olmayan bazı temel kazanımların tekrar edilmesi gerekliliğini ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

KÖ1: Beşinci sınıflar hani ortaokul birinci sınıf aynı zamanda oldukları için, şu sıkıntıyı çok yaşıyor. İlkokuldaki İngilizce seviyeleri arasında çok büyük fark var. Kimi çok İngilizce görmüş gelmiş. Temel kazanımları bilerek gelmişler, ama hiçbir şey bilmeden gelen de çok fazla öğrenci var. En büyük sıkıntımız beşinci sınıflarda hani o temel kazanımları ne kadar öğrendiklerini tespit etmemiz.

KÖ1: Komutları işte selamlaşma, tanışma, işte izin isterken hep İngilizce söylemeleri konusunda uyardım. O alışkanlıkları değişti. Günlük hayattaki kullanımları da kazandırdık. Bir de konu içerisinde, ünite içerisinde geçen yapıları kullandırmaya çalıştım.

Kazanımlarla ilgili güncellenen programda yapılan bir değişikliğin de kazanımın nasıl ifade edildiği hususudur. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) kazanımların sınıf defterlerine yazılırken düz cümle şeklinde yazıldığını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) ise kazanımları düz cümle şeklinde değil madde olarak yazdığını ifade etmiştir. Aynı öğretmen (KÖ2) programa ilişkin sadece kavramların isimlerinin değiştirildiğini bunun da anlamlı olmadığını belirtmiştir. Ayrıca kazanım sayılarının önceki programa göre azaltıldığı belirtilmiştir (KÖ1 ve KÖ3). Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir başka bulguya göre 5. Sınıf programında dört dil becerisinden sadece dinleme, okuma ve konuşma becerilerine ait kazanımlar olduğu, yazma becerisine ait kazanımların ihmal edildiği sonucu ortaya çıkmıştır (KÖ3). Bu durum da özellikle bazı ünitelerde geçen yazma aktivitelerini kısıtlamakla beraber, öğretmenler bu konuda özerk davranarak yazma becerisine ilişkin kazanımları da edindirmeye çalışmaktadırlar.

KÖ2: O kazanım konusunu ben hiç sevmedim. Ya şimdi kazanım ne? Hedef, amaç vardı. Şimdi adını değiştirdiler, kazanım oldu. Kazanım nedir? Siz verdiğiniz konuda amaca ulaştınız mı? Sınıfın %70'i, hatta %51'i diyelim öğrenmiş mi verdiğiniz konuyu kavramış mı? Yani bunu 20- 25 maddeye indirgeseniz ne olur. Bu kırtasiyecilikten başka bir şey değildir, bürokrasiden başka bir şey değil. Present Continious'u veriyoruz. Ama şimdi adı "içinde bulunduğu faaliyetleri anlatabilme". Amaç buysa, hedef buysa bitti. Yani bu uygulayana külfetten başka bir şey değil. Ben sade bir tek madde yazarım.

KÖ3: Bu programla birlikte kazanımları sınıf defterine yazarken "students will be able to..." diye başlıyoruz. Kazanımı cümle olarak yazıyoruz. Programda her ünitenin kazanımları reading, listening, speaking gibi ayrı ayrı verilmiş. Deftere yazıyoruz ama mesela speaking kazanımları kavratılmış olmuyor genellikle. Ya da ne bileyim listening kazanımları yok çocukta. Yazma ile ilgili hiçbir kazanım belirtilmiyor ama biz yine de diyalog yazdırma, günlük rutinlerini yazdırma gibi aktiviteler de yapıyoruz.

Tablo 15'te çalışmaya katılan 3 öğretmenin programın kazanımlarına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Buna göre çalışmaya katılan 2 öğretmen (KÖ1, KÖ2) kazanımlar

yazılırken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz ardı edildiği konusunda görüş bildirmiştir. Bunun yanında 1 öğretmen (KÖ1) öğrencilerin önceki eğitim öğretim yıllarında kazanıldığı düşünülen becerilerin bazı öğrencilerde eksik olduğu ve bu bağlamda geçmiş yıllara ait temel kazanımların da 5. sınıf seviyesinde tekrar edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 15. Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar Görüşler	KÖ1		KÖ2		KÖ3	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Bireysel farklılıklar		X		X		X
Temel kazanımların tekrarı		X				
Kazanım ifadelerinin ifade edilişi	✓			X		X
Kavram isimlerinde değişiklik				X		
Kazanım sayısının azaltılması	✓				✓	
Kazanımların dört dil becerisini kapsamaması						X

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (KÖ1, KÖ3) kazanımların ifade edilişi ile ilgili olumsuz görüş, 1 öğretmen (KÖ2) ise olumsuz görüş bildirmiştir. 1 öğretmen (KÖ2) kazanımlara ilişkin köklü bir değişiklik yapılmadığını, yalnızca bazı ifade ve kavramların değiştiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen (KÖ1, KÖ3) kazanım sayılarının azaltıldığını ve bunun da olumlu bir gelişme olduğunu belirtmiştir. 1 öğretmen (KÖ3) dört dil becerisinden yazma becerisine ait kazanımların programda bulunmayışına dikkat çekerek bu durumun sınıf içi yazma etkinliklerini kısıtladığını ifade etmiştir. Elde edilen öğretmen görüşlerine göre güncellenen programda kazanım sayılarının azaltılması ve kazanımların ifade ediliş şekliyle ilgili olumlu görüş bildirilmiştir. Öğretmenler kazanımlara ilişkin genellikle olumsuz görüş ifade etmiştir.

4.1.3. İçeriğe İlişkin Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen 7. ve 10. sorulara verilen cevaplar değerlendirilerek öğretmenlerin içeriğe ait görüşlerine ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur. Yapılan

görüşmelerden elde edilen bulgulara göre her 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) içeriğin sadeleşmiş olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadır. İçerikte yapılan bu sadeleşme sonucu, öğretmenler daha çok etkinlik yapabilmekte, ders saatlerini daha etkin kullanabilmektedir. Bununla birlikte kıdem ve cinsiyet değişkenlerine bakıldığında, görüşme yapılan en kıdemli ve erkek öğretmenin (KÖ3) içerikte yapılan bu sadeleşmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamaması ve öğrenmeye karşı motivasyonlarını düşürebilmesi konusunda görüş bildirdiği görülmüştür. Aynı öğretmen içeriğin esnek olması gerektiğini savunmuştur.

KÖ1: Konularda sadeleşme var. İşte bu aslında bizim çok işimize geldi. Neden? Çünkü konuların içeriği azaltılınca bizim daha çok etkinlik yapma vaktimiz oluyor. Ben özellikle okul şartlarından da bahsetmek istiyorum. Bizde akıllı tahta yok. Dinleme aparatımız yok. Dolayısıyla çocuklar işte sadece bizim sınıfta yaptığımız etkinlikler ben ve işte tahtadan oluşuyor ve bundan öğreniyorlar ama hani işte nasıl desem bunları kullanırken vaktimizin daha fazla olabilmesi için konunun azaltılması bizim lehimize bir durum yarattı.

Ayrıca bir önceki programda var olan 1. ve 3. ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi öğretmenler tarafından anlamlı ve sevindirici bulunmuştur (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3). Ünitelerinin yerlerinin değiştirilmesi ile konuların kolay olandan zor olana doğru bir sıralama içerisinde olduğu yorumu yapılmıştır. Bunun dışında içerikte belirgin bir değişiklik olmadığı her 3 öğretmen tarafından da ifade edilmiştir.

İçeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ve yaşlarına uygun olduğu görüşü belirtilmiştir (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3). İçerikte öğrencilerin günlük hayatlarında yaşadıkları ve yaşlarına uygun temalar bulunduğu görüşü ifade edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin öğrenmelerine eğlence kattığı ve kalıcı öğrenmelerin meydana geldiği sonucunu açığa çıkartmıştır.

KÖ2: Şimdi ünite sayısının artması ya da düşmesi bir şey değiştirmiyor. Siz zamanı arttırmıyorsunuz. İki tane veya üç tane üniteyi azaltmış, çıkartmış. Bunu zaten günlük hayatta kullanıyorum ben çocuklara. Sıfatlar konusu var, zamanlar konusu, “present” var. Bazen yeri geliyor detaya girmeden anlatıyorum. Bu müfredatta olsa da anlatırım olmasa da anlatırım. E şimdi öğrenci “ben dün akşam uyudum” diyor. Hadi bakalım nasıl anlatacaksın bunu çocuklara. Müfredatta yok. Ama çocuk işte merak etti.

Belki çocuk ilgilidir. “Oğlum ben bir sene sonra öğreteceğim bunu” var mı böyle bir bahane yani! Çocuğun ihtiyacına göre bir şekilde anlatacaksınız.

KÖ3: Benim en çok sevdiğim nokta “Simple Present’in” üçüncü üniteye kaydırılması oldu. Diğer türlü direkt “Simple Present” ile başlıyorduk. Çocuklar bunalıyordu. Zor olanla başlıyorduk. Şimdi kolaydan zora gidiyor.

KÖ3: İçeriğin sadeleşmiş olduğunu gördük. Üniteler de öğrencilere uygun bence. Özellikle “Movies (Filmler), Party Time (Parti Zamanı), Games and Hobbies (Oyunlar ve Hobiler)” ünitelerinde çok eğlendiler ve kalıcı öğrenme gerçekleşti.

İçerikle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında 3 öğretmen de güncellenen programda içeriğin sadeleştiğini belirtmiştir. 2 öğretmen (KÖ1, KÖ2) içerikte yapılan bu sadeleşmenin derslerde daha fazla etkinlik yapmaya olanak sağlaması ve ders saatlerinin daha verimli kullanılması yönüyle olumlu bulduğunu belirtmiştir. 1 öğretmen (KÖ3) yapılan bu sadeleşmenin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu düşürdüğünü ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Tablo 16. İçeriğe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar İçerik	KÖ1		KÖ2		KÖ3	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Sade	Daha fazla etkinlik yapılabilir Ders saatleri etkili kullanılabiliyor		Daha fazla etkinlik yapılabilir Ders saatleri etkili kullanılabiliyor			Öğrenme ihtiyacını karşılamada yetersiz Öğrenci motivasyonunu düşürüyor X
Esnek						
Kolaydan zora		✓		✓		✓
Öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun	Eğlenceli			✓	Eğlenceli Kalıcı öğrenme	
Öğrenci gelişim düzeyine uygun		✓		✓		

Bir (1) öğretmen (KÖ3) içeriğin esnek olması gerektiğini belirtmiştir. 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) içeriğin kolaydan zora sıralandığını, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak içerikte köklü değişiklikler olmasa da yapılan değişikliklerin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.4.Öğrenme Öğretme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikler ile konunun anlatılışı ve derslerde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin odak grup görüşmelerinden elde edilen öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

4.1.4.1.Ders İşleme Süreçleri

Odak grup görüşmesi yapılan 41 öğrenci (ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ6, ÖC1, ÖC2, ÖC3, ÖC5, ÖC8, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG7, ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD7, ÖH1, ÖH2, ÖH3, ÖH4, ÖH8) öğretmenlerin İngilizce dersini nasıl anlattığına ilişkin görüş bildirmiştir. 23 öğrenci (ÖA1, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖE4, GÖ4, GÖ5, GÖ7, GÖ8, ÖC4, ÖC6, ÖC7, ÖG5, ÖG6, ÖG8, ÖB1, ÖB5, ÖD2, ÖD3, ÖD8, ÖH5, ÖH6, ÖH7) ise bu konuda görüş bildirmemiştir.

Tablo 17. Ders İşleme Süreçlerine İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ders işleme süreçleri	41	64	23	36	64	100

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre dersin işleniş sürecine ilişkin oluşturulan temalar, *etkinlik odaklı, öğretmen merkezli, anadil kullanımı, eğlenceli* şeklindedir. Tablo 17’de bu temalara ilişkin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Odak grup görüşme sorusuna cevap veren 41 (%100) öğrenci (ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ6, ÖC1, ÖC2, ÖC3, ÖC5, ÖC8, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG7, ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD7, ÖH1, ÖH2, ÖH3, ÖH4, ÖH8) İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe kullandığını ifade etmiştir. 32 (%78) öğrenci (ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖB1, ÖB6, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖC1, ÖC5, ÖC8, ÖD1, ÖD4, ÖD5, ÖD7, ÖE2, ÖE5, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ6, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖH1, ÖH2, ÖH4) derslerin etkinlik odaklı işlendiğini belirtmiştir. 25 (%61) öğrenci (ÖA3, ÖA4, ÖB1, ÖB6, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖC1, ÖC5, ÖC8, ÖD1, ÖD5, ÖD7, ÖE2, ÖE5, ÖE7, ÖE8, GÖ2, GÖ3, GÖ6, ÖG2, ÖH4) derslerin eğlenceli olduğunu, 9 (%22)

öğrenci (ÖA2, ÖB3, ÖB7, ÖC2, ÖC3, ÖD6, ÖG4, ÖG7, ÖH3) ise derslerin öğretmen merkezli yürütüldüğünü ifade etmiştir.

Tablo 18. Dersin İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Temalar

Tema	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
Anadil kullanımı	41	100	41	100
Etkinlik odaklı	32	78	41	100
Eğlenceli	25	61	41	100
Öğretmen merkezli	9	22	41	100

Odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda İngilizce dersinin işlenme sürecinde anadil kullandığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili görüş bildiren öğrencilerin tamamı (%100) derslerde Türkçe kullanıldığını ifade etmiştir. Bu durum güncellenen programda anadil kullanımını desteklemekle birlikte, anadil kullanımının hedef dil kullanımından daha fazla olduğu görülmüştür. Derslerde anadil kullanımının genellikle öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılabilir.

ÖD1: Hayvanlar konusunda mesela, önce hayvanın resmini tahtaya çiziyor. Sonra Türkçesini bilene yine yıldız veriyor. Onları deftere yazıyoruz. Daha kolay öğrenmiş oluyoruz.

ÖH4: Bence daha da faydalı oluyor çünkü hem İngilizcesini hem de Türkçesini duymuş oluyoruz.

ÖH1: Zaten Türkçesini yazıyor. Sonra İngilizcesini yazıyor, anlatıyor ikisini de. Bazenleri ikisini anlatması çok güzel oluyor. Bazenleri de çok sıkıcı oluyor.

Görüşme yapılan öğrencilerin %78'i derslerin etkinlik odaklı yürütüldüğüne ilişkin görüş bildirmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre yapılan etkinliklerin çoğunluğunun iletişimsel odaklı olmadığı görülmektedir. Etkinliklerinin çoğunun ders kitabında önerilen etkinlikler ve öğrenciler tarafından önceden hazırlanıp ezberlenen diyaloglar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

GÖ1: Ben öğretmenimizin etkinlik yapmasını çok seviyorum. Konu anlatımını çok sevmiyorum. Sıkılıyorum. Anlatıyor, sınıfta çok ses, çok gürültü kirliliği oluyor. Çok dinleyemiyorum. Eğlenceli konular sıkıcı geçiyor.

GÖ2: Hocam biz etkinlikleri ilk olarak gruplar halinde değil de teker teker yapıyoruz. Sonra gruplara ayrılıyor hocam. Bir keresinde zaten bir etkinlik yapmıştık şehirle alakalı. Biz böyle arkadaşlarımızla gruplarda toplanmıştık. Çok güzel bir eser çıkartmıştık.

ÖE2: Hocam hocamız bize diyaloglar yaptırıyor. Bu benim çok hoşuma gidiyor ama sınıftan bazı kişiler o diyalogları yapmıyorlar hocam. Bu beni biraz üzüyor.

ÖE5: Hocam diyaloglar hazırlıyoruz mesela. İstedğimiz arkadaşımızı seçiyoruz. Diyalog hazırlıyoruz. Sonra sınıfta öğretmenimiz soruyor. Biz de tahtaya çıkıp diyalogu yapıyoruz.

ÖC1: Kitaptan etkinlik yapıyoruz.

ÖG1: Hocam mesela kitaptaki etkinlikleri sırayla yapmayı hiç sevmiyorum. Mesela önce birinci sıralar, sonra ikinci sıralar, üçüncü sıralara diye gidiyor. Hiç hoşumuza gitmiyor. Sıra gelene kadar sıkılıyor.

GÖ6: Hocam normalde tahtaya yazıyor. İşte biz de buraya yazıyoruz hocam. O bir bazı böyle resim şeyleri “my daily routine’de” “uyanmak” resmini çiziyoruz. Yüzümüzü yıkamakla ilgili resim çiziyoruz. Altına onla ilgili cümle kurup bir de arada Türkçesini yazıyoruz

Görüşme yapılan öğrencilerin %61’i derslerin eğlenceli olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Eğitsel oyun, taklit, gerçek nesne ve resim kullanımı öğrencilerin derslerde daha çok eğlenmesini sağlamaktadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre eğlenceli etkinlikler öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmakta ve kalıcı hale getirmektedir.

ÖA3: Hocam eğlenceli anlattığında mutlu oluyoruz eğleniyoruz. Ama böyle konuya o kadar dikkatini verdiği zaman sıkılıyor.

ÖC8: Tahtaya çok yazı yazmıyor. Mesela hayvan resimleri çiziyor tahtaya sonra altına onun adını yazıyor.

ÖB1: Hocamız kendisi etkinlik yaptırıyor. Böyle birkaç tane kişiler çağırıyor işte tahtaya resimler yapıştırıyor. Biz yanına gidiyoruz. Elinde kağıtlarla anlamları oluyor. O kağıtlardan seçiyoruz. Hangi fotoğrafın anlamı ise oraya yapıştırıyoruz. Bu tür etkinlikler yapıyoruz. Çok eğlenceli geçiyor.

ÖD5: Hocam banka falan var hocam onun gibi şekillerle anlatıyor. Güzel güzel konuşuyor. Eğlenceli anlatıyor. Biz de bu eğlenceden faydalanarak güzel öğreniyoruz.

ÖH8: Bazı şeyleri oyunlarla anlatıyor. Mesela kendisi taklit yapıyor. Mesela hocam “animals” (hayvanlar) ünitesini anlamadığımız zaman tahtaya çıkartıyor ve taklit yaptırıyor. Biz de anlamış oluyoruz.

ÖB6: Çok güzel anlatıyor. Oyunlarla falan anlattığı için daha çabuk ve daha iyi anlıyoruz. Ama hocam ben genelde anlamadığım konularda sıkılıyorum. Çoğu konuyu anlıyorum ama bazen anlamadığım bir konu oluyor. Hoca o konuda çok durduğu için çok sıkılabiliyorum dersten hocam.

ÖD7: Şimdi sınıfta konuyu anlatıyor. Diyelim ki öğretmen sonra bu konuyla ilgili aktivite ve zaman veriyor bize ve bu zamanda ilk üç getirene yıldız veriyor. Biz hızlıca bitiriyoruz yıldız kazanmak için. Hemen heyecanla yapıp direk hocaya götürüyoruz. Kazandığımız yıldızlar bizim not ortalamamızı yükselttiği için biz de hoşlanıyoruz ve hemen yapmak istiyoruz. Bitirenlere oyun oynayın diyor. Bunun için de bitirmek istiyoruz hocam.

Görüşme sorularını cevaplayan öğrencilerin %22'si derslerin öğretmen merkezli işlendiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders işleme sürecinde öğretmen önce düz anlatım yöntemi ile konuyu anlatmakta, daha sonra konu ile ilgili etkinlikler yapmaktadır. Konu anlatımında düz anlatım yönteminin gerekli durumlarda kullanılabilmesi programda da belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin uygulamaları programı destekler niteliktedir. Diğer taraftan programın dilbilgisi öğretiminde dili kuralları ile değil işlevleri ile öğretilmesi önerilmektedir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular dilin kuralları ile öğretildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum programda belirtildiği şekliyle örtüşmemektedir.

ÖA2: Ya mesela öğretmenimiz test yapıyor tahtaya ben onu çok severim hocam.

ÖC3: İlk olarak tahtaya anlatıyor. Sonra okuyor. Birazcık işledikten sonra da böyle fotoğraflar getirip tahta yapııştırıyor.

ÖB7: Hocam konu anlatımlarını hiç sevmiyorum.

ÖB2: Yazı yazmayı sevmiyorum hocam. Öğretmenimiz etkinlik yaptırıyor dedik ya hocam, bazen de yani etkinlik yaparken de biraz hocalarımız yoruluyor. Bazen artık

sabrı kalmıyor. Kızıyor bize evet hocam. İşte o zaman tahtaya yazı yazıyor. Biz de deftere geçiriyoruz.

ÖD6: Geniş zaman genelde yaptığımız işleri anlatmak izin için kullanılır işte -es takısı gelir diye anlatıyor hocam.

Elde edilen bulgulara göre ders kitabındaki etkinliklerin tamamının sınıfta yapılmadığı veya öğrencilere ödev olarak verilmediği görülmüştür. Yapılmayan bu etkinlikler öğretmen tarafından *gereksiz* görülmüş ya da *kısıtlı zaman* olduğu için atlanmıştır. Ders kitabında önerilen etkinlikler belirli kazanımlara vurguda bulunmak için eklenmiştir. Bu etkinliklerin yapılmaması, etkinlikle ilişkili kazanımın elde edilememesine sebep olmaktadır.

ÖE7: Hocam biz bazı şeyleri yapmıyoruz. Çünkü bu dinleme metni falan oluyor, sonra ne biliyim bazı etkinlikler oluyor. Yani işlemediğimiz konu oluyor.

ÖG3: Kitapta atladığımız etkinlikler oluyor hocam. Hocamız bunlara gerek yok diyor. Yapmıyoruz.

ÖA4: Hocam mesela kitapta ünite sonunda şarkı falan oluyor. Yapmıyoruz onu. Öğretmenimiz nasıl dinletsin bize?

4.1.4.2. Derslerde Kullanılan Materyaller

Bu başlık altında İngilizce derslerinde kullanılan öğretim materyalleri ve bunların etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir. Çalışmaya katılan 56 öğrenci (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ4, GÖ6, GÖ7, ÖC1, ÖC2, ÖC3, ÖC4, ÖC6, ÖC7, ÖC8, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG8, ÖB1, ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖB5, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖH1, ÖH2, ÖH3, ÖH4, ÖH5, ÖH6, ÖH7, ÖH8) derslerde kullanılan materyaller ve bu materyallerin derse katkısı ile ilgili görüş bildirmiştir. 8 öğrenci (ÖE3, ÖE4, GÖ3, GÖ5, GÖ8, ÖC5, ÖG6, ÖG7) görüş bildirmemiştir.

Tablo 19. Derslerde Kullanılan Materyallere İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Derslerde kullanılan materyaller	56	88	8	12	64	100

Öğrenciler kendilerine sunulan ana kaynağın ders kitabı, öğretmenler tarafından hazırlanıp fotokopi yoluyla çoğaltılıp dağıtılan çalışma kağıtları ve öğretmenler tarafından hazırlanıp sınıfa getirilen görsel materyaller olduğunu ifade etmişlerdir.

ÖA4: Ders kitabından işliyoruz. Etkinlikleri eğlenceli aslında ama bence az. Etkinlik bitince sıkılıyorum ben.

ÖE5: Öğretmenimiz worksheet (çalışma kağıdı) veriyor bize. Bazen evde yapıyoruz onları. Sonra okulda sırayla cevaplıyoruz. Bazen de hemen sınıfta yapıyoruz hocam.

ÖB4: Bizim öğretmenimiz sınıfa resimler getiriyor. Mesela hayvanlarla ilgili, işte ne bileyim “diş fırçalamak” falan gibi. Bu resimleri tahtaya yapıştırıyor. Daha çok aklımda kalıyor.

Bunun yanında öğrenciler konunun amacına ve içeriğine uygun olarak kukla ya da gerçek nesneleri sınıfa getirdiklerini belirtmiştir. Kukla ya da gerçek nesne kullanımının dersi daha eğlenceli hale getirdiği, öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrenciler bu tür kullanımların yıl boyunca oldukça sınırlı olduğu ve sadece belirli ünitelerde kullanıldığını belirtmiştir.

GÖ4: Hocam bir keresinde öğretmenimiz bize bir ödev vermişti. Tiyatro yapmıştık arkadaşlarımızla. Evden kıyafet falan getirmiştik. Bütün sınıf çok eğlenmişti hocam.

ÖD6: Benim parmak kuklalarım var hocam. Hocamız diyalog ödevi vermişti. Ben de kuklaları konuşturarak diyalog yapmıştım. Sınıftaki herkes çok sevdi. 5 yıldız kazandım hocam.

Öğrenciler de öğretmen görüşlerine benzer şekilde sınıfta akıllı tahta bulunmayışının çok büyük bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler dersi işlerken akıllı tahtadan ünitelerle ilgili video izlemek ve şarkı dinlemek istediklerini belirtmiştir. Öğrenciler bu şekilde öğrenmenin daha kalıcı olacağına ilişkin vurguda bulunmuştur.

GÖ1: Hocam siz de gördünüz akıllı tahta yok sınıfımızda. Biz 4. sınıfta akıllı tahtadan şarkı dinlerdik. Mesela “head, shoulders (kafa, omuzlar)”. Hocam ben hala unutmadım o şarkıyı.

ÖG8: Derste sıkılıyoruz bazen. O zaman dersle ilgili film falan video izleyebiliriz bence.

ÖH5: Kitaptan yapmak sıkıcı hocam. Hep aynı şeyler. Keşke değişik videolar izlesek.

Bunlara ek olarak öğrenciler evde internetten İngilizce ile ilgili çalışmalar yaptığını, ailelerinin almış olduğu kaynak kitaplarından konu tekrarı yapıp, soru çözdüğünü ifade etmiştir. Öğrencilere göre bu tür kaynak kitapların ya da test kitaplarının sınıfta öğretmen rehberliğinde kullanılması derse katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

ÖG8: Hocam ben evde internetten İngilizce video izliyorum. Konu tekrarı oluyor benim için.

ÖE6: Evde “Morpa Kampüsten” bakıyorum. Öğretmenimiz söyledi. Aslında normalde sınıfta da olması gerekiyormuş.

ÖC1: Babam bana test kitabı aldı. Okulda konuyu işleyince evde onun testini çözüyorum. Daha faydalı oluyor. Ama yanlışlarım olunca öğretmenime götürüyorum. Tenefüste çözüyor.

ÖA2: Bence kitabımız yeterli değil. Okulda kaynak kitabımız olsa daha iyi olur. Öğretmenimiz sürekli fotokopi dağıtmak zorunda kalmaz.

Tablo 20’de görüldüğü gibi İngilizce derslerinde kullanılan materyaller ders kitabı, çalışma kağıtları, görsel materyaller ve sınırlı zamanlarda kullanılan gerçek nesneler ile kuklalardır. Görüş bildiren 43 öğrenci (%77) derslerde ana kaynak olarak kullanılan ders kitabı ile ilgili olumsuz görüşe sahiptir. Derslerde kullanılan çalışma kağıtları ile ilgili görüş bildiren 49 öğrenciden 30’u (%61) çalışma kağıtlarının

kullanımını olumlu, 19'u (%39) olumsuz bulmaktadır. Olumsuz bulan öğrenciler çalışma kağıtlarını zaman kaybı olarak görmektedir. Derslerde kullanılan görsellerle ilgili görüş bildiren 52 öğrencinin tamamı (%100) görsellere ilişkin olumlu görüş ifade etmiştir. Benzer şekilde derslerde kullanılan gerçek nesneler ile ilgili görüş bildiren 35 öğrencinin tamamı (%100) olumlu görüş bildirmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin sadece derskitabı ile sınırlı kalmak istemediği, öğrenme çeşitliliği sağlayacak materyaller ile derslerin zenginleştirilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Tablo 20. Derslerde Kullanılan Materyallere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci görüşü Öğretim materyali	Olumlu		Olumsuz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ders kitabı	13	23	43	77	56	100
Çalışma kağıdı	30	61	19	39	49	100
Görseller	52	100	-	-	52	100
Gerçek nesneler	35	100	-	-	35	100
Kuklalar	14	70	6	30	20	100

Derslerde kukla kullanımı ile ilgili yalnızca 20 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Görüş bildiren 20 öğrencinin 14'ü (%70) kukla kullanımına ilişkin olumlu görüş, 6'sı (%30) olumsuz görüş bildirmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler derslerde kukla kullanımının daha küçük çocuklara uygun olduğunu ifade etmiştir. Çalışma kağıtları, görseller, kuklalar ve sınıfa getirilen gerçek nesneler öğrencilerin dikkatini çekip, öğrenmeyi zenginleştirse de öğrenciler bu materyallerin kullanımını sınırlı bulmaktadır. Öğrencilerin tamamı (%100) sınıfta teknolojik imkanların kullanılması konusunda ortak görüş bildirmiştir. Öğrencilere göre akıllı tahtadan izleyerek ve dinleyerek yapılan öğrenmeler daha eğlenceli ve kalıcı olmaktadır. Öğrenciler okullarında bu imkana sahip olmak istemektedir.

4.1.5. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Bu başlık altında programın ölçme değerlendirme yaklaşımına ilişkin önce öğretmen görüşlerine, daha sonra öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

4.1.5.1.Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere yöneltilen 11. soru ışığında ölçme değerlendirme sürecine ait görüşler değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, güncellenen programla birlikte, ilk kez yazılı sınavlara dinleme bölümünün eklendiği görülmüştür. Bunun yanında daha önceki programlarda uyguladıkları gibi yazılı sınavlarda okuma, doğru yanlış bulma, eşleştirme, boşluk doldurma gibi bölümlerin de bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu şekilde farklı bölümlerin bulunması öğrencilerin sınav başarısını arttırabileceği düşüncesini desteklemektedir.

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) yıl boyuncayapılan bütün sınavlara dinleme bölümünü eklediğini ifade etmiştir. Bunun yanında görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ2 ve KÖ3) her dönemde bir sınavda dinleme bölümünü eklediklerini belirtmiştir. Her 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) yazılı sınavların farklı bölümlerden oluştuğu fakat konuşma becerisinin ölçülmesine ilişkin bir bölüm bulunmadığı konusunda görüş bildirmiştir. Güncellenen programla birlikte yazılı sınavlara eklenen dinleme becerisinin ölçülmesi, öğretmenler tarafından sadece zorunluluktan ekledikleri bir bölüm olarak görülmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda sınıflarda akıllı tahta bulunmayışı, internet bağlantısının olmaması ve teknolojik imkanların olmaması sebebiyle, özellikle dinleme becerisinin sınıfta sadece kısıtlı ve belirli zamanlarda, öğretmenin okumasıyla gerçekleşen bir aktivite olduğu belirtilmiştir. Programda öngörüldüğü gibi çalışılmayan bir becerinin ölçülmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler için kaygı unsuru oluşturmaktadır. Ayrıca, uygulanan bu şekliyle öğretmenler arasında gereksiz olarak görülmektedir

KÖ1: Bu seneki yazılılarımda ben diğer yıllardan farklı olarak dinleme kısmı ekledim. Her sınavda 10-20 puanlık yer değerinde bir kısmı dinleme kısmı yaptım. İşte “listeningi” nasıl yaptınız dersiniz sınıflarda akıllı tahtamız yok. Dinleme cihazımız da olmadığı için demin bahsettiğim gibi parçaları ben okudum, çocuklar önce dinlediler. Sonra ikinci bir kez okudum aynı paragrafı. Çocuklar da cevaplamaya çalıştılar. Sorular ya doğru yanlış ya da boşluk doldurma gibi iki şekilde de sordum. Onun dışında yine ölçme değerlendirmede yazılıda ben kendi adıma hani bütün soru tiplerinden sorarım. Bazı arkadaşlar test şeklinde yapıyorlar ama ben tamamını test

yapmayı uygun görmüyorum şahsen. Hepsinden metin okuma test gibi bir tarz şekilde yapmıyorum her soru tipinden bir bölüm ayırmaya çalışıyorum çünkü bir bölümde başarılı olamayan, diğer bölümde başarılı olur diye düşünüyorum. Daha adil olmak adına bu tarz yazılılar, değerlendirmeler yapıyorum.

KÖ2: Ben genellikle 5-6 farklı soru tipi soruyorum. Mesela boşluk doldurma, resimle ifadeyi eşleştirme, okuduğunu anlama gibi şeyler bölümler ekliyorum. Çocuk böylece daha yüksek not alıyor.

KÖ3: Genelde kelime ve gramer soruları soruyorum. Bu sene bir de “listening” ekleyin dendi. Biz normalde derslerde bile doğru dürüst “listening” yapamıyoruz. Akıllı tahtamız yok. Bir de bu beceriyi ölçmemiz isteniyor. Mecburen soruyoruz. Yazılıda “listeningi” kendim okuyorum üç kez. “Reading” soruyorum mutlaka. Ama “speaking” yok mesela.

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) dilin sosyal bir olgu olduğu bu nedenle dil öğretiminde ölçme, değerlendirme yapılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) programda vurgulanan öz değerlendirme bölümünün iyi düşünülmüş olduğunu, fakat etkili bir şekilde uygulanamadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan 2 öğretmen ise (KÖ1 ve KÖ2) öz değerlendirme ile ilgili görüş bildirmemiştir. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) öğrenci başarısını değerlendirmede ünite sonlarında ara sınav yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca görüşme yapılan her 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) süreç değerlendirmeye ürün değerlendirmeden daha çok önem verdiğini ve uygulamalarını bu yönde yaptıklarını belirtmiştir.

KÖ2: O not bir ölçüdür. Öğrenmenin bir ölçüsü olur mu? Dil öğrenirken senin puanın şu diye bir sınır koyabilir misiniz? Siz bir dil öğretiyorsunuz, bunu matematikle veya sosyalle karıştırmayın. Dil öğreniminin belirli bir sınırlaması, ölçütü olmaz.

KÖ3: Ünite sonlarındaki öz değerlendirme bölümü iyi düşünülmüş. Ben ilk bir iki ünite istedim çocuklardan doldurmalarını. Sonra zaman kaybı gibi geldi bana. İsteyen evde yapıyor.

KÖ1: Ders içi performans notlarını verirken de daha çok tabii ki dersteki katılımlarına göre verdim. Sene başında derse girdiğimde ilk söylediğim şeylerden biridir ders içi performans notunu verirken dersteki katılımlarına bakacağım. Quiz

notlarını değerlendireceğimiz, verilen ödevleri yapıp yapmamalarına göre değerlendireceğimiz.

KÖ3: Her ünite sonunda da quiz yapıyorum. Quiz’de hep kelime sordum çünkü çocukların en büyük eksikliği bana göre kelime.

Görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenler İngilizce dersinde süreç değerlendirmeye önem vermektedir. Bunun için çeşitli ev ödevleri, proje ödevleri vermekte, ünite sonlarında küçük ara sınav (quiz) yapmakta ve öğrencilerin derse katılımlarını göz önünde bulundurmaktadırlar. Buna ek olarak, dilin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve ölçme yapılmaması gerektiği görüşü ifade edilmiştir. Programda öngörülen ve vurgulanan öz değerlendirme bölümü ile ilgili olumlu görüş bildirilmiştir. Bununla birlikte, öz değerlendirme bölümü zaman kaybı olarak görülmekte ve bu bölümün yapılması zorunlu tutulmamaktadır. Bu bulgulardan hareketle programın ölçme değerlendirme yaklaşımının tam anlamıyla uygulanmadığı düşünülmektedir.

4.1.5.2 Öğrenci Görüşleri

Odak grup görüşmesi yapılan 47 öğrenci (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖE1, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ8, ÖC1, ÖC2, ÖC7, ÖC8, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG6, ÖB2, ÖB4, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖH2, ÖH3, ÖH4, ÖH5, ÖH8) ders başarılarının nasıl değerlendirildiğine ilişkin görüş bildirmiştir. Buna karşın 17 (ÖE2, ÖE3, GÖ3, GÖ7, ÖC3, ÖC4, ÖC5, ÖC6, ÖG5, ÖG7, ÖG8, ÖB1, ÖB3, ÖB5, ÖH1, ÖH6, ÖH7) öğrenci bu konuda görüş bildirmemiştir.

Tablo 21. Programın Ölçme Değerlendirme Yaklaşımına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Programın ölçme değerlendirme yaklaşımı	47	73	17	27	64	100

Görüş bildiren 39 öğrenci (ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖE1, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, GÖ1, GÖ2, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ8, ÖC1, ÖC2, ÖC7, ÖG1, ÖG2, ÖG6, ÖB2, ÖB4, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD2, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD8, ÖH2, ÖH3,

ÖH4, ÖH8) ders başarılarının sınıf içindeki davranışları (derse karşı tutum, öğretmene ve diğer arkadaşlara karşı tutum, derse katılım, ders materyallerini kullanma –defter, kitap, ev ödevlerini yapma) ve yazılı sınavlar ile değerlendirildiğini belirtmiştir.

GÖ4: Hocam ders içinde mesela derse katılımımız, derste yaramazlık yapmamızdan da not alıyoruz. Davranışlardan da not veriyor, ödevi yapmamızdan da.

ÖC7: Yani tahtaya “blacklist” (kara liste) yapıyoruz. Onlardan geçiyorsun dersi. “Black list”e yazılırsan ona göre not veriyor.

ÖD1: Bana koyacak öğretmeniniz yazılı yapıyorsunuz şimdiki davranışlarımıza bakıyor ödevi yapıp yapmadığınızı bakıyor ve proje ödevi veriyor.

ÖB2: Yıldızlardan not veriyor işte. Akıllı durduğumuzda ve yaptırdığı etkinliklere katıldığımızda yıldız topluyoruz. Diyelim 40 tane yıldızım var ne oldu? Sonra yıldız birincisi oluyor. Yıldız birincisi olunca ne oluyor? Diyelim ki 70 aldım yıldızlarım notumu 80’e çıkarıyor.

ÖE7: Davranışımız notumuzu etkiliyor. Sınıf içi davranışımız. Akıllıysanız Notunuz yüksek oluyor. Yaramazsanız, konuşuyorsanız düşüyor.

ÖH2: Eee sınıfta konuşmasak bile düzgün davranırsak not alıyoruz. Sınıftaki davranış notunuz yani arkadaşlarımıza karşı davranışlarımız... Mesela bazı hocalar sözlü yapıyor. Bizim öğretmenimiz sözlü yapmayıp quiz yaptı. Sınavlardan yıldız veriyor mesela. 100 alınca 3 yıldız veriyor. Bizim de notunuz yükselmiş oluyor.

ÖA1: Hocam mesela bizim hocaların anlattığı konuları iyi anlayanlar etkinlik yapıyor. Hocam o kelimeyi bulabilene hocam artı veriyor öyle artı kazanıyoruz ve o artılar da puan geçiyor.

Görüş bildiren 5 öğrenci (ÖA2, ÖE8, ÖC8, ÖG3, ÖD7) ders başarılarının değerlendirilmesinde verilen proje ve performans ödevlerinin etkili olduğunu, 2 öğrenci (ÖD3, ÖH5) yapılan ara sınavlarla (pop quiz) ders başarılarının değerlendirildiğini ifade etmiştir. Odak grup öğrenci cevaplarından elde edilen bulgulara göre öğrenci başarısının değerlendirilmesinde güncellenen 5. sınıf öğretim programında vurgulanan geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılıyor olduğu yorumu yapılabilir.

ÖC8: Hocam proje veriyor öğretmenimiz, o projeden not alıyoruz hocam.

ÖG3: Performans ödevi veriyor öğretmenimiz. O da projeye benzer bir şey ama işte daha kısa süreli olabilir. Her hafta verilebiliyor performans ödevleri hocam. Yapıp getirene yüksek not veriyor öğretmenimiz.

ÖA2: Hocam bizim hocamız bana proje vermişti. İşte 9 Nisan da teslim edecektik hocam. O işte birkaç kişi getirdi diğerleri getirmedi. Onların notu düştü hocam. Ben işte getirdiğim için bana yüksek not verdi hocamız.

ÖD3: Hocam bizim haberimiz olmadan pop quiz yapıyor. Orda geçenleri yazıyorsun hocam. Bazen de hocamız yazdırıyor. Böyle 10 tane falan pop quiz yapıyor. Notlarımızı ona göre veriyor.

ÖH5: Quiz yapıyor. Ünite bittiğinde yapıyor. Anlattıkları kelimelerden, bir de anlamları önce İngilizce yazıyor sonra biz Türkçelerini yazıyoruz. Aldığımız notlar çok önemli. Karneye geçiyor.

Görüş bildiren 1 öğrenci (ÖG4) ders başarılarının yalnızca yazılı sınavlarla değerlendirildiğini ifade etmiştir.

ÖG4: Hocam 2 tane yazılı olduk. Benim karneme yazılıda aldığım notları yazmış öğretmenimiz. Ben sınıfta hep akıllı duruyordum. Öğretmenimiz soru sorunca parmak kaldırıyordum. Öğretmenimiz beni görmüyordu ama ☹

Tablo 22. Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Yöntemler	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
Yazılı sınav ve öğrenci tutum ve davranışları	39	83	47	100
Proje ve performans ödevleri	5	11	47	100
Ara sınavlar (pop quiz)	2	4	47	100
Yazılı sınav	1	2	47	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%83) ölçme değerlendirmede en çok kullanılan yöntemin yazılı sınavlarla birlikte sınıf içinde öğrencilerin derse karşı tutumu ve genel davranışlarının etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre (%11) ölçme değerlendirmede proje ve performans ödevleri de kullanılmaktadır. Bunun yanında ölçme değerlendirmede ara sınavlar kullanıldığına ilişkin görüş bildiren öğrenciler (%4) de bulunmaktadır. Yalnızca yazılı sınav sonuçlarına göre değerlendirme yapıldığı görüşü ise yalnızca 1 öğrenci (%2) tarafından ifade edilmiştir. Programda vurgulanan öz değerlendirme ile ilgili öğrenciler görüş bildirmemiştir. Bu bağlamda

öğretmen görüşleri ile uyumlu olarak programın ölçme değerlendirme yaklaşımlarının tam olarak kullanılmadığı söylenebilir.

4.1.6.Programın Uygulanabilirliği Açısından Haftalık Ders Saati ve Sınıf Mevcutları

Öğretmenlere yöneltilen 4. soru ekseninde öğretmenlerin ders saati ve sınıftaki öğrenci sayısına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Programda 5. sınıfta haftada 3 saat zorunlu İngilizce dersi bulunmaktadır. Bununla birlikte 2 saat de Seçmeli İngilizce dersi mevcuttur. Çalışmanın yürütüldüğü okulda Seçmeli İngilizce dersi olmadığından, haftada 3 saat İngilizce dersi yapılmaktadır. Görüşme yapılan 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) var olan bu 3 saatin 2 saat Seçmeli İngilizce dersi ile desteklenmesinin önemini vurgulamışlardır. Bu şekilde olduğu zaman programda önerilen etkinliklerin tamamının, tüm öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesi mümkün olabilir görüşü egemendir.

KÖ1: Tabi en büyük sorun zaman. Yine aynı şeye geleceğim ama sınıftaki ders saatimiz az, haftada 3 saat.

KÖ2: O ayrı bir yara, ama zaman her zaman bizim başımızın belası yıllardır. Maalesef bize hiç yetmiyor zaman. Çünkü bakınız bir dili sevdirmek kolay değil. Önce dili sevdireceksiniz, sonra cazip yönlerini kavratacaksınız. Ne bileyim ben daha sonra günlük ihtiyaçlarını anlatacaksınız. Hangi alanlarda kullanacağını anlatacaksınız. E şimdi bunların hepsi zaman alır. Yani haftada 35 saat şu anda gördüğümüzün ders sayısının en az 15 saatini bize vermeli bakanlık. Bunun dışında bize yetmez çünkü dil hani 1 saat 2 saat 3 saat de öğrenecek şeyler değil. Türkçeyi biz kendi dilimizi halen tam öğrendik mi?

KÖ3: Keşke Seçmeli İngilizce dersi de olsaydı. O zaman en azından sınıfın kalabalık olması tolere edilebilirdi. Bir diyalog yaptırırsanız ve herkes okumaya kalksa zaten haftanın 3 saati gidiyor. Mecburen birkaç öğrenciye yaptırıyorum. Herkes söz hakkı alamıyor.

Çalışmanın yürütüldüğü okulda 5. Sınıf mevcutları 35- 40 kişi arasında değişmektedir. Öğretmenler daha önceki yıllarda sınıf mevcutlarının 25-30 arasında

değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 1 tanesi (KÖ3) sınıf mevcutlarında azalma sağlanabilmesi için okulun bulunduğu çevreye yeni bir okul daha yapılmasının önemini vurgulamıştır. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ2 ve KÖ3) sınıfların kalabalık olmasındaki bir diğer sebebin de okulun tam gün eğitim vermeye başlamış olmasını göstermektedir. Çalışmanın yürütüldüğü eğitim öğretim yılında okulun tam gün eğitim vermeye başlaması, sınıf sayılarının yetersiz olması ve okulun bulunduğu yakın ve uzak çevrede başka bir ortaokul bulunmaması sebebiyle sınıf mevcutlarında belirgin bir artış görülmüştür. Öğrenci sayısındaki artış programın uygulanmasında özellikle etkinliklerin yaptırılması konusunda bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Öğretmenler her öğrenciye söz hakkı verememekte, öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini tam olarak anlayamamaktadır.

KÖ1: Benim girdiğim sınıflar 38-40 kişi aralığında. Kalabalık sınıflarda bunu yapmak daha da zorlaşıyor. Tek tek öğrencinin ne öğrendiğini ne bildiğini sormak ya da anlamak sıkıntı ve zaman kaybı yaratıyor.

KÖ2: Beşinci sınıflar 35-40 kişi. Şartlar öyle gerektiriyor. Çevrede okul olmayınca ne yapacak veli? Normal öğretime geçmek için sınıfları mecburen kalabalıklaştırmak zorundasın.

KÖ3: Geçen sene okulumuz sabahçı ve öğlenci olarak eğitim öğretim yapmaktaydı. O zaman sınıf mevcutları daha azdı. Bazı sınıflarda 25 öğrenci vardı. En kalabalık sınıfımız mesela 30 kişiydi. E tabi öyle olunca etkinlik yapmak da daha kolay oluyordu. Gürültü problemi daha az oluyordu.

Tablo 23'te görüldüğü gibi görüşme yapılan 3 öğretmen 2017-2018 eğitim öğretim yılında sınıf mevcutlarındaki belirgin artışın sebepleri olarak yeterli hazırlıkların yapılmadan okulun tam gün eğitime geçmesi, okulun bulunduğu çevredeki yetersiz okullaşma ve okulu fiziki şartlarının yetersiz (sınırlı sayıda derslik bulunması) olmasını göstermiştir. Sınıf mevcutlarının fazla olması güncellenen programın etkili uygulanamamasına sebep olmaktadır.

Tablo 23. Sınıf Mevcutlarındaki Artış Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Temalar

Katılımcılar Temalar	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Tam gün eğitime geçiş	✓	✓	✓
Yetersiz okullaşma	✓	✓	✓
Okulun fiziki şartları	✓	✓	✓

Haftalık ders saati güncellenen programı uygulayabilmek için yeterli gibi görünse de dili sevdirmek, dört becerisi ile birlikte bütüncül bir şekilde ele alabilmek için ders saatlerinin arttırılması gerekmektedir. İçeriğin sadeleştirilmesi, kazanım sayılarının azaltılması programın uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler programın nitelikli bir şekilde uygulanmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

KÖ1: En önemli şey zaman. Konular sadeleşince bizim de daha çok vaktimiz artıyor ve bunları daha çok yaptık. Sene boyunca bunları ben aktif bir şekilde uyguladığımı düşünüyorum. Çocuklardan aldığım işte gözlemlere göre bu şekilde daha da iyi bir öğrenme ortamı yaratmış oluyoruz. İmkan ölçüsünde tabi. Okulun imkanları ölçüsünde ancak bunları yapabiliyoruz. Tabi akıllı tahta olsaydı daha iyi olurdu.

KÖ2: Yılsonu gelmek üzere. Programı yetiştirdik mi yetiştirdik. Ama siz öğrencilerin öğrendiklerinden haber verin. Üniteleri bitirdim demekle İngilizce öğretilmiyor.

KÖ3: Programın içeriğine bakınca ders saati yetiyor gibi. Zaten kazanımlar az. Ama ben kendi adıma öğrencilerin %20'si hadi diyelim %30'unun ancak bu seneki konuları gerçekten öğrendiğini düşünüyorum.

4.1.7. Program İle İlgili Bilgilendirilme

Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili 2017-2018 eğitim öğretim yılı başlamadan önce Eylül ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm Türkiye’de güncellenen programlarla ilgili seminerler yapılmıştır. Bu seminer her ilde Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından organize edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı Hatay ilinin İskenderun ilçesinde, güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili seminer 6 Eylül 2017 Çarşamba tarihinde verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu her 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) bu seminere katıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte 3 öğretmen, yapılan bu seminerin güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programını anlamayabilme ve uygulamaya yönelik bilgiler vermesi açısından faydalı bulmamaktadır. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili bilgileri kendi yaptığı internet araştırmaları sonucu edindiğini belirtmiştir. Yine görüşme yapılan 3 öğretmen seminer ortamının fiziki koşullarının uygun olmadığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) yapılan seminerin süresinin sınırlı olduğunu, seminerin daha uzun ve detaylı yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen (KÖ1) güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından doğru uygulanıp uygulanmadığının anlaşılması açısından seminerin belirli aralıklarla tekrarlanması gerektiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 1 tanesi (KÖ2) bu tür seminerleri tamamen gereksiz bulduğunu, programların zaten tecrübe edilerek öğrenildiğini ifade etmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Programla İlgili Bilgilendirilmeleri

Katılımcılar Bilgilendirilme	KÖ1		KÖ2		KÖ3	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Hizmet içi eğitim	-	Süre Faydalı değil Fiziki şartlar	-	Faydalı değil Fiziki şartlar	-	Faydalı değil Fiziki şartlar Süre
İnternet/ Program kitapçığı	Anlaşılabilir Öneriler uygulanabilir	-	-	-	-	-

KÖ1: Öncesinde seminer almıştık. Ama tabi işte ancak uygulayarak öğreniyoruz bazı şeyleri. 3 saat ya da işte 2 saat sürmüştü hemen hemen seminer. Onun dışında bir bilgilendirme olmadı, ama biz daha çok zaten alışmışız yaşayarak öğrenme yaşayarak öğrendik. Seminer ortamı çok kötüydü. Çok kalabalık, sıcak bir salon, klimaları çalışmıyordu. Ses sistemi kötüydü. Ses duyulmuyordu. Aslında biz sadece slaytları okuyabildik, çünkü ses çok gelmiyordu. Yer yoktu arkada oturuyordum. Çok verimli bir seminer olduğunu söyleyemem. Ben internetten okudum. Ama mesela keşke 1. Dönemin sonunda bir değerlendirme semineri yapılsaydı. İki taraf da eksiklerini görmüş olurdu. Çünkü teorik eğitim her zaman pratikle örtüşmüyor. Bizleri de sınırlayan bazı etmenler var. İşte onları da konuşmuş olurduk daha iyi olurdu.

KÖ2: Bir seminer aldık hiç sormayın. Mecbur tutuyorlar katılımı. Sıcak, kalabalık... Ben gittim baktım ses de gelmiyor, imzamı atıp çıktım. Çünkü zaten benim uyguladığım şeyler yıllardır. Hani tecrübe sahibi olduk. Hep deneme yanılma yöntemi ile... Baktık yararlı görmediğimiz bir şeyi daha sonra uygulamadık. Talim Terbiye Kurulu kendisi karar veriyor. Ondan sonra bize yansıtıyor. Kendileri yaptılar yukarıdan. Biz yaptık, siz uygulayacaksınız dediler. Ama faydalı oldu mu tartışılır...

KÖ3: Evet okul açılmadan hemen önce bir seminer aldık. Bence zamanlama çok kötüydü. Okullar kapanmadan önce almalıydık ki yaz boyunca iyice bir inceleyelim. Oldubittiye geldi yani. Açıkçası seminer faydalı olmadı benim için. Hem fiziki şartlar çok kötüydü hem de kısa süreliydi. Bence daha detaylı bir seminer olmalıydı. Belki uygulamalı ders örnekleri yapsak daha anlamlı olurdu.

Çalışmaya katılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) hizmet içi seminer faaliyetine katılarak programın güncellendiğine dair bilgi sahibi olmuştur. Bunun yanında 1 öğretmen (KÖ1) internet ve program kitapçığını kullanarak programa ilişkin daha detaylı bilgi sahibi olmaya çalışmıştır. KÖ1 katılımcısının görüşlerine göre program kitapçığı uygulanabilir öneriler sunmaktadır. Çalışmaya katılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) güncellenen programla ilgili düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetinin düzenlenmesine ilişkin olumlu görüş bildirmemiştir. Buna karşın 3 öğretmen de benzer şekilde faaliyete ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir. Öğretmenler yapılan hizmet içi eğitim faaliyetini faydalı bulmamaktadır.

4.2.Yorumlamaya İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin yorumlama basamağında güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öngörülenler/ önerilenler ile uygulamada gerçekleşen duruma ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

4.2.1. Dersin İşlenişine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen 9, 10 ve 12. sorulara verilen cevaplar değerlendirilerek öğretmenlerin dersin ait görüşlerine ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur. Öğrenme öğretme sürecinde katılımcı öğretmenlerden KÖ1 ve KÖ3 genellikle yol gösterici,

öğrenmeyi kolaylaştırıcı öğretmen rollerine sahipken, katılımcı KÖ2'nin girdiği sınıflarda daha çok öğretmen merkezli bir öğrenme öğretme ortamı bulunmaktadır. KÖ1'in sınıflarında çeşitli eğitsel etkinlikler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan drama, grup çalışması, ikili çalışmalar öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktadır. Katılımcı KÖ1'in görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu şekilde motivasyonları artmakta, derse daha etkin katılmakta ve öğrenmeleri kalıcı hale gelmektedir. Bu da güncellenen programda öğretmen rolleri ve öğrenen davranışları açısından tutarlı bir durum teşkil etmektedir.

KÖ1: Çocuklarla daha çok etkinlik, işte daha çok oyun veya şarkı, diyalog, “pair-work (ikili çalışma)”, “group work (grup çalışması)” yaparak çocukların aktif katılımlarını artırıyoruz. Ki sizde görüşmelerinizde duymuşsunuzdur! İşte çocukların en çok sevdiği etkinlik, işte oyun deyince, diyalog deyince çocuklar daha çok zevk alıyor o dersten. Çocukların gözlerinden de okuyabiliyorsunuz. Kendi isteğiyle kalkıyor. Hem bilen hem de bilmeyen öğrenci derse katılmak istiyor. Grupları da ben kendi aralarında ayarlamalarını istiyorum. Kendi arkadaşları arasından seçiyorlar. Böylece daha hazırlıklı, daha istekli geliyorlar.

Yapılan görüşmeler sonunda programda vurgulanan dilin işlevinden çok, dilin kurallarının öğretildiği görülmüştür. Dilbilgisi- çeviri yönteminde olduğu gibi dilin kurallarının verilmesinin öğrenciler için daha akılda kalıcı olduğu, aksi takdirde öğrencilerin sadece dil işlevlerini ezberleyerek konuyu içselleştiremediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3). Bu bağlamda programda vurgulanan iletişimsel yöntemin bu boyutunun göz ardı edildiği görülmüştür.

KÖ2: Peki çocuğa şimdi bunun Türkçesini açıklarsın ama Türkçesini anlatırken öğrenci anladığını anlıyor. Anlamadığını soruyor “Öğretmenim niye kullanıyoruz?”. Ne demem lazım peki? İşte ben “I go to school. (Okula giderim.)” dedim de bu cümle nasıl oluşturuyor? Kuralı ne? Bunu vermeden havada kalır.

KÖ3: Kuralları vermek zorunda hissediyorum kendimi. Sanki çocuk içselleştiremez gibi düşünüyorum. Önce bir kullanımından bahsediyorum belki o şekilde anlayan olur diye. Ama öğrenci de alışmış kural istiyor. Öğretmenim nasıl yapacağız cümleyi diyor.

KÖ2: Ben yıllardır çocuklara kelime yazdırmıyorum. Niye? İyi öğrenmek demek sadece on kere yazmak değil. Sen istemedikten sonra ya da kullanmazsan aklında kalmayacak. Hiçbir faydası olmayacak, ama sen öğrendin gücüne göre kendi kapasitene göre öğrenirsin. Bütün kelimeler standart değil zorluğuna göre değişir.

Programda vurgulanan iletişimsel yöntemde, öğrenme öğretme sürecinde ana dil kullanımı ile ilgili her 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) sınıfta genellikle ana dil kullanıldığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler sınıfta İngilizce konuştuktan sonra, aynı ifadelerin Türkçe açıklamalarını yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun özellikle konu anlatımları için geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte basit komutlar, sınıf içi kuralları gibi ifadelerde İngilizce kullanabildiklerini açıklamışlardır. Özellikle ev ödevi ya da proje ödevi gibi verilen ödevlerde öğrenciler diyalog ya da drama yoluyla öğrendiklerini daha kalıcı hale getirebilmektedir.

KÖ1: Her ünitenin konusuna uygun olacak şekilde çocuklara ya diyalog hazırlattım ya bir işte piyes gibi oyun gibi bir şey hazırlattım. Kimisinde ben onlara bir metin verdim onları ezberleyip gelmelerini istedim. Kimilerinde işte serbest bıraktım. Kendileri hazırladılar. Mesela işte “countries ve nationality (ülkeler ve uyruklar)”de bir ülke seçtik. Ve işte bu ülkenin bayrağını hazırlatıp getirdik. O bayrağı o ülkenin vatandaşı gibi tanıtmasını istedim. İşte hastalıklar konusunda doktor, hasta, anne- baba diyalogu hazırladılar. Kendileri de çok da güzel bir hazırlık yapıp geldiler. Güzel bir şekilde işte belli kalıpları kullanarak işte çocuk hastalığını söyledi. Doktor onun tedavisi için şunu kullanarak işte önerilerde bulundu. İşte partiler ünitesinde birbirlerini diyalogla davet etmeyi hazırladılar.

Dilin sadece işlevi ile öğretilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Programda belirli dil işlevlerinin verilmesinin ve sadece bunlara bağlı kalınmasının öğrenmeyi kısıtlayacağı ifade edilmiştir. Programlar hazırlanırken sınıf içindeki gerçek öğrenme öğretme durumları göz önünde bulundurulmadan hazırlandığı belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin uygulamadaki programa uymayıp, programı kendilerinin şekillendirdiği, sınıf şartlarına uygun olacak şekilde programı kendi yorumlamalarına göre kullandıkları görülmektedir.

KÖ2: Biz çocuklara konuşmayı öğretmiyoruz. Geçiyoruz kara tahtanın başına al çocukları yaz. Aha şunu da yaz! Ben de üşeniyorum yazmaktan. Çocukların da kolları

uyuşuyor. Bakıyorlar. Konuşmayla yazmayı da birbirinden ayıramazsınız. Nasıl ayıracaksınız bunları birbirinden? Öğretmenim ben mektup yazacağım dese çocuk sen ne yapacan? Yazma mı diyeceksin? Burada işte marifet öğretmene düşüyor. Birilerinin yukarıdan yazmasıyla bu iş olmuyor. Hani metodoloji var ya biz de meşhur! Metodoloji nedir? Öğretmek için öğrenmek için her şey mubahtır. Öğrenirken her şeyi kullanabilmesi lazım öğrencinin.

KÖ2: Yoksa programı açıp bakmış değilim! Bakmıyorum. Bütün program benim kafam olmuş, işte beynim olmuş. Biz de herkes gibi gençken acemilik dönemlerinde iken bilemediğimiz şeyler varken eksik kaldığımız yönler vardı. Ama buraya yaşayarak geldik. Zaten hem öğretmen hem de öğrenci yaşayarak öğreniyor. Çünkü yaşamazsınız olmuyor. Dilde yaşayacaksınız, konuşacaksınız, onlarla iletişimde bulunacaksınız, kültürlerini öğreneceksiniz. Bir sürü şey... Ve sen çocuğa dersin ki bu standart bir şey, çok fazla ileri gitmezsiniz.

Tablo 25’te dersin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. 2 öğretmen (KÖ1, KÖ3) yol gösterici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı durumda ve öğrenci merkezli ders işlemektedir. 1 öğretmen (KÖ2) ise geleneksel yapıda öğretmen rolüne sahip ve öğretmen merkezli ders işlemektedir.

Tablo 25. Dersin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Dersin işlenişi			
Öğretmen rolleri	Yol gösterici	Geleneksel	Yol gösterici
	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Öğretmen merkezli	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı
	Öğrenci merkezli		Öğrenci merkezli
Yabancı dil işlevleri/ kuralları	Yabancı dilin kuralları	Yabancı dilin kuralları	Yabancı dilin kuralları
Ana dil kullanımı	Çoğunlukla anadil	Çoğunlukla anadil	Çoğunlukla anadil
	Basit komutlarda İngilizce	Basit komutlarda İngilizce	Basit komutlarda İngilizce
Yabancı dil öğretim yöntemi	Çoğunlukla Dilbilgisi Çeviri	Dilbilgisi Çeviri	Çoğunlukla Dilbilgisi Çeviri

3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) programda vurgulandığı şekliyle dili işlevleri ile değil kuralları ile öğretmekte ve yabancı dil öğretiminde programda vurgulanan iletişimsel yöntemi değil, çoğunlukla dilbilgisi çeviri yöntemini kullanmaktadır. 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) derslerde çoğunlukla anadil kullanmakta, yalnızca basit

komutlarda İngilizce kullanılmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle dersin işlenişi bağlamında programda öngörülenler/ önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumların örtüşmediği yorumu yapılabilir.

4.2.2.Derslerin İşlenişinde Dört DilBecerisinin Uygulanabilirliğine İlişkin

Bulgular

Güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programında dört dil becerisinden sadece üçüne ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Bu beceriler konuşma, dinleme ve okuma becerileridir. Programda konuşma becerisine ait 27, dinleme becerisine ait 14 ve okuma becerisine ait 11 olmak üzere toplam 52 beceri kazanımı bulunmaktadır. Bunun yanında, yazma becerisine ilişkin kazanım bulunmamaktadır. Aşağıda her bir beceriye ilişkin görüş ayrı ayrı ele alınmıştır. Önce öğretmen görüşleri, ardından öğrenci görüşleri verilmiştir.

4.2.2.1.Öğretmen Görüşleri

Dinleme becerisine ilişkin etkinlikler çalışmanın yürütüldüğü okulda etkin bir şekilde yapılamamaktadır. Öğretmenler kendi imkanları ile bu etkinlikleri yaptırmaya çalışmaktadır. Okulda akıllı tahta bulunmayışı bu etkinliklerin yapılması konusunda öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Öğretmenler bu beceriye ait kazanımların kazandırılması konusunda istekli olmalarına rağmen, kendilerini ve öğrencileri tatmin eden etkinlikler yapamamaktadırlar. Öğrencilerin İngilizceyi ana dili olarak konuşan kişilerden duyamaması öğretmenlerde memnuniyetsizlik yaratmaktadır. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ2) dinleme becerisine ilişkin etkinlikleri kendilerinin öğrencilere okuyarak gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) ise dönemin başında akıllı telefonundan öğrencilere dinleme etkinliklerini yaptırdığını, daha sonra kendisinin de diğer 2 öğretmen gibi okuyarak bu etkinlikleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

KÖ1: Bir dilin işte dört temel taşıdır listening, reading,writing, speaking. Bunlar tabii ki her dil öğreniminde olması gereken şeyler, ama okulun şartlarından dolayı demin bahsettiğim işte kalabalıklık, akıllı tahtaların, dinleme aparatının olmaması... Tabi bunlar bizi olumsuz yönde etkiliyor. İşte biz de imkan ölçüsünde, kitaplardaki

dinleme, işte okuma metinlerini yapıyoruz. Listening için aslında çok ilkel ama yapacak başka bir şey yok. Hiç yapmamaktan iyidir diyorum. Kitapları kapattırıyorum çocuklara. Ben sınıfta İngilizce olarak okuyorum metni ya da diyalogu. Onlardan işte, bana Türkçeye çevirmelerini istiyorum önce. Daha sonra kitaplarını açıyorlar ve istenen etkinliği yapmaya çalışıyorlar. İşte bazen true/ false etkinliği oluyor, bazen dinlediği şeyin resmini işaretliyor, eşleştiriyor. Bu tarz şeylerle işte açığı kapatmaya çalışıyoruz ama tabii ki hani orijinal bir ses kaydına benzer olmuyor olsa çok daha güzel olur sadece çocuklar benden duyuyorlar doğal olarak benden öğrenmeye çalışıyorlar. Aslında çocuklar seviyor listening etkinliklerini. Ama mecburen bazılarını atlıyorum. İşte ünite sonlarında şarkılar oluyor. Çocuklar merak ediyor, istiyor. Ama yapmıyoruz, yapamıyoruz.

KÖ2: Şimdi bakın listening etkinlikleri var. Bize yapın diyorlar. Güzel! Ama neyle yapacağım, nasıl yapacağım? Başının çaresine bak! Ben yazılıda çıkacağı için sadece yazılıya hazırlık olması amacıyla birkaç tane listening kendim okuyorum. Çocukların bir kulak aşinalığı olsun en azından diye. Ama onun dışında bir listening yapmıyoruz.

KÖ3: Dönemin başında listening tekstlerini indirdim. Kaydettim telefonuma. Bir iki defa dinlettim çocuklara bu şekilde ama ses çok az çıkıyordu. Sadece ön sıralardan birkaç çocuk anlayabiliyordu. Hoparlör de uygun olmadı. Bırakmak zorunda kaldım bu uygulamayı. Listening bu yaş grubunun İngilizce öğrenmesi açısından çok önemli. Native speaker'dan duymalı çocuk. Ama ben ne yapıyorum? Maalesef kendim okuyorum, çocuklar benden duydukları gibi öğreniyorlar. Native ile biz bir olamayız asla.

Güncellenen programda üzerinde en çok durulan beceri konuşma becerisidir. Görüşme yapılan her 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) sınıflarında konuşma becerilerine ilişkin uyguladıkları etkinliklerde iletişimsel yaklaşımda önemi vurgulanan, öğrencilerin özgün konuşma metinlerinden çok ezbere dayalı birkaç cümle ya da diyalog olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler konuşma etkinliklerinin gerçek iletişimi yansıtmadığı görüşünü ileri sürmüştür. Öğrenciler daha çok diyalog ezberleme, metin ezberleme gibi etkinlikler yapmaktadır. KÖ1 katılımcısı derslerinde drama etkinliklerine de yer verdiğini ifade etmiştir. İletişimsel yöntemde vurgulanan dilin

gerçek işlevleri ile kullanılması gerektiğidir. Yapılan görüşmeler sonucu öğretmenler 5. sınıf düzeyinde sadece belirli kalıplar öğreterek konuşma becerisine ait kazanımları kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

KÖ1: Speaking etkinliklerini diyalog şeklindeyse ezberletip tahtada yaptırıyoruz. Bazen de işte ünite de geçen bir konuyu drama olarak ödev veriyorum. Hazırlayıp geliyorlar.

KÖ2: Çocuk İngilizce birkaç cümle kuruyor. Ama maalesef ezberlediği cümleden öteye gidemiyor.

KÖ3: Her ünite de konuşma becerisine ait kazanım verilmesi çok güzel. Ama inanın sınıf o kadar kalabalık, ders kitabındaki etkinlik o kadar yavan ki... Belki birkaç etkinlikle gerçek iletişim sağlanmıştı sınıfta. Ama onun dışında kalıp ezberleyip, cümleyi ağızdan çıkarıyorlar.

Görüşme yapılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) okuma becerisinin sınıf içinde uygulanmasına ilişkin benzer görüş bildirmiştir. Okuma becerisine ait etkinliklerin özellikle kalabalık sınıf ortamında ve sınırlı ders saatinde en verimli yapılan etkinlik olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) okuma etkinliklerinin öğrencilerin için sıkıcı olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında yine 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) okuma etkinliklerinin çocukların seviyesine uygun olduğunu, bu etkinlikleri yaparken bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

KÖ1: Okuma etkinliklerini çok rahat bir şekilde yapıyoruz. İşte ya kısa cümleler var, ya mini diyaloglar var. Okuduğunu anlama da genelde resim eşleştirme, boşluk doldurma gibi olduğu için çocuklar zorlanmıyor. Zorlanmadıkları için de çok istekli davranıyorlar.

KÖ2: Benim sınıfta yaptırdığım en verimli etkinliklerdir. Okuma deyince, öyle uzun uzun metinler yok. Çocuk sıkılmıyor.

KÖ3: Genellikle resimli, eşleştirmeli tekstler var. Çocukların seviyesine de uygun bence.

Güncellenen programda 5. sınıflar için yazma becerisine ait kazanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte ders kitabında yazma becerisine ait etkinlikler bulunmakta, öğretmenler tarafından verilen proje, performans ödevleri de yazma

becerisine ilişkin kazanımları kapsamaktadır. Bu bağlamda programdan bağımsız bir şekilde yazma becerisine ilişkin etkinliklere öğretmenlerin yer verdiği görülmüştür. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) yazma becerisine ilişkin özel bir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Bu da programda belirtilen yazma becerisinin 5. sınıf seviyesinde üzerinde durulması gereken bir beceri olduğu görüşünü desteklemektedir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin bütüncül olduğunu, bu becerilerin farklı sınıf seviyelerinde verilmesinin dilin bütüncül anlayışını bozacağını ifade etmiştir. Aynı öğretmen dil öğreniminde öğrencilerin ilgi ve istekleri ne yönde ise, onları o şekilde desteklemek gerektiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) ise güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programında yer almamasına rağmen, sınıfta en çok üzerinde durduğu, en fazla etkinlik yaptığı becerinin yazma becerisi olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebinin de kalabalık sınıf ortamında en kolay uygulanabilen etkinliklerin yazma becerisi ile ilgili etkinlikler olduğunu ileri sürmüştür.

KÖ1: Yazmayla ilgili işte özel bir çalışma yapmıyoruz. Zaten programda yazmaya ait bir kazanım da yok. Ne yapıyorlar mesela? Diyalogları kendileri hazırlayıp, yazıp getirdiler. Özel olarak yazma dersi yapmadım. Bu tarz etkinliklerde yazma işlemlerini kendileri yaptılar.

KÖ2: İşte orada yazma konusuna geliyor iş. Yazacak çocuk. Mektup yazacak, dilekçe yazacak... Bir öğrenci yazıyorsa yazsın. Niye onu engelliyorsunuz ki? Buna öğrenen kişinin karar vermesi lazım! Sizin, bizim değil! “Çocuklar yazmayın” denmez. Ya bırak öğrenci hayatından memnunsan, yazmak istiyorsa yazsın. Dil öğretimi bir bütün. 7. sınıfa kadar sen yazmayacaksın denmez. Beyin bir bütün. Çocuk önce duyacak, gözüyle görecektir, beynine yerleştirecek ve yazacak. Bunlar beraber olmalı. Bu olmadan öğrenme işi tam olmaz ki! Sadece göz gördü gönül sevdi!

KÖ3: Kitapta cümle bazında da olsa yazma etkinlikleri var. Ünite sonlarında proje hazırlama etkinlikleri var. Bunlar hep yazma becerisini geliştirici etkinlikler. Çocuklar da yapıyor. Aslında en çok üstünde durduğumuz beceri diyebilirim. Kazanım olarak da listening, speaking, reading diye ayırmışlar. Ama writing ta 7. Sınıfa kadar kazanım olarak yok. Sebebinin anlamadım ben!

Tablo 26’da dört dil becerisinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmaya katılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) programda en çok üzerinde durulan beceri olan konuşma becerisine ilişkin olumsuz görüşe sahiptir. Konuşma becerisine ilişkin etkinliklerin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu, ders kitabında konuşma becerisine ilişkin yeterli etkinlik bulunmaması bu becerinin uygulanmasındaki zorluklar arasında gösterilmektedir.

Tablo 26. Dört Dil Becerisinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar Dil becerileri	KÖ1		KÖ2		KÖ3	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Konuşma becerisi		X		X		X
Dinleme becerisi		X		X		X
Okuma becerisi	✓		✓		✓	
Yazma becerisi			✓		✓	

Çalışmaya katılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) dinleme becerisine ilişkin olumsuz görüşe sahiptir. Dinleme becerisine ilişkin etkinliklerin yapılabilmesi için gerekli teknolojik imkanlar çalışmanın yürütüldüğü okulda bulunmamaktadır. Okuma becerisinin uygulanmasına ilişkin 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2, KÖ3) olumlu görüş bildirmiştir. Bununla birlikte programda üzerinde durulmasa da yazma becerisine ilişkin 2 öğretmen (KÖ2, KÖ3) olumlu görüş bildirmiştir. 1 öğretmen (KÖ1) ise özellikle yazma becerisine ilişkin etkinlik yaptırmadığını ifade ederek olumlu ya da olumsuz görüş bildirmemiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında programda öngörülen dil becerilerinin uygulama ile örtüşmediği yorumu yapılabilir.

4.2.2.2.Öğrenci Görüşleri

Dil becerilerinin uygulama sürecine ilişkin 50 öğrenci (%78) (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ7 ve GÖ8, ÖC1, ÖC2, ÖC4, ÖC5, ÖC7, ÖC8, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5 ve ÖG8, ÖB4, ÖB5, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD3, ÖD4, ÖD6, ÖD7, ÖH2, ÖH3, ÖH4, ÖH6, ÖH7, ÖH8), 14 (%22) öğrenci (ÖE8, ÖC3, ÖC6, ÖG6, ÖG7, ÖB1, ÖB2, ÖB3, ÖD2, ÖD5, ÖD8, ÖH1, ÖH5) görüş bildirmemiştir.

Tablo 27. Dört Dil Becerisinin Uygulanmasına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Dört dil becerisinin uygulanması	50	78	14	22	64	100

Dinleme becerisine ilişkin öğrenciler de öğretmenlerle benzer görüşler ifade etmiştir. Dinleme becerisine ilişkin etkinlikler sınıfta akıllı tahta ya da gerekli teknolojik ekipman bulunmadığı için etkili bir şekilde yapılamamaktadır. Dinleme etkinlikleri öğretmen tarafından okunmakta ve öğrenciler duydukları kadarıyla etkinlikleri yapmaya çalışmaktadır. Öğrenciler dinleme becerisine ilişkin etkinliklerin yapılma gerekçesini, yazılı sınavda dinleme bölümün eklenmesi olarak ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin aynı konudaki görüşlerini desteklemektedir.

ÖE1: Parçayı vermiyor bize. Öğretmenimiz üç kez okuyor. Sonra geri geliyorlar “öğretmenim ben şurayı anlamadım” diyorlar. Öğretmenimiz de sinirleniyor. Artık bir daha okumuyor. Yapan yapıyor ama hocam.

ÖC7: Hocam ilkokulda İngilizce öğretmenimiz bize yaptırıyordu. Akıllı tahtadan dinliyorduk. Ama burada yapmadık.

ÖD4: Hocam bizim hocamız geçen dönem bir iki kez telefonundan dinletti bize. Ama sadece öndekiler duyuyordu. Arkaya ses gelmiyordu. Sonra da öğretmenimiz bıraktı.

GÖ6: Hocam etkinliklerin çoğunu atlıyoruz. Çok az yapıyoruz. Bence o şarkıları falan dinlese daha güzel olur.

ÖG2: Biz öğretmenimizi dinliyoruz. Mesela o bize bir şeyler okuyor. Biz kitaptaki resmi işaretliyoruz.

ÖC4: Hocam biz pek yapmıyoruz. Ama yazılıda mecbur çıkacak diye hocamız örnek olsun diye yaptırdı sınıfta. Hocamız okuyordu mesela. Biz onu dinleyip kağıttan işaretliyorduk.

ÖB8: Başka bir yerden dinleme şansımız olmuyor. Çünkü akıllı tahtamız yok. Okulda tahta olsa daha iyi olurdu.

ÖD1: İngilizce metin olduğu için hoca kendisi okuyor. Okurken de kendimiz dinliyoruz. Ona göre de sonra cevaplıyoruz.

Öğrencilere göre konuşma becerisine ilişkin çok fazla etkinlik yapılmıyor. Öğrenciler İngilizce konuştukları zaman utandıklarını, çekindiklerini ve bu nedenle konuşmamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bunun yanında öğrenciler, sınıfları çok kalabalık olduğu için konuşma becerisini etkin kullanabilecek zamanın olmadığını ifade etmiştir. Öğrenciler konuşma becerisine ilişkin sınıfta genellikle diyalog ve drama yapıldığını belirtmiştir. Yapılan diyaloglar öğretmen tarafından verilip ezberleneceği gibi öğrencilerin konuyla ilgili kendi hazırladığı diyaloglar da olabilmektedir. Öğrencilerden alınan cevaplar drama etkinliklerinin KÖ1 ve KÖ3 öğretmenlerinin derse girdiği sınıflarda yapıldığını göstermektedir. KÖ2 öğretmeni drama etkinliklerine yer vermemektedir.

ÖA7: Hocam ben rahat konuşamıyorum. Bazen arkadaşlar dalga geçiyorlar yanlış yapanlarla. O yüzden ben de konuşmuyorum.

ÖC5: Konuşmak için zaman yok ki. Ders 40 dakika. Sınıfta herkes 1 dakika bile konuşamaz.

ÖÖ6: Hocam bazen drama etkinliği yapıyoruz. Evde hazırlanıp geliyoruz. En çok o zaman İngilizce konuşmuş oluyoruz 😊 Ama keşke mesela her ders drama yapsak. Çok az yapıyoruz.

ÖC7: Hocam biz diyalog yapıyoruz. Hocamız bize diyalog veriyor. Onu ezberleyip geliyoruz. Sınıfta yapıyoruz. Ama takıldığımız yerde kağıda bakabiliriz.

ÖG2: Nadiren yapıyoruz. Mesela o konudaki kelimeleri, cümleleri söylemeye çalışıyoruz. Başka yok.

Öğrencilere göre sınıfta en fazla yapılan etkinlikler okuma becerisine ilişkin etkinliklerdir. Öğrenciler bu beceriye ilişkin etkinlikleri yaparken zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Okuma becerisine ilişkin etkinlikler öğretmen görüşleriyle paralel olarak, öğrencilere göre de kısa cümleler ve eşleştirme etkinlikleridir. Bunun yanında öğrenciler öğretmenlerinin dağıtmış olduğu çalışma kağıtlarında kitapta olduğundan daha uzun metinler ve diyaloglar da olduğunu ve bunları okuyarak ilgili soruları cevapladıklarını söylemiştir.

ÖB6: Hocam kitaptakiler çok kolay. Hemen bul, eşleştir.

ÖH2: Hocam hocamız bize worksheet (çalışma kağıdı) veriyor. Orda diyaloglar oluyor. Sınıfta okuyoruz bunları. Sonra soruları cevaplıyoruz.

ÖA3: Bu tür etkinlikleri herkes yapabiliyor hocam. Herkes parmak kaldırıyor. Ama uzun okuma metni olduğunda iş değişiyor. Parmaklar azalıyor 😊

Programda yazma becerisine ilişkin kazanım bulunmamasına rağmen öğrenciler yazma becerisine ilişkin etkinlikler yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre bu etkinlikler belirli ünitelerde yapılmıştır. Yazma etkinlikleri genellikle kelime ya da kelime grubu veya birkaç kısa cümleden oluşmaktadır.

GÖ2: Mesela hocam doğum günü kartı hazırlamıştık bir keresinde.

ÖA6: Hocam “parties” (partiler) ünitesinde davetiye yazmıştık. Herkes istediği arkadaşına verdi o davetiyeyi. Böyle olmuştu.

ÖG3: “Ailemizin fiziksel özellikleri” diye bir konumuz olmuştu. Hoca mesela düz saçlı mıdır, gözlüklerini falan istiyordu. İşte o konuda yazabilmiştik.

ÖB6: Böyle resim şeyleri “my daily routine’de” (günlük rutinim) “uyanmak” resmini çiziyoruz, yüzümü yıkamakla ilgili resim çiziyoruz. Altına onunla ilgili cümle kurup bir de arada Türkçesini yazıyoruz. Ama hiç öyle şey olmadı uzun uzun olmadı.

Bunun yanında öğrencilere sorulan “Bu süreçten memnun musunuz?” sorusu 62 öğrenci (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ6, GÖ7, ÖC1, ÖC2, ÖC3, ÖC4, ÖC5, ÖC6, ÖC7, ÖC8, ÖG1, ÖG2, ÖG3, ÖG4, ÖG5, ÖG6, ÖG7, ÖG8, ÖB1, ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖB5, ÖB6, ÖB7, ÖB8, ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD4, ÖD5, ÖD6, ÖD7, ÖD8, ÖH1, ÖH2, ÖH3, ÖH4, ÖH5, ÖH6, ÖH7, ÖH8) tarafından cevaplanmıştır. 2 öğrenci (GÖ5, GÖ8) bu soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda Tablo???’da öğrencilerin bu sürece ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri sunulmuştur.

Tablo 28. Dört Dil Becerisinin Uygulanma Sürecindeki Memnuniyete İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Süreçteki memnuniyet	62	97	2	3	64	100

Tablo 28’de dört dil becerisinin uygulanma sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (%63) dil becerilerine ilişkin yapılan etkinliklerle ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Öğrencilerin %37’si ise olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 29. Dört Dil Becerisinin Uygulanma Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Soru	Olumlu		Olumsuz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Süreçteki memnuniyet	39	63	23	37	62	100

Olumlu görüş bildiren öğrencilerin oranı daha fazla olmakla birlikte öğrenciler bu etkinlikleri yetersiz bulduğunu, daha çok etkinlik yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler özellikle dinleme becerisine ilişkin etkinliklerin etkili yapılamadığı ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci görüşleri birbirini desteklemektedir.

4.2.3. Programında Önerilen Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) önerilen etkinliklerle ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Bunun yanında, her 2 öğretmen de etkinliklerin uygulanabilirliğinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Her 2 öğretmen önerilen etkinliklerden ortak olarak drama etkinliğini uyguladıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) önerilen etkinliklerden kukla yapımını da kullandığını eklemiştir. 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ2) önerilen etkinliklerin uygulanamama sebebi olarak sınıfların kalabalık oluşu, sınıf oturma planı ve teknolojik eksikliklerin bulunmasını göstermiştir. Görüşme yapılan 1

öğretmen (KÖ2) programda etkinliklerin önerilmiş olmasını gereksiz bulduğunu, İngilizce dersine ait belirli etkinlikler olduğunu ve bunu bütün İngilizce öğretmenlerinin zaten bildiğini ve dolayısıyla etkinlikleri programdan bağımsız bir şekilde uyguladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bu öğretmenin uyguladığı etkinliklere bakılınca programda önerilen etkinliklerle uyduğu görülmektedir.

KÖ1: Önerilen etkinlikler çok güzel. Gönül ister ki bu etkinlikleri yapalım. Ama gelgelelim burası bir devlet okulu, 35- 40 kişilik sınıflar... Genellikle mekanik etkinlikler yapıyoruz biz. İşte bazı ünitelerde drama etkinlikleri yaptırıyoruz. Bir ünite de bir öğrencimiz kukla hazırlayıp gelmişti. Kuklaları konuştu.

KÖ2: Ben kendim etkinlik yaptırıyorum. Etkinlik önermelerine gerek yok. Zaten İngilizcede yapılacak etkinlikler belli. Her İngilizce öğretmeni bilir bu etkinlikleri. Soru cevap, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi etkinlikler yaptırıyorum.

KÖ3: Her ünite için hemen hemen aynı etkinlikler önerilmiş. Etkinlikler güzel ama uygulama boyutunda hepsini kullanamıyoruz. Ben derslerde oyun, drama, soru-cevap gibi etkinlikler kullanıyorum. Mümkün olduğunca farklı etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Çocuklar da sıkılmamış oluyor ama yine de teknolojik imkanlar yok. Mesela drama yaptıracağım önce sıraları U düzenine alıyoruz. Bir sürü vaktimiz gidiyor. Sıralar sürekli o şekilde kalsa diğer öğretmenler istemiyor. Yabancı dil sınıfı olmalı bence.

Tablo 30'da programda önerilen etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme yapılan 3 öğretmenin (KÖ1, KÖ2, KÖ3) programda önerilen etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Programda önerilen eşleştirme, soru cevap, doğru/ yanlış ve yeniden sıraya koyma etkinliklerinin 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) tarafından uygulandığı görülmektedir. Bu etkinlikler kalabalık sınıflarda ve sınırlı ders süresi olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf içinde uygulaması kolay etkinlikler olarak görülmektedir.

Tablo 30. Önerilen Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar	KÖ1		KÖ2		KÖ3	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Kesme yapıştırma	-	-	-	-	-	-
Tekerleme ve şarkı	-	-	-	-	-	-
Drama(rol oynama, simülasyon, pantomim)	Eğlenceli Etkili öğrenme			Zaman kaybı	Eğlenceli Kalıcı öğrenme	
Çizme boyama	-	-	-	-	-	-
Oyunlar	Eğlenceli Etkili öğrenme İşbirliğini artırma	Gürültü	-	-	Eğlenceli	Sınıf yönetimi
Kukla yapma/kullanma	Eğlenceli Motivasyon artırıcı		-	-	-	-
Eşleştirme	Uygulaması kolay		Uygulaması kolay		Uygulaması kolay	
Soru cevap	Uygulaması kolay		Uygulaması kolay		Uygulaması kolay	
Hikaye anlatma	-	-	-	-	-	-
Yarışmalar	Eğlenceli Etkili öğrenme İşbirliğini artırma	Gürültü		Gürültü Öğretici değil	Eğlenceli Kalıcı öğrenme	
Doğru/ yanlış	Uygulaması kolay	Sıkıcı	Uygulaması kolay		Uygulaması kolay	
Yeniden sıraya koyma	Uygulaması kolay	Öğrenciler için zor	Uygulaması kolay		Uygulaması kolay	

Programda önerilen drama, oyunlar ve yarışmalar 2 öğretmen (KÖ1, KÖ3) tarafından kullanılmaktadır. Öğretmenlere göre bu etkinlikler eğlenceli, etkili ve kalıcı öğrenmeye yardımcı, öğrenci motivasyonunu olumlu etkileyen ve işbirliğine özendiren etkinliklerdir. Diğer taraftan bu etkinliklerin sınıfta uygulanması sınıf yönetimi

bağlamında bazı sorunlara yol açmaktadır. 1 öğretmen (KÖ2) bu etkinlikleri kullanmamakta, bu tür etkinliklerin zaman kaybı olduğunu, sınıfta gürültülü bir ortam oluşturduğunu ve öğretici olmadığını belirtmiştir. Programın iletişimsel yönünü vurgulayan bu etkinliklerin sınıf içinde yapılmaması iletişimsel yönünün eksik kaldığını gösterebilir. Programda önerilen kesme, yapıştırma, tekerleme ve şarkı, çizme, boyama ve hikaye anlatma 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) tarafından da kullanılmamaktadır. Tekerleme ve şarkı etkinliklerinin teknolojik olanaksızlıklardan sınıf içinde yapılmadığı söylenebilir. Kesme, yapıştırma ve çizme, boyama etkinliklerinin ise daha küçük çocuklarla uygulanabileceği yorumu yapılabilir

4.2.4. Değerler Eğitime İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere sorulan 5, 7 ve 13. sorular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değerler eğitiminin programa yeni bir unsur gibi eklenmiş olmasının anlamlı bulmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ses tonu ile jest ve mimiklerinden anlaşıldığı kadarıyla, değerler eğitiminin programda ayrı bir şekilde ele alınması öğretmenlerde rahatsızlık yarattığı anlaşılmıştır. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) değerler eğitimin yeni bir uygulama gibi programa eklenmiş olmasının kendisi için hiçbir şey ifade etmediğini belirtmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) değerler eğitiminin programa eklenmesinin politik nedenlerden dolayı olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) değerler eğitimi uygulamasının okul, aile ve sosyal çevre ile bütünleşik olduğu ile ilgili görüş bildirmiştir.

KÖ1: Değerler eğitiminin eklendiğinin ben farkında bile değildim. Zaten bunu ders içerisinde, günlük hayatta normalde ders akışı içerisinde zaten çocuklara veriyorum. Ama İngilizce içerisinde özel bir değerler eğitimi bana göre gereksiz. Yeni bir şey değil bizim için. Biz zaten bunları sene içerisinde yıllardır yapıyoruz, zaten doğru davranışları kazandırmaya çalışıyoruz. Bunun için uğraşıyoruz. Zaten bana göre eğitimin birinci amacı bilgiden önce doğru davranışları kazandırmaktır öğrenciye, dolayısıyla bunun ben ayrı bir şeymiş gibi anlatılmasını çok da uygun bulmuyorum. Var olan bir şeyi yeni bir şeymiş gibi söylenmesini de anlamlı bulmuyorum.

KÖ2: Bunu müfredata koymanın bir anlamı yok. Aslında amaç başkaydı, işin politik boyutu vardı. Ben hiçbir zaman derse önem vermedim. İlk ders öğrencime söylerim. “Arkadaşlar benim için ders her şey değil”. Birinci öncelik davranış saygıdır önce bunları almanız gerekiyor. İngilizce ihtiyacımız olduğunda zaten alırsınız. Ama şuradan geçerken yanında ayak ayaküstüne atıyorsun sen hala ne biliyim. Öğretmeni gördüğünde sırtını dönüyorsun. Benim için önemli olan bunlardır. Saygılı olmak zorundasın. Bu, senin çünkü yapman gereken bir davranış, müfredatta olsa da olmasa da.

KÖ3: Bunu tutup da programa koymanın bir alemi yok. Bu, zaten öğretmenin asli görevi. Eğitim bir bütündür. Ailenin de görevi bu, okulun da görevi bu. Okula gelip hadi çocuğu al İngilizce beş kelime öğren demek değil bu. Öğretmenle, arkadaşıyla nasıl konuşur, nasıl davranır! Programa koyulmasa biz değerlerimizi öğretmeyecek miyiz yani?

Tablo 31’de değerler eğitime ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre programda belirli bir şekilde olsun ya da olmasın, değerler eğitimi eğitimin bir parçasıdır. Öğretmenler meslek hayatlarına başladıkları ilk yıldan itibaren öğrencilere nasıl davranmaları gerektiği konusunda rol model olmaktadır.

Tablo 31. Değerler Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Değerler eğitimi			
Programa eklenme gerekçesi	-	Politik nedenler	Okul, aile, çevre işbirliği
Programa eklenmesi gerekli/gereksiz	Gereksiz	Gereksiz	Gereksiz
Derslere entegrasyonu	Öğretmenliğin doğası Belirli ünitelere eklenmiş	Öğretmenliğin doğası	Yabancı dil öğrenmenin doğası

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) değerler eğitiminin programa eklenmesi ile ilgili görüş bildirmemiştir. 2 öğretmen ise değerler eğitiminin programa eklenme gerekçesi olarak politik nedenler (KÖ2) ve okul, aile ve çevre iş birliğinin önemini (KÖ3) ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) değerler eğitiminin programda “Hayvan barınağı” isimli üniteye hayvan haklarına saygı, hayvanlara

şefkatle yaklaşma, empati kurma konularıyla ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) ise İngilizce öğrenmenin doğası gereği diğer bir kültüre saygıyı barındırdığını, dolayısıyla İngilizce dersi için değerler eğitimi gibi bir unsurun programa eklenmesinin anlamlı olmadığı konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenlere göre İngilizce öğretiminden önce, doğru davranış öğretimi gelmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, belirli ünitelerde değerler eğitiminde bahsi geçen bazı değerlerin özellikle vurgulandığı ve üzerinde durulması gerektiği konusunda da görüş bildirmişlerdir.

KÖ1: Mesela “Animal Shelter” ünitesi. Hayvanlarla ilgili. Doğal olarak işte hayvan hakları, hayvanlara iyi davranmak gibi şeylerden bahsediyoruz.

KÖ3: İngilizce öğretiminin temelinde zaten saygı var aslına bakılırsa, diğer bir kültüre saygı. Bu da örneğin bazı ünitelere serpiştirilmiş gibi görünüyor.

4.2.5. Anahtar Yeterliliklere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) programda vurgulanan anahtar yeterlilikler ile ilgili bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle kendisi görüş bildirememiştir. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) programda bazı anahtar yeterliliklerin vurgulandığını ve bunu program kitapçığını incelediğinde görebildiğini ifade etmiştir. Bu yeterliliklerden öğrenmeyi öğrenme kavramının öğrenciler için önemini altını çizmiştir (KÖ3). Bunun yanında, bahsedilen bu yeterliliklerin programa nasıl entegre edildiğini anlayamadığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) vurgulanan bu yeterliliklerden yaratıcılık yeterliğini özellikle drama etkinliklerinde kullandığını, bunun yanında programdaki bazı ünitelerin öğrencilerin diğer ülkelerin kültürlerini öğrenmede farkındalık yarattığını ifade etmiştir. Güncellenen ilkökul ve ortaokul İngilizce öğretim programının tamamında geleneksel beceriler, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, dijital beceriler, dijital okur-yazarlık, matematik ve fende (bilimde) temel beceriler, yatay (genel) beceriler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve kentsel sorumluluk, girişimcilik, kültürel farkındalık ve yaratıcılık gibi anahtar yeterlilikler bulunmaktadır. Bununla birlikte görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) bu yeterliliklerin neler olduğunu bilmektedir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) uyguladığı İngilizce derslerine bu yeterlilikleri entegre etmeye

çalışmaktadır. Görüşme yapılan 2 öğretmenin (KÖ2 ve KÖ3) İngilizce derslerinde anahtar yeterliliklere ilişkin bir uygulama yapmadığı anlaşılmaktadır.

KÖ1: Bu gibi yeterliliklerin programa dahil edilmesi sevindirici. Ama işte hepsi her derse uymuyor. Yaratıcılık mesela öğrencilerde istediğimiz bir şey. İşte drama yaparken o yaratıcılıklarını ortaya çıkarabiliyorlar. Ya da işte “festivals” ünitesinde diğer ülkelerin kültürlerinin farkına varıyorlar. Ama dediğim gibi işte hepsini uygulayamıyorsunuz.

KÖ2: Dürüst olmam gerekirse bu konuyla ilgili çok fazla şey bildiğimi söyleyemem.

KÖ3: Ben özellikle öğrenmeyi öğrenme kavramını çok seviyorum. Çocuk hayat boyu bir şeyler öğreniyor. Okul dışında olduğunda da kendi öğrenmesinden sorumlu olabiliyor böylece. Ama ben bu yeterliliklerin programa ne şekilde dahil edildiğini anlayamadım 😊

Tablo 32’de anahtar yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Güncellenen programda farklı alanlara ait anahtar yeterlilikler bulunmaktadır. Tablo 32’de görüldüğü gibi programın güncellenme dayanaklarından biri olan anahtar yeterliliklerin çoğunluğunun öğretmenler tarafından uygulanmadığı görülmektedir.

Tablo 32. Anahtar Yeterliliklere İlişkin Öğretmen Uygulamaları

Öğretmen uygulamaları	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Anahtar yeterlilikler			
Geleneksel beceriler	-	-	-
Anadilde iletişim	-	-	-
Yabancı dillerde iletişim	-	-	-
Dijital beceriler	-	-	-
Dijital okur-yazarlık	-	-	-
Matematik ve fende temel beceriler	-	-	-
Genel beceriler	-	-	-
Öğrenmeyi öğrenme	-	-	-
Sosyal ve kentsel sorumluluk	-	-	-
Girişimcilik	-	-	-
Kültürel farkındalık	Ders kitabındaki etkinlikler	-	-
Yaratıcılık	Drama etkinlikleri	-	-

Yalnızca 1 öğretmen (KÖ1) “kültürel farkındalık” anahtar yeterliliğini ders kitabındaki bazı ünite etkinliklerinde ve “yaratıcılık” anahtar yeterliliğini ise drama etkinliklerinde uyguladığını vurgulamıştır. Görüşmeye katılan 2 öğretmenin (KÖ2, KÖ3) anahtar yeterliliklere yer vermediği görülmektedir. Buradan hareketle programın bu ögesinin öğretmenler tarafından anlaşılmadığı yorumu yapılabilir.

4.2.6. Program Uygulanırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) programı uygularken bazı problemlerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) ses tonu ile jest ve mimiklerinden de anlaşıldığı üzere ironik bir şekilde güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programını uygulamadığını, bu nedenle de problemlerle karşılaşmadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) sınıfların kalabalık olması nedeniyle etkinliklerin etkili bir şekilde yapılmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte aynı öğretmen (KÖ1) programda dil bilgisi öğretiminin açık bir şekilde yapılmaması istenmesine rağmen kendisinin dilbilgisini kuralları ile birlikte açık bir şekilde anlattığını belirtmiştir. Bu şekilde yaptığı daha az problemle karşılaştığını ifade etmiştir (KÖ1). Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) karşılaşılan problemlerin sadece programdan değil zaman zaman insan olmanın doğasından da kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun yanında, programla ilgili ders kitabında bulunan etkinliklerin yetersizliği karşılaşılan en büyük problem olarak görülmektedir (KÖ3).

KÖ1: Karşılaşıyorum tabi ki. Öncelikle sınıflar kalabalık olduğu için etkinlikleri bütün öğrencilere yaptıramıyoruz. Bir de şu gramer anlatmama konusu var. Program gramer anlatmayın diyor ama ben anlatmadan olmuyor. Çocuk anlamıyor. Bu problemi çözmek için ben kendim artık kısaca da olsa gramer konularını anlatıyorum 😊 Aslında programın ne gibi konularda uygulanabilir ne gibi konularda uygulanamaz olduğunu bize sormaları gerekiyor. Ama sormadan bu işe kalkıştıkları için her şey teoride kalıyor ve pratikle uyuşmuyor. Ama şunu da söylemek istiyorum değerlendirme isteniyor yılsonunda. Evet güzel! Yazılıyor bu değerlendirmeler gönderiliyor. Sadece gönderiliyor ama işte sonuç değişmiyor o zaman. Eğer geri dönüşüm olacaksa bizden raporu istesinler. Maalesef hep bu tarz şeyler ülkemizde kağıt üstünde kalıyor.

KÖ2: Ben kendi kafamdaki programı uyguluyorum☺ O yüzden problem yaşamıyorum ☺

KÖ3: Problemlerle karşılaşmamak mümkün değil. Ama bu sadece programdan kaynaklanmıyor. İnsanlar sonuçta. Bazen o günkü ruh halimiz bile dersi etkileyebiliyor. Programla ilgili ise benim en çok yaşadığım problem ders kitabındaki etkinliklerin yetersiz oluşu. Kendim de her zaman etkinlik planlayamıyorum.

Tablo 33'te program uygulanırken karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir. Tablo 33'te görüldüğü gibi 2 öğretmen (KÖ1, KÖ3) sınıfların kalabalık olması sebebi ile programı uygularken problem yaşamaktadır. 1 öğretmen (KÖ1) programda önerilen yabancı dil öğretim yöntemini uygularken problemlerle karşılaşmaktadır.

Tablo 33. Program Uygulanırken Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Problemler			
Kalabalık sınıflar	✓		✓
Etkinliklerin yetersiz olması			✓
Öğretmen özellikleri			✓
Yabancı dil öğretim yöntemi	✓		
Program		✓	

Programda önerilen yabancı dil öğretim yönteminin öğretmenler tarafından çoğunlukla uygulanmadığı yorumu yapılabilir. 1 öğretmen (KÖ3) ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması ve öğretmen özelliklerinden dolayı problemlerle karşılaştığını ifade etmiştir. Buradan hareketle program uygulanırken programdan bağımsız olarak da problemlerle karşılaşılacağı yorumu yapılabilir. 1 öğretmen güncellenen programa ilişkin yalnızca ders kitabını kullandığını, programa ilişkin diğer unsurları kullanmadığını ifade ederek, programın kendisinin problem oluşturduğunu belirtmiştir.

4.3. Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin yorumlama basamağında programın ölçme değerlendirme sürecindeki memnuniyete ilişkin odak grup görüşmelerinden elde edilen

öğrenci görüşlerine, programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerine ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara yer verilmeye çalışılmıştır.

4.3.1. Programın Ölçme Değerlendirme Sürecindeki Memnuniyete İlişkin Bulgular

Odak grup görüşmesi yapılan öğrencilere yöneltilen dördüncü sorunun derinlemesine sorularından elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin memnuniyet durumları ve öğrencilerin ölçme değerlendirmeye ilişkin değerlendirilme önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Odak grup görüşmesi yapılan 64 öğrenci (%100) İngilizce başarılarının ölçüldüğü ölçme değerlendirme yöntemlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda 2017- 2018 eğitim öğretim yılı 1. dönemi İngilizce ders başarılarına bakıldığında, okul genelinde 5. Sınıfa devam eden öğrencilerin tamamının İngilizce dersinden geçer not (50) aldıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgu öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

ÖD6: Yazılılar çok kolay oluyor hocam. Sınıfta gördüğümüz şeylerden soruyor.

ÖA1: Hocam ben İngilizceye çok çalışmıyorum. O yüzden de yüksek not alamıyorum. Ama çalışsam yazılıları yaparım kesin.

ÖH8: Hocam işte mesela bir sürü bölümden oluşuyor yazılımız. Bir tane soruyu yapamam bile notum çok düşmüyor.

ÖC7: Hocam ben mesela yazılılardan düşük not alıyorum genelde. Yazılıda yapamıyorum. Ama sınıfta hep parmak kaldırıyorum. Öğretmenimiz de bunu görüyor bana notumu yüksek veriyor.

GÖ6: İlk dönem benim yazılılarım çok yüksek değildi. Öğretmenimiz ödev veriyordu. Ben de çok güzel ödevler yapıyordum. Hep “aferin” diyordu öğretmenimiz. Hocam işte karnede bir baktım benim notum yükselmiş. Ödevleri iyi yaptığım için bence.

ÖB5: Hocam ben “pop quizlerden” bazen yüksek not alıyorum. O zaman da yıldız kazanıyorum. Yıldızlar sayesinde notum daha yüksek oluyor.

Odak grup görüşmesi yapılan 30 öğrenci (ÖA2, ÖA8, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6, GÖ3, GÖ4, GÖ5, GÖ8, ÖC3, ÖC4, ÖC6, ÖC8, ÖG3, ÖG4, ÖG8, ÖB1, ÖB2, ÖB3, ÖB4, ÖD1, ÖD2, ÖD3, ÖD5, ÖD7, ÖH3, ÖH5, ÖH6, ÖH7) ölçme değerlendirme yazılı sınavların hiç yapılmaması konusunda görüş bildirmişlerdir. Yazılı sınavların kendilerinde kaygı, endişe, mutsuzluk gibi olumsuz duygular yarattığını ifade etmiştir. Bunun yanında yazılı sınavların zaman kaybı olduğu, aileler ile çocukların ilişkilerini bozduğu da öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 34. Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Önerileri

Öneriler	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
Yazılı sınav yapılmasın	30	49	61	100
Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları kullanılsın	23	38	61	100
Çoktan seçmeli sınav yapılsın	8	13	61	100

ÖA8: Bence yazılılar çok gereksiz. Hocam zaten öğretmenimiz bizi tanıyor. Sınıfta parmak kaldırıyoruz, yaramazlık yapmıyoruz. Ona göre not verebilir.

ÖG3: Ben yazılılardan yüksek not alıyorum. Ama yine de gereksiz bence. Boş yere ağaçlarımız kesiliyor kağıt yapılıyor. Hocam yazılıdan sonra o kağıtları ne yapıyorsunuz?

ÖD5: Hocam yazılıdan önce annem sürekli ders çalış diyor bana. Başka bir şey demiyor hiç. Yazılı bitiyor. O zaman da sürekli “yazılın nasıldı? Kaç bekliyorsun?” falan diyor. Bunaltıyor beni.

ÖC8: Hocam ben çalışıyorum yazılılara ama ortalama notlar alıyorum. Yazılıya girince çok heyecanlanıyorum. Bildiğimi unutuyorum ☹

ÖE2: Yazılıdan önce arkadaşlarımla falan tekrar yapıyoruz. Anlıyorum her şeyi. Ama yazılıda olmuyor hocam. Dikkatsizlikten yapamıyorum. Keşke hiç yazılı olmasa.

ÖH7: Hocam yazılılar olmasa İngilizce çok zevkli bir ders. Ama yazılılar olmasa ☺

Odak grup görüşmesi yapılan 23 öğrenci (ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖE5, ÖE7, ÖE8, GÖ1, GÖ6, GÖ7, ÖC1, ÖC2, ÖC7, ÖG1, ÖG2, ÖG5, ÖG6, ÖB5, ÖB6, ÖD6,

ÖH1, ÖH4, ÖH8) ölçme değerlendirmede tamamen alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

ÖD6: Hocam biliyorsunuz artık, bizim yıldız kazanma sistemimiz var. Bence yıldız toplayarak not alabiliriz. Zaten yıldız almak için ödev yapıyorsun, parmak kaldırıyorsun, yaramazlık yapmıyorsun.

ÖA6: Hocam biraz saçma olabilir ama bence oynadığımız oyunları (bilgisayar oyunları) sınıfta da oynayalım. Oradan aldığımız skora göre öğretmenimiz not versin. Sonuçta oyunlar İngilizce ☺

ÖA4: Mesela İngilizce günlük tutabiliriz. Mesela bir ay yazarız yaptıklarımızı. Öğretmenimiz sonra o günlükleri toplar. Not verir. Birinci yazılı notu gibi. Sonra ikinci ay yine günlük tutarız. İkinci yazılı notu yerine geçer.

ÖH1: Bence yazılı yapmak çok demode artık. Yabancı ülkelerde hiç yazılı yapmıyorlar hocam. Onun yerine öğretmenimiz defter kontrolü yapar, bize proje ödevi verir, derste akıllı olursak yüksek not verir. Ama ödevlerimizi yapmazsak, yaramazlık yaparsak o zaman da düşük not verir.

Odak grup görüşmesi yapılan 8 öğrenci (ÖA5, ÖE1, GÖ2, ÖC5, ÖG7, ÖB7, ÖD8, ÖH2) yapılan yazılıların çoktan seçmeli test olarak yapılmasını istemektedir. Öğrenciler test sorularının cevaplarını daha kolay bulma, doğru cevabı bilmeden de cevap işaretleyebilme ve yapılan merkezi sınavların çoktan seçmeli olması gibi sebepler ileri sürmüştür.

GÖ2: Hocam bence yazılılar test olmalı. 8. sınıfta sınava gireceğiz. Orda bize test soracaklar. Şimdiden o sınav gibi olursa biz de alışmış oluruz.

ÖB7: Normal yazılı değil de test olursa biz de mesela cevabı bilmiyorsak kafadan atabiliriz ☺

ÖG7: Hocam yazılıda benim başım dönüyor. Bir sürü soru. Öğretmenimiz bir şey okuyor cevaplıyoruz. Okuma bölümü var. En iyisi test olsun. Biz okuruz, cevapları işaretleriz.

4.3.2. İngilizce Öğrenme Konusunda 5. Sınıf Öğrencilerine İlişkin Öğretmen Gözlemleri

Görüşme yapılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) yabancı dil öğrenme konusunda öğrencilerini istekli, hevesli, ilgili olarak gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte 3 öğretmenin de açıklamaları farklı parametrelere dayanmaktadır. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda daha önceki öğrenmelerinin getirdiği olanaklar ya da sınırlılıklar olduğunu ifade etmiştir. İngilizceyi 2. sınıftan itibaren öğrenmeye başlayan öğrencinin 5. sınıfa geldiğinde konuların bütünleşik ve ardışık olması sebebiyle İngilizce öğrenme konusunda daha istekli olabildiğini ifade etmiştir (KÖ1). Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) sınıfta uygulanan etkinliklere göre öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan isteklerinin değiştiğini gözlemlemiştir. Sınıfta oyun gibi öğrencilerin yaşına uygun, eğlenceli ve iletişimsel dil becerilerini destekleyen etkinliklerin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin derse katılımının arttığını ifade etmiştir (KÖ3).

KÖ1: 5'lerdeki en büyük ve gözlem olarak sıkıntımız bu ilkokuldaki seviyeler ve farklılıklar oluyor. Seviye belirleyerek hazırlık sınıfları oluşturulsa daha güzel olur. İkinci üçüncü sınıfta İngilizce öğreniyor olmalarının tabii ki çok artışı var. Ne kadar öğrenirlerse tabii ki o kadar artışı var. En basitinden sayıları renkleri belirli sıfatları bilen öğrenci 5. sınıfa geldiğinde daha rahat ediyor. İşte saatler konusunda mesela. 5. sınıfta saatler konusunda en çok zorlanan öğrenciler ilkokulda sayıları bilmeden gelen öğrenciler. Konuyu bildikleri zaman öğrenciler daha zevk alarak ve tutumu değişerek derse giriyor. Artı hiçbir şey bilmeyen öğrenci, bilen öğrencinin yanında eziliyor doğal olarak. Derse olan ilgisi de azalıyor. Biz yine elimizden geldiğince hepsini kazanmak için uğraşıyoruz ama ister istemez işte bazıları kayboluyor. İşte o sıkıntımız var.

KÖ3: Yabancı dil öğrenme konusunda genele bakınca gayretliler. Ama sınıfta uyguladığımız etkinliklere göre çocukların ilgisi, hevesi değişiyor. Örneğin oyun oynadığımızda benim gözlemlerime bütün çocuklar aktif olmak istiyor. Dahil olmak istiyor oyuna. Sonuç olarak oyun çağında bu çocuklar hala. Ama her ders de oyun oynatamıyorsunuz. Ya da drama etkinliklerinde birçoğu aktif olmak istiyor. İşte akıllı tahtamız olsaydı bunu bütün derslere yayabilirdik.

4.3.3. Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumları olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenin kendisi öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için ilk derslerinde öğrencilere İngilizcenin öneminden bahsederek, İngilizceyi günlük yaşamlarında ne tür durumlarda kullanabileceklerine ilişkin açıklamalar yaptığını belirtmiştir (KÖ1). Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yaptığını, bununla birlikte bu bölgede öğrencilerin İngilizceye daha çok önem verdiğini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da yaşanan bu bölgede öğrenci velilerinin ya da yakınlarının yurtdışına çalışmaya gidiyor olması ve yabancı dilin kullanılması gerekliliğini ifade etmiştir (KÖ2).

KÖ1: Öğrencilerin çoğu istekli, hevesli. Ben zaten bütün girdiğim sınıflardan ilk dersleri İngilizcenin önemine ayırıyorum. İngilizce neden öğrenmemiz gerektiğini, ne gibi uygulama alanları olduğunu anlatıyorum. Çünkü çoğu öğrenci” biz İngilizce öğreniyoruz ama işte onlar niye Türkçe öğrenmiyor?” işte “onlar da öğrensin” tarzında yaklaşımları oluyor. Çocukların bu dersi neden öğrenmesi gerektiğini iyi bilmelerini isterim. Çünkü çocuk hani niye öğrendiğini bilmezse gereksiz buluyor, o yüzden de verim alamıyoruz. Ama bunu anlatınca ve çocuklar daha bir istekli daha bir hevesli oluyor. Özellikle de bunu hani günlük hayatlarına uyarlayarak yapıyorum. İşte internetlerinden başlayıp işte oyunlar oynayarak işte oyunların yine İngilizce olduğunu bir yabancıyla karşılaştıklarında işte neler konuşmaları gerektiğini, ülkemizin tanıtımında hani faydalı olacağını söyleyince çocukların tabi istekleri artıyor.

KÖ2: Bu bölge çocukları yabancı dil konusunda biraz daha iyi. Çocuklar hevesli. Ben çünkü başka Güneydoğu'da da görev yaptım, Adana bölgesinde de görev yaptım. Bu bölgenin insanları biraz daha dile yatkın. O da hani belki coğrafi bölgenin özelliğinden kaynaklı. Çünkü öğrencilerimizin çoğunun yurtdışında bir bağlantısı var, annesi, babası, bir yakını yurtdışında ve yurtdışına gidip geldiği zaman işte yabancı dili Suriyeli şöyle konuşuyor falan yerde şöyle konuşuyorlar hepsi İngilizce biliyor diyorlar. Bunlar hep etkili oluyor bence. Yani hiç kullanmayan bir toplumda yabancı dili siz istediğiniz kadar öğretin çok cazip gelmez. İşlevsel olması lazım ya işinde kullanılacak bir şeylerde kullanması gerekiyor. Yoksa cazip gelmiyor, öğrenmek istemiyor.

4.3.4. Programının Başarıyla Uygulanabilmesi İçin Gereken Bileşenlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda görüşme yapılan her 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi için öncelikle programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programla ilgili detaylı bilgi sahibi olması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ2) güncellenen programla ilgili öğretmenlerin detaylı bilgi sahibi olması ve programı daha sağlıklı uygulayabilmesi için fiziksel şartları uygun olan (sıcaklık, kalabalık olmayan ortam) ortamlarda eğitim almalarını ifade etmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) bu alınacak olan bu seminerlere katılımda öğretmenin istekli olmasının da seminerlerin etkililiğini arttıracak konusunda görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 1 tanesi (KÖ3) birçok öğretmen tarafından programın güncellenmiş olmasının bilinmediğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan 2 öğretmen (KÖ1 ve KÖ3) programın başarıyla uygulanabilmesi için programın öngördüğü etkinliklerin ve becerilerin yapılabileceği fiziksel şartların da programa uygun olması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) programın başarıyla uygulanabilmesi için bütüncül bir yaklaşımla öğretmen, okul, öğrenci ve veli bileşenlerinin işe koşulması gerektiğini ifade etmiştir. Tablo 35’te programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli bileşenlere ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 35. Programın Başarıyla Uygulanabilmesi İçin Gereken Bileşenler

Katılımcılar Gerekli bileşenler	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Öğretmenlerin programa ilişkin detaylı bilgi sahibi olması	✓	✓	✓
Uygun fiziki şartlar	✓	✓	✓
Etkili hizmet içi eğitimler	✓		
Okul, öğrenci, veli işbirliği	✓		

KÖ1: Öğretmen, okul, öğrenci ve işte hatta aile bileşenlerine bağlıdır. İlk olarak öğretmenlere programın güncellendiğini, neyin ne olduğunu detaylı bir şekilde anlatacak seminerler verilmeli. Ama uygun koşullarda olmalı ☺ Öğretmen istekle, hevesle gitmeli seminere, imza atmaya değil. Sonra işte okulların fiziki şartlarının buna uygun olması gerekir. FATİH Projesi var. Bizim okulumuz yeni olduğu için akıllı tahta gönderilmedi. FATİH Projesi iptal. Programın başarılı olması için bütüncül olması gerekir. Bir yerde başlanan şeyin işte devam etmesi gerekir. Çocuklara video izletmek gerek, bu yaş grubu şarkı dinletmek gerek... Programda yapın diyorlar ama işte gel gör ki sınıfta böyle bir imkan yok.

KÖ2: Bakın tamamen öğretmene bağlı başarılı olması. Neden? Çünkü sınıfa giren, müfredatı uygulayan öğretmen. Şimdi müfredat güncellendi mesela. O kadar emek verildi. Ben bildiğimi yapıyorum. Bu müfredatı kullandığım söylenebilir mi? O yüzden öncelikle ciddi olarak öğretmenleri ikna etmek gerekir. Müfredattaki değişiklikleri adım adım anlatmak gerekir. Ama çok özür dilerim öyle herkesi o sıcakta bir salona toplayarak olmaz bu iş. Öğretmen uygun görürse ve sınıfta uygularsa müfredatı o zaman başarılı olur.

KÖ3: Bence programın başarıyla uygulanabilmesi öncelikle öğretmenlere bağlıdır. Çünkü programı uygulayacak olanlar öğretmenler. Programın ne olduğunu bilmeyen, hatta güncellendiğini bilmeyen öğretmenler var. Forumlardan, sosyal medyadan biliyorum bunu. Bir de tabi yine aynı şeyden bahsetmiş olacağım ama programda listening vurgusu var, listening yapacak materyal yok. Bu şekilde bir sürü okul var. Bir başka konu da sınıfın programa uygun olması. Sınıflar kalabalık olduğunda programı uygulayamazsınız istendiği şekliyle.

4.3.5. Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Programın içeriğinin sadeleştirilmiş olması ve kazanım sayılarının azaltılmış olmaları öğretmenler göre programın güçlü yönleridir. İçeriğin sadeleşmesi ve kazanım sayılarının azaltılması sayesinde öğretmenler programı eğitim- öğretim yılı içerisinde tamamlayabilmekte, etkinlik sayılarını arttırabilmektedir. Programın bir önceki versiyonundan çok farklı olmadığı ifade edilmiştir. Özellikle KÖ1 ve KÖ3 katılımcılarından alınan görüşler doğrultusunda bu yargıya varılmıştır.

Tablo 36. Programın Güçlü Yönleri

Katılımcılar	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Güçlü yönleri			
Sadeleştirilmiş içerik	✓	✓	✓
Kazanım sayılarının azaltılması	✓	✓	✓
Öğrenci seviyesine uygun		✓	
Uygulamadaki esneklik	✓		✓

KÖ1: Programın biraz sadeleşmiş olması etkinliklere daha çok ve iyi vakit ayırmamızı sağladı. Mesela şu an itibari ile önümüzdeki hafta karne alınacak. Ben işte geçen cuma itibari ile konuları bütün sınıflarda bitirdim. Gayet güzel bir şekilde işledik. İşte bu son iki hafta çocuklara oyunlarla genel tekrar yaptırmak istiyoruz.

KÖ3: Aslında geçen seneki programdan belirgin bir farkı yok. Ama içerik sadeleşmiş, kelimeler azaltılmış. Koştur koştur bir program değil.

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) güncellenen programın eksikliklerinin olmasıyla birlikte öğrencilerin ilgilerine ve yaş düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca programda vurgulanan iletişimsel dil becerilerinin tam anlamıyla uygulanabildiği sınıflarda öğrencilerin dili gerçek amacıyla kullanabileceklerini ifade etmiştir.

KÖ2: Çocuklar birçok ünitadaki içeriği sevdi. İlgilendiler. Öğretmenim biz de bu oyunu oynuyoruz, a bu filmi izlemiştik gibi yorumlar yaptılar. Ama işte bizim okulumuzda sınıflar çok kalabalık, video falan izletemiyoruz. Şartların daha iyi olduğu okullarda gerçek amacına ulaşabilir.

Görüşme yapılan 2 öğretmene göre (KÖ1 ve KÖ3) programın bir diğer güçlü yönü uygulamadaki esnekliktir. Program öğretmene çeşitli teknikleri kullanma, çeşitli etkinlikleri yapma imkanı vermektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına göre öğretmenler programı şekillendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

KÖ1: Ben kendi adıma şunu yapıyorum sınıfta verimli olabileceğini düşündüğüm teknikleri uyguluyorum. Her sınıfta da değişebiliyor. Bazı sınıflar daha ilerde oluyor. Onlarda daha çok etkinlik daha çok konuşma ve dinleme yapabiliyorum,

daha çok kelime öğretebiliyorum. Çünkü onlar hazır, ama kimi sınıflarda da işte ne yazık ki aynı seviyeyi tutturamıyorsunuz. Dolayısıyla onların seviyesine uygun daha basitleştirilmiş sadeleştirilmiş hali veriyorum.

KÖ3: Program aslında bize esneklik sağlıyor. Neyi ne zaman yapacağımızı bize bırakıyor. Yeter ki o ünite içinde belirli kazanımları verelim. Ama bunların katı bir sırası yok. Böyle olunca ben bakıyorum öğrencinin durumuna ona göre karar veriyorum ne yapacağıma.

4.3.6. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ifade ettiği zayıf yönlerin güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programına özgü olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin belirttiği zayıf yönler yıllar içerisinde İngilizce öğretim programlarının hazırlanmasında ve uygulamasında ortaya çıkan zayıf yönlerdir. Her 3 öğretmen de (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) okul ortamını, okulların, öğrencilerin niteliğini bilmeden, programların hazırlanıp uygulamaya koyulmasının programın zayıf yönünü oluşturduğu konusunda görüş bildirmiştir. Her ne kadar güncellenen programda öğretmen görüşleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alındıysa da, çalışmanın yürütüldüğü okulda görüşme yapılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3) program hazırlanırken görüşlerinin alınmadığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bahsettiği bir diğer zayıf yön de Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere dayattığı ders kitaplarının dışına çıkamamak olmuştur.

Tablo 37. Programın Zayıf Yönleri

Katılımcılar Zayıf yönleri	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Merkezi hazırlanması	✓	✓	✓
Öğretmen görüşü alınmaması	✓	✓	✓
Yerelliği göz ardı etmesi		✓	
Ders kitapları	✓		
Uygulama sürecinin değerlendirilmemesi			✓

Öğretmenler daha renkli, daha çeşitli aktivitelerin olduğu, iletişimsel yöntemin etkinliklerle pekiştirildiği kitaplarla ders yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) programın en zayıf yönünün ders kitapları yüzünden uygulanabilirliğinin azalması olduğunu ifade etmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) İngilizce öğretim programlarının bölgesel ve bireysel farklılıkları dikkate alınmamasının en önemli zayıf yönü olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) ise programların güncellenirken ya da değiştirilirken uygulamadaki gerçek problemlerden bağımsız yapıldığını bunun da programın en zayıf yönlerinden olduğunu ifade etmiştir.

KÖ1: Program değişirken hiçbir yorum alınmadan işte bize dayatılmış olması. Çok fazla bir şey değişmedi bu programda aslında. Daha öncekilere göre değişiklik yok ama Bakanlığın hazırladığı kitaplar için bunu söylemek istiyorum. Sistemin en zayıf yönü kitaplar. Yıllardır biz bunu yaşıyoruz. Yıllardır bakanlık tarafından gönderilen adamakıllı bir ders kitabımız ne yazık ki olmadı. Ders kitaplarının bana göre çok daha nasıl deyim etkin olması, güzel hazırlanması gerekiyor. Yalnız ne yazık ki etkinlikleri az, konu anlatımları çok zayıf. Yani görsel anlamda çocuklara çok cazip gelmiyor en başta. Ders kitaplarının hazırlanışında bence mutlaka öğretmenlerden yorum alınması lazım. Bunların değerlendirilmesi lazım. Yorum olarak kalmamalı hatta gerekirse öğrenci, öğretmenlerin buna katılımının bile sağlanması gerekiyor çünkü bazı şeyler çok havada kalıyor bunun da derse yansması ne yazık ki çok kötü oluyor.

KÖ2: Bence müfredat öğretmenin kendisine bırakılmalı. Siz Ankara’da yazdınız programı, yolladınız. Türkiye’nin her tarafı Ankara değil. Türkiye’nin her yerindeki öğrenci Ankara’daki öğrenci ile aynı değil. Bir defa siz diğer öğretmenlerle aynı değilsiniz. Sizin benden farklı yolunuz yok mu? Çok! Şimdi ben size bunu yazıp verdiğim zaman sizinle beni aynı kategoriye sokuyor. Aynısını yapmak zorunda kalıyorsunuz.

KÖ3: Programlar tepeden iniyor. Ön çalışmaları ne kadar sağlıklı yapılıyor, problemler ne kadar sağlıklı tespit edilebiliyor? Yoksa sadece birkaç değişiklik yapıp hadi program değişti mi deniyor?

4.3.7. Sınıf İçi Gözlemlere İlişkin Bulgular

Aşağıda fiziksel duruma, iletişimsel yöntemin derslerde nasıl kullanıldığına, değerler eğitiminin nasıl uygulandığına ve kullanılan değerlendirme türlerine ilişkin gözlem bulgularına yer verilmiştir.

4.3.7.1. Fiziksel Durum

Gözlem yapılan okul Hatay'ın İskenderun ilçesinde bulunmakta, 08.00-14.30 saatlerinde tam gün eğitim vermektedir. Okulda 72 öğretmen, 1235 öğrenci, 38 derslik bulunmaktadır. İngilizce derslerine giren 9 öğretmen, çalışmanın yapıldığı 2017- 2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıf İngilizce dersine giren ise 3 öğretmen bulunmaktadır. Okulun 1 spor salonu, 1 konferans salonu, 1 kantini ve geniş bir bahçesi bulunmaktadır. Isınma kalorifer ile sağlanmaktadır. Sınıflarda etkileşimli tahta ve internet bağlantısı bulunmamaktadır. Okul, konumu gereği genellikle orta sosyo-ekonomik düzeye sahip aile çocuklarının devam ettiği bir okuldur.

Gözlem yapılan sınıf okulun kuzey cephesinde, güneş ışığı alan ve krem rengi boyalı bir sınıftır. Sınıfta 20 kız, 18 erkek öğrenci olmak üzere 38 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta 19 tane sıra bulunmakta, her sırada 2 öğrenci oturmaktadır. Sıralar arka arkaya dizilmiş durumdadır. Sınıfta 2 adet pano bulunmaktadır. Bu panolarda öğrencilerin farklı dersler için hazırlamış oldukları çeşitli projeler ve ödevler sergilenmektedir. Panolar sıraların arkasındaki duvarda asılı bulunmaktadır. Öğrenciler tarafından ders sırasında görülebilir durumda değildir.

Gözlem yapılan sınıfın İngilizce öğretmeni Eğitim Fakültesi mezunu ve 14 yıldır İngilizce öğretmektedir. Son 6 yıldır ortaokulda görev yapmaktadır. Güncellenen program ile ilgili 1 gün süren hizmet içi eğitim faaliyetine katılmıştır.

Gözlemler Pazartesi 3. ders saati ve Perşembe 6. ve 7. ders saatleri yapılmıştır. 5 Şubat 2018 tarihinde gözlem süreci başlamış 31 Mayıs 2018 tarihine kadar devam etmiştir. Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencileri hedef dilde selamlamaktadır. Derse geç gelen öğrencileri kibar bir şekilde derse kabul etmektedir. Yoklamanın ardından derse hazırlayıcı etkinlikler yapmaya çalışmakta fakat yaklaşık 12-14 öğrenci bu etkinliklere dahil olmaktadır. Yönergeleri önce İngilizce ardından Türkçe olarak vermektedir.

4.3.7.2. İletişimsel Yöntemin Kullanılması

Pazartesi günü İngilizce dersi 3. ders saatinin ilk 20 dakikası öğretmen derse girip sınıfı selamladıktan sonra öğrencilerin çalışma kağıtlarını çıkarmasıyla başlamaktadır. Çalışma kağıtları öğretmen tarafından çeşitli kaynaklardan hazırlanarak fotokopi yoluyla çoğaltılmış ve bir önceki hafta perşembe günü öğrencilere ev ödevi olarak dağıtılmış durumdadır. Çalışma kağıtlarında okuma becerisi ile dilbilgisi ve kelime bölümleri bulunmaktadır. Her hafta rutin olarak tekrarlanmaktadır. Fotokopi işlemi öğretmen tarafından, öğretmenin boş derslerinde ya da tenefüs aralarında yapılmaktadır. Bu durum zaman zaman öğretmen için yorucu olabilmektedir. Öğretmen çalışma kağıtlarının cevaplanmasına bir an önce başlamak istemektedir. Yönergeleri genellikle önce hedef dilde, daha sonra ana dilde vermektedir.

Öğretmen: Ok! Now worksheet time! (Evet, şimdi çalışma kağıdı zamanı!)

Öğretmen: Çocuklar hızlı bir şekilde worksheetlerinizi (çalışma kağıtlarınızı) çıkarın. Hemen başlayalım.

Çalışma kağıtlarının cevaplanmasında öğrencilerin gönüllü olma durumlarına bakılmaktadır. Öğretmen parmak kaldıran öğrencilerden birini seçmekte ve o öğrenci cevabı vermektedir. Bu sırada bir öğrenci de tahtaya doğru cevapları yazmaktadır. Eğer parmak kaldıran öğrenci doğru cevap verirse öğretmen “Good!, well-done!, great!” gibi ifadeler kullanmakta, yanlış cevap verirse diğer öğrencilere yönelerek doğru cevabı almaya çalışmaktadır. Eğer doğru cevap hiçbir öğrenciden gelmezse öğretmenin kendisi doğru cevabı vermektedir. Öğrencilerin dili gerçek anlamında kullanmadıkları, dilin kurallarını öğrenmeye çalıştıkları görülmüştür. Hedef dilin iletişim amacıyla kullanılmadığı, sadece mekanik aktiviteler yapıldığı gözlemlenmiştir. Dersin kalan son 20 dakikası ders kitabından devam edilmektedir. Kitaptaki etkinlikler yapılırken dinleme aktivitelerini öğretmen kendisi okumaktadır. Sınıfta etkileşimli tahta, projeksiyon gibi teknolojik donanımların bulunmayışı işitsel ve görsel materyallerin kullanım zenginliğini azaltmaktadır. Öğrenciler görsel materyal olarak sadece çalışma kağıtları ve ders kitaplarına, işitsel materyal olarak ise öğretmenlerinin okuduğu metinlere maruz kalmaktadır. Bu da programda her ünite kazandırılması hedeflenen dinleme ve konuşma kazanımlarının ulaşılabilirlik seviyesini azaltmaktadır.

Perşembe günü 6. ders saati ders kitabındaki etkinlikler yapılmaktadır. 7. ders saati ise işbirlikli gruplar oluşturularak eğitsel oyunlar oynanmakta, drama etkinliklerine yer verilmektedir. 7. ders saati okulda son ders saati olduğu için öğrencilerin dikkatini çekecek, derse dahil olmalarına yardımcı olacak etkinliklerin yapılmasının öğrenciler ve öğretmen üzerinde genellikle olumlu bir etki bıraktığı gözlemlenmiştir.

01.03. 2018 Perşembe günü 6. ders saati yapılan gözlemde öğretmenin sınıfa girip sınıfı hedef dilde selamladıktan sonra ana dilde yönergeler vererek derse başladığı görülmüştür.

Öğretmen: Çocuklar bugün “must/mustn’t” konusunu işleyeceğiz. Tahtaya bazı resimler yapıştıracağım. Siz de bu arada defterlerinizi açın.

Öğretmen tahtaya konu başlığını yazdıktan sonra altına trafik işaretleri ile ilgili resimler yapıştırmıştır. İletişimsel yöntemde gerektiği zaman kullanılabilen sunum yoluyla konuyu anlatmaya başlamıştır. Burada iletişimsel yöntemle çelişen durum, öğretmenin dil işlevlerini açıklamadan, kurallarını öğretmeye çalışmasıdır. Ayrıca programın güncellenme amaçlarından içerik, kazanım ve dil işlevleri açısından sadeleşmiş olması göz ardı edilerek öğretilen konuya ilişkin programda olmayan kazanımların eklenmeye çalışılmasıdır. Bu da öğrenciler için fazladan dil yükü oluşturmakta, öğrenmelerini zorlaştırmaktadır.

19.04.2018 Perşembe günü 7. ders saati yapılan gözlemde ders kitabının 9. ünitesi “Animal Shelter/ Hayvan Barınağı” temasına uygun hayvanlarla ilgili bir oyun oynandığı gözlemlenmiştir. Öğretmen tenefüsten sonra sınıfa girmiş ve yönergeleri ana dilde vermiştir.

Öğretmen: Herkes grup yerlerine geçsin. Grup çalışması yapacağız. Oyunun kurallarını hatırlatıyorum. Kartlardan bir tane çekiyorsunuz. İlkinde tahmin ederseniz 20, ikincide 15, üçüncüde 10, dördüncüde 5 puan kazanıyorsunuz. Bilemeyen küme varsa diğer kümelere soruyorum. Bilen küme puan kazanıyor.

Öğrenci: It’s a wild bird!

Gruptan bir öğrenci: Eagle!

Burada öğrenci okurken “wild/vahşi” kelimesini yanlış telaffuz ettiği ve öğretmenin bu hatayı hemen düzelttiği gözlemlenmiştir. Dönem boyunca yapılan

gözlemlerde öğrencilerin telaffuz hatalarının öğretmen ve bazen de diğer öğrenciler tarafından hemen düzeltildiği görülmüştür. Bu durum programda vurgulanan iletişimsel yöntemin hataların iletişimi engelleyecek şekilde hemen düzeltilmemesi gerektiği açıklamasıyla çelişmektedir.

Oyun oynanırken öğrencilerin hedef dili kullanmaya çalıştıkları, bu konuda istekli oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler ilk kartta doğru cevabı bulamadıklarında öğretmene “*one more clue! / bir ipucu daha*” ifadesini rahatlıkla kullanabilmektedir. Dönem boyunca yapılan gözlemlerde özellikle oyun ve drama derslerinde öğrencilerin hedef dili iletişim için kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde 24.05.2018 Perşembe günü 7. ders saati yapılan gözlemde drama etkinliği ile gerçek dil durumu oluşturulduğu, dil işlevleri ile birlikte iletişimsel olarak kullanıldığı görülmüştür. Programın 10. ünitesi “*Festivals/ Bayramlar*” konusu ile bağlantılı drama etkinliğinde öğrenciler 5 gruba ayrılmış ve her grup daha önceden hazırlamış olduğu ulusal ya da uluslararası bir bayramı sınıf ortamında dramatize etmişlerdir. Gruplar sırayla drama etkinliğini sunmuş, aktif katılım olabilmesi için bir grubun sunumu sırasında diğer gruplardaki öğrenciler katılım gösterebilmişlerdir. İletişimsel yöntemde bahsedilen aktif katılımın ve öğrenmeye eğlence eklemenin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Diğer taraftan iletişimsel aktivitelerin büyük çoğunluğunun sadece haftada bir ders saati ile sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf oturma planının iletişimsel yönetime uygun olmadığı görülmüştür. Sıralar arka arkaya öğrencilerin birbirini görmelerine olanak sağlamayacak şekilde dizilmiştir. İletişimsel yöntemde öğretmenin iletişimi kolaylaştırıcı, tavsiye verici rolü vardır. Gözlem bulgularına göre öğretmen sınıfta çoğu zaman öğrencilere yönergelerle neler yapmaları gerektiğini açıklayan otorite konumundadır. Bunun yanında öğretmen öğrencilerin birbirlerinden de öğrenmelerine fırsat tanımakta, sınıfta demokratik bir ortam oluşmasına katkıda bulunmaktadır. İşlenecek konunun özelliğine göre dilbilgisi-çeviri yöntemi, düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, eğitsel oyunlar, diyalog yapma, ikili ve grup çalışmaları ve drama gibi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Ancak öğrencilerin derse katılımının yüksek olmadığı gözlemlenmiştir. Sadece eğitsel oyunlar oynandığı zaman ve özellikle grup çalışmalarında katılımın oldukça fazla olduğu gözlemlenmiştir. Ana kaynak olarak MEB tarafından gönderilen kitap kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin hazırladığı çalışma kağıtları, görseller ve

tahta kullanılmaktadır. Bu materyallerin de programda belirtilen iletişimsel yöntemin etkili kullanılabilmesi için yeterli olmadığı gözlemlenmiştir.

4.3.7.3. Değerler Eğitiminin Uygulanışı

Programda belirtilen çevre bilinci, tarihi ve kültürel miras bilinci, çalışkan olmak, işbirliği, aile ve arkadaşlık, cömertlik, yardımseverlik, merhametli olmak, alçakgönüllü olmak, kendine güven, öz saygı, adalet hissi ve adil olmak, öz düzenleme, sabır ve saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve özgürlük değerlerinin birçoğunun öğretmen tarafından zaman zaman açık bir şekilde, zaman zaman ise örtük bir şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Dönem boyunca yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğretmen öğrencilere oldukça sabırlı, hoşgörülü, kibar, saygılı ve adil davranmaya çalışmıştır.

Öğretmen derse geç gelen öğrencileri kibar bir şekilde kabul etmiştir. Gözlem süresi boyunca öğrencilere ses tonunu yükselttiği, bağırdığı gözlenmemiştir. Öğrencileri söz hakkı almadan konuşmamaları, birbirlerini sabırla dinlemeleri gerektiği konularında uyarmıştır. Demokratik bir sınıf ortamı yaratmaya çalışmıştır. Bunun yanında, her derste tahtanın sağ üst bölümünü ikiye bölerek bir bölümüne “*Black List/ Siyah Liste*” , diğer bölümüne “*White List/ Beyaz Liste*” yazmıştır. Siyah liste ve beyaz listeye girmenin kuralları birinci dönemden itibaren bilindiği için öğrenci davranışlarının genellikle olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Beyaz listeye giren öğrencilerin öğretmen tarafından hazırlanan “rozetlerle” ödüllendirilmekte, siyah listeye giren öğrencilerin ise velileri okula çağırılarak davranışları hakkında görüşüldüğü gözlemlenmiştir. Bu listelerin amacı öğrencilerin öğretmenlerine ve birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü davranmalarını teşvik etmektir. Öğretmenin bu uygulaması programda vurgulanan bazı değerlerin dersin uygulanış sürecine dahil edilmesini destekler niteliktedir.

4.3.7.4. Kullanılan Değerlendirme Türleri

Dönem boyunca bir tanesi mart ayının 2. haftası, diğeri mayıs ayının 2. haftası olmak üzere 2 tane ana sınav yapılmıştır. 2. ana sınav bütün okulda ortak sınav olarak aynı gün ve ders saatinde uygulanmıştır. Bunun yanında her ünite bitiminde sadece ilgili üniteyi kapsayacak şekilde 5 tane ara sınav (quiz) yapılmıştır. Ana sınavlar bir ders

saati, ara sınavlar ise dersin ilk 15 dakikası boyunca yapılmıştır. Ayrıca her ünite bitiminde “Reflect on your English” başlığı altında öğrenci öz değerlendirme bölümü bulunmaktadır. Fakat bu bölümün doldurulması ile ilgili öğretmenin bir yönerge vermediği ve öğrencilerin de genel olarak bu bölümü doldurmadığı gözlemlenmiştir. Sadece birkaç öğrencinin kitabında bazı ünitelerde bu bölümlerin doldurulduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan birinci sınav, dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma ve dinleme bölümlerinden oluşmaktadır. Yazma bölümü sınava dahil edilmemiştir. Yazılı soruları tüm sınıf için aynı hazırlanmıştır, farklı soru grupları oluşturulmamıştır. Bütün bölümler sınava dahil edilen ünitelerin içerikleri ile uyushmaktadır. Teknolojik olanakların yetersizliğinden dolayı dinleme bölümünü öğretmen okuyarak gerçekleştirmiştir. Öğretmenin dinleme metnini iki kez okuduğu gözlemlenmiştir. İlk okumada sınıfta bir uğultu olmuş, öğrenciler hiçbir şey anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler: Öğretmenim hiçbir şey anlamadık!

Öğrenciler: Öğretmenim biraz yavaş okuyun!

Öğrenciler: bir kez daha okuyun!

Bunun üzerine öğretmen önce kibar bir şekilde sınıfı sakinleştirmiş daha sonra okumaya devam etmiştir.

Öğretmen: Tamam çocuklar merak etmeyin. Okuyacağım. Tamam. Çok kolay bir bölüm bakın. Rahatlıkla yaparsınız!

Yapılan ikinci sınav bütün okulda ortak sınav olarak aynı gün ve ders saatinde uygulanmıştır. Sınav dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuma bölümlerinden oluşmaktadır. Dinleme ve yazma bölümleri bu sınava dahil edilmemiştir. Yazılı kağıdı 90 puan üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır. Dinleme bölümü daha sonra her İngilizce öğretmenin kendi belirlediği tarihte kendi sınıfına 1. ana sınavda uygulandığı şekliyle yapılmıştır. Sınavlardaki dinleme bölümlerinin öğrenci için kaygı kaynağı oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Ara sınavlar genellikle ünite bitiminde ünite ile ilgili yapılmış ve daha çok dilbilgisi ve kelime bilgisi bölümlerinden oluşmuştur. Ara sınavlardan alınan notların ortalaması 1. performans notunun yarısını oluşturmaktadır. Ders kitabında ünite

sonlarında bulunan projeler de süreç değerlendirme kapsamında kullanılmıştır. Her ünitenin sonundaki proje konuları öğrencilere açıklanmış ve projeyi tamamlamaları için 1 hafta süre verilmiştir. Süre bitiminde projesini teslim eden ve etmeyen öğrenciler öğretmen tarafından not edilmiştir. Projesini teslim eden öğrenciye 10 puan verilmiştir. Dönem boyunca 5 proje ödevi verilmiş ve 5 ödevi de teslim eden öğrenci 50 puan almıştır. Puan almanın tek şartı projenin teslim edilmesidir. Bununla birlikte öğretmen projesini beğendiği öğrencilere “rozet” vermektedir. Bu rozetler farklı aktiviteler sonunda da verilebilmektedir. Bir ay boyunca en çok rozeti toplayan öğrenci ya da öğrenciler ayın öğrencisi ya da öğrencileri seçilmekte ve öğretmen tarafından temsili hediyelerle ödüllendirilmektedir.

Konuşma becerilerini değerlendirmek için ayrı bir uygulama yapılmamış genellikle öğrencilerin sınıf içinde diyalog ve drama gibi aktivitelere katılımını göz önünde bulundurmıştır. Sınıf içinde yapılan diyalogların ezbere dayandığı, dilin gerçek iletişim işlevini gerçekleştirmediği görülmüştür. Konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Bir eğitim öğretim dönemi boyunca yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hem ürün hem de süreç odaklı tekniklerle değerlendirildikleri gözlemlenmiştir. Yapılan ana sınavlarda dört dil becerisinin ölçülemediği, özellikle dinleme becerisinin öğrenciler üzerinde kaygı yarattığı gözlemlenmiştir. Yazma becerisinin ise programdaki kazanımlara paralel olarak ölçülmediği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce yetkinliklerinin çoğunlukla dilbilgisi ve kelime bazında değerlendirildiği görülmüş ve bunun da güncellenen programın değerlendirme hedef ve yaklaşımlarıyla tam olarak örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Temalaştırmaya İlişkin Bulgular

Eğitsel eleştiri modelinin son basamağı olan temalaştırma basamağında güncellenen program ile uygulanan programın mevcut durumu temalaştırılmış ve temalara ilişkin bulgulara yer verilmeye çalışılmıştır.

4.4.1. İngilizcenin Ders Dışında Kullanımına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında programda İngilizcenin iletişimsel olarak gerçek durumlarda kullanılması amacından hareketle farklı öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin bir tema oluşturulmuş ve bu temaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

4.4.1.1. Öğretmen Görüşleri

Görüşme yapılan 3 öğretmen (KÖ1, KÖ2, KÖ3) güncellenen programla birlikte İngilizcenin ders dışında farklı öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

Tablo 38. İngilizcenin Öğrenciler Tarafından Ders Dışında Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar	KÖ1	KÖ2	KÖ3
Ders dışında kullanımı			
Olumlu	✓	✓	✓
Olumsuz	-	-	-

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ1) bu uygulanabilirliğin öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgili olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Aynı öğretmen (KÖ1) İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme ortamlarında İngilizceyi kullanma konusunda istekli olacağını, fakat İngilizceye karşı olumsuz tutuma sahip olan ya da ilgi duymayan öğrencilerin sadece okul ortamında İngilizce ile ilgilendiklerini ifade etmiştir. Yine aynı öğretmen (KÖ1) öğrencilerin internet kullanırken, İngilizceyi kullandıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında ebeveynleri İngilizce bilen öğrencilerin evde ebeveynleri ile İngilizce konuştukları, tatile gittiklerinde turistlerle İngilizce konuştukları ifade edilmiştir (KÖ1).

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) programın çocukların yaşlarına ve ilgilerine uygun olduğunu, eski programların öğrencilerin ilgisini çekmediği konusunda görüş bildirmiştir. Aynı öğretmen (KÖ2) bir sonraki program değişikliğinde çocukların ilgisini daha çok çekeceğinden dolayı içeriğe bilgisayar oyunları ile ilgili konuların da eklenmesini önermiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) programın içeriğindeki

sadeleşmeden ötürü öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında KÖ3 katılımcısı KÖ2 katılımcısı gibi programdaki ünite içeriklerinin öğrencilerin günlük yaşamlarında rahatlıkla kullanabilecekleri konulardan oluştuğunu belirtmiştir.

Tablo 39. İngilizcenin Öğrenciler Tarafından Ders Dışında Kullanılmasının Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcılar Ders dışında kullanım sebepleri	KÖ1	KÖ2	KÖ3
İngilizceye karşı olumlu tutum	✓		
İletişim	✓		
İnternet kullanımı	✓	✓	✓
Ebeveynlerin İngilizce bilmesi	✓		
Programın sadeleşmesi		✓	✓
Programın içeriği		✓	✓

KÖ1: Uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Tabi bu çocukta bitiyor. Çocuk İngilizce ile ilgiliyse işte seviyorsa, merak ediyorsa okuldan sonra da kullanmaya çalışıyor. Ama işte İngilizce önemli değilse onun için zil çaldığında bitiyor her şey. Onun dışında, çocuklar bunu internette oyun indirirken veya internette bir şey araştırırken daha çok kullanıyorlar. Aile ortamında eğer anne baba İngilizce biliyorsa, çocuklardan aldığım duyumlara göre konuşuyorum, kimisi evde anne babasıyla İngilizce konuşmaya çalışıyor. Evet çok fazla turistik bölgede değil ama duyumlara göre konuşuyorum tabi ama işte tatile gittiklerinde işte turistlerle karşılaştıklarında veya sahilde bazen diyaloglara girdiklerini söylüyorlar. Ama maalesef ki sınırlı sayıda kullanılmakta.

KÖ2: Eskiden siz hatırlamazsınız Mr., Mrs. Brownlar vardı. O günlerden buralara gelmek tabi çok önemli. Şimdi çocuğun ilgisini çeken konular var. “Games and hobbies”, “Movies” gibi konularımız var. Hele oyun konusu olunca çocuklar çok heyecanlanıyor. Bir sonraki güncellemede de bilgisayar oyunları ile ilgili bir şeyler koysunlar da çocuklar bayram etsin 😊

KÖ3: Aslında her şeyden önce programdaki sadeleşme sonucunda öğrenciler sınırlı sayıda şey öğreniyorlar. Öğrendiklerini de ders dışında bir yerde görürlerse

genellikle hatırlıyorlar. Öğrenciler bana bu şekilde anlatıyor. Örneğin “Movies” ünitesinde bahsedilen bazı animasyonların İngilizce isimlerini bilmek onları mutlu ediyor. “My Daily Routine” diye bir ünitemiz var. Özellikle bu üniteden sonra bazı öğrenciler İngilizce günlük yazmaya başlamış. Ünitelerin günlük hayatla uyumlu olması ders dışında da kullanılmasını kolaylaştırıyor.

4.4.1.2. Öğrenci Görüşleri

Programda vurgulanan yabancı dilin gerçek yaşam ortamlarında kullanılması, yabancı dilin iletişim amacıyla kullanılması ve yabancı dilin günlük yaşamla ilişkili olarak öğretilmesi amaçlarına uygun olarak odak grup görüşmesi yapılan öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir. Odak grup görüşmesi yapılan 57 (%89) öğrenci bu soruyu cevaplamış, 7 öğrenci (%11) ise bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 40. İngilizcenin Ders Dışında Kullanımına İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İngilizcenin ders dışında kullanımı	57	89	7	11	64	100

Bu soruyu cevaplayan 27 öğrenci (ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA8, ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE6, GÖ4, GÖ7, GÖ8, ÖC1, ÖC4, ÖC8, ÖG1, ÖG5, ÖG6, ÖB3, ÖB4, ÖB8, ÖD1, ÖD3, ÖD5, ÖH1, ÖH4, ÖH6, ÖH8) İngilizceyi ders dışında bilgisayar, telefon ya da tablette oyun oynarken kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin (ÖA3, ÖA8, GÖ4, ÖC4, ÖB3) verdiği cevaplardan “Hello” ünitesinde geçen ülke isimlerinin ve bayraklarının bu tür oyunlar oynanırken öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılabildiğini göstermektedir. Yine öğrencilerin verdiği oyun isimlerinden, öğrencilerin (ÖA1, ÖB4, ÖD3, ÖE1, ÖE5, ÖC8, ÖG6) “Animal Shelter” ünitesinde geçen kelimeleri etkili bir şekilde kullandıkları yorumu yapılabilir. Bununla birlikte İngilizceyi okul dışında oyun oynarken kullanan öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda yabancı dilin öğrenciler tarafında okul dışında sadece kelime bağlamında kullanıldığı, dilin işlevinin, yapısının kullanılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin oluşturulan temalar *oyun (bilgisayar, telefon, tablet), şarkı, iletişim ve film/dizi/video* temalarıdır.

Tablo 41. İngilizcenin Ders Dışında Kullanımına İlişkin Temalar

Tema	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
Oyun (bilgisayar, telefon, tablet)	27	56	49	100
Şarkı	9	18	49	100
İletişim	8	17	49	100
Film, dizi, video	5	9	49	100

ÖE5: Hocam benim telefonum yok da annemin telefonundan bazen oyun indiriyorum 😊 Orda oyun oynadığımda kelimeler çıkıyor karşıma.

GÖ4: Hocam ben tablette FIFA oynarım hep. Orda futbolcuların ülkeleri falan oluyor İngilizce. Bir kere yazılıda çıkmıştı ben de bilmiştim.

ÖD3: hocam bazı bilgisayar oyunları mesela bazen İngilizce bir cümle geçiyor mesela ben o İngilizceyi öğrenmesem o bilgiyi okuyamam ve orada yapacaklarımı anlayamam ama ben onu çevire biliyorum diyorum ki o kutuyu al ve bunun içine koy diyor hocam ben onu anlayabiliyorum ve on içine koyabiliyorum mesela ben onu anlayamasam giderim başka bir şey yaparım.

ÖB4: Hocam mesela ben “Minecraft” oynuyorum. İşte hayvanlar var, yumurtalar var, Örümcek “spider” mesela. Bazen hayvanlar konusunu işlediğimizde “Minecraft” aklıma geliyor, hayvanlar. Açıkçası benim bunlar çok işime yarıyor hocam.

ÖH8: Ben size bir anımı anlatayım. “Minecraft” oynuyordum “creative” diye bir bölüm var hocam. “Yaratıcı” demek hocam. Mesela bir tane konuda okulda “eğitim” kelimesi geçmişti hocam. Mesela çok şey bilmiyorken ben onu parmak kaldırdım ve işte onu biliyordum hocam. “Yaratıcı” olduğunu. Neyse hocam ben oradan bir yıldız kazandım 😊

Bu soruyu cevaplayan 8 öğrenci (ÖA4, ÖA7, ÖE8, ÖC7, ÖB7, ÖD6, ÖD7) İngilizceyi ders dışında şarkı dinlerken kullandığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgulara göre İngilizceyi ders dışında şarkı dinlerken kullanan öğrencilerin tamamının kız öğrenci olduğu görülmektedir.

ÖA4: Hocam ben İngilizce şarkı dinlemeyi çok seviyorum. İngilizce şarkılar hızlı oluyor, dans edebiliyorum.

ÖB7: Hocam ben İngilizce film falan çok izlemem ama müzikler dinlerim eğer böyle çok sevdiğim müzik olursa onun Türkçe anlamına bakarım ve kelime öğrenirim.

ÖD7: Hocam mesela ben daha çok müzik dinliyorum. Bir tane şarkı var, yeni çıkmıştı. Babam dedi burada ne diyor, abimle ben burada söylüyoruz ne dediğini. Babam da aferin size dedi.

Bu soruyu cevaplayan 9 (ÖA5, GÖ6, ÖB6, ÖD8, ÖE7, GÖ1, GÖ2, GÖ5, ÖG2) öğrenci İngilizceyi ders dışında, iletişim kurmak için kullandığını ifade etmiştir. 4 öğrenci (ÖA5, GÖ6, ÖB6, ÖD8) yurtdışında bulunan akrabalarla iletişim kurmak için İngilizceyi ders dışında kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında 2 öğrenci (ÖE7, GÖ1) evde annesi ya da babasıyla İngilizce iletişim kurduğunu, 2 öğrenci (GÖ2, GÖ5) okulda tenefüslerde ya da okul sonrasında arkadaşlarıyla İngilizce iletişim kurduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci (ÖG2) ise İngilizce günlük tuttuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplardan elde edilen bulgulara göre öğrenciler İngilizceyi ders dışında iletişim kurmak için kullanırken kelimeler, “Yes”, “No” gibi ifadeler ya da dilbilgisi kurallarını kullanmadan kurdukları kısa cümleler kullanmaktadır. Bu durum 5. sınıf düzeyinde güncellenen İngilizce öğretim programında hedeflenen “kısa cümleler kurar” kazanımlarını destekler niteliktedir. Bunun yanında 1 öğrencinin günlük tutarken İngilizce kullanması güncellenen 5. sınıf ortaöğretim programında kazandırılması hedeflenmeyen yazma becerisinin öğrenci tarafından kullanılıyor olması programla çalışmaktadır.

GÖ5: Hocam biz teneffüste arkadaşımınla İngilizce konuşuyoruz. O bir şey soruyor ben “yes” ya da “no” diyorum. Bir arkadaşıma yanlışlıkla çarparsam “I am sorry” diyorum.

GÖ2: Tenefüslerde İngilizce konuşmak çok eğlenceli oluyor. Ama bazen biz konuşurken (İngilizce) arkadaşlarımız tuhaf tuhaf bakıyor bize. Burası Türkiye niye İngilizce konuşuyorsunuz ki diyorlar.

ÖE7: Benim annem lise mezunu. İngilizcesi iyi hocam. İngilizceye çok önem veriyor. Eve gidince benimle İngilizce konuşuyor. Ben de cevap veriyorum. İşte annem bana “Do your homework!” falan diyor ☺

ÖB6: Benim babam Suudi Arabistan’da çalışıyor. Biz de oradan geldik hocam. Orda İngilizce konuşuyorduk. İşimize yarıyordu.

ÖD8: *Hocam benim Almanya’da kuzenlerim var. Onlar gelince İngilizce konuşuyoruz.*

Bu soruyu cevaplayan 5 öğrenci (ÖE3, ÖD4, ÖC2, ÖH2, ÖG3) İngilizceyi ders dışında film, dizi ya da internetten video izlerken kullandığını ifade etmiştir. Bir öğrenci (ÖD4) film, bir öğrenci (ÖH2) dizi, 3 öğrenci (ÖE3, ÖC2, ÖG3) ise internet videosu izlerken kullandığını ifade etmiştir.

ÖD4: *Hocam bizim mesela ailecek film izleme vaktimiz oluyor. O yüzden biz İngilizce film izliyoruz. Mesela alt yazısını ben bazen kapatıp izliyorum. Bakıyorum ben kendim düşünüyorum. Daha sonra alt yazısından bakıyorum doğru mu söylemişim diye.*

ÖH2: *Hocam ben dizi izliyorum. Bir tane örnek vereyim “Game of Thrones”. Hocam ben onu bazen alt yazısını kapatarak izliyorum. Önce mesela bir cümle söylüyor oradaki karakter ben onu kendim çeviriyorum. Ondan sonra alt yazısını açıyorum doğru çevirmiş miyim diye kendimi kontrol ediyorum.*

ÖC2: *Hocam ben hiç İngilizce alt yazılı ve alt yazısız İngilizce film izlemedim. Daha çok Türkçe dublajını izliyorum ama ben YouTube’da gezinirken falan dikkatimi çekiyor bazı videolar var onları izliyorum.*

ÖG3: *Hocam ben ablamdan öğrendim. Ablam Fen Lisesine gidiyor. O hep Youtube’dan İngilizce konu anlatımı izliyor. Ben de izliyorum. Sınıfta anlamadığım yer olursa tekrar dinleme şansım oluyor hem de.*

Bu soruyu cevaplayan 8 öğrenci (ÖA2, ÖC6, ÖG4, ÖC3, ÖC5, ÖG7, ÖD2, ÖH5), İngilizceyi ders dışında kullanmadığını ifade etmiştir. İngilizcenin ders dışında kullanılmamasının sebepleri olarak ders dışında İngilizce konuşacak ortamın olmaması (ÖA2, ÖC6, ÖG4, ÖD2, ÖH5) ve İngilizceye karşı sahip olunan olumsuz tutumlar (ÖC3, ÖC5, ÖG7) gösterilebilir.

Tablo 42. İngilizcenin Ders Dışında Kullanmamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sebepler	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
Konuşmaya uygun ortam olmaması	5	63	8	100
İngilizceye karşı olumsuz tutum	3	37	8	100

ÖA2: Hocam burası turistik bir yer olmadığı için pek konuşma fırsatımız olmuyor.

ÖC3: Hocam ben pek sevmiyorum İngilizceyi zaten. Ders bitince bitiyor benim için İngilizce☺

ÖH5: Bizim anadilimiz Türkçe olduğu için Türkçe konuşuyoruz hocam. Başkasının yanında İngilizce konuşursan biraz ters olabilir.

ÖD2: Hocam derste hocamız hep söylüyor İngilizce size her zaman lazım diyor. Valla bana hiç lazım olmadı hocam. Sadece yazılıdan geçeyim yeter.

4.4.2.İngilizce Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Odak grup görüşmesi yapılan öğrencilere sorulan 6. sorudan elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir. Odak grup görüşmesi yapılan 61 (%95) öğrenci bu soruyu cevaplamış, 3 öğrenci (%5) ise bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 43. İngilizce Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sorunun Cevaplanma Durumu

Soru	Cevaplayan		Cevaplamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İngilizce öğrenmenin etkileri	61	95	3	5	64	100

Bu soruya ilişkin oluşturulan temalar *eğlenceli, havalı, sosyal (arkadaş canlısı, iletişimi güçlü), mutlu, bilgili, aynı (nötr)* temalarıdır. Bu soruyu cevaplayan 23 öğrenci (ÖA1, ÖA2, ÖA8, ÖE3, ÖE4, GÖ3, GÖ8, ÖC3, ÖC6, ÖC7, ÖG4, ÖG7, ÖG8, ÖB1, ÖB2, ÖB5, ÖD1, ÖD3, ÖD5, ÖD7, ÖH3, ÖH5, ÖH7) İngilizce öğrenmenin kendilerinde herhangi bir etki bırakmadığını, kendilerinde bir değişiklik yaratmadığını ifade etmiştir.

Tablo 44. İngilizce Öğrenmenin Öğrenci Üzerindeki Etkilerine İlişkin Temalar

Tema	Öğrenci Görüşü		Toplam	
	f	%	f	%
Nötr (aynı)	23	38	61	100
Havalı (prestijli)	19	31	61	100
Sosyal	8	13	61	100
Eğlenceli	5	8	61	100
Bilgili	4	7	61	100
Mutlu	2	3	61	100

ÖA8: Bence yaramıyor öğrensem de öğrenmesem de aynı kişiyim.

ÖD7: Yani hocam İngilizce pek bir işime yaramıyor. Biz Türküz sonuçta. İngilizce konuşmuyoruz ki Türkçe konuşuyoruz.

ÖE3: İngilizce öğrenince bir şey değişmiyor hocam. Hocam bir ara Kapadokya'ya gittiğimizde işte turistler geldi. Bize yol tarifi sormuşlardı nerden gidebiliriz diye. Ben cevap verememiştim. Aslında o konuyu öğrenmiştik ama cevap vermedim.

19 öğrenci (ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE6, GÖ7, ÖC1, ÖC4, ÖC8, ÖG5, ÖG6, ÖB3, ÖB4, ÖB8, ÖD6, ÖH4, ÖH6) İngilizce öğrenmenin kendilerini havalı (prestijli) hissetmelerini sağladığını belirtmiştir.

ÖC4: Hocam ben İngilizce öğrenince kendim daha yukardaymış gibi hissediyorum.

ÖH6: Amerika'da bir tane kuzenim var. Onunla daha iyi anlaşıyoruz mesela ben kuzenlerime hava atıyorum

ÖB3: Başka bir dil bilmek havalı oluyor hocam ☺

GÖ7: Hocam yine oyunlara bağlayacağım ama oyunlarda mesela birlikte bir tane arkadaşım var. O İngilizcesi benden daha zayıf. Onunla oynadığım zaman yani mesela birlikte bir oyuna gelip ikimiz oynuyoruz onun karşısına yazı çıkıyor ve o bu ne falan diye soruyor daha cool oluyor hocam.

8 öğrenci (ÖA7, ÖE8, GÖ1, GÖ2, ÖC2, ÖB7, ÖD8, ÖH1) İngilizce sayesinde daha sosyal bireyler olduklarını, diğer insanlarla daha rahat iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir.

ÖH1: Sitede aşağı inip arkadaşlarımızla bizim bir oyunumuz var. Orada İngilizce konuşuyoruz. 2 grup oluyoruz. Öğrendiğimiz İngilizce kelimeleri birbirimize soruyoruz. İngilizce bilmeyen oynayamıyor hocam ☺

ÖB6: Hocam benim babam yurtdışında çalışıyor. Annemin de İngilizcesi yok. Babamın işyerini arıyorum ben. Orda bir amca var telefonu açıyor. Artık "Hello? How are you?" falan diyor bana ☺ Ben de cevap veriyorum.

5 öğrenci (GÖ6, ÖC5, ÖD4, ÖG3, ÖB6) İngilizce öğrenmenin kendilerini eğlenceli, 4 öğrenci (ÖE7, ÖG1, ÖH2, ÖH8) bilgili ve 2 öğrenci de (ÖA6, ÖG2) mutlu hissettirdiğini belirtmiştir.

ÖB6: Hocam benim işte yurtdışında kuzenlerim var. Onlarla konuşunca benim telaffuzum garip geliyor onlara. İşte hep benim konuşmamı istiyorlar. Komik buluyorlar beni 😊

ÖC5: Hocam ben espri yapmayı çok severim. Öğretmenimizin söylediği bazı şeyler var mesela “Shut up” diyor bize bazen. Ben de Türkçe konuşurken birden mesela “Shut up” diyorum. Arkadaşlarım çok gülüyor bana 😊

ÖE7: Hocam İngilizce sayesinde benim çok bilgim gelişti. Mesela hocam hayvanların İngilizcesini biliyorum. İngilizce yol tarif edebilirim.

ÖG2: Bazen babam diyor ki bana işte arabada dışarı bak, oradaki gördüklerinin İngilizcesini şey yap diyor. Sonra da işte ben İngilizcelerini söyleyince aferin diyor bana 😊

4.4.3. Programla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenler teorideki program ile uygulamadaki programın örtüşebilmesi için program yapımcıların derinlemesine araştırma yapmaları gerektiğini, Türkiye'nin her bölgesindeki her okul, öğretmen ve öğrenci şartını göz önünde bulundurması gerektiğini önermişlerdir (KÖ1, KÖ2 ve KÖ3). Ülkenin tamamı için değil, bölgesel, yerel programlar hazırlanmasının yabancı dil öğretiminde daha etkili olabileceği önerisini sunmuşlardır. Diğer türlü hazırlanan programlar yazılı bir belge olmaktan öteye gidememekte ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin kendi algılarına bırakılmaktadır. Başka bir ifade ile aslında her öğretmen kendi programını uygulamaktadır.

KÖ1: Demin söylediğim şeyi tekrarlayacağım eğitimde teorik ve pratik çok fazla birbiriyle bütünleşen bir durum değil. Benim kişisel görüşüm teori değişti. Şunlar şunlar yapılsın, bunlar bunlar edilsin deniyor ama okul şartları öğrencinin background'u veya öğretmenin durumu hiç göz önünde bulundurulmuyor. Sadece işte teoride şunlar yapılırsa çok iyi olur, şunu yaparsanız çok iyi olur, şu sonucu alırsınız dense de sahaya

inince işlerin çok farklı olduğu görülüyor. Bana göre bu tarz programları hazırlayan arkadaşların önce bir okulların, öğrencilerin durumlarına bakmaları lazım. Öğretmenlerin ne gibi şikayetleri olduğunu dinlemeleri lazım çünkü bunları gözetmeden hazırlanan yöntem, teknik, program, müfredat bana göre geçerli değil. Evet, teoride defterimize yazıyoruz bunları, evet ama uygulamaya geldiğimizde onları birebir kullanma şansımız maalesef yok.

KÖ2: Diyorum yani bazı konularda yazılı olmuyor. Müfredatı yasa gibi düşünürsek, eğitim öğretim bir yasa değildir. Ceza yasası olur, ama eğitim öğretimin bir yasası olmaz. Eğitim öğretimde yazılı kanunlar hükümler olması, hüküm sürmemesi lazım. Benim görüşüm bu!

KÖ1: Türkiye'nin her yerinde eğitim kanun olarak eşit, ama okul şartları, öğrenci şartları, öğretmenlerin bulundukları konumlar eşit değil. Bir yerde kağıt üstünde program sadece. O yüzden şartlar göz önünde bulundurularak uygun yöntemler kullanılmalıdır. Ülkemizde bazı yerlerde Türkçe öğrenemeyen, Türkçe bilmeyen öğrenciler var. İşte Türkçe bilmeyen öğrencilere de biz İngilizce öğretmeye çalışıyoruz. Bu da tabii ki çok büyük bir sıkıntı. İşte yerel programlar hazırlanması işte önce hem anadilini hem de başka bir dili öğrenmesini kolaylaştıracaktır.

Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ2) programların uygulayıcıları olarak İngilizce öğretmenlerinin de özellikle dilin konuşma becerisinde yetersiz olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda İngiliz Dili Eğitimi bölümündeki programların da yenilenmesi gerektiğini önermiştir. Görüşme yapılan 1 öğretmen (KÖ3) de benzer şekilde programın uygulayıcılarının öğretmenler olduğunu ve öğretmenlerin de programda eksik gördükleri yerlere müdahale edebilecek donanıma sahip olmaları gerektiği konusunda öneride bulunmuştur.

KÖ2: Biz İngilizceyi nerede konuşmaya başladık? Üniversite yıllarında. İngilizce öğretmeni olarak ben bile konuşma becerisinde çok iyi değilim. Bunu söylemek çok acı. İngilizce öğretmeni yetiştirme programları değişmeli aslında. Müfredatı öğretmen uyguladığına göre, müfredatı uygulayabilecek öğretmen yetiştirilmeli.

KÖ3: Ama çok hata yaptık biz yıllardır yabancı dil eğitiminde. Hep hata yapıyoruz yani yapıyorlar. Dolayısıyla biz de yapıyoruz. Biz de yapıyoruz çünkü biz onların verdiklerini uyguluyoruz farklı bir şey yapamıyoruz ki. Öğretmenleri biraz özgür bırakmaları lazım.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular bağlamında elde edilen sonuçlar ilgili diğer çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak ortaya çıkan tartışma bölümü ve buna ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmen ve öğrenci görüşleri İngilizce öğrenmenin gerçek amacının iletişim kurmak olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Programda “dilın gerçek yaşamda kullanılabilmesi” vurgusu yapılmaktadır (MEB, 2017). Dil öğretiminin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Halliwell, 1992, s. 7). Bu sonuç, programın dil öğretim amacının öğretmenler ve öğrenciler tarafından anlaşıldığını göstermektedir. Programın amacı anlaşılmakla birlikte, uygulama sürecinde bu amaca tam olarak ulaşılamadığı, dilin iletişimsel olarak kullanılmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, öğrenci görüşleri, İngilizce öğrenmenin bir diğer amacının da ailelerinin istekleri doğrultusunda, İngilizcenin eğitim ve meslek hayatları boyunca hayati öneme sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu öğrenciler İngilizce derslerinde sıkıldığını, motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Yaman (2010) ve Ateş ve Günbayı (2017) ise yaptıkları çalışmada ailelerin İngilizceye yeteri kadar önem vermedikleri için öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili olumsuz tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur. İngilizcenin etkin bir şekilde öğrenilebilmesi için öğrencilerin ve velilerin İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olması ve motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Şad (2011) ve Özer (2012) yaptığı çalışmada benzer şekilde ilgili velilerin öğrencilerinin İngilizce motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2018) ise yaptığı çalışmada ailelerin İngilizcenin eğitim ve iş hayatında gerekli olduğunu vurguladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci görüşleri bir diğer İngilizce öğrenme amacının, kendi bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Erdoğan (2005)

benzer şekilde öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarının gelecekte kendilerine faydalı olacağı sonucunu elde etmiştir. Öğrenciler sıklıkla İngilizce oyun oynamakta, video izlemekte ve şarkı dinlemektedir. Bu faaliyetler öğrencilerin okuldaki İngilizce öğrenme durumlarına yardımcı olmaktadır. Bütün bunları yaparken öğrenciler özerk olabilmek için İngilizceye ihtiyaç duymaktadır. Örmeci (2009) ve Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada programın öğrenen özerkliğini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler doğrultusunda kazanımların azaltıldığı ve ilk kez bu programda kazanımların ifade şeklinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım sayılarının azaltılması öğretmenler tarafından olumlu görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda kazanım sayılarının azaltılması olumlu bir değişiklik olarak ifade edilmiştir (Çelik, 2018; Çetin, 2018). Kazanımlar daha önceki programlarda maddeler halinde yazılmakta iken, güncellenen programda düz cümle şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır. Bu durum öğretmenler tarafından yapılması gereksiz bir değişiklik olarak görülmektedir. Kazanımların düz cümle şeklinde yazılması kazanıma ulaşıp ulaşılmadığının daha iyi anlaşılması açısından olumlu bir değişiklik olarak düşünülebilir. Benzer şekilde Örmeci (2009) çalışmasında kazanım cümlelerinin açık ve anlaşılır olduğuna ilişkin sonuçlar elde etmiştir. İngilizce dersinde kazanımların ifade ediliş şekliyle ilgili Çelik (2018) yaptığı çalışmada kazanımların anlaşılır bir şekilde ifade edildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine göre kazanımlarda öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde hazır bulunuşluk seviyelerinin göz ardı edildiği sonucu çıkarılmıştır. İlkokula ait temel kazanımların 5. Sınıf programında da yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların birbirinin tamamlayıcısı ve devamı niteliğinde olması gerekmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar (Özüdoğru, 2016) bu sonucu desteklemektedir.

Güncellenen programda konuşma becerisine ait 27, dinleme becerisine ait 14 ve okuma becerisine ait 11 olmak üzere toplam 52 beceri kazanımı bulunmaktadır. Dinleme becerisine ilişkin kazanım etkinliklerinin çalışmanın yürütüldüğü okulda teknolojik olanakların bulunmayışı nedeniyle etkili bir şekilde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlemler doğrultusunda dinleme becerisine ilişkin etkinliklerin genellikle yapılmadığı, yapılan sınırlı sayıda etkinliğin de yazılı sınavlara dinleme bölümü ekleme zorunluluğundan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Yanık Ersen (2007) ve Özer (2012) yaptığı çalışmada benzer şekilde

teknolojik olanakların eksikliğinden dolayı dinleme becerisine ilişkin etkinliklerin etkili bir şekilde yapılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Konuşma becerisine ilişkin kazanımlara ait etkinliklerin ezbere dayalı birkaç cümle ya da diyalog olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum programda vurgulanan iletişimsel yöntemle çelişmektedir. Gündüz ve Genç (2017) yabancı dil öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada lisans eğitimi boyunca da dinleme becerisine ilişkin yeterli etkinlik yapılmadığını, gerekli teknolojik olanakların kısıtlı olduğunu, dolayısıyla öğretmen adayların dinleme becerisinde çok yetkin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada konuşma becerisinin geliştirilmesinin dinleme becerisine ilişkin etkinliklerle ilintili olduğu, dinleme becerisinde yetkin olmayan öğrencilerin konuşma becerisinde de yetkin olamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öncelikle yabancı dil öğretmenlerinin bu iki beceride yetkin olmaları, daha sonra bunların öğretimini etkili bir şekilde yapmalarından bahsedilebilir. Dönmez (2010) ve Çelik (2018) de yaptığı çalışmada dinleme ve konuşma becerilerine ait kazanımların ulaşılabilir olmadığı sonucunu elde etmiştir. Okuma becerisine ait kazanımlara ilişkin etkinliklerin, sınıfta en verim alınan etkinlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisine ilişkin kazanımların kolay ulaşılabilir olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda (İğrek, 2001; Mersinligil, 2002; Büyükduman, 2005; Yanık Ersen, 2007; Dönmez, 2010; Özer, 2012; Yörü, 2012) okuma becerisine ait kazanımların en çok ulaşılabilen kazanımlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Programda yazma becerisine ait bir kazanım bulunmamaktadır. Bu durumun ders kitabında yapılması önerilen yazma etkinliklerini kısıtladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri ve gözlem sonuçları, öğretmenlerin programdan bağımsız olarak yazma etkinlikleri yaptırdığını göstermektedir. Benzer şekilde Özüdoğru (2016) yaptığı çalışmada ilkokul 2. Sınıf öğretmenlerinin de programdan bağımsız şekilde yazma etkinlikleri yaptırdığı sonucuna ulaşmıştır. 2. Sınıf öğrencilerinin İngilizce ile ilk kez karşılaştıkları ve yaşlarının küçük olması, el kaslarının fazla gelişmemiş olması sebebiyle yazma etkinliklerinin yapılması anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte yabancı dilde etkin olabilmek için dilin dört temel becerisinin bir arada öğrenilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Yüce (2018) 9. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili yaptığı çalışmada dört dil becerisinin entegre bir şekilde verildiği ve bunun da yabancı dil öğrenimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler doğrultusunda içeriğin sadeleşmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerikte yapılan bu sadeleşme daha fazla etkinlik yapılmasına olanak sağlamıştır. Güncellenen programda içerikteki en belirgin değişiklik 1. ve 3. ünitenin yer değiştirmesi olmuştur. Bir önceki programda “*Describing what people do regularly*” (İnsanların düzenli olarak yaptığı şeyler), “*Expressing ability and inability*” (yetenekleri ifade etme) ve “*Expressing likes and dislikes*” (Sevdiğin ve sevmediğin şeyleri ifade etme) 1. ünite olarak yer almaktayken, güncellenen programda 1. ünite “*Expressing likes and dislikes*” (Sevdiğin ve sevmediğin şeyleri ifade etme), “*Greeting and meeting people*” (Selamlaşma ve tanışma) ve “*Making simple inquiries*” (Basit sorular sorma) olarak değiştirilmiştir. Bu durum içeriğin kolaydan zora sıralandığını göstermekte ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Reyes ve Vallone, 2008, s. 37) sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere göre içerik günlük hayatla uyumlu ve öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine uygundur. Yapılan bazı çalışmalar ise (Sak, 2008; Erkan, 2009; Yaman, 2010; Karıcı, 2012; Orakçı, 2012; Ateş ve Günbayı, 2017; Karaca, 2018; Yüce, 2018) içeriğin çok yoğun olduğunu, günlük hayatla uyumlu olmadığını ve öğrencilerin ilgisini çekmediğini göstermektedir. Öğrenciler günlük hayatla benzeşen, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içeriklerle daha çok eğlendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğlenceli öğrenme içerikleri öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir (Dönmez, 2010; Şad, 2011; Demir ve Duruhan, 2015). Batdı’nın (2013) yaptığı çalışma eğlenceli etkinliklerin öğrenci başarısını arttırdığını göstermektedir. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalar da (Yanık Ersen, 2007; Dinçer, 2016; Özüdoğru, 2016; Çetin, 2018; Çelik, 2018) içeriğin güncel ve ihtiyaçlara uygun olduğu sonucunu yansıtmaktadır. Bunların dışında içerikte belirgin bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Programda haftada 3 saat zorunlu, 2 saat ise seçmeli İngilizce dersi önerilmektedir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda yalnızca 3 saat zorunlu İngilizce dersi bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ders saati, etkinliklerin planlanıp yapılması ve ünitelerin zamanında bitirilmesi açısından yeterli gibi görünse de öğrencilerin dili daha etkin kullanabilmeleri, daha çeşitli ve dilin iletişimsel olarak kullanılmasına olanak sağlayacak etkinliklerin yapılması açısından yeterli değildir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda mevcut ders saatinin, 2 saat Seçmeli İngilizce dersi ile desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan

görüşmeler ve gözlem sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Öğrenciler daha fazla drama ve diyalog etkinlikleri yapmak, eğitsel oyun oynamak istemekte fakat ders saatinin sınırlı olması nedeniyle bu istekleri karşılanamamaktadır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan birçok çalışma (Aküzel, 2006; Akkuş, 2009; Doğan, 2009; Yaman, 2010; Karcı, 2012; Erarslan, 2006; Özüdoğru, 2016; Turan, 2016; Ateş ve Günbayı, 2017; Çetin, 2018; Yüce, 2018) mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların farklı sınıf seviyelerinde yapıldığı ve her sınıf seviyesi için haftalık İngilizce ders saatinin yersiz olduğu görülmüştür.

Haftalık ders saatinin yetersizliğinin yanında sınıf mevcutlarının da istenenden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfların kalabalık olması programın etkili bir şekilde uygulanamamasına sebep olmaktadır. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda (Orakçı, 2012; Baydır, 2018; Çatal Gök, Şahin ve Çelik, 2018; Karaca, 2018) kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminde etkinliklerin etkili bir şekilde yapılamadığı ve sınıf yönetimi sorunları ortaya çıktığı görülmektedir. Sınıf mevcutlarındaki artışın nedeni olarak okulların tam gün eğitime geçmesi ve çalışmanın yapıldığı okul çevresinde öğrencilerin devam edeceği başka bir okul bulunmaması gösterilebilir. Sınıf mevcutlarındaki bu artış sebebiyle öğretmenlerin her öğrenciye söz hakkı veremediği sonucu ortaya çıkmıştır. Yüce (2018) de yaptığı çalışmada öğretmenlerin konuşma etkinlikleri için yalnızca çok istekli öğrencilere söz hakkı verebildiği, diğer öğrenciler için yeterli zaman kalmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre programda vurgulanan “iletişimsel yöntem” sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. Rea-Dickins ve Germaine (1993), Dönmez (2010), Yörü (2012) ve Özüdoğru (2016) yaptığı çalışmada benzer bir sonuç elde etmiştir. Öğretmenler daha çok “Dilbilgisi Çeviri Yöntemi” kullanmaktadır. Dönmez (2010), Şad (2011) ve Karcı (2012) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bununla birlikte “Dolaysız Yöntem” de kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde belirli bir yöntemin seçilip uygulanması sınıftaki bütün öğrencilerin ihtiyacını karşılayamayacağı için öğretmen geniş bir öğretimsel yaklaşım kullanmalıdır (Oxford, 2001, s. 365). Erarslan (2016) ise 2. Sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin yaptığı çalışmada öğretmenlerin “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi” kullanarak sınıftaki bütün öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımını sağlamaya çalıştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum küçük yaşta İngilizce öğrenen çocukların derse aktif katılımının

motivasyonlarını arttırdığı sonucunu desteklemektedir. Programda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun drama, çizme-boyama, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, eğitsel oyunlar, dinleme-konuşma gibi teknikler kullanılması amaçlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenler bu teknikleri kullanmak istemelerine rağmen, sınıf içinde en çok soru-cevap, düz anlatım, gösterip yaptırma, drama ve eğitsel oyunları kullandıklarını ifade etmiştir. Çizme- boyama, dinleme ve gerçek yaşamla ilgili faaliyetlerin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci cevapları ve gözlem bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenler yöntem olarak geleneksel yöntemleri kullanmalarına karşın, kullandıkları bazı tekniklerin iletişimsel dil yaklaşımına uygun olduğu görülmektedir (Yanık Ersen, 2007; Özüdoğru, 2016; Karaca, 2018).

Programın güncellenmesinin en önemli nedenlerinden bir tanesi “Değerler Eğitimi” İngilizce programına dahil etmektir. Programda belirlenmiş olan evrensel ve milli değerlerin öğretmenler tarafından ders içi ve ders dışı uygulamalarla öğrencilere kazandırmaya çalışmaları amaçlanmıştır. Öğretmen görüşleri ve gözlemler doğrultusunda değerler eğitiminin programa yeni bir unsur gibi eklenmiş olması öğretmen davranışlarında bir değişikliğe sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler meslekleri gereği rol model olarak her zaman öğrencilere doğru davranış kazandırmaya çalışmaktadır. Bununla birlikte yabancı bir dil öğrenmek, öğrenilen o dilin kültürüne ve yaşayışına saygı duymayı gerektirdiği için yabancı dil programlarına değerler eğitiminin eklenmesinin gereksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin görüş bildirmediklerini ifade etmiştir. Ateş (2013) değerler eğitiminin uygulamada çok etkili olmadığı, yalnızca kağıt üzerinde kaldığı sonucunu elde etmiştir. Karaca (2018) yaptığı çalışmada değerler eğitimin programa dahil edildiği sonucunu elde etmiş, bununla birlikte değerler eğitiminin derse nasıl entegre edildiği ile ilgili bir sonuca ulaşmamıştır. Bunun yanında Baydır (2018) İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun değerler eğitime ilişkin kazanımların programda ve ders kitaplarında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2. Sınıf ve 5. Sınıf İngilizce öğretmen görüşlerine göre değerler eğitime ilişkin uygulamaların tamamen öğretmen sorumluluğuna bırakıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Meydan (2012) tarafından

yapılan çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin farkındalıklarının artırılması gerektiği bu sonucu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin güncellenen programla ilgili hizmet içi eğitim seminerine katıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin aldıkları bu seminerin, programı anlama ve uygulayabilme bağlamında yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler programla ilgili detaylı bilgiye program kitapçığını okuyarak ulaşmıştır. Bunun yanında programla ilgili bilgi sahibi olmadan, yalnızca tecrübe ederek programı anlamaya çalışan öğretmenler de olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Seminerin yeterli olmamasının sebepleri arasında seminer süresinin sınırlı olması, programın uygulanmasına yönelik hiçbir etkinlik yapılmaması ve seminerin yapıldığı yerin fiziksel durumunun (ısı, teknolojik olanaklar gibi) uygun olmaması gösterilebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu programla ilgili hizmet içi eğitim seminerlerinin belirli aralıklarla yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında bu tür eğitimlerin üniversitelerin ilgili bölümlerinde görev yapan akademisyenler tarafından verilmesi, seminerlerin etkililiğini artırması bağlamında önemlidir. Karaca (2018) yaptığı çalışmada benzer şekilde programa ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetinin yetersiz olduğu, bununla birlikte hizmet içi eğitim faaliyetinin uygulayıcılarının yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yörü (2012) ise yaptığı çalışmada programla ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine katılan öğretmenlerin faaliyetle ilgili olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır. Hizmet içi seminerlerin uygulanış biçimi bağlamında bölgesel ve bireysel farklılıklar bulunduğu söylenebilir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler programı doğru anladığı sürece programı doğru uygulayabilirler. Bu nedenle, hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiği kritik öneme sahiptir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda (Erkan, 2009; Karcı, 2012; Özudoğru, 2016; Ateş ve Günbayı, 2017; Altay, 2018; Baydır, 2018; Yüce, 2018) hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması, teorik uygulamalardan çok pratik uygulamalara yer verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler doğrultusunda kullanılan ana kaynağın ders kitabı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yörü (2012) benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ders kitabının ise dilin iletişimsel olarak kullanılmasında yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yapılan araştırmalar da (Erkan, 2009; Karcı, 2012; Demir ve Duruhan, 2015; Özudoğru, 2016; Karaca, 2018) ders kitabının

programın hedefleri ile uyuşmadığı, etkinliklerin az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında kullanılan diğer materyallerin, öğretmenler tarafından hazırlanan çalışma kağıtları ve görsel materyaller (poster, resim) olduğu görülmektedir. İletişimsel temelli sınıflarda öğretmenler sınıfın ilgisini çekecek güncel, yazılı ya da multi medya materyalleri sağlayabilmeli, çok kaynaklı olmalıdır (Howatt, 2000, s. 25). Bu durumun belirli bir maliyet yaratmakla birlikte, öğretmenlerin iş yükünü de arttırmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür ek kaynakların ders kitabı ile birlikte gönderilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Erdoğan (2005) öğretmenlerin gerekli ders materyallerini bulma konusunda zorluk yaşadığı ve bu materyallerin kendilerine sağlanması gerektiği sonucunu elde etmiştir. Öğrencilerin kullandığı diğer materyallerin kendi olanakları ile edindikleri kuklalar ya da gerçek nesneler (realia) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür materyallerin kullanımının dersi daha anlamlı ve eğlenceli hale getirdiği sonucu elde edilmiştir. Öğrenenler direkt olarak ders programından öğrenmezler, öğrendikleri ya da öğrenmedikleri bu programın sınıf ortamına yansıtılma şekli, materyaller ve materyallerin sınıfta öğretmen ve öğrenci tarafından kullanımı sonucunda ortaya çıkar (McDonough, Shaw ve Masuhara, 2013, s.269). Sınıf öğrenme ve öğretme sürecindeki temel odaktır.

Çalışmanın yürütüldüğü okulda sınıflarda akıllı tahta ya da benzeri teknolojik materyal bulunmamaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri ile gözlemden elde edilen bulgular sınıfta teknolojik olanakların bulunmayışı özellikle dinleme etkinliklerinin yapılamaması, dersin monotonluktan kurtulamaması ve öğrenci ilgi ve motivasyonlarının azalması sonuçlarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin dersi işlerken akıllı tahtadan video izlemek ve şarkı dinlemek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı tahta kullanımı görsel ve işitsel olarak öğrenmeyi zenginleştirmekte ve öğrencilerin derse olan tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Programda da görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyaller kullanılarak dil öğretimi vurgulanmaktadır (MEB, 2017, s. 57). Benzer şekilde yapılan araştırmalar da göstermektedir ki İngilizce dersinin teknoloji ile desteklenmesi dil öğretimini daha anlamlı kılmakta, böylece eğitimin niteliği artmaktadır (Oğuz, 1999; Aküzel, 2006; Topkaya ve Küçük, 2010; Karcı, 2012; Orakçı, 2012; Dinçer, 2016; Kandemir, 2016; Özüdoğru, 2016; Turan, 2016; Ateş ve Günbayı, 2017; Çetin, 2018; Çatal, Şahin ve Çelik, 2018; Karaca, 2018).

Öğrencilerin ders dışında internet kullanarak İngilizce etkinlikler yaptığı, kaynak kitaplar ve test kitapları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür ek kaynakların sınıf içerisinde kullanılması yasal değildir. Ancak, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda bu tür materyallerin sınıfta öğretmen rehberliğinde kullanılmasının öğrenmeye katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ders kitabı ile sınırlı kalmak istemedikleri, özellikle teknolojik olanakların kullanılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güncellenen programa yeni eklenen bir diğer kavramın “anahtar yeterlikler” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda program kitapçığını inceleyen öğretmenlerin bu kavramla ilgili bilgi sahibi olduğu, program kitapçığını incelemeyen öğretmenlerin ise anahtar yeterlik kavramını ilk kez karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anahtar yeterlik kavramı ile bilgisi olan öğretmenlerin de bu yeterlikleri programa nasıl entegre etmeleri gerektiğini anlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca “yaratıcılık” anahtar yeterliğinin bir öğretmen tarafından drama etkinliklerinde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında bir öğretmenin de “anadilde iletişim” anahtar yeterliğinin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu sonucunu çıkarmıştır. Bireyin eğitiminde en önemli hususlardan bir tanesi ana dilin etkin bir şekilde kullanılmasıdır (Bobbitt, 2017, s.46). Güncellenen programda anadil kullanımının gerekliliği ile ilgili anahtar yeterlik, öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissetmelerine sebep olmuştur. Böylece sınıf içi aktivitelerde daha aktif bir katılım gözlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfın öğretmeni iletişimsel yaklaşımın uygulandığı program öncesindeki programlar uygulanırken sınıfta Türkçe konuştuğu zaman suçluluk duymakta olduğunu, diğer taraftan öğrencilerin konuları anlayabilmesi için mecburen Türkçe kullandığını ifade etmiştir. Güncellenen programda anadil kullanımı konusundaki esneklik hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin derslerden daha çok zevk almasını sağlamıştır.

Öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlem sonuçlarına göre ölçme değerlendirme sürecinde geleneksel ve alternatif yöntemlerin birlikte kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum programda vurgulanan ölçme değerlendirme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Yazılı sınavlarda okuma, doğru yanlış bulma, eşleştirme, boşluk doldurma gibi bölümlerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilk kez bu programda dil becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonucu

destekler nitelikte Karcı (2012) programda dil becerilerine ilişkin bir değerlendirmenin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlara göre öğretmenler yazılı sınavlara diğer programlardan farklı olarak dinleme becerisinin ölçüldüğü bir bölüm eklemiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmenin etkili bir şekilde yapılamadığı, yalnızca programda belirtildiği için yapılmak zorunda olduğu, bu durumun öğretmenler ve öğrenciler için bir kaygı unsuru olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programda belirtilen konuşma becerisine ilişkin ayrı bir ölçme değerlendirme yapılmadığı sonucu görülmüştür. Yazma becerisine ilişkin bir ölçme değerlendirme de yapılmamaktadır. Bu sonucun aksine Altay (2018) ortaöğretim kurumlarında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin değerlendirmeye büyük önem verdiği sonucunu elde etmiştir. Bunun nedeni olarak 5. Sınıf ve 9. Sınıf seviyelerindeki beceri kazanımlarının farkı gösterilebilir. Sonuç olarak becerilerin ölçülmesi programın yapısı ile tutarsızlık göstermektedir. Program yapısı ile tutarsız olan bir ölçme programın tüm dilbilimsel ve pedagojik altyapısı ile kazanımlarını tehlikeye atar (MEB, 2017, s. 5).

Kullanılan bir diğer ölçme değerlendirme yönteminin proje, performans ödevleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Örmeci (2009) yaptığı çalışmada proje ve performans ödevlerinin değerlendirmenin bir parçası olduğu ve öğretmenlerin bu durumdan memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirlier (2010) ve Orakçı'nın (2012) yaptığı çalışma sonuçlarına göre proje ve performans ödevleri için yeterli zaman bulunmamaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri ve gözlem doğrultusunda programda vurgulanan öz değerlendirmenin yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yüce (2018) yaptığı çalışmada öz değerlendirme bölümünün atlandığı sonucunu elde etmiştir.

Öğretmen görüşleri süreç değerlendirmenin ürün değerlendirmeden daha önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinden memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit (2010) yaptığı çalışmasında tersi bir sonuç bulmuş, öğrencilerin yazılı sınav türlerinden hoşlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çatal, Şahin ve Çelik (2018) ise yaptıkları çalışmada 6, 7 ve 8. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin ölçme değerlendirme

süreçlerinden memnun olmadıklarını, bu sürecin sınav odaklı işlediği sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda program uygulanırken büyük problemlerle karşılaşmadığı, programın genelini uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sak (2008), Örmeci (2009) ve Çankaya (2015) yaptığı çalışmada benzer bir sonuç elde etmiştir. Ancak, programda dilbilgisi öğretiminin yapılmaması, dili işlevleri ile öğretmek gerektiği vurgusu yapılmasına rağmen, öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Larsen- Freeman da (2014) bazı öğretmenlerin yetersiz ders saati ya da öğrenen özelliklerinden dolayı dilbilgisi anlatımının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan, bu durum öğrencilerin dilin iletişim için kullanılmasından çok yazılı kuralları olan bir olgu gibi anlaşılmasına sebep olabilir. İletişimsel yöntemin tam anlamıyla kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin dil öğrenme yükü azalmakta, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmaktadır.

Dönmez (2010) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda dili işlevleri ile öğretme konusunda yetkin olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karaca (2018) tarafından yapılan çalışmada programı uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan bir tanesinin de öğretmenlerin kendi yetersizlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri de dilbilgisi anlatımının yapılması gerektiği, kuralların açıkça anlatılmadığı durumlarda konunun anlaşılamayacağı endişesinin mevcut olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucu öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmaları için derslerde İngilizcenin önemine vurgu yapmaktadır. Diğer dilleri ve kültürleri bilmek öğrencilere o dile ve kültüre ait tarihi ve estetik bilgileri de bilme olanağı sunar. Yabancı dil öğrenerek öğrenciler konuşmayı, düşünmeyi ve davranışı oluşturan faktörler hakkında da bilgi sahibi olurlar (Met ve Galloway, 1992, s. 854). Benzer şekilde Yanık Ersen (2007) ve Kaya (2018) aynı sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmalarının diğer bir nedeninin çalışmanın yapıldığı coğrafi bölgede öğrenci velilerinin ya da yakınlarının yurtdışında çalışmaları, dolayısı ile yabancı dile ihtiyaç duymaları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer çalışma sonuçlarına göre (Bağceci ve Yaşar, 2007; Yanık Ersen, 2007; Ateş ve

Günbayı, 2017; Karaca, 2018) öğrenciler İngilizceye karşı önyargılı, olumsuz tutuma sahip ve öneminin farkında değildir. Yanık Ersen (2007) yaptığı çalışmada 6. Sınıf öğrencilerinin 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre İngilizce ile daha ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. 5. Sınıf öğrenci görüşünü alan eldeki çalışmada da göstermektedir ki öğrencilerin sınıf seviyesi azaldıkça İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirme eğilimleri artmaktadır. Bu da küçük yaşta yabancı dil eğitiminin önemini ve gerekliliğini destekler nitelikte bir durumdur.

Programda İngilizcenin gerçek yaşam ortamlarında ve iletişim amacıyla kullanılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin İngilizceyi İngilizce dersi dışında oyun oynarken (bilgisayar, telefon, tablet), şarkı dinlerken, video izlerken ve diğer insanlarla iletişimde bulunurken kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizceyi ders dışında kullanma konusunda çok istekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altay (2018) benzer şekilde yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin de ders dışında İngilizceyi kullanmaya çalışması, bunu yaparken de bilgisayaroyunlarında mikrofonla yabancılarla konuşması, karaoke yapması ve arkadaşları ile konuşmagibi etkinlikler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bağceci ve Yaşar'ın (2007) çalışması ise bu iki sonucu desteklememektedir. Ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun İngilizce film izlemeyi sevmediği ve İngilizce konuşmak istemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında İngilizceyi ders dışında kullanmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durumun sebepleri İngilizceyi kullanacak ortamın bulunmayışı ve öğrencilerin İngilizceye karşı ilgisiz tutumlarıdır. İngilizceyi ders dışında oyun oynarken kullanan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dilin yalnızca kelime bağlamında kullanıldığı, dilin işlevlerinin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum programın bu amacının gerçekleşmediğini göstermektedir. İngilizceyi ders dışında iletişim için kullanan öğrenci görüşleri doğrultusunda dilbilgisi kurallarının kullanılmadığı kısa ifadeler ya da cümleler kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda İngilizce öğrenmenin öğrencileri eğlenceli, havalı, sosyal (arkadaş canlısı, iletişimi güçlü), mutluve bilgili hissettirdikleri sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında İngilizce öğrenmenin hiçbir değişikliğe sebep olmadığına ilişkin durumlar da ortaya çıkmıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda güncellenen programın güçlü yönlerinin içeriğin sade olması ve kazanım sayılarının azaltılmış olması sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programda öngörülen üniteleri eğitim öğretim yılının sonunda tamamlayabildiği ortaya çıkmıştır. Programın diğer güçlü yönlerinin içeriğin öğrenci yaş düzeyi ve ilgilerine uygun olduğu ve uygulamada öğretmenlere sunulan esneklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Duruhan ise (2015) yaptıkları çalışmada programın öğrenci düzeyine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk durumuna göre programı şekillendirmekte oldukları görülmüştür. Bunun yanında öğretmen görüşleri ve gözlemler doğrultusunda çalışmanın yapıldığı okulda olmasa da iletişimsel dil becerilerinin tam anlamıyla uygulanabildiği sınıflarda (kalabalık olmayan, teknolojik olanakları olan, seçmeli ders saati bulunan) bu program ile birlikte öğrencilerin dili gerçek amacıyla kullanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, kendi anlamalarını artırmak, kendileri ile paralel işler yapan diğerleri ile bu anlamayı paylaşmak, belki kendi öğretim metodolojisini değiştirmek ve bazen de bir araştırmacı ile iş birliği yapmak için durum çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu bilir, durum çalışması yapar ya da durum çalışmalarına dahil olmak isterler (McDonough ve Mc Donough, 2006, s. 212). Eldeki çalışmada gözlem yapılan sınıfın öğretmeninden elde edilen bulguya göre, gözlem notları ve görüşmeden sonra öğretmenin kendi öğretmenlik metodolojisinin daha çok farkında olduğu, öğretmenliğinin dışarıdan ve öğrencileri tarafından nasıl algılandığını anlamının öğretmenliğine dair olumlu tutumlar geliştirmesine fırsat verdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yalnızca güncellenen programdan kaynaklanan zayıf yön bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Örmeci ise (2009) yaptığı çalışmada programın zayıf yönlerine ilişkin eleştirel düşünmeye yer vermediği ve özel ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyacını karşılamadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Dönmez (2010) yaptığı çalışmada programın kademeli bir şekilde uygulanmamasının programın zayıf yönü olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonucun aksine güncellenen program kademeli olarak uygulamaya koyulmuştur. Öğretmenlere göre bugüne kadar uygulanmış bütün programlar ve güncellenen programda, programın hazırlanış sürecinde okullarda var olan gerçek durumun, öğrenci niteliğinin bilinmeden, merkezi olarak hazırlanan programların uygulamaya koyulması programın etkin bir şekilde

uygulanmasını engellemektedir. Güncellenen programda diğer programlardan farklı olarak öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Howatt'a (2000, s. 61) ve Burns (2005, s. 12) göre de programlara karar verilirken öğretmenin daha fazla rolü olması programın planlanması ve uygulanması arasındaki ilişkiyi artırır. Ancak çalışmanın yürütüldüğü okuldaki İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilere göre, kendilerinden programın hazırlanması aşamasında görüş alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2018) ise yaptığı çalışmada programlar hazırlanırken öğretmen, öğrenci, veli görüşlerine başvurulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında programın bir diğer zayıf yönünün ders kitapları sebebiyle uygulanabilirliğinin azalmasıdır. Demir ve Duruhan (2015) ve Özudoğru (2016) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Programlar hazırlanırken bireysel ve bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimciler kendi yerel bağlamlarında İngilizcenin küresel bağlamdaki yerini ve İngilizcenin çoklu amaçlar için kullanılan uluslararası bir dil olduğunu göz önünde bulundurmalı ve yerelliğe de önem vermelidir (Burns, 2005, s. 12). Yaman (2010) ve Özudoğru (2016) yaptığı çalışmada coğrafi bölge farklılıklarının dikkate alınması gerektiği ve bütün okullarda ideal öğrenme ortamının mümkün olamayacağı konusunda benzer sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde program güncellemesi gerçeklikten biraz uzaklaşmış bir soyutlamadan başka bir şey olmayacaktır (Stake, 1995, s. 137).

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda güncellenen programın başarı ile uygulanabilmesi için programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programı bütün yönleriyle anlamaları (Graves, 2014, s. 52) ve öğretmen, öğrenci, okul ve aile bileşenlerinin bütüncül bir biçimde işe koşulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkan (2009) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Programlar hazırlanırken Türkiye'nin tüm bölgelerindeki her bir okul, öğretmen ve öğrencinin sahip olduğu farklılıkların dikkate alınması gerektiği, bu bağlamda yerel programlar hazırlanmasının daha anlamlı olacağı ifade edilmiştir. Programın sınıf içindeki gerçek öğrenme öğretme durumları ile örtüşmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle her bir öğretmen uygulamadaki programı göz ardı ederek, kendi öğrenme öğretme şartlarına uygun şekilde programı yorumlayarak uygulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıflarındaki öğretme ve öğrenmenin ne olması gerektiğine dair kişisel vizyon oluşturmaları gerekir (Yin, 2005, s. 30). Böylece programı kendi sınıfı için daha

uygulanabilir hale getirebilir ve öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi, istek ve hazırbulunuşluklarını arttırabilir.

5.2. Öneriler

Çalışma sonuçları göz önünde bulundurularak, öneriler uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler olarak iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ortaokul 5. Sınıf İngilizce öğretim programını geliştirmeye yönelik öneriler bu başlık altında sunulmuştur.

1. Orta öğretim 5. Sınıf seviyesi için haftada 3 saat zorunlu, 2 saat seçmeli İngilizce dersi bulunmaktadır. Programın her yönüyle etkili uygulanabilmesi için haftalık ders saatleri arttırılmalıdır. Haftalık 15 saatlik İngilizce pilot eğitimi uygulaması bütün 5. sınıflar için uygulanabilir.
2. Programı uygulayacak olan öğretmenlerin programla ilgili bilgilerinin sürekli güncel tutulması gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenler programı kendi yorumladıkları şekliyle uygulamakta, bu da programla örtüşmeyen durumlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda programla ilgili belirli aralıklarla yapılan, öğretmenlerden programın uygulanışı ve işlerliği ile ilgili dönüt isteyen hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmalıdır.
3. Mevcut çalışmada öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve gözlem sonucu İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisinde ileri seviye kullanıcı olmadıkları görülmüştür. Güncellenen programda konuşma becerisi en çok vurgulanan beceri olması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin de konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmelidir.
4. Mevcut çalışmada öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve gözlem sonucu programda vurgulanan iletişimsel yöntemin kalabalık sınıf mevcutları sebebi ile etkili bir şekilde uygulanamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin iletişimsel yöntemi etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

5. Mevcut çalışmada öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve gözlem sonucu programda vurgulanan dinleme becerisine ilişkin kazanımların teknolojik donanım yetersizliği sebebi ile yapılamadığı, bu durumun da programın etkili bir şekilde uygulanmasını engellediği görülmüştür. Bu bağlamda okulların ihtiyaç duyulan teknolojik aletlerle donatılması gerekmektedir.
6. Güncellenen programda dört dil becerisinden biri olan yazma becerisine ait kazanım bulunmamaktadır. Dilin dört becerisinin birlikte kullanımının önemi göz önünde bulundurulduğunda programa öğrenci seviyesine uygun yazma becerisine ilişkin kazanım eklenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu başlık altında daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

1. Mevcut çalışma Eisner'ın Eğitsel Eleştiri modeli kullanılarak Hatay ilinin İskenderun ilçesinde yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem kullanılarak veri üçgenlemesi yapılmış ve program farklı boyutları ile ele alınarak değerlendirilmiştir. Karşılaştırma yapılması amacı ile farklı şehirlerde benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Mevcut çalışma orta sosyo-kültürel seviyedeki öğrencilerin devam ettiği bir devlet okulunda yürütülmüştür. Karşılaştırma yapılması amacı ile farklı sosyo-kültürel çevrelerde bulunan okullarda benzer araştırmalar yapılabilir.
3. Mevcut çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşme, gözlemin süresinin bitiminden bir hafta önce yapılmıştır. Bu görüşmeler sonraki araştırmalarda çalışma boyunca yapılabilir.
4. Mevcut çalışmanın katılımcıları 5. Sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleridir. Daha sonraki çalışmalarda daha kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için yönetici, veli, akademisyen ve eğitim politikaları uygulayıcılarının görüşleri de alınabilir.

5. Mevcut çalışma güncellenen 5. Sınıf İngilizce ğretim programını değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda 6, 7 ve 8. Sınıf programları da değerlendirilerek Ortaokul İngilizce programlarına ilişkin daha kapsamlı değerlendirme sonuçlarına ulaşılabilir.



KAYNAKLAR

- Akar, H. (2016). Durum Çalışması, Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Editörler). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 122- 147.
- Akmehmet Şekerler, S. (2015). Derinlemesine Görüşme, Fatma N. Seggie ve Yasemin Bayyurt (Editörler). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 186- 201.
- Akkuş, Ö. (2009). *Türkiye’de İngilizce Öğrenim ve Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Sivas İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Albrecht, T. L., Johnson, G. M. and Walther, J. B. (1998). Understanding Communication Processes in Focus Groups, in David L. Morgan (Editor). *Successful Focus Groups: Advancing State of the Art*. Newbury Park, Sage Publications, s. 51- 62.
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Hammond Küp Modeli ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Atai, M. R. and Mazlum, F. (2013). English Language Curriculum in Iran: Planning and Practice. *The Curriculum Journal*, 24 (3), 389-411.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, G. ve Günbayı, İ. (2017). Ortaokullarda İngilizce Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 347-361.
- Atkins, L. and Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. London, Sage Publications.

- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 9-16.
- Bal, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri (Uygulamalı Örnekli)*. (1. Basım). İstanbul, Sentez Yayınları.
- Barber, C. (2000). *The English Language a Historical Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Barone, R. P. (2014). *In Search Of Social Justice Praxis: A Critical Examination of Senior Student Affairs Officers' Leadership Practices*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Denver, USA.
- Barry, R. A. (1993). *Teacher Humor in a Middle School: An Educational Critisim*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Oregon, USA.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Eğlenceli Etkinliklerin Öğrencilerin Öz-Yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baydır, E. (2018). *İngilizce Öğretmenlerinin 2017 Taslak İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim Programı* (Çev. M. E. Rüzgar). Ankara (Tarihsiz).
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods* (3. Baskı). Boston, Allyn and Bacon.
- Burden, P. (2008). ELT Teacher Views on the Appropriateness for Teacher Development of End of Semester Student Evaluation of Teaching in a Japanese Context. *System*, 36, 478-491.
- Burns, A. (2005). Interrogating New Worlds of English Language Teaching, in Anne Burns (Editor). *Teaching English from a Global Perspective*. Virginia, TESOL Inc.
- Büyükduman, F. İ. (2001). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı İkinci Kademe İngilizce Öğretim*

- Programına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Carlile, V. L. S. (1993). *An Educational Criticism of an Austrian Hauptschule*. Unpublished doctoral dissertation, The University Of Texas, Texas, USA.
- Celce-Murcia, M. (2014). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches, in Marianne Celce-Murcia, Dona M. Brinton and Marguerite Ann Snow (Editors). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th Edition). Boston, National Geographic Learning, pp. 2-14.
- Chen, H. C. A. (2016). A Critical Evaluation of Text Difficulty Development in ELT Textbook Series: A Corpus-Based Approach Using Variability Neighbor Clustering. *System*, 58, 64-81.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and Politics in Qualitative Research, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *The Sage Handbook Of Qualitative Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 139- 157.
- Conrad, C. F. and Serlin, R. C. (2006). *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara (2013).
- Çankaya, P. (2015). *An Evaluation of the 3rd Grade English Language Teaching Program*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çatal Gök, Ö., Şahin, H. ve Çelik F. (2018). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 123-136.
- Çelik, K. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının (2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, E. (2018). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Programı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Journal Of New Trends in Art, Sports and Science Education*, 3 (3), 25-36.
- Demirlier, H. (2010). *Students' and Teachers' Attitudes towards the Newly Developed Curriculum Of Primary Schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *The Sage Handbook Of Qualitative Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 1- 32.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dinçer, A.M. (2016). *İlkokul İkinci ve Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dotson, M. L. (2000). *The Theories of Action Of Three Prekindergarten Teachers: A Study in Teacher Thinking*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio, USA.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algıları ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the New Eighth Grade English Curriculum from the Perspectives of Teachers and Students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duff, P. A. (2014). Communicative Language Teaching, in Marianne Celce-Murcia, Dona M. Brinton and Marguerite Ann Snow (Editors). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th edition). Boston, National Geographic Learning, pp. 15-29.

- Erdoğan, V. (2005). *An Evaluation of the English Curriculum Implemented at the 4th and 5th Grade Primary State Schools: The Views of the Teachers and the Students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum Ideologies, in Philip W. Jackson (Editor). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York, MacMillan Publishing Company, pp. 302-325.
- Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey, Prentice Hall.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erarslan, A. (2016). *An Evaluation of Second Grade English Language Curriculum: Teachers' Perception and Issues in Implementation*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, V. (2005). *An Evaluation of the English Curriculum Implemented at the 4th and 5th Grade Primary State Schools: The Views of the Teachers and the Students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflar Yeni İngilizce Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Graves, K. (2014). Syllabus and Curriculum Design for Second Language Teaching, in Marianne Celce-Murcia, Dona M. Brinton and Marguerite Ann Snow (Editors). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. Baskı). Boston, National Geographic Learning, pp. 46- 61.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (2005). Controversies, Contradictions, Confluences, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *The Sage Handbook of*

- Qualitative Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 193- 215.
- Gündüz, Y. ve Genç, H. N. (2017). Dil Becerilerini Geliştirmenin Önündeki Engeller ve Bu Engelleri Aşma Yolları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (2), 339-356.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York, Routledge Taylor and Francis Group.
- Halliwell, S. (1993). *Teaching English in the Primary Classroom*. London, Longman.
- Hawthorne, R. K. (1988). *Classroom Curriculum: Educational Criticisms of Teacher Choice*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, USA.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Howatt, A. P. R. (2000). *A History Of English Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- İğrek, G. E. (2001). *Öğretmenlerin İlköğretim İngilizce Programına ilişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İyitoglu, O., and Alci, B. (2015). A Qualitative Research on 2nd Grade Teachers' Opinions about 2nd Grade English Language Teaching Curriculum. *Elementary Education Online*, 14 (2), 682–696.
- Janesick, V. J. (1998). The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodology, and Meaning, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *Strategies of Qualitative Studies*. Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 35- 45.
- Kamberelis, G. and Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 887- 907.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Karaca, B. (2018). *A Study of Turkey's Primary and Middle School English Curricula: Teachers' and Program Designers' Perceptions*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakoyun, S. (2008) *İlköğretim İkinci Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the Middle School English Language Curriculum Developed in 2012 Utilizing Stake's Countenance Evaluation Model*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, A. V. (2006). *The Curriculum: Theory and Practice* (5th edition). London, Sage Publications.
- Kincaid, H. (1996). *Philosophical Foundations of the Social Sciences: Analyzing Controversies in Social Research* (First Printing). USA, Cambridge University Press.
- Kirkgöz, Y. (2005). English Language Teaching in Turkey: Challenges For The 21st Century, in George Braine (Editor). *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice*. New York, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 159-169.
- Knodel, J. (1993). The Design and Analysis of Focus Group Studies, in David L. Morgan (Editor). *Successful Focus Groups: Advancing State of the Art*. Newbury Park, Sage Publications, pp. 35- 50.
- Krueger, A. R. (1998). Quality Control in Focus Group Reserach, in David L. Morgan (Editor). *Successful Focus Groups: Advancing State of the Art*. Newbury Park, Sage Publications, pp. 63-74.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel Eleştiri Modeli ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Küçük, Ö. (2008). *An Evaluation of English Language Teaching Program at Key Stage I and the Opinions of Teachers Regarding the Program*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Larsen- Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd edition). Oxford, Oxford University Press.
- Larsen- Freeman, D. (2014). Teaching Grammar, in Marianne Celce-Murcia, Dona M. Brinton and Marguerite Ann Snow (Editors). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4. Baskı). Boston, National Geographic Learning, pp. 256-270.
- Liao, H. and Li, L. (2017). A Mixed Methods Evaluation of College English Writing: A Case Study in China. *Asia-Pacific Education Research*, 26 (6), 383–396.
- Liton, H. A. (2013). EFL Teachers' Perceptions, Evaluations and Expectations about English Language Courses as EFL in Saudi Universities. *International Journal of Instruction*, 6 (2), 19-34.
- Macfarlane, B. (2010). Values and Virtues in Qualitative Research, in Maggi Savin-Baden and Howell Major (Editors). *New Approaches to Qualitative Research: Wisdom and Uncertainty*. London, Routledge Taylor and Francis Group, pp. 19-27.
- Marsh. C. J. and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (4th edition). New Jersey, Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara (1990).
- McCormick, R. and James, M. (1990). *Curriculum Evaluation in Schools* (3rd edition). London, Routledge.
- McDonough, J. and McDonough, S. (2006). *Research Methods for English Language Teachers* (3rd edition). London, Arnold.
- McDonough, J., Shaw, C. and Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3rd edition). Chichester, Wiley Blackwell Publishing.
- Menter, I., Eliot, D., Hulme, D., Lewin, J. and Lowden, K. (2011). *A Guide to Practitioner Research in Education*. London, Sage Publications.

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri) (Çev. Ed. S. Turan). Ankara (2009).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation; Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıflarda Uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (Adana İli Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2nd edition). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Met, M. and Galloway, V. (1992). Research in Foreign Language Curriculum, in Philip W. Jackson (Editor.). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York, MacMillan Publishing Company, pp. 854-890.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Morgan, D. L. and Krueger, R. A. (1993). When to Use Focus Groups and Why, in David L. Morgan (Editor). *Successful Focus Groups: Advancing State of the Art*. Newbury Park, Sage Publications, pp. 3-19.
- Naumes, W. and Naumes M. J. (1999). *The Art and Craft of Case Writing*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th Edition). Essex, Pearson Education Limited.
- Nunan, D. (1992). *The Learner-Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching* (5th edition). Cambridge, Cambridge University Press.

- O'Donoghue, T. (2007). *Planning Your Qualitative Research Project: An Introduction to Interpretivist Research in Education*. London, Routledge Taylor and Francis Group.
- Oğuz, E. (1999). *İlköğretimde Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the Curriculum*. Scott, Foresman and Company: Boston.
- Orakçı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. Sınıflar için Uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. New Jersey, Prentice Hall.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles and Theory* (5th edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Oxford, R. L. (2001). Language Learning Styles and Strategies, in Marianne Celce Murcia (Editor). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edition). Boston, Heinle and Heinle Inc. pp. 359- 366.
- Örmeci, D. (2009). *An Evaluation of English Language Curricula Implemented at the 4th, 5th, And 6th Grades in Respect of Teachers' Opinions*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özer, Ö. (2012). *Ortaokul 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni Paralelinde Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk, A. R. (2006). *An Analysis of ELT Teachers' Perceptions of Some Problems Concerning the Implementation of English Language Teaching Curricula in Elementary Schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersine Yönelik Dinleme ve Konuşma Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396.

- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Paker, T. (2015). Durum Çalışması, Fatma N. Seggie ve Yasemin Bayyurt (Editörler). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 119- 134.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications: Newbury Park.
- Popkewitz, T. S. (2012). *Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions Of The Intellectual* (2nd edition). Oxon, The Falmer Press.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research* (3rd edition). London, Bloomsbury Academic.
- Rea-Dickins, P. and Germaine, K. (1993). *Evaluation* (2nd edition). Hong Kong, Oxford University Press.
- Reyes, A. S. and Vallone T. L. (2008). *Constructivist Strategies for Teaching English Language Learners*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Rodli, A. T. (1994). *Teacher Evaluation for Professional Development: An Educational Criticism of a Reform Process*. Unpublished doctoral dissertation, University of California Berkeley, California, USA.
- Rullan-Millare, R. (1996). *A Teacher's Questions in an Adult ESL Literacy Classroom: An Educational Criticism*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, Washington, USA.
- Sak, Ö. (2008). *İlköğretim I. Kademe İngilizce Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Salter-Dvorak, H. (2016). Learning to Argue in EAP: Evaluating a Curriculum Innovation from the Inside. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 19-31.
- Savin-Baden, M. and Major, C. H. (2013). *Qualitative Research: The Essential Guide to Theory and Practice*. London, Routledge Taylor and Francis Group.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences* (3rd edition). New York, Teachers College Press.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi* (9. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). Case Studies, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *Strategies of Qualitative Studies*. Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 86- 105.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York, The Guilford Pres.
- Stewart, D. W. and Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice* (1st edition). Newbury Park, Sage Publications.
- Stewick, E. W. (1998). *Working with Teaching Methods: What's at Stake?*. Ontario, Thomson and Heninle Inc.
- Sulaiman, S., Sulaiman, T. and Abdul Rahim, S.S. (2017). Teachers' Perceptions of the Standard-Based English Language Curriculum in Malaysian Primary Schools. *International Journal of Instruction*, 10 (3), 195-208.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programının Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tedlock, B. (2005). The Observation of Participation and the Emergence of Public Ethnography, in Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Editors). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 467- 502.
- Tok, H. (2003). *İlköğretim Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2010) "An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program", İlköğretim Online, 9 (1), 52-65.
- Torto, G. A. (2017). The Implementation of the Basic School English Curriculum: The Case of the Cape Coast Metropolis in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 8 (8), 166-175.
- Tsagari, D. and Sifakis, N. C. (2014). EFL Course Book Evaluation in Greek Primary Schools: Views from Teachers and Authors. *System* 45, 211-226.
- Turan, Y. (2016). *11. Sınıf Havacılık İngilizce Programının Stufflebeam'in CIPP (Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün) Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Underwood, P. R. (2012). Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Instruction of English Grammar under National Curriculum Reforms: A Theory of Planned Behaviour Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 911- 925.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller* (2. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Walford, G. (2005). *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process* (2nd Edition). London, Continuum.
- Walker, D. F. (1992). Methodological Issues in Curriculum Research, in Philip W. Jackson (Editor). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York, MacMillan Publishing Company, pp. 98-109.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative And Semi-Structured Methods* (1st edition). London, Sage Publications.
- White, J. (2005). *The Curriculum and the Child: The Selected Works of John White*. London, Routledge Taylor and Francis Group.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management* (1st edition). Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Wildy, H. (2003). Meaning and Method: Using Metaphors in Qualitative Research, in Tom O'Donoghue and Keith Punch (Editors). *Qualitative Educational Research in Action: Doing and Reflecting*. London, Routledge Taylor and Francis Group, pp. 111-125.

- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in Qualitative Inquiry, in M. D. LeCompte, W. L. Millroy and J. Preislle (Editors). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Orlando, Academic Press, pp. 3- 52.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yanık Ersen, A. (2007). *A Study of English Language Curriculum Implementation in 6th, 7th and 8th Grades of Public Primary Schools Through Teachers' and Students' Perceptions*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Eskişehir Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüce, E. (2018). *Evaluation of the High School 9th Grade English Language Curriculum of Turkey in Relation to the CEFR Principles*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldıran, Ç., and Tanrıseven, I. (2015). Teachers' Opinions on the English Curriculum of the 2nd Grade Primary Education. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210– 223.
- Yiğit, C. (2010). *Avrupa Diller için Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, Sage.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the World of Education: A Case Study Reader*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods* (4th edition). Thousands Oaks, Sage.
- Yusuf, H. O. (2014). Assessment of the Implementation of the Reading Component of the English Language Curriculum for Basic Education in Nigeria. *Advances in Language and Literary Studies*, 5 (2), 96-102.

- Zhu, Y. and Shu, D. (2017). Implementing Foreign Language Curriculum Innovation in a Chinese Secondary School: An Ethnographic Study on Teacher Cognition and Classroom Practices. *System*, 66, 100-112.
- Zincir, B. (2006). *5th Grade English Teachers' Evaluations of Curriculum Objectives*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zuga, K. F. (1982). *How Elementary School Students Experience the Curriculum: An Educational Criticism for Industrial Arts Education*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio, USA.



EKLER

EK 1: İzin Onayı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-604.01.01-E.8828661
Konu : Ece IŞIK'ın
Araştırma İzin Onayı

04.05.2018

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Ece IŞIK "Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması)" başlıklı anket çalışmasını İlimiz İskenderun İlçesinde bulunan İskenderun Mehmet Akif Ersoy Ortaokulunda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 ve 2017/25 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İskenderun İlçesinde bulunan İskenderun Mehmet Akif Ersoy Ortaokul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde, çalışma yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mustafa KÖSE
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
04.05.2018

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK 3: Veli İzin Formu 1

Sayın veli,

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden almış olduğum izinle “Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması)” adlı doktora tez çalışmama veri toplamak amacıyla ortaokul 5. sınıf İngilizce dersinde (haftada 3 saat) öğrencinizin bulunduğu sınıfta sınıf içi gözlem çalışması yapmak istiyorum. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar dahilinde kullanılacaktır. Bu konuda veli olarak gereken izni vermenizi rica ederim.

İngilizce Öğretmeni

Ece IŞIK

Öğrenci:.....

Veli:.....

İmza:

EK 4: Veli İzin Formu 2

Sayın veli,

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden almış olduğum izinle “Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması)” adlı doktora tez çalışmama veri toplamak amacıyla ortaokul 5. sınıf a devam etmekte olan öğrencinizle uygun tarih ve saatte, okulun toplantı salonunda odak grup görüşmesi yapmak istiyorum. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar dahilinde kullanılacaktır. Bu konuda veli olarak gereken izni vermenizi rica ederim.

İngilizce Öğretmeni

Ece IŞIK

Öğrenci:.....

Veli:.....

İmza:

EK 5: Odak Gruplar Görüşme Soruları

1. Sizce 5. Sınıf İngilizce programının amacı nedir?
2. Ders işleme sürecinde öğretmenlerinizin sıklıkla kullandığı yöntemler nelerdir?

Derinlemesine sorular: Bunların hangisini seviyorsunuz? Hangilerinden hoşlanmıyorsunuz?

Derslerde size sunulan materyaller (ders kitabı, cd, worksheet,vb) hakkında neler düşünüyorsunuz?

Bu materyaller dersi öğrenmenize ne kadar katkı sağlıyor?

3. Uygulama sürecinde derslerde neler yapıyorsunuz?

Derinlemesine sorular: Bu süreçten memnun musunuz?

Sizce etkinlikler yapılırken sınıf ortamı (öğrenci katılımı, öğretmenin durumu, vb) nasıl?

4. Ders başarınız nasıl değerlendiriliyor?

Derinlemesine sorular: Bu değerlendirmeden memnun musunuz?

Siz İngilizce başarınızın nasıl değerlendirilmesini isterdiniz?

5. İngilizce dersten sonra hayatınızda devam ediyor mu?

6. İngilizce öğrenmek sizi nasıl bir insan yapıyor?

EK 6: Bireysel Görüşme Soruları

- 1) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programı ile ilgili uygulama öncesinde bilgilendirildiniz mi? Nasıl ve ne düzeyde?
- 2) Yabancı dil öğrenme konusunda 5. sınıf öğrencilerine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
- 3) Çocukların İngilizceye yönelik tutumları konusunda gözlemleriniz nelerdir?
- 4) Programın uygulanabilirliği açısından haftalık ders saatini yeterli buluyor musunuz?
- 5) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının temel boyutları konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 6) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programında yer alan kazanımlara ilişkin neler düşünüyorsunuz?
- 7) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının içeriğine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
- 8) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programında vurgulanan dört temel becerinin (listening, speaking, reading, writing) uygulanabilirliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 9) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programında önerilen yöntem ve teknikler konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 10) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programında önerilen etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 11) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik neler düşünüyorsunuz?
- 12) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programında kullanılması önerilen araç ve gereçlere yönelik neler düşünüyorsunuz?

- 13) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programına değerler eğitiminin dahil edilmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 14) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programında vurgulanan anahtar yeterliklerin (geleneksel beceriler, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, dijital beceriler, dijital okur-yazarlık, matematik ve fende (bilimde) temel beceriler, yatay (genel) beceriler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve kentsel sorumluluk, girişimcilik, kültürel farkındalık ve yaratıcılık) uygulanabilmesi ve programa dahil edilebilmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 15) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının farklı öğrenme ortamlarında (okul, aile,dış dünya) uygulanabilirliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 16) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programını uygularken siz problemlerle karşılaşılıyor musunuz? Eğer karşılaşıyorsanız bu problemler nelerdir?
- 17) Sizce güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının başarıyla uygulanabilmesi hangi bileşenlere bağlıdır?
- 18) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının etkililiği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 19) Size göre güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının güçlü yönleri nelerdir?
- 20) Size göre güncellenen 5. sınıf İngilizce Programının zayıf yönleri nelerdir?
- 21) Güncellenen 5. sınıf İngilizce Programı ile ilgili önerileriniz nelerdir?

EK 7: Sınıf İçi Gözlem Formu

SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU

Ders: İngilizce

Gözlem Süresi:

Konu:

Tarih:

Saat:

Sınıf: 5

Amaç: Bu gözlemin amacı, güncellenen 5.sınıf İngilizce dersi programının süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci bağlamında nasıl işlediğini ortaya koymaktır.

1. Programın uygulandığı fiziksel ortam nasıldır?
2. Program süreci nasıl işlemektedir?
3. Programın uygulanması sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?

Sınıfta Gerçekleşen Etkinliklerin Gözlenmesi:

1. Kullanılan yöntem/teknikler nelerdir?
2. Hangi materyaller kullanılmaktadır?
3. Öğrenci öğretmen etkileşimi nasıldır?
4. Hangi değerlendirme araçları kullanılmaktadır?

EK 8: Gözlem Yapılan Sınıfa İlişkin Fotoğraflar



Foto 1: Öğretmen merkezli konu anlatımı



Foto 2: Öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kağıtları



Foto 3: Eğitsel oyun



Foto 4: Eğitsel Oyun



Foto 5: Eğitsel oyun



Foto 6: İşbirlikli gruplar



Foto 7: İşbirlikli gruplar



Foto 8: İşbirlikli gruplar

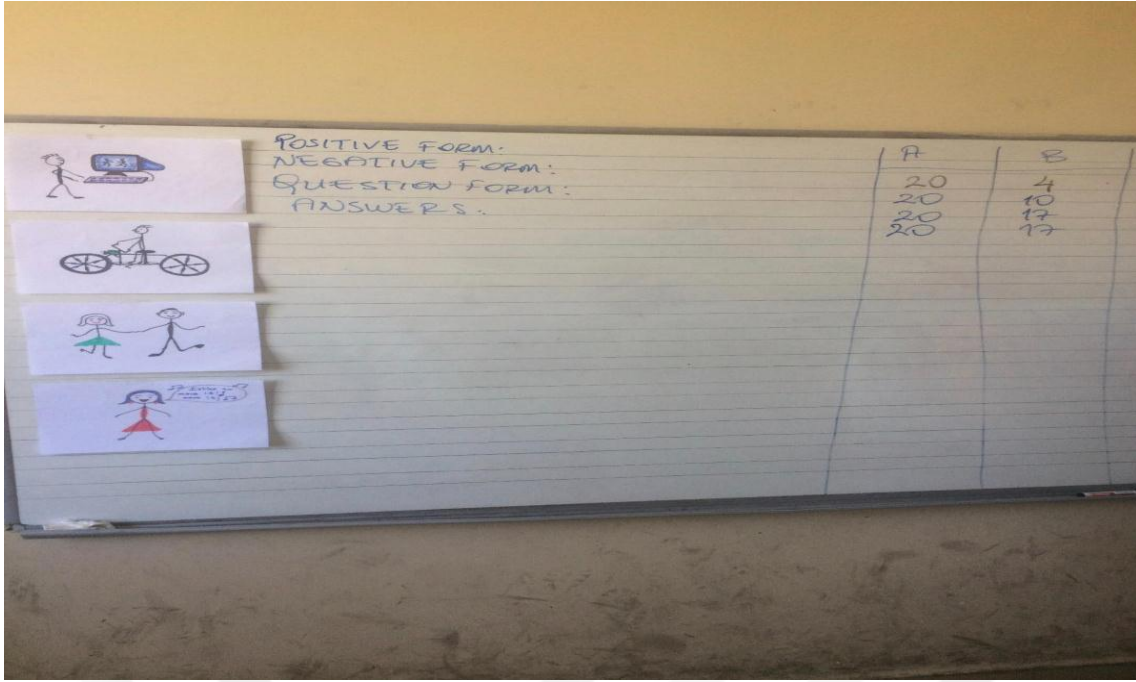


Foto 9: “Abilities” (Yetenekler) konu anlatımı



Foto 10: Öğrenci katılımı

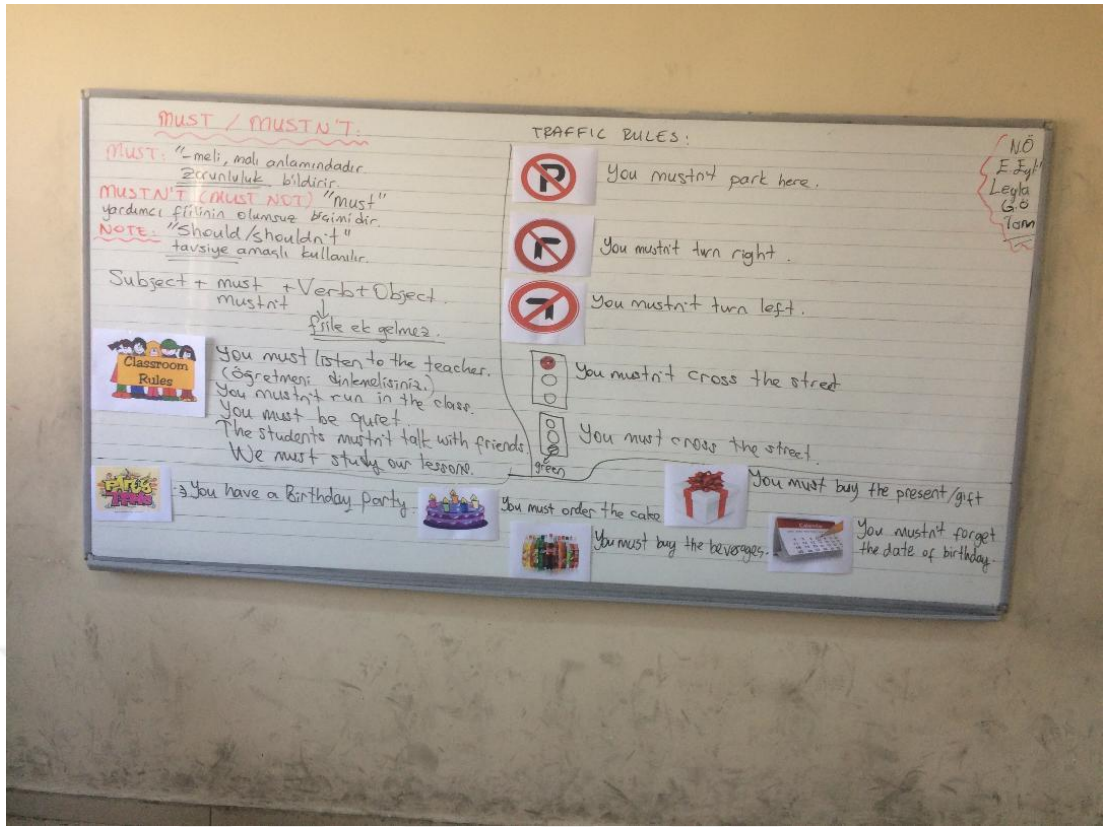


Foto 11: "Obligations" (Zorunluluk) konu anlatımı



Foto 12: Yazılı sınav uygulaması



Foto 13: Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının kullanılması



Foto 14: Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımının kullanılması

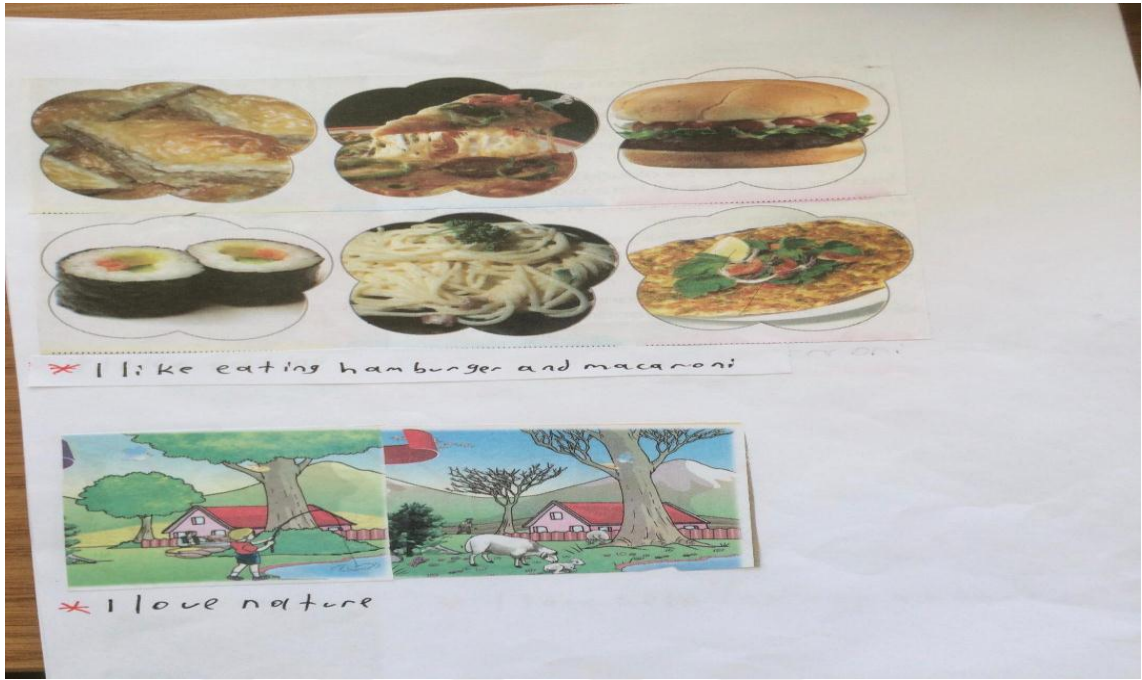


Foto 15: Öğrencilere ait proje ve performans çalışmaları

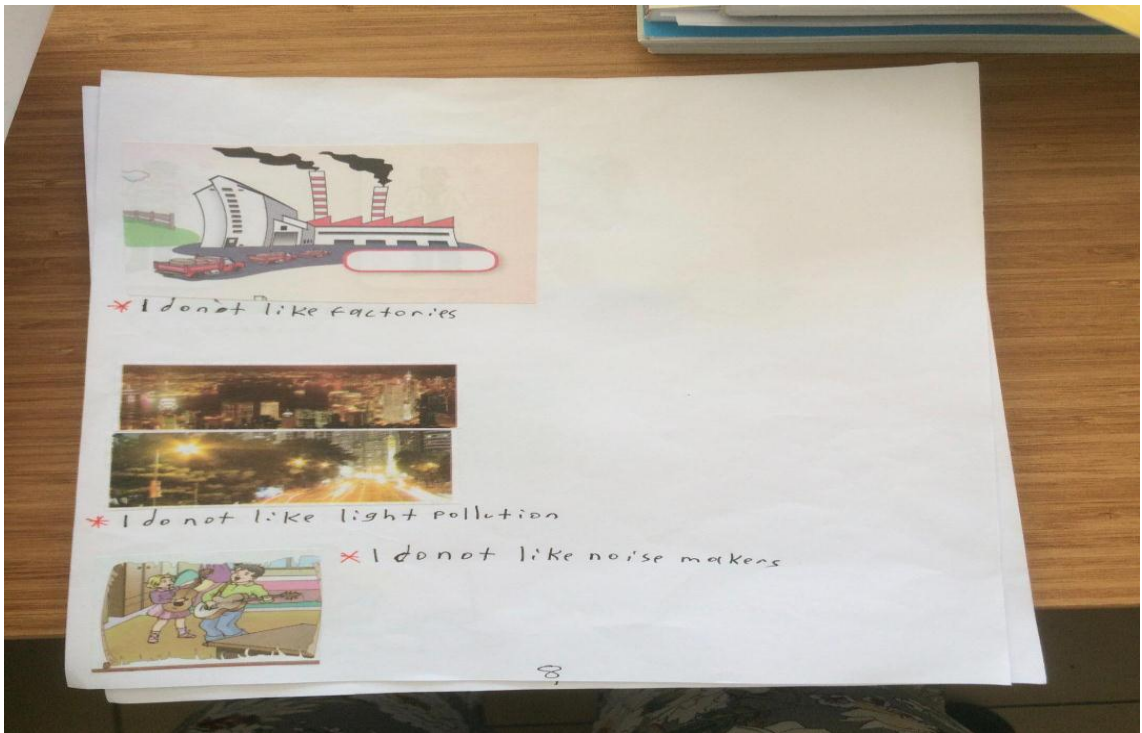


Foto 16: Öğrencilere ait proje ve performans çalışmaları



Foto 19: Öğrencilere ait proje ve performans çalışmaları

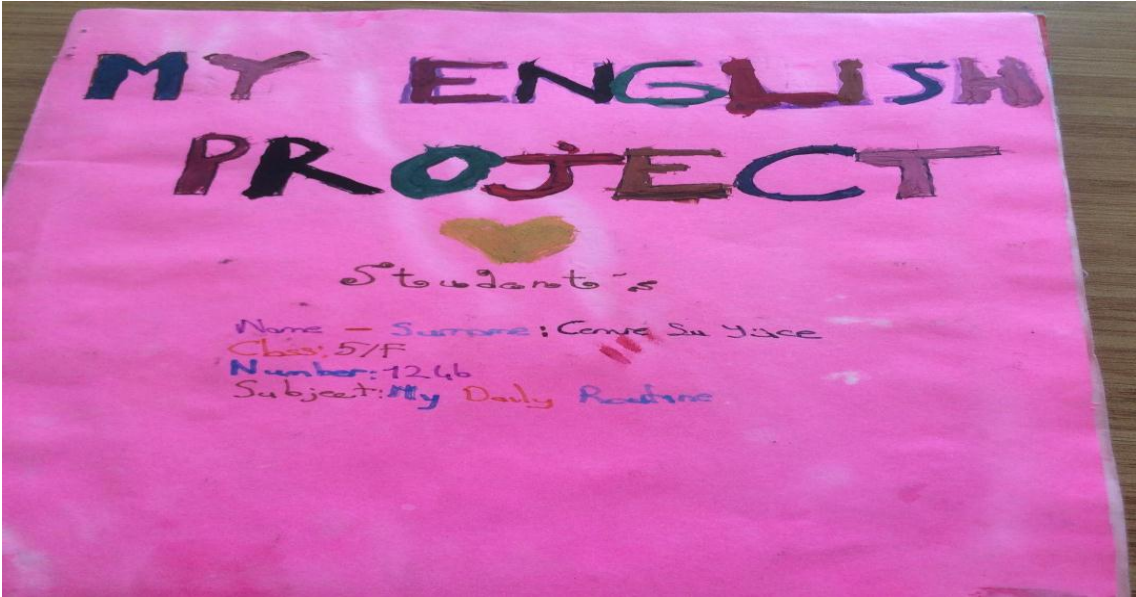


Foto 20: Öğrencilere ait proje ve performans çalışma

5. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI

5. Sınıf Öğretim Programı'nın temel amacı öğrencilerin hedef dili öğrenmeye olan ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır. 5'inci sınıfın temaları; öğrencilerin yaşadıkları şehir, sağlık sorunları, günlük işleri, hobileri, sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor etkinlikleridir. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin ilgili temel sözcükleri doğru sesletimleriyle öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca dil işlevleri olarak selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını söylemek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, o anda yapılanları anlatmak, yol tarif etmek ele alınmıştır. Bu işlevlerin görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlar kullanılarak iletişim odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bağlam olarak bu yaş grubu öğrencilerinin ilgisini çekebilecek olan çizgi film, poster, resim, masal, öykü, harita, resimli sözlük, kartpostal, şarkı, şiir, liste ve menü gibi metinlerin kullanılması planlanmıştır. Okuma ve yazma etkinlikleri de bu bağlamdaki çalışmalar ile cümle düzeyinde sınırlı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin dili oyunlar, gerçek yaşamla ilgili faaliyetler, çizme-boyama, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi tekniklerle seyerek öğrenmesi hedeflenmiştir.

Temel Düzey Kullanıcı

Giriş veya Keşif Düzeyi (A1) Ortak Yeti Açıklamaları

Öğrenciler sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde iletişim kurabilir.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 Hello!	Expressing likes and dislikes What is/are your favorite class(es)? —My favorite class(es) is/are ... —I like English and maths. I don't like/dislike/hate.... Greeting and meeting people Nice/Glad to meet you. —Me, too. —My pleasure. Making simple inquiries Where do you study? —I study at Atatürk Secondary School. How many languages do you speak? —One. I speak Chinese. —Two. I speak English and German. arts primary/elementary/secondary school geography history language class/course math(s) music physical education science social studies	Listening E5.1.L1. Students will be able to understand simple personal information. Speaking E5.1.S1. Students will be able to introduce themselves and meet other people. E5.1.S2. Students will be able to exchange simple personal information. Reading E5.1.R1. Students will be able to read picture stories, conversations and cartoons about personal information. E5.1.R2. Students will be able to read their timetable for their lessons.	Contexts Advertisements Captions Cartoons Conversations Coupons Illustrations Lists Menus Posters Probes/Realia Rhymes Signs Songs Stories Tables Videos Tasks/Activities Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making puppets Matching Questions and Answers Storytelling Assignments • Students prepare a visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a timetable showing their class schedule.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
2 My town	Asking for and giving directions (Making simple inquiries) Excuse me, how can I get to the city center? —Go (straight) ahead and turn left on Uçarli Street. —Thanks. Excuse me, where is the bus station? —It's on Papatya Street. Talking about locations of things and people Where are you? —I am at the library. —Library? —Yes, the library. around/next to/oppositethe barber shop ...the bank ...the library ...the mosque ...the butcher ...the grocery ...the pharmacy ...the bookshop ...the toyshop ...the bakery ...the pool ...the cinema/theater/museum betweenthe shop and the bus stop	Listening E5.2.L1. Students will be able to understand simple directions to get from one place to another. E5.2.L2. Students will be able to recognize the use of rising intonation to ask for clarification. Speaking E5.2.S1. Students will be able to talk about the locations of things and people in simple conversations. E5.2.S2. Students will be able to give directions in a simple way. Reading E5.2.R1. Students will be able to understand information about important places.	Contexts Advertisements Captions Cartoons Conversations Instructions Maps Notes and Messages Podcasts Postcards Posters Signs Tables Videos Tasks/Activities Arts and Crafts Drawing and Coloring Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Labeling Making puppets Matching Questions and Answers Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students draw a map of their neighborhood and give directions of different places to their peers in groups.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
3 Games and Hobbies	Describing what people do regularly Do you play computer games? —No, I don't. I go fishing. What are your hobbies? —Playing chess and tennis. Expressing ability and inability Can you play checkers? —No, but I can play chess. Can your sister/brother play chess? —Yes, s/he can. —No, but s/he can play checkers. Expressing likes and dislikes Yin lives in Beijing and he likes playing blind man's buff. Julio lives in Madrid and he likes playing football. Hans and Yuka don't like hopscotch. blind man's buff camping checkers Chinese whispers dodge ball fishing hangman hiking hopscotch lose origami sculpting win	Listening E5.3.L1. Students will be able to understand simple, oral texts about hobbies, likes/dislikes and abilities. Speaking E5.3.S1. Students will be able to talk about hobbies, likes/dislikes and abilities in a simple way. E5.3.S2. Students will be able to give information about likes/dislikes, abilities and hobbies of others in a simple way. Reading E5.3.R1. Students will be able to follow a simple story with visual aids.	Contexts Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Notes and Messages Poems Postcards Posters Rhymes Songs Stories Tables Videos Tasks/Activities Competitions Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Information transfer Labeling Matching Reordering Storytelling True/False/No information Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster to show their hobbies/games.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
4 My Daily Routine	Describing what people do regularly (Making simple inquiries) What time does your little brother/sister go to bed? —She goes to bed at half past ten. What time do you arrive at school? —We arrive at school at quarter past eight. When do you brush your teeth? —I brush my teeth in the morning and at night. —When do you watch TV? —I watch TV every evening. Telling the time What time is it? —It's half past nine. —It's quarter to eleven. Naming numbers Numbers from 1 to 100 arrive brush, -es call comb, -s get out of bed get up go online get on/off the bus leave talk toothbrush, -es toothpaste sleep	Listening E5.4.L1. Students will be able to understand specific information in short, oral texts about daily routines. E5.4.L2. Students will be able to understand the time. Speaking E5.4.S1. Students will be able to talk about daily routines. E5.4.S2. Students will be able to use simple utterances to talk about daily routines of friends and family members. E5.4.S3. Students will be able to tell the time and numbers from 1 to 100. Reading E5.4.R1. Students will be able to understand short and simple written texts about daily routines.	Contexts Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Notes and Messages Poems Postcards Posters Rhymes Songs Stories Tables Videos Tasks/Activities Competitions Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Labeling Making puppets Matching Recordering Storytelling True/False/No information Assignments • Students prepare a poster about daily routines and present it in the classroom. • Students interview a friend/neighbor/parent/teacher, ask about his/her typical day and present it in the classroom.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
5 Health	Expressing illnesses, needs and feelings I feel cold. I have the flu. I have a fever. I have a toothache/headache/stomachache. She feels cold and tired. She needs pills. Making simple suggestions —You should stay in bed. —Have a rest. —Stay in bed. —Visit a doctor. —Take your pills. backache/headache/toothache/stomachache cold cough dentist faint fever flu have a pain/ache hurt ill/illness medicine pill sneeze sore throat syrup vitamin	Listening E5.5.L1. Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made. E5.5.L2. Students will be able to understand simple suggestions concerning illnesses. Speaking E5.5.S1. Students will be able to name the common illnesses in a simple way. E5.5.S2. Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses. Reading E5.5.R1. Students will be able to understand short and simple texts about illnesses, needs and feelings.	Contexts Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Lists Posters Probes/Realia Rhymes Songs Stories Tables Videos Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Labeling Matching Questions and Answers Storytelling True/False/No information Assignments • Students prepare a picture story about their feelings and needs when they are ill. They work in groups and exchange information about the picture story.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
6 Movies	Describing characters/people Superman is very strong/brave/... Expressing likes and dislikes I don't like/dislike/hate horror movies. Making simple inquiries What is the movie about? It's about friends/war/love/... Stating personal opinions I think Superman is brave. What's your favorite film? — Ice Age. — I like Spirited Away. Telling the time What time is the movie? — It's at seven o'clock. — It's at half past four. brave beautiful boring exciting evil film types: action, animation, cartoon, comedy, horror, etc. friendly frightening funny helpful honest love save strong travel ugly	Listening E5.6.L1. Students will be able to follow slow and carefully articulated speech describing movie characters and movie types. Speaking E5.6.S1. Students will be able to talk about people's likes and dislikes concerning movies and movie characters. E5.6.S2. Students will be able to use simple utterances to state personal opinions about movies and movie characters. E5.6.S3. Students will be able to state the time of an event. Reading E5.6.R1. Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters.	Contexts Advertisements Cartoons Conversations Fairy tales Illustrations Posters Questionnaire Signs Stories Tables Videos Tasks/Activities Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Labeling Making Puppets Matching Reordering Questions and Answers Storytelling True/False/No information Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a film poster and describe it to the peers in groups. • In groups, students make a survey to find out the favorite movies of their peers.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
7 Party Time	Asking for permission Mom, can I have a birthday party? —Sure! For sure. Expressing and responding to thanks This is lovely, thanks./Thank you very much. —You're (most) welcome. Greeting and meeting people —Welcome! —Nice to see you! —Nice to have you here! —OK, see you (later)! —Take (good) care! Expressing obligation I must go to the birthday party. You must prepare a shopping list. Telling the days and dates When's your birthday? —My birthday is in May. —My birthday is on Saturday. balloon, -s birthday, -s buy cake clown, -s have/throw a party candle, -s delicious exciting months of the year present, -s/gift, -s	Listening E5.7.L1. Students will be able to understand simple requests for permission and their responses. Speaking E5.7.S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way. E5.7.S2. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions. E5.7.S3. Students will be able to use utterances to express obligation. E5.7.S4. Students will be able to state the date of an event. E5.7.S5. Students will be able to express and respond to thanks. Reading E5.7.R1. Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards.	Contexts Advertisements Cartoons Conversations Coupons Illustrations Lists Menus Postcards Posters Rhymes Stories Tables Videos Tasks/Activities Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Labeling Matching Reordering Questions and Answers Storytelling True/False/No information Assignments • Students prepare a birthday celebration card for a friend. • Students prepare a calendar in English marking birthdays of their family members and friends. • Students prepare a shopping list for a birthday party.

5. SINIF / 5th GRADE

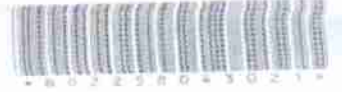
Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
8 Fitness	Making simple inquiries Can you ride a bicycle? —Yes, I can. —No, I can't, but s/he can. What is your favorite exercise? What are your favorite sports? Which exercise/sports do you like? —Cycling. —I like jogging. Asking for clarification Sorry, can/could you repeat that, please? Making/accepting/refusing simple suggestions Let's go hiking! —OK/That sounds great/That's a good idea. How about jogging? —Sorry, I can't now, I must study. —No, I am too tired. —Well, sorry but I must... activity camping cycling (do) exercise fitness fishing hiking jogging running trekking work out	Listening E5.8.L1. Students will be able to understand simple oral texts about sports activities. E5.8.L2. Students will be able to understand suggestions made for a limited number of activities. Speaking E5.8.S1. Students will be able to make suggestions for a limited number of activities. E5.8.S2. Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way. E5.8.S3. Students will be able to give simple personal information. E5.8.S4. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said. Reading E5.8.R1. Students will be able to understand simple texts about sports activities.	Contexts Advertisements Cartoons Conversations Coupons Illustrations Lists Menus Postcards Posters Rhymes Stories Tables Videos Tasks/Activities Arts and Crafts Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Matching Reordering Questions and Answers Storytelling True/False/No information Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
9 The Animal Shelter	Asking for permission (Making simple inquiries) Can we adopt/get an animal? Can I feed the birds? —Of course you can. —That's not a good idea. —Not right now. Describing what people/animals are doing now What is/are ...doing? —The cat is climbing the tree. —The boy is feeding the birds. —The vet is examining the rabbit. —The puppies are playing. adopt/get an animal bark claw, -s examine feed help kitten, -s puppy, -ies save sleep tail, -s vet (veterinary) now/right now/at the moment	Listening E5.9.L1. Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment. Speaking E5.9.S1. Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment. E5.9.S2. Students will be able to ask for permission. E5.9.S3. Students will be able to use simple utterances to describe what other people are doing at the moment. Reading E5.9.R1. Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment.	Contexts Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Fable Illustrations Notes and Messages Posters Stories Videos Tasks/Activities Chants and Songs Drama(Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information transfer Labeling Matching Questions and Answers Storytelling True/False/No Information Assignments • Students mime animals in front of the classroom, and the rest guess the actions performed by the students. • Students prepare posters about how to help animals in their neighborhoods.

5. SINIF / 5th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
10 Festivals	Describing general events and repeated actions (Making simple inquiries) How does Ayşe celebrate Ramadan? —She visits her relatives. Children dance and sing on Children's Day in Turkey. Chinese wear colorful clothes in Chinese New Year. Naming numbers numbers 100, 200, ..., 1000 Children's Day Chinese New Year Eid Ramadan Independence Day	Listening E5.10.L1. Students will be able to understand simple texts about festivals around the world. Speaking E5.10.S1. Students will be able to describe the events in a festival in a simple way. Reading E5.10.R1. Students will be able to understand visually supported short texts about festivals around the world.	Contexts Advertisements Cartoons Charts Conversations Illustrations Lists Menus Notices Postcards Posters Songs Tables Videos Tasks/Activities Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Games Information Transfer Making Puppets Matching Questions and Answers Storytelling True/False/No information Assignments - Students complete and reflect on their visual dictionaries. - In groups, students work to prepare a poster on one of these festivals. Then they present their poster to their peers.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/
Konu :Prof. Dr. Çetin SEMERCİ (Dok. Öğr. Ece IŞIK)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi :05/12/2017 tarihli, 31949236-605.01-E.1700076640-98627 sayılı ve "Etik Kurulu İzni (Ece IŞIK)" konulu yazı

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Çetin SEMERCİ yönetiminde Dok. Öğr. Ece IŞIK'a ait "Güncellenen 5.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması)" konulu proje ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :
Etik Kurul Kararı 1(bir) sayfa

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
05.01.2018	01	24	Prof. Dr. Çetin SEMERCI

KARAR

"Güncellenen 5.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması)" konulu çalışma etik kurulumuzda görülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇIÇEK (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Nuri GÖMLÜKSİZ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLEÇ BULMUR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMİR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Örgü HANAY (Üye)	İmza	Doç. Dr. İsmet YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı
Yrd. Doç. Dr. Nurihan HALISDEMİR (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	İmza

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Ece IŞIK	Öğrenci No: 101203204
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi	
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitsel Eleştiri Modeliyle Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması)
Danışman	Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

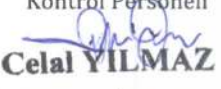
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dahil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (185)	%_04_ -
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (185)	%_04_ -

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.

Kontrol Personeli  Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır ☐ Saklanmamıştır ☒	___/___/20___ İmza
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir Jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr
--	---	---

ÖZGEÇMİŞ

Ece IŞIK, 18.01.1982 tarihinde Mersin’de doğdu. Evli ve bir çocuğu vardır. Lise öğrenimini 1995- 1999 yıllarında Mersin Cemile Hamdi Ogun Yabancı Dil Ağırlıklı Lise’de, lisans öğrenimini ise 1999- 2003 yıllarında Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde gördü. Çeşitli liselerde İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 2009 yılında Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimini tamamladı. 2010 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora eğitimine başladı. Halen Arsuz Mimar Sinan Çok Programlı Anadolu Lisesi’nde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.