



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM 11. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ AVRUPA DİLLERİ ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE
PROGRAMI'NA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Emine ÖZCAN

Malatya-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM 11. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ AVRUPA DİLLERİ ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE
PROGRAMI'NA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Emine ÖZCAN

Danışman: Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ

Malatya-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ORTAÖĞRETİM 11. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ AVRUPA DİLLERİ ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE
PROGRAMI'NA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ

HAZIRLAYAN
Emine ÖZCAN

Jürimiz tarafından 16/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK (Başkan)

.....

2. Prof. Dr. Bilal GENÇ

.....

3. Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Danışman)

.....

4. Doç. Dr. Şefik KARTAL

.....

5. Dr. Öğr. Üyesi Ahmet UYAR

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../ sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

.....
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım İngilizce Dersi Öğretim Programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na Göre Değerlendirilmesi başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Emine ÖZCAN



İTHAF

Bu tez, 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'nin Kahramanmaraş ilinde meydana gelen ve asrın felaketi olarak adlandırılan depremde kaybettiğim yaşamımı anlamlı kılan kıymetli annem Yüksel ÖZCAN ve babam Arif ÖZCAN'a ithaf edilmiştir.



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, İngilizce Dersi Öğretim Programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na göre Provus Farklar Yaklaşımı Modeli ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

Doktora eğitimim boyunca her daim ilgisini, desteğini, anlayışını hissettiğim ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum, deneyimini ve bilgisini benimle paylaşan; akademik olarak bana çok büyük katkı sağlayan; insanlığını ve danışmanlığını örnek aldığım kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecinde büyük katkı sağlayan ve kendilerini tanımaktan büyük mutluluk duyduğum Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK'e, ve Prof. Dr. Bilal GENÇ'e, görüşlerinden yararlandığım Doç. Dr. Şefik KARTAL'a ve doktora öğrenimim boyunca desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet KARA'ya ve Dr. Ahmet UYAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim sürecinde bana desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Nevruz TAŞDEMİR'e ve Dr. Burhan ÜZÜM'e teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenim hayatım boyunca her türlü fedakârlığı yapan, yaşamama anlam katan merhum anneme ve babama, hayata yeniden tutunmamı sağlayan kardeşlerime minnettarım.

Emine ÖZCAN

ÖZET

ORTAÖĞRETİM 11. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AVRUPA DİLLERİ ÖĞRETİMİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI'NA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZCAN, Emine

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman : Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ
Temmuz 2024, xv+194 sayfa

Bu araştırmanın amacı İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na (ADOÇEP) göre değerlendirilmesidir. Programın değerlendirilmesinde Provus Farklar Yaklaşımı Modeli (PFYM) kullanılmıştır. Bu araştırma karma araştırma yönteminin eş zamanlı çeşitleme desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda nedensel karşılaştırma, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda, Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği'ni uygulamak üzere 528 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunun görüşme katılımcıları 14 öğretmenden, gözlem katılımcıları üç öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Avrupa Dil Eğitimi Kalite Denetim Konseyi tarafından tavsiye edilen betimleyiciler dizisi (B1+/B2) doğrultusunda hazırlanan Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada nicel verilerin analizinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonunda kız öğrencilerin yabancı dil yeterlilik algılarının erkek öğrencilerin yabancı dil yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu, okul başarı düzeyi orta ve zayıf olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu, alanı sayısal ve eşit ağırlık olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının alanı dil olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı odaklandığı dil becerisi açısından farklılık gösterdiği, çerçeve programın temel prensiplerini esnek bir biçimde benimsediğini,

İDÖP-11'in kazanımlar, içerik ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından ADOÇEP ile uyumlu olduğu ve içerik açısından ADOÇEP ile karşılaştırıldığında B1+/B2 düzeyindeki 23 betimleyiciden 18 (%78) betimleyicinin karşılığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; kazanımlarının iyi olduğunu, içeriğin güncel olduğunu, uygun şartlarda uygulanabilir olduğunu, 11. sınıf ders içeriğinin yoğun olduğunu, içeriğin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını, materyal eksikliği olduğunu, haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğunu, ders kitabının zayıf yönleri olduğunu, öğrencilere dört becerinin bütünsel şekilde kazandırılmadığını, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olduğunu, bazı yetkinlikleri kazandırdığını belirtmişlerdir. Gözlem bulguları incelendiğinde; öğrenme-öğretme ortamında, öğrencilerin sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşma becerilerinde yetersizlik gösterdikleri, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencileri sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinliklere düşük düzeyde yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel çalışma ve ikili çalışma gibi farklı etkinlik türlerini yeterli düzeyde uyguladığı ancak sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşarak öğrencilere rol model olmada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, program içeriğinin sadeleştirilmesi, öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi, materyal eksikliğinin giderilmesi, dört becerinin bütünsel geliştirilmesi, haftalık ders saatlerinin artırılması ve öğretmenlerin program okuryazarlığının artırılması için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Provus Farklar Yaklaşımı Modeli, program değerlendirme, 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE HIGH SCHOOL 11TH GRADE ENGLISH LANGUAGE CURRICULUM IN RELATION TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE

ÖZCAN, Emine

Phd., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ
July 2024, xv+194 pages

The purpose of this research is to evaluate the high school 11th grade English course curriculum according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Provus Discrepancy Evaluation Model (DEM) was used in the evaluation of the program. This research was carried out according to the with a mixed method in the variation pattern. The quantitative dimension of the research was causal comparison, and the qualitative dimension was a case study design. In the quantitative dimension of the study; 528 students took part in the Foreign Language Skills Proficiency Perception Scale. The interview participants of the qualitative dimension of the study consisted of 14 teachers and the observation participants consisted of three teachers. The data of the research were obtained by using the Foreign Language Skills Proficiency Perception Scale prepared in line with the series of descriptors (B1+/B2) recommended by the European Language Education Quality Control Council, as well as the semi-structured interview form and observation form developed by the researcher and by document review. In the study, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used in the analysis of quantitative data. Content analysis and were descriptive analysis used to analyze qualitative data. At the end of the research, female students' foreign language proficiency perceptions are higher than male students' foreign language proficiency perceptions, students with medium and poor success levels have higher foreign language proficiency perceptions than students with high success levels, and students whose fields are Maths-Science and Turkish-Maths have foreign language proficiency perceptions. It was concluded that the foreign language skills of students whose field of perception is language are higher than their perception of proficiency. It has been concluded that the

11th grade English course curriculum differs in terms of the language skill it focuses on, that it adopts the basic principles of the framework program in a flexible manner, and that the 11th grade English course curriculum is compatible with CEFR in terms of achievements, content and assesment-evaluation processes. When compared with the Common European Framework of Reference for Languages program in terms of content, it was determined that 18 (78%) of the 23 descriptors at B1/B2 level had equivalents. Teachers stated the achievements of the curriculum were good, the content was up-to-date, it could be applied under suitable conditions, provided students with some competencies, the 11th grade course content was heavy, the content did not meet student needs, there was a lack of materials, weekly lesson hours were insufficient, the textbook had weaknesses, and students could not be taught the four skills in an integrated manner, students' readiness was insufficient. It was determined that students constantly showed inadequacy in English speaking skills in the classroom in the learning-teaching environment, and teachers included activities aimed at making students responsible in the learning process at a low level when observation studies are evaluated. Besides, it has been determined that teachers apply different types of activities such as individual work and pair work at an adequate level, but they are inadequate in being a role model for students by constantly speaking English in the classroom. Suggestions were made to simplify the program content, make it suitable for the student level, eliminate the lack of materials, develop the four skills holistically, increase weekly lesson hours and organize in-service training to increase teachers' program literacy.

Key Words: Common European Framework of Reference for Languages, Provus Discrepancy Evaluation Model, Curriculum Evaluation, 11th Grade English Course Curriculum.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
İTHAF.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	3
1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Araştırma Soruları.....	4
1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme	8
2.2. Program Değerlendirme Modelleri.....	10
2.2.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	10
2.2.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli.....	11
2.2.3. Stake’in Uygunluk Olasılık Değerlendirme Modeli.....	12
2.2.4. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Ürün ve Süreç Modeli.....	13
2.2.5. Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli.....	13
2.2.6. Provus Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli.....	14

2.3. Türk Eğitim Sisteminde “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” Geliştirme Çalışmaları	16
2.4. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı	24
2.5. İlgili Araştırmalar	27
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Veri Toplama Birimleri	43
3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem	43
3.2.2. Nitel Veriler için Katılımcılar	45
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği	47
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	51
3.3.3. Gözlem Formu	53
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	55
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	56
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Nicel Boyutun Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.1.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeyleri	60
4.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	61
4.2.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
4.2.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Karşılaştırması	63

4.2.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması	66
4.2.4. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırması	67
4.2.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırması	70
4.3. Nitel Boyutun Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.3.1. İngilizce Dersi Öğretim Programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Belirlenen Yeterlilik Standartlarına Uyumuna İlişkin Bulgular ve Yorum	73
4.3.2. İngilizce Dersi Öğretim Programının Programın, Genel Yapısı İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	83
4.4. İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretim Sürecindeki Uygulaması İlişkin Bulgular ve Yorum	110

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	145
5.1.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	145
5.1.2. Öğrencilerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	145
5.1.3. İngilizce Dersi Öğretim Programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Belirlenen Yeterlilik Standartlarına Uyumuna İlişkin Sonuçlar	146
5.1.4. İngilizce Dersi Öğretim Programının Programın Genel Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	148
5.1.5. İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretim Sürecindeki Uygulamasına İlişkin Sonuçlar	151
5.2. Öneriler	151
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	151
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	158
KAYNAKÇA.....	159

EKLER	183
Ek 1. Veri Toplanan Okullar ve Örneklem Dağılımları	183
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	184
Ek 3. Araştırma İzni.....	185
Ek 4. Yabancı Dil Becerileri Algı Ölçeği	190
Ek 5. Görüşme Formu.....	192
Ek 6. Gözlem Formu.....	193



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli Dil Yeterlilik Seviyeleri.....	22
Şekil 2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Dil Yeterlilik Seviyeleri	27
Şekil 3. Doğrulanmamış DFA Diyagramı.....	49
Şekil 4. Doğrulanmış DFA Diyagramı.....	50
Şekil 5. Gözlem Notlarının Çözümlemesi Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar	115



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2013-2018 İngilizce Öğretim Programlarının Kazanım ve Fonksiyonlarının Karşılaştırılması	21
Tablo 2. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Seviyeleri	22
Tablo 3. Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri	39
Tablo 4. Provus'un Farklar Modeline Dayalı Öğretim Programı Değerlendirme Aşamaları.....	41
Tablo 5. Örneklem Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Veriler	44
Tablo 6. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler.....	45
Tablo 7. Gözlem Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler	46
Tablo 8. Ölçek Uyarlama Araştırmalarında Kullanılan Uyum Ölçütleri ve Ölçeğin Uyum Durumu*	51
Tablo 9. Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeğinin Normallik Testi Verileri	56
Tablo 10. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler	60
Tablo 11. Başarı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	62
Tablo 12. Alan Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	64
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 14. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	68
Tablo 15. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 16. ADOÇEP ile İDÖP-II'in Hedeflenen Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması.....	74
Tablo 17. ADOÇEP'te "Dinleme" Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-II'de Gösterimi	75
Tablo 18. ADOÇEP'te "Okuma" Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-II'de Gösterimi	76
Tablo 19. ADOÇEP'te "Karşılıklı Konuşma" Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-II'de Gösterimi	77

Tablo 20. <i>ADOÇEP’te “Sözlü Anlatım” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin</i> <i>İDÖP-11’de Gösterimi</i>	77
Tablo 21. <i>ADOÇEP’te “Yazılı Anlatım” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin</i> <i>İDÖP-11’de Gösterimi</i>	78
Tablo 22. <i>İDÖP-11’in Güçlü Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	84
Tablo 23. <i>İDÖP-11’in Kazanımların Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	87
Tablo 24. <i>İDÖP-11’in İçeriğinin Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	89
Tablo 25. <i>İDÖP-11’in Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	91
Tablo 26. <i>Programın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen</i> <i>Görüşleri</i>	94
Tablo 27. <i>İDÖP-11’in Etkili Uygulanması İçin Yapılabilecek Değişikliklere Yönelik</i> <i>Öğretmenlerin Önerileri</i>	102
Tablo 28. <i>İDÖP-11’in Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri</i>	107
Tablo 29. <i>Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrenciler Teması Gözlem Raporu</i>	111
Tablo 30. <i>Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğretmenler Teması Gözlem Raporu</i>	111
Tablo 31. <i>Öğrenme-Öğretme Ortamında Materyal ve Görevler Teması Gözlem</i> <i>Raporu</i>	112
Tablo 32. <i>Öğrenme-Öğretme Ortamında Değerlendirme Teması Gözlem Raporu</i>	113

KISALTMALAR LİSTESİ

ADOÇEP	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
CEFR	: Common European Framework Of Reference For Languages
İDÖP-11	: 11. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı
PfMY	: Provas Farklar Yaklaşımı Modeli
DEM	: Discrepancy Evaluation Model
OBP	: Okul Başarı Puanı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
A1	: Beginner (Başlangıç)
A2	: Elementary (Temel)
B1	: Intermediate (Orta)
B2	: Upper Intermediate (Orta Üstü)
AL1	: Anadolu Lisesi (90 ve üstü başarı ortalaması)
AL2	: Anadolu Lisesi (80-89 başarı ortalaması)
AL3	: Anadolu Lisesi (79 ve altı başarı ortalaması)
Ö1, Ö2, Ö3....	: Öğretmen 1, Öğretmen 2, Öğretmen 3...

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmaya temel oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası etkileşim ve hareketlilik giderek artmış ve kültürel ve dilsel etkileşim kaçınılmaz hale gelmiştir. Gelişmekte olan ve değişen teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmeler doğrultusunda yabancı dil bilmek gittikçe daha önem kazanmaktadır (Ateş ve Aytekin, 2020; Dağlı, 2007; Yücel, 2006). Bireylerin küresel gelişmeleri izleyebilme, uluslararası projelerde yer alabilme ve ülkeler arası hareketlilik sağlayabilme yeteneğini kazanmaları için temel şart, yabancı dil bilgisine sahip olmalarıdır (Genç, 2012; Özudoğru, 2016). Birçok dilin hüküm sürdüğü günümüz dünyasında yabancı dil öğretiminde belli standartlara ihtiyaç duyulmuştur ve bunun sonucu olarak eğitim programlarının bireylerin ve toplumların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek duruma getirilmesi gerekmiştir. Bu sebeple 2011 yılından itibaren öğretim programında yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için standartlar sunan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'ndan (ADOÇEP) faydalanılmış ve programda belirlenen ölçütlere uyum sağlamak amaçlanmıştır. Ortaöğretim İngilizce 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğretim programları, ADOÇEP'in tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu sebeple İngilizce yeterlilik seviyeleri programa yansıtılmıştır. 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğretim programı boyunca öğrencilerin, öğrenen özerkliğini (Erbil Tursun, 2010) ve dil becerilerini artırarak onları güçlendirecek görev temelli (Ceylan, 2016; Kurt, 2004), işbirliğine dayalı ve proje tabanlı (Yaman, 2014) dil etkinliklerine katılmaya teşvik edildiği belirtilmiştir (Stoller, 2002).

Türkiye'de İngilizce dilinin öğretilmesi için geçmişten günümüze öğretim programlarında sık sık değişiklikler ve güncellemeler yapılmıştır (Yüksel, 2003). 2011 yılı öğretim programında lise öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve bu programda 4 temel beceriye ilk defa açıkça yer verilmiştir. En önemli değişikliklerden biri de yabancı dil

öğrenimi ve öğretimi için ölçütler getiren ADOÇEP'ten yararlanılması ve programda belirlenen standartlara uyum sağlanmasının amaçlanmasıdır. Programda İngilizce dersi ADOÇEP'in belirlediği "A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ve C1.1 dil yeterlilik seviyelerine ayrılmıştır. Bu yeterlilik seviyeleri doğrultusunda 22 tema ve bu temalara uygun içerikler programda önerilmiştir (MEB, 2011). 2013 yılı öğretim programında ders saati 6+4+4+4 iken 2018 yılı öğretim programında ders saati 4+4+4+4 şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2013 yılı öğretim programında fonksiyon sayısı 147, kazanım sayısı 400 iken 2018 yılı öğretim programında fonksiyon sayısı 120, kazanım sayısı 322 olarak belirlenmiştir. Ayrıca son yayımlanan yabancı dil yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesine göre yabancı dil derslerinin sınav değerlendirmeleri; yazılı sınavın (okuma ve yazma becerisi) %50'si, dinleme becerisi sınavının %25'i ve konuşma becerisi sınavının %25'i alınarak hesaplanması kararlaştırılmıştır. Böylece dört did becerisinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

ADOÇEP, Avrupa Konseyinin uzun yıllar çalışmaları sonucunda büyük bir yenilik olarak kabul edilmiştir. Birçok Avrupa ülkesinin yabancı diller eğitim programlarının oluşturulmasında genel çerçeve sunan bir çalışmadır. Hedefleri, öğrenme durumları, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerinin planlanması ve uygulamasına yönelik yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme yaklaşımlarını da içeren bir belgedir. Belirlenen amaçlarla hedeflerin belirlenmesini sağlayarak eğitimcilere bir düzey ve kategori çerçevesi sunmuş ve bu süreçlerin işlemlerini kolaylaştırmıştır. Bu tür bir yapı, öğrencilerin farklı beceri alanlarında uygun bir seviyede çalışıp çalışmadıklarını değerlendirmede de yardımcı olabilir. Bu alanlardaki performansın, öğrenme aşamasına ve etkili dil yeterliği ile kişisel gelişimin yakın ve daha uzun vadeli hedeflerine uygun bir standardı yansıtıp yansıtmadığına dair kararlara ışık tuttuğu bilinmektedir. Bu sebeple 2011-2013-2018 yılı İngilizce dersi öğretim programları aşamalı olarak ADOÇEP standartlarına uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır (Council of Europe, 2001).

İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinin belirlenen amaçlara ve değerlendirilecek programın yapısına uygun biçimde yapılabilmesi ve nitelikli bir ürün ortaya konulabilmesi için bir değerlendirme modeli kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Provus'un Farklar Modeli, program değerlendirmesi ile birlikte program geliştirmeye pratik ve sistemli bir yaklaşım getirir. Özellikle program değerlendirmesinde her aşamayı ayrı ayrı ele alarak standartlarla performans arasındaki farkı belirleyip

programla ilgili yapılması gerekenler hakkında detaylı bilgi sunar (Steinmetz, 2000). Provus'un Farklar Yaklaşımı Modelinin uygulanmasıyla programın değerlendirilmesinin diğer bir nedeni, özellikle öğretim programlarında önemli değişikliklere gidildiği veya yeni bir sistem ve/veya yaklaşım benimsendiği çalışmalarda bu modelin daha etkili sonuçlar vermesidir (Craig, 1980; Sadoun, 1996; Sampong, 2007; Şahin, 2007; Şahin, 2008). 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na göre değerlendirildiği bu çalışmada Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli kullanılmıştır.

Ulaşılabilen literatür incelendiğinde, 11. sınıf öğretim programının hazırlanmasında ADOÇEP'in tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerinin programa yansımaları ve öğretim programının genel yapısını bütüncül olarak inceleyen bir bilimsel çalışmaya rastlanılamamıştır. İncelenen çalışmaların çoğunlukla ders kitabı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve 9. ve 10. sınıf öğretim programlarına odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda; programın ADOÇEP'in belirlediği yeterlilik standartlarına uyumunun nasıl olduğunun, programın genel yapısının ve öğretim sürecindeki uygulamasının nasıl olduğunun bilimsel veriler ve kanıtlarıyla ortaya koyulmasının önemli bir problem olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya koyulan problemi ele almak üzere, öğretim programının İngilizce öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısını belirlemek amacıyla çeşitli veriler toplanmış ve bu veriler Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli ile değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma ile 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na göre değerlendirildiği bu çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında yol gösterici olacağı, karar vericilere ve uygulayıcılara problemin çözümünde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na uygunluğunu değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Araştırma Soruları

1. Öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeyleri;
 - a) Okul başarı durumuna,
 - b) Alanına,
 - c) Cinsiyetine,
 - d) Anne eğitim durumuna,
 - e) Baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Araştırma Soruları

1. İngilizce dersi öğretim programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirlenen yeterlilik standartlarına uyumu nasıldır?
2. İngilizce dersi öğretim programının programın genel yapısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. İngilizce dersi öğretim programının öğretim sürecindeki uygulaması nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim programları, öğrencilerin bilgi, beceri ve gereksinimlerine uygun, esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Öğretim programlarına dair değerlendirme çalışmalarının belirli aralıklarla ilgili taraflarla gerçekleştirilmesi, raporlanması ve oluşturulan raporların politika yapıcılarına sunulması, veriye dayalı politika oluşturma bakımından hayati öneme sahiptir (MEB, 2020). İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde, 2018 yılı öğretim programının ADOÇEP'in tanımlayıcı ve pedagojik ilkeleri temel alınarak hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu çerçeve programda belirtilen ölçütlere uyum sağlamak program yapısının genel amaçlarından biridir. ADOÇEP, dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarında yabancı dil öğretmenlerine ve dil öğrenenlere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmış kapsamlı, açık ve tutarlı bir çerçeve programdır. ADOÇEP'te belirtilen yeterlilik düzeyleri bu programın okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ait kazanımlarının oluşturulmasında, tema ve içerik sayıları belirlenmesinde

ölçütler olmuştur. Bu bağlamda, çalışma ile ortaya konulacak olan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın öğretim programına yansımaları, uygulamadaki etkili ve aksayan yanlarının ele alınması ve öğretim sürecinin ADOÇEP standartlarına göre uygun planlanmasında ve yürütülmesinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2020 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan izleme raporu bulgularına göre 2209 İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır (MEB, 2020). Ancak yapılan bu çalışmada tüm sınıf düzeylerini bütünsel olarak değerlendirilmiştir. 2018 yılında güncellenen ve henüz etkililiği üzerine kapsamlı bir araştırma yapılmamış olan 11. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın, ilgili literatürde mevcut çalışmalardan farklı bir bakış açısı ve program değerlendirme modeli sunarak, önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Öğretim programları ile ilgili son zamanlarda yurt içinde ve yurt dışında yapılan akademik çalışmalar gözden geçirilerek elde edilen bulgulardan programların güncellemesinde faydalandığı (MEB, 2018) düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın gelecekteki program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizine kaynak sağlayarak katkıda bulunması beklenmektedir. Literatürde bulunan birçok çalışmada İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesinin önümüzdeki yıllardaki program geliştirme çalışmalarına önemli katkıda bulunacağı vurgulanmıştır (Aktaş Karcı 2012; Aksoy, 2018; Alan, 2019; Aslantürk, 2011; Babacan, 2016; Çelik, 2018; Ersen Yanık, 2007; Irambona ve Kumaidi, 2019; Sağlam, 2022; Tekin Özel, 2011; Taşdemir, vd., 2015; Yüce, 2018).

Provus Farklar Yaklaşımı modeli kullanılarak gerçekleştirilecek bu çalışmada, 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili tüm yönler ve uygulanma sürecinde ortaya çıkacak tüm durumlar derin bir biçimde incelenerek ortaya koyulmuştur. Bu çalışmanın; çalışmadaki verilerin kullanılarak programların güncellenmesine fayda sağlaması yönüyle program geliştiricilere, programı kullanacak olan öğretmenlere, programın uygulanmasından sorumlu okul yöneticilerine, bu çalışmadan hareketle yeni çalışmalar yapacak olan araştırmacılara yol gösterecek önemli bir rehber araştırma olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın;

1. Örneklemi: Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesi 2021-2022 bahar eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. 528 11. sınıf öğrencisi ve 14+3 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır,
3. Veriler:
 - a) Yabancı dil becerileri yeterlilik algı ölçeği,
 - b) Öğretmen görüşme formu,
 - c) Gözlem formu,
 - d) 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı dokümanından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Program Değerlendirme: “Eğitimde program değerlendirme, program geliştirme sürecinin son ve bütünleyici basamağı olup programın etkililiğini belirleme sürecidir” (Akpınar, 2017, s.182).

Provus Farklar Yaklaşımı Modeli (PFMY) : “Provus program değerlendirme modeli her biri (1) standartların belirlenmesi, (2) bu alanlardaki performanslar arasında uyumsuzluk olup olmadığını tespit ve (3) elde edilen bilgi doğrultusunda performansı ve standartları değiştirme temel akışını takip eden modüler bir sistemdir” (Kara ve Akdağ, 2017, s.475).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı: Eğitim yöneticilerinin, ders tasarımcılarının, öğretmenlerin ve sınav kurullarının çalışmalarını düzenleyerek uyumlu hale getiren ve öğrencilerin gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamayı amaçlayan bir kılavuz çalışmadır. ADOÇEP’in yabancı dil öğretim hedefleri, içerik ve yöntemlerinin tanımlayıcılarına yönelik ortak bir temel sunar. Ayrıca, bireylerin dil yeterlilik düzeylerini belirlemede kullanılacak objektif ölçütlerin, farklı öğrenim ortamlarında kazanılan yabancı dil becerileri yeterliliklerinin karşılıklı olarak tanınmasını ve kolaylaştırmasını sağlayacağı düşünülmektedir (Council of Europe, 2002).

İngilizce Dersi Öğretim Programı: Bu tez kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılı ortaöğretim 11. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programını tanımlamaktadır.

Öğrenciler: Bu tez kapsamında ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerini tanımlamaktadır.

Ortaokul Başarı Puanı (OBP): Ortaokulun 5, 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde elde edilen yıl sonu başarı puanlarının aritmetik ortalaması, sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına kabulde ölçüt olarak alınır (MEB, 2019).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin ilgili literatürde yer alan kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili yurt içinde, yurt dışında yapılmış akademik çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme

Program geliştirme, Milli Eğitim'in ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul içerisinde ve okul dışında düzenlenen içerik ve etkinliklerin elverişli yöntem, teknik ve materyallerle geliştirilmesini sağlayan sistematik ve koordineli çabalarının bütünüdür (Varış, 1988). Program değerlendirme ise gözlem ve çeşitli veri toplama araçları ile programın genel özelliklerini kontrol etmek ve etkililiğini değerlendirmek için veri toplama, toplanan verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlayarak bir yargıya varma ve programın öğrenme yaşantılarının etkililiğini kontrol etme sürecidir ve program geliştirme sürecinde önemli ve sürekli bir yer tutar. Ölçmeyle elde edilen verilerle program geliştirme sürecinin bittiği değil henüz başladığı düşünülmelidir (Varış, 1988). Değerlendirme sürecinde elde edilen veriler, programdaki aksaklıklar ve terse işlemlerin programın hangi öğelerinden kaynaklandığını tespit ederek hangi açılardan geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu belirlemeye imkan sağlar (Akpınar, 2017; Demirel, 2017). Öğelerin birinde ortaya çıkan bir aksaklık diğer öğeleri dolayısıyla bütünü de etkilemektedir. Örneğin, içeriğin öğrenci seviyesine uygun seçilememesi, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyecek ve hedeflere ulaşılamamasına neden olacaktır. Bu sebeple program geliştirmenin amacı programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin etkililiğini ve öğeler arası koordinasyonu sağlayarak gerekli değişiklikleri yapmaktır. Program geliştirme sürecinin nihai ve bütünleyici halkası olan program değerlendirme, eğitim hedeflerinin etkililiği hakkında yargıya varma süreci olarak tanımlanır ve bir programın niteliği hakkında değer yargısına erişmek için o nitelik hakkında en az bir gözlem yapılarak veri elde edilmesi ve bu veriyi mukayese edecek bir

kriter olması gerekir (Akpınar, 2017; Balzer vd., 1999; Ertürk, 2013; Özçelik, 1992; Turgut, 1985). Geliştirilen her program, denencel doğası, kalite-kontrol ihtiyacı ve değerlendirmenin katkılarının vazgeçilmezliği özelliğinden dolayı değerlendirilmeye ihtiyaç duyar (Ertürk, 2013). Bu aşamada öğrencilerin hedefe ulaşma düzeyleri farklı ölçme araçları ile saptanmaktadır (Balzer vd., 1999; Erden, 1998; Ültanır, 2016).

Değerlendirme, öğrencilerin eksikliklerini tespit etme, uygulanan yöntemin etkililiğini anlama, önceden belirlenmiş amaçlara ne kadar yaklaştıklarını ortaya çıkararak okulda gerçekleşen uygulamaları topluma gösterme gibi çeşitli amaçlarla yapılır. Değerlendirme her tür öğrenme yaşantısı ile ilgili eğitimin her safhasında kullanılan sistematik bir süreç olmalıdır. Böylece eğitim öğretim faaliyetleri belirsiz bir tekrardan çıkmakta deneysel bir yeterlik kazanmakta dinamik bir gelişme safhasına girmektedir (Küçükahmet, 2009; Marsh ve Willis, 2007; Tyler, 2014). Bir eğitim programı değerlendirilmek istendiğinde okulun işlevi ve hedeflerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı incelenerek programın değerlendirilmesi yapılır. Varış'a (1988) göre bu değerlendirmede, okulun çevrenin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına, öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğine, alınması gereken önlemlere, giderilmesi gereken fiziki ihtiyaçlara ve materyallerin ne kadar işlevsel ve etkin olduğuna bakılır. Böylece, "İyi bir okulun programı nasıl olmalıdır?" sorusu cevaplanmalıdır.

Öğretim programları genelde kağıt üzerinde ideal nitelikleri taşıyor olsa da, mevcutta var olan bilgileri anlamlandırma, onları belirli amaçlara uygun olma, belirli koşulları karşılama, belirli anlamlarda olup olmama bakımından yorumlama sürecidir. Daha sonrasında, elde edilen bu bilgiler belli ölçütlere vurularak, ölçülmek istenen özelliğin ne olduğu hakkında bir hükme ulaşılmaya çalışılır. Ölçme, toplanan bilgilerin bazı kararlara temel oluşturacak şekilde kullanılması prosedürüdür (Erden, 1998; Özçelik, 1992; Wolf vd., 2006).

Değerlendirme süreci aslında, hedef davranışların, eğitim programı ve öğretim vasıtasıyla uygulamada ne derecede gerçekleştiğini belirleme sürecidir. Hedef davranışlar aslında insanlardaki değişikliklerdir. Yani, hedef davranışların öğrencilerin davranış kalıplarında arzulanan belirli değişiklikleri üretmesi gerektiğinden, değerlendirme, bu değişikliklerin gerçekte ne derece gerçekleştiğini belirleme sürecidir. Böyle bir değerlendirme anlayışının iki önemli boyutu vardır. İlk olarak değerlendirmenin,

eğitimde istenenin öğrencilerin davranışındaki değişiklikler olmasından ötürü davranışların değerini belirlemesi gerekir. Böyle bir anlayış, ikinci olarak şuna işaret eder. Değerlendirmenin, değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için birden fazla değerlendirme içermesi gerekir (Özçelik, 1992). Temelde eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içe bir süreçtir. Değerlendirme, program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşaması olup daimi bir yönünü oluşturur. Bu süreçte elde edilen sonuçlar veya geri bildirimler programın tasarımına, uyarlanmasına, yeniden yapılandırılmasına ve paydaşların bilgilendirilmesi amacıyla hizmet ederek programın daha iyi hale getirilmesi için kullanılır (Kara ve Akdağ, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2016; Varış, 1988).

Program geliştirme sürecinde önemli ve sürekli bir yer tutan program değerlendirmenin literatürde çeşitli uygulama modelleri görülmektedir. Aşağıda bu modellerin özelliklerine değinilmektedir.

2.2. Program Değerlendirme Modelleri

Literatürde öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu tez kapsamında kullanılan Provus Fraklar Yaklaşımı Modeli ile birlikte en yaygın kullanılan program değerlendirme modellerine değinilmiştir.

2.2.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Ralph Tyler tarafından 1933-1941 yıllarında geliştirilen daha sonra geliştirilen birçok modelin temel noktası olan model halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler’ın değerlendirme modeli program geliştirme modelini odak alır. Hedefler, öğrenme süreçleri ve değerlendirme programın üç ögesidir. Tyler’a göre programın öğeleri etkileşim halindedir ve bu yüzden değerlendirme sürecinde hedefler ve öğrenme yaşantılarının etkililiği hakkında bilgi toplanır (Demirel, 2017). Bu modelin odak noktası eğitim hedefleridir ve öncelikle hedeflerin elde edilebilirliği kontrol edilir. Ulaşılamayan hedeflere neden ulaşamadığını tespit etmek için, hedefler ve öğrenme yaşantıları incelenir. Elde edilen bulgulara dayanarak gerçekleştirilmeyen hedefler revizyona uğrar ya da programdan atılır. Aksama hedeflerden kaynaklanmıyorsa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısı incelenir ve yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir (Demirel, 2017).

Deneysel araştırma yöntemlerinden ve niceliksel verilerden faydalanan bu modelin aşamaları aşağıdaki gibidir (Akpınar, 2017) :

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedeflerin sınıflandırılması
3. Hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi
4. Değerlendirme için ölçüt belirleme
5. Ölçme tekniklerini ve araçlarını belirleme
6. Davranış yeterlilikleri ile ilgili veri toplama
7. Elde edilen verilerin ölçütlerle karşılaştırılması

Tyler’cı hedefe dayalı program değerlendirme modelinde program öğeleri birbirlerine ölçüt alınarak değerlendirildiğinden ekonomiktir ve yalındır (Stufflebeam, vd., 2000). Bu model, daha sonra gelen ölçüt temelli program değerlendirme modellerine dayanak olmuştur (Worthen, vd., 1997).

2.2.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Metfessel-Michael modeli, programın bütünsel kullanılışılığını değerlendirmek için genel ve özel hedeflerin, yaşantıların ve araç-gereçlerin genel olarak değerlendirilmesini gerekli kılar. Eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici) tamamının değerlendirme sürecine katılmasını öngörür. Bu modelde değerlendirme, kullanılabilecek bir paradigma ve ölçme araçlarının geliştirilmesine ve gözlemler yapılarak verilerin analiz edilmesine bağlıdır. Hedeflere dayalı olarak sürecin düzenli olarak gözlenmesi ve elde edilen bu verilerin analizi programın etkililiğini belirler (Demirel, 2017).

Tyler’ın değerlendirme modeli temel alınarak inşa edilen bu modelde sekiz değerlendirme aşaması aşağıdaki gibidir:

1. Program değerlendirmesinin paydaşları olarak tüm okulun topluluğunun sorumluluklarının belirlenmesi,
2. Hedefler ve özel hedefler belirlenmesi,

3. Belirli hedefleri, okul ortamında öğrenmeyi kolaylaştırmaya ve uygulanabilir hale getirme,
4. Araçların seçimi ve geliştirilmesi,
5. İçeriğe uygun testler, ölçekler ve diğerlerini kullanarak periyodik gözlemler yapılması,
6. Uygun istatistiksel yöntemleri kullanarak verilerin analiz edilmesi,
7. Amaçlanan performans düzeylerinin standartlarını kullanarak verilerin yorumlanması,
8. İleri uygulamalara yönelik, değişiklik ve geniş hedeflerin ve özel hedeflerin gözden geçirilmesi (Worthen, vd., 1997).

2.2.3. Stake'in Uygunluk Olasılık Değerlendirme Modeli

Uzmanlık odaklı olan bu değerlendirme yaklaşımı gözlemi esas alarak sürekli karar verme işidir. Stake'e göre, değerlendirme yapılırken sezgisel normlar ve göreceli hükümler dışarıda bırakılarak düzenli değerlendirmenin temel ilkeleri oluşturulmalıdır. Böylece yapılan düzenli değerlendirmeler eğitimcileri objektif sonuçlara götürür (Ornstein ve Hunkins, 2016). Stake'e (1967) göre değerlendirme geleneksel anlamda sadece başarı testleri uygulayarak hedef davranışlara ulaşma derecelerine bakmak olarak algılanmaktadır. Fakat değerlendirme yapılırken sadece hedef davranışlara bakmak yeterli değildir. Bunun yerine programın bütünlüğünü ve karmaşıklığının yansıtabilecek bir değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç vardır. Stake'in uygunluk-olasılık modelinde girdiler, süreçler ve çıktılar olarak üç tür veri ile değerlendirme yapılır. Bu veriler:

1. **Girdiler (Inputs):** Programın uygulanabilmesi için gerekli olan kaynaklar, materyaller, personel ve diğer unsurlar. Stake, girdilerin programın planlama aşamasında ve uygulama sürecinde sağlanması gereken temel bileşenler olduğunu belirtir (Stake, 1967).
2. **Süreçler (Processes):** Programın nasıl uygulandığı, kullanılan yöntemler, uygulama stratejileri ve etkileşimler. Süreçler, programın işleyişini ve uygulama aşamasındaki kalitesini değerlendirir (Stake, 1995).

3. **Çıktılar (Outputs):** Program uygulamasının sonucunda elde edilen sonuçlar ve etkiler. Çıktılar, programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını ve genel başarısını yansıtır (Stake, 1995).

2.2.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Ürün ve Süreç Modeli

Kapsamlı ve çok yönlü olan bu modelde amaç program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişileri bilgilendirmektir. Yetkililer, program geliştirme sürecinde programla ilgili planlama, yapılandırma, uygulama yeniden düzenleme olarak dört karar alır (Ornstein, 2018). Bu kararlara temel oluşturacak bilgilerin toplanması için bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bağlamin değerlendirmesiyle sorun, ihtiyaç ve tanımlı ortam olanakları değerlendirilir. Programla ilgili tüm öğeler ve var olan durum incelenir (Demirel, 2017). Girdinin değerlendirilmesinde program tasarımının eksikliğinin giderilerek iyileştirilmesi, program maliyetini azaltmayı, program planını detaylandırmayı, seçilme ihtimali olan programları belirlemeyi ve tercih edilen yaklaşımı belirlemeyi amaçlar (Kara ve Akdağ, 2017). Sürecin değerlendirilmesinde program uygulanırken planlanan ve süreçte gerçekleşen arasındaki uygunluk değerlendirilir ve gerekli kararların alınmasına önayak olur (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

Ürünün değerlendirilmesinde hangi sonuçlar elde edildi, ihtiyaçlar ne kadar azaltıldı ve program sürecini tamamladıktan sonra programla ilgili hangi kararlar alınmalı program kazanımlarını değerlendirmede önemlidir (Fitzpatrick, 2004). Stufflebeam'e göre sürekli yapılması gereken değerlendirme işlemi, programın performansı hakkında devamlı veri toplanmasına, program ve öğretimin gidişatı ile ilgili gerekli kararların alınmasına katkıda bulunmaktadır (Demirel, 2017).

2.2.5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eğitsel Eleştiri Modeli okul yaşantısı, süreç ve eğitimin kalitesine odaklanarak programın niteliği konusunda bilgi toplanmasıdır. Bu model zengin ve nitelikli eğitsel yaşantıları betimlemeyi amaçlamıştır (Özdemir, 2009).

Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olarak üç temel boyutu vardır. Betimsel boyutta eğitimin niteliği, yorumlamada ise programın uygulanması sonrasında oluşan olayların muhtemel sonuçları yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise

betimleme ve yorumlama sonuçları incelenerek programın niteliği hakkında yargıda bulunulur (Erden, 1998). Eisner, okullarda gerçekleşen öğretim etkinliklerinin etkili ve objektif olarak değerlendirilebilmesi için alanında geniş bilgiye sahip eleştirme yeteneği olan kişiler tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Özdemir, 2009). Eğitsel eleştiri modelinin güçlü yanı, birçok modelde göz ardı edilen sınıf etkinliklerini katılımcıların deneyimleri açısından tanımlayıp yorumlama fırsatı sunması ve kararların uzman olmayanlar tarafından da kolayca anlaşılabilir bir dille sunulmasıdır (Kumral, 2010; Uşun, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2014).

2.2.6. Provus Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli

Provus Farklar Yaklaşımı, Tyler geleneğinden gelen program değerlendirme modellerinden biridir. Malcolm Provus, değerlendirmeyi standartlar üzerinde uzlaşma, program öğelerinin performansı ile standart performans arasındaki farkların belirlenmesi ve bu farklar hakkında bilgi toplama süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç, programı veya bir bölümünü geliştirmek ya da düzeltmek için gerekli bilgilerin elde edilmesini sağlar (Gözütok, 2001; Uşun, 2016). Değerlendirme sürecine program standartları belirlenerek başlanır. Değerlendirme için temel alınacak standartlar paydaşların ortak kararıyla belirlenmelidir. Program değerlendirmede, aşamalar sonunda elde edilen performans ile önceden belirlenen standartlar arasında herhangi bir çelişki veya fark olup olmadığı belirlenir ve bu farklılıklar karar vericiler tarafından her aşamada kaydedilir (Demirel, 2017; Gözütok, 2001; Ornstein ve Hunkins, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2015). Değerlendirmenin amacı, programın mevcut durumu hakkında veri sağlamaktır; bu nedenle elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda programın devam ettirilmesi, geliştirilmesi veya elde edilen farklar düzeltilemeyecek kadar fazlaysa programın sonlandırılması gerekmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014).

Provus'un değerlendirme modelinin esas amacı, programın süreç içinde değerlendirilip geliştirilmesidir. Modelde beş aşama bulunmaktadır ve bu aşamalarda programın etkinliği, belirlenen standartlarla karşılaştırılır (Demirel, 2017; Gözütok, 2001; Ornstein ve Hunkins, 2016). Söz konusu aşamalar şunlardır:

Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları

1. Tasarım Ölçütleri
2. Oluşturma Uygunluğu
3. Süreçler Süreç Ayarlaması
4. Ürünler Ürün Değerlendirmesi
5. Maliyet Kıyaslama ve Maliyet-Fayda (Ornstein ve Hunkins, 2016)

1. Tasarım: Bu aşamada, önceden hazırlanan standartlar ile program tasarımı karşılaştırılır. Program tasarımı ile belirlenen standartlar arasındaki farklar tespit edilir ve karar vericilere rapor edilir. Karar vericiler, bu bilgileri kullanarak programın geliştirilip geliştirilemeyeceğine karar verirler (Uşun, 2016). Program tasarımı, program paydaşlarının ve uygulayıcılarının görüşlerini dikkate alarak ve program tasarım ölçütlerini göz önünde bulundurarak hazırlanır. Bu ölçütler genellikle amaçları, bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri, beklenen sonuçları ve kaynakları içerir. Program tasarımı, program yöneticileri ve değerlendiricilerinin katılımıyla bir panelde kapsamı, anlaşılabilirliği ve iç tutarlılığı açısından değerlendirilir (Yüksel ve Sağlam, 2014).

2. Oluşturma: Tasarım aşamasında hazırlanan program tasarımı, bu aşamada bir standart olarak kabul edilir. Bu aşamadaki performans bilgisi, programın işleyişi ve etkinlikleridir. Program tasarımının girdi ve süreç bölümleri, uygulamalarıyla karşılaştırılır çünkü deneme süreci, bir önceki aşamada belirlenen standartlara uygun olarak yürütülmelidir. Dolayısıyla, deneme süreci performansı, program tasarısı standardı temsil eder. Değerlendirici, performans ile program tasarısı arasında herhangi bir çelişki veya farkın olup olmadığını belirlemek için tasarımı madde madde inceleyerek uygunluk ve örtüşme testleri yapar. Bu testler gözlem veya doğrudan ölçme yöntemleriyle gerçekleştirilir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu aşamada, program öğeleri olan olanaklar, yöntemler ve öğrenci davranışları değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki farklar rapor edilir (Demirel, 2017).

3. Süreç: Bu aşamada değerlendiriciler, öğrenenlerin, program tasarısında öngörülen davranışlarında hangi ölçüde değişiklikler olduğu konusunda bilgi toplarlar.

Bu aşamada:

- Performans, girdiyi çıktıya başarıyla dönüştürebilmiş midir?
- Süreçteki gerçekleştirilen eylemlerin çıktı üzerindeki etkileri nelerdir?

sorularının yanıtları aranmaktadır.

Bu aşamada, kullanılan verilerin geçerliliği ve güvenilirliği de değerlendirilmelidir. Biçimlendirici değerlendirme özellikleri taşıyan bu aşamada, değerlendirme sonucunda elde edilen ara çıktılar performansı temsil ederken, program tasarısı ise standart olarak kabul edilir (Yüksel ve Sağlam, 2014).

4. Ürün: Bu aşamada, değerlendirici programın ana hedeflerini başarıyla gerçekleştirip gerçekleştirmediğini inceler (Provus, 1969). Provus, değerlendiricinin süreç sonunda programın belirlenen amaçları gerçekleştirmedeki etkinliğini sorgulamanın, programın etkililiği hakkında bilgi sağlayacağını ve bunu başarmak için özellikle deneysel araştırma desenlerinin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, toplam değerlendirme özellikleri taşıyan bu aşamada elde edilen sonuçlar programın performansını yansıtırken, program tasarısının sonuç boyutu standardı oluşturur (Yüksel ve Sağlam, 2014).

5. Maliyet-Yarar Analizi: Bu aşamada, program çıktıları, benzer program çıktılarıyla karşılaştırılarak maliyet-yarar analizleri yapılır. Yeni geliştirilen ve uygulanan eğitim programının sonuçlarıyla, mali açıdan harcanan paranın karşılığının alınıp alınmadığı incelenir. Maliyet-yarar analizi, sadece parasal değil aynı zamanda ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme sürecini içerir. (Demirel, 2017).

Aşağıda Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli ile değerlendirilen 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı geliştirmeye çalışmalarına, genel yapısına, yeterliliklere, içeriğine, öğretim süreci/öğretim yöntem tekniklerine, araç, gereç/materyallere, ölçme-değerlendirme özelliklerine değinilmektedir.

2.3. Türk Eğitim Sisteminde “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” Geliştirme Çalışmaları

1924–2018 yılları arasında 13 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Cumhuriyet tarihinin ilk ortaöğretim programı 1924 yılında

hazırlanmıştır. Programda 13 defa değişiklik yapılmıştır. Ancak bu 13 programda bütünsel bir yenilik yapılmamış olup ara ara düzeltmeler ve eklemeler yapılarak güncellenmiştir (Can ve Kartal, 2020).

1924 yılında hazırlanan öğretim programı, her sınıf düzeyinde beşer ders saati olarak planlanmıştır. Dersler kur şeklinde olarak planlanmış ve her yıl bir kur okutulacak şekilde organize edilmiştir. İçerik olarak herhangi bir bilgi verilmemiş sadece kullanılacak olan kitaplar belirtilmiştir. Öğretim yöntemi olarak sözlü ve yazılı egzersizler, çeviri ve ezber, diyalog çalışmaları kullanılması kararlaştırılmıştır. Dil bilgisi anlatımında ders Türkçe işlenecek, diğer konularda ise İngilizce kullanılarak uygulamalı anlatacaktır. Dersin hedeflerine yönelik herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır. Fakat son sınıf öğrencilerinin okuduğu bir hikâyeyi İngilizce olarak anlatabilmelerinden bahsedilmiştir. Programda değerlendirme boyutu da verilmemiştir (Can ve Kartal, 2020).

1934 yılında hazırlanan öğretim programında göze çarpan en dikkat çeken değişiklik ders saatlerinde olmuştur. Lise 1. ve 2. sınıf beş ders saati olarak aynı kalmış; ancak lise 3. sınıf fen ve edebiyat bölümü olarak ikiye ayrılmış, ders saati fen sınıfları için dört, edebiyat sınıfları içinse altı olarak belirlenmiştir. Eğitim- öğretim süreçlerine yönelik yazılı ve sözlü anlatım egzersizlerine yer verilecek olup, konuşma, mektup ve kompozisyon yazma gibi çalışmalar yapılacaktır. Öğrencilerin deyim ve eş anlamlı sözcükler üzerine çalışacağı belirtilmiştir. Programda yöntem ve tekniklerin 1924 yılı programı ile benzer olduğu söylenebilir. Hedef, içerik ve değerlendirme ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir (MEB, 1934).

1938 yılında hazırlanan öğretim programında ders saatlerinde değişiklikler yapılmıştır. Lise 1. ve 2. sınıfta ders saati beş olarak belirlenmiş, lise 3' te fen bölümünde üç, edebiyat bölümünde beş ders saati olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarında, yöntem, içerik ve değerlendirme ile ilgili bir değişiklik yapılmamıştır (MEB, 1938).

1952 yılı öğretim programında dikkat çeken değişikliklerden biri lisenin dört yıla çıkarılmasıdır. Bu değişiklikle birlikte lise 1.2.3. ve 4. sınıf fen ve edebiyat bölümlerinde ders saati beş olarak belirlenmiştir. Hazırlanan programda ders kitaplarının ve uygun görülen yardımcı kitapların kullanılabilmesi ile bilgi verilmiş olup yöntem, içerik, değerlendirme ve araç-gereç ile ilgili bilgi verilmemiştir (MEB, 1952).

1956 yılı öğretim programında yabancı ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. 1956 yılında lise öğrenim süresi üç yıla indirilmiştir. Bu değişikliğin sonucu olarak sınıf bazında ders saati beş olarak kalmış fakat toplam ders saatinde azalma olmuştur. Öğretmenlere öğrenci seviyelerine göre kitap seçebileceği ve yardımcı kitaplardan yararlanabileceği belirtilmiştir. Programda hedef, içerik, yöntem veya araç-gereçler ile ilgili herhangi bilgi verilmemiştir (MEB, 1956).

1960 yılı öğretim programında ders saatlerinde değişikliğe gidilmesi dikkat çekmiştir. Lise 1., lise 2. ve 3. sınıf fen bölümünde dört, edebiyat bölümünde ise beş olarak belirlenmiştir. Amaç, içerik, yöntem, araç gereçler veya değerlendirme ile ilgili bilgi verilmemiş olup okutulacak kitaplar 1952, 1956 ve 1960 yılında aynıdır (MEB, 1960).

1970 yılı öğretim programında haftalık ders saatleri değiştirilmemiştir. Seçilen kitaplar aynı kalmış ve öğretmenler yardımcı kitap kullanma konusunda serbest bırakılmışlardır. Hedef, içerik, yöntem, araç-gereçler veya değerlendirme ile ilgili bir bilgilendirme bulunmamaktadır (MEB, 1970).

1973 yılı öğretim programında öğretim yöntemleri, ilkeler, ders araçları, içerik ve öğrenme süreçleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bakanlık Onayı ile MEB Talim ve Terbiye dairesine bağlı “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” kurulmuş yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi çalışmaları başlamıştır. Önceki programa göre hazırlanan kitapların kaldırılmasına karar verilmiştir. Ders saatlerinde ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Yabancı dil öğretiminin istenilen düzeyde olmadığı düşünülerek çeviri ve dil bilgisi kurallarının ezberlenmesine dayalı yöntemden vazgeçilerek anlama ve konuşmaya dayalı yöntem benimsenmiştir. Öğretim amaçlarında konuşabilme, konuşulanı anlayabilme, okuduğunu anlama, düşündüklerini yazı ile ifade edebilme gibi iletişim ağırlıklı hedeflere yer verilmiştir. Öğretim araçları ders kitabı ve yardımcı kitap dışına çıkılarak resim, tablo, film şeridi, bant ve plaklar gibi araçlara yer verilmiştir. Zorunlu haller dışında anadilin kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir. Programda yabancı dil öğretimi dört kademeye bölünmüştür. Bu aşamalar giriş kademesi, ilk kademe, orta kademe ve ileri kademedir. İleri kademe liselerde okutulacaktır. Bu kademedede dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri geliştirilecektir. 1973 yılında ders kitapları ve içerikleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. İçerikte konuşma dilinde öğretime

önemin arttırılacağı belirtilmiş ve okuma parçalarına yer verilmiştir. Ayrıca lisenin her kademesinde öğretilmesi gereken kelime sayısına yer verilmiştir. Değerlendirme ile ilgili olarak ise yalnızca giriş kademesinde değerlendirmenin sözlü olarak yapılacağından bahsedilmiştir (MEB, 1973).

1987 yılı öğretim programında ders saati, hedef, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir bilgilendirme paylaşılmamıştır. Bu nedenle 1973 yılı programının devamı olduğu söylenebilir.

1998 yılı öğretim programı genelinde bir değişiklik yapılmamıştır. Programa Atatürkçülük konuları dâhil edilmiştir. 1998 öğretim yılında ders saatlerinde değişiklik yapılmıştır. Bu programda ders saatleri 9.,10., ve 11., sınıfta dört ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 1998). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının aldığı karar ile 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan itibaren aşamalı olarak eğitim süresinin üç yıldan dört yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2002). Aynı karar doğrultusunda, ortaöğretim kurumlarında, öğretim düzeylerine uygun sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ve programın 9. sınıftan başlayarak dört yıllık bir bütünlük içinde yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2002). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ise genel liselerin Anadolu liselerine dönüşümü kararı alınmıştır (MEB, 2010).

2011 yılı öğretim programında liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte ders saatleri güncellenmiştir. Bu programda dört temel beceriye açıkça yer verilmiş ve iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır. Programın hazırlanmasında Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için ölçütler sunan ADOÇEP'ten yararlanılmış ve programda belirlenen ölçütlere uyum sağlamak amaçlanmıştır. Programda, dilin yapısı, kuralları ve işleyişinin dil ve dil becerilerinden ayrı düşünülemeyeceği, bu nedenle dilbilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerileriyle bütünleşik bir şekilde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Program kullanılırken yapılan uygulamalarda dilbilgisi kural ve ilkelerinin açıkça öğretilmesi yerine sezdirilmesi yaklaşımı kabul edilmiştir. Öğrencilerin dört temel beceriyi geliştirmelerine olanak sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Programda İngilizce dersi “A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, A2.3, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 ve C1.1” yetenek seviyelerine ayrılmıştır. Bu yeterlilik seviyelerini kapsayan 22 tema ve bu temalara uygun içerikler programda önerilmiştir (MEB, 2011).

2013 yılı öğretim programında ders saatleri 9-12. sınıflarda 6+4+4+4 şeklinde belirlenmiştir. 9-12. sınıflar ders programında ADOÇEP yeterlilik seviyeleri öğrencilerin İngilizce öğrenmede belirli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla benimsenmiştir. Her sınıf düzeyinde ADOÇEP doğrultusunda belirlenen 10 tema içerik olarak belirlenmiştir. Gündemdeki konular iletişimsel bir bağlamda sunulmuş, temel fonksiyonlar farklı bağlamlarda sık sık tekrarlanarak pekiştirilmiştir. Dört dil becerisi birbirleriyle bütünleşik olarak sunulmuş ve sade, sık tekrarlı bir içerik tercih edilmiştir. Materyal önerilerinde bulunulmuştur. Değerlendirme ise alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme yöntemiyle yapılacaktır (MEB, 2013). Öğrencilerin 9. sınıf İngilizce dersine ADOÇEP A1 seviyesi daha önceki sınıfların içeriğinin gözden geçirilmesiyle aşamalı olarak A2-B2 seviyelerine ilerlenecektir. 2013 yılında 2.-8. sınıf İngilizce öğretim programının güncellenmesi beraberinde 9-12. sınıflarında programının güncellenmesini gerekli kılmıştır (MEB-TTKB, 2013). 2.-8. sınıflar İngilizce programındaki aynı iletişimsel yapıyı takiben, 9-12. sınıflar için hazırlanan program, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu programda dört dil becerisinin bütünleştirilmesine giderek artan bir vurgu yapılmaktadır. Bazı karmaşık dil yapılarının sınırlı bir şekilde incelenmesi programa dağılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri göz önünde bulundurularak 9-12. sınıf İngilizce öğretim programında tüm sınıflarda öğretim teknolojisi aracı kullanımı arttırılmaktadır. 9. ve 12. sınıf İngilizce öğretim programı boyunca öğrenciler, öğrencilerin özsaygısını, özerkliğini ve dil becerilerini artırarak onları güçlendirecek görev tabanlı, işbirlikli ve proje tabanlı dil faaliyetlerine katılmaya teşvik edilir. Dil derslerinde teknolojinin yararları göz önüne alındığında, yeni 9-12. sınıf İngilizce öğretim programı, dil öğrenenler için harmanlanmış bir öğrenme ortamını savunmaktadır (MEB, 2018).

2018 yılında uygulanmaya başlayan öğretim programında ders saatleri 4+4+4+4 olarak güncellenmiştir. Bu güncellemeye bağlı olarak içerikte sadeleştirilmeye gidilmiştir.

Tablo 1’de 2018 yılında yapılan güncellemeler özetlenmiştir:

Tablo 1.

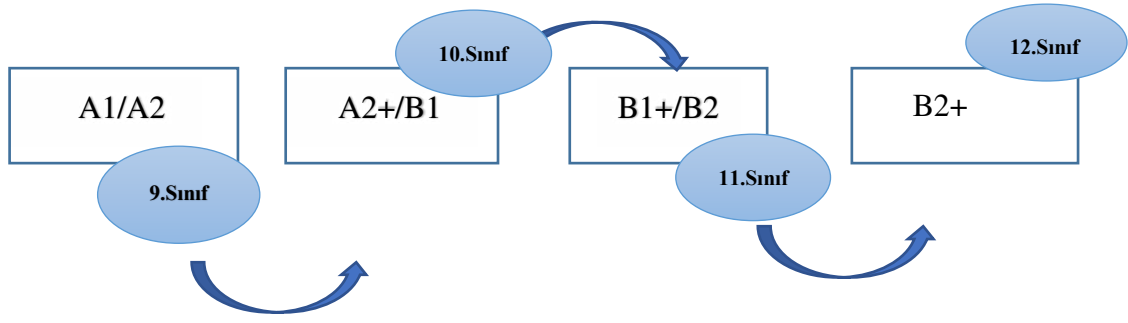
2013-2018 İngilizce Öğretim Programlarının Kazanım ve Fonksiyonlarının Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	Ders Saati	2013 Fonksiyon	2013 Kazanım	2018 Fonksiyon	2018 Kazanım
9.Sınıf	4	49	104	38	88
10.Sınıf	4	38	94	29	79
11.Sınıf	4	30	64	26	68
12.Sınıf	4	30	138	27	87
Toplam		147	400	120	322

(MEB, 2013) (MEB, 2018)

İngilizce dersi öğretim programı, öğrencileri aldıkları eğitim yoluyla yabancı kültürler ve toplumlar konusunda anlayış kazanmak ve bu sayede kendi kültürü ve diğer kültürler arasındaki farkları anlayabilme becerisi edinmek için yapılandırılmıştır. Programın ana amacı, öğrencinin dil ve kültür konusunda bilgi edinerek konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmekle birlikte bağımsız ve akıcı bir dil kullanıcısı olarak gerekli becerileri edinmesini sağlamaktır (MEB, 2018). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı, ADOÇEP'in tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerini benimsemiştir. Dolayısıyla ADOÇEP'in belirlediği temalar içinden her sınıf düzeyi için 10 tema belirlenerek içerik oluşturulmuştur (MEB, 2018).

2018 yılı öğretim programında ADOÇEP'in belirlediği yeterlilik seviyeleri ve içerik önerilerine bağlı kalınmıştır. Öğretim programının başlıca amacı, öğrencilerin İngilizceyi, akıcı, doğru ve etkili kullanabilmeleri için güdüleyici ve eğlenebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Programın temel özellikleri, dinleme ve konuşma becerisinin ağırlıklı olması, dört temel becerinin bütünleşik olarak öğretilmesi, her derste en fazla yedi kelime bilgisinin edinilmesi ve belirli bir sınırdaki telaffuz pratiğini kapsamaktadır. Programda önerilen aktiviteler ise drama, kısa sözlü sunumlar, anketler, kısa okuma parçaları ve paragraf yazma çalışmalarıdır (MEB, 2018). İngilizce ADOÇEP'in yabancı dil yeterlilik seviyeleri A1, A2 (Temel Kullanıcı) ile B1, B2 (Bağımsız Kullanıcı) olarak programda esas alınmıştır. Aşağıdaki şekil İngilizce sınıflarında öğrencilerin edineceği yeterlilik seviyelerinin aşamalarını göstermektedir:



Şekil 1. Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Program Modeli Dil Yeterlilik Seviyeleri

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim program modeli (9.-12. sınıflar) kullanıcılara rehber olması için ortak başvuru düzeylerinin bir bileşim belgesi olarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Seviyeleri

Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Dil seviyesi	(A1/A2)	(A2+/B1)	(B1+/B2)	(B2+)
Ders Saati	4	4	4	4
Öğrenci Yaşı	14-14.5	15-15.5	16-16.5	17-17.5
Beceri/Dil Bilgisi	Dört temel beceri (Bütünleşik) Dinleme ve Konuşma ağırlıklı	Dört temel beceri (Bütünleşik) Dinleme ve Konuşma ağırlıklı	Dört temel beceri (Bütünleşik) Dinleme ve Konuşma ağırlıklı	Dört temel beceri (Bütünleşik) Dinleme ve Konuşma ağırlıklı
Kelime Bilgisi	Her derste en fazla yedi yeni kelime bilgisi	Her derste en fazla yedi yeni kelime bilgisi	Her derste en fazla yedi yeni kelime bilgisi	Her derste en fazla yedi yeni kelime bilgisi
Telaffuz Hedefi	Sınırlı seviyede telaffuz pratiği	Sınırlı seviyede telaffuz pratiği	Sınırlı seviyede telaffuz pratiği	Sınırlı seviyede telaffuz pratiği
Temel Aktiviteler	Rol-yapma Canlandırma Grafikler Tablolar Paragraf Okuma ve Yazma	Bilgi Tamamlama Aktiviteleri Rol- yapma Paragraf Okuma Yazma Genel Anlamaya Yönelik Okuma/Belli Bir Bilgiyi Bulmaya Yönelik Okuma	Anketler/Kısa ve Sözlü Sunumlar Drama/Kısa Okuma Parçaları Paragraf Yazma	Karşılıklı Konuşmalar/Sözlü Sunumlar/Projeler Görev-Bazlı Aktiviteler Tartışmacı Betimleyici Metin Yazma

(MEB, 2018)

Öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini yansıtmak, dil öğreniminin çok-duyulu doğasını yansıtmak ve değerlendirmede veri yönetiminin yanı sıra pratiklik düzeyini artırmak için, öğretim teknolojisi kullanımı programda sınıflar ve üniteler boyunca yaygın olarak kullanılmaktadır (MEB, 2018).

Yabancı dil eğitimi alan bir öğrenci, aldığı eğitim yoluyla yabancı kültürler ve toplumlar konusunda farkındalık oluşturur, bu sayede kendi kültürü ve diğer kültürler arasındaki farklılıkları kavrayabilir. İngilizceyi yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanabilmek için dil kalıplarını, sözcük bilgisini, üslup bilgisini, sözdizimi yapıları ve metin düzenleme becerilerini geliştirir. Dört temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma yetilerini geliştirmenin yanı sıra, kendini bağımsız ve akıcı bir dil kullanıcısı olarak yetkinleştirir. İngilizce programının bu seviyedeki amaçlarından bazıları, öğrencilerin hedef dili konuşan ülkelerin kültürel değerlerini tanımalarını ve ayırt etmelerini sağlamak, ayrıca farklı kültürlerle saygı göstermelerini teşvik etmektir. Böylece, kendi kültürlerini diğer kültürlerdeki insanlara akıcı bir şekilde aktarabilmek ve akıcı iletişim becerisi kazanmaktır. İngilizce dersi öğretim programının bir diğer hedefi ise öğrencilerin İngilizce kullanarak kendilerini ifade etme, başkalarıyla iş birliği yapma ve birlikte problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bu genel amaçlar doğrultusunda, 11. sınıf öğretim programında İngilizce sözcük bilgisini zenginleştirerek dört temel beceriyi etkileşimli hale getirmeyi hedeflenmektedir. Tüm sınıflar düzeylerinde özgün materyallerin kullanılması tavsiye edilir. Programda önerilen materyaller ve görevler ile örnek kullanımlar, farklı düzey ve yeteneklerdeki öğrencilere hitap edebilecek şekilde geniş bir yelpazede sunulmuştur (MEB, 2018).

9. - 12. sınıf İngilizce ders programındaki değerlendirme, alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme yöntemlerinin bir bileşimidir. Programda önerilen başlıca değerlendirme türleri, tartışma zamanı etkinlikleri ve/veya video blogları (V-log'lar) yoluyla dinleme/konuşma becerilerini değerlendirmek ve dört dil becerisinin tümünün entegrasyonunu değerlendirmektir. Tech Pack, sınıf içi sınavlar veya e-portfolyolar yoluyla sözcük dağarcığı, yapı ve telaffuz gibi dilin diğer bileşenlerinin yanı sıra e-portfolyoların kullanımı, değerlendirme stratejilerinden biri olarak seçilmiştir (MEB, 2018).

Özetlemek gerekirse, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı, ADOÇEP'in tanımlayıcı ve pedagojik ilkeleri kazanımların, içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin,

materyallerin ve değerlendirmenin belirlenmesinde standart alınarak tasarlanmıştır. Bu nedenle, A1, A2 (Temel Kullanıcı) ve B1, B2 (Bağımsız Kullanıcı) İngilizce yeterlilik seviyeleri, lise öğrencilerinin belirli ihtiyaçlarını karşılamak üzere adapte edilmiştir. ADOÇEP ilkeleri çerçevesinde, dilin dört temel becerisini değerlendirmeye ilişkin değerlendirme formları, tema ile içerik sayıları ve rubrikler, gibi yönlendirici materyaller içermektedir. Öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için ADOÇEP'in öğretim programına yansımalarını bilmek büyük önem arz etmektedir.

2.4. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

ADOÇEP, Avrupa Konseyi'nin bir girişimi olarak, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, program yönergeleri, sınavlar ve ders kitapları gibi alanlarda çalışmalara yön vermek üzere uluslararası alanda tanınan standart bir değerlendirme ve referans sistemini amaçlayan ortak bir çerçeve sunmaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, iletişim kurabilmek için gereken bilgi ve yeteneklerin yanı sıra dillerin ait olduğu kültür bağlamını da içeren detaylı bir şekilde ne tür bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği açıklanmaktadır (Council of Europe, 2001). 2001 yılında yayımlanan ADOÇEP, Avrupa Konseyi'nin üye ülkelerin ihtiyaçları ve öncelikleri göz önünde bulundurularak modern yabancı dillerin eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında kullanılabilecek bir araç olarak sunulmuştur (Arslan ve Coşkun, 2012) ve dil eğitimi bağlamlarını derinden etkilemiştir. ADOÇEP orijinal olarak İngilizce ve Fransızca dillerinde yayınlanmış olup, günümüzde dil kullanıcıları buna 40 farklı dilde ulaşabilmektedir (Council of Europe, 2001).

ADOÇEP'in hedefi, Avrupa ülkelerine dil öğretim programları, program yönergeleri, sınavlar ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmalarda yol göstermek için bir kılavuz program sunmaktır. Farklı öğrenim bağlamlarında elde edilen yetkinliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştırarak Avrupa'daki hareketliliğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doküman, yabancı dil öğrenenlerin, iletişimde bulunmak için gereken bilgi ve becerileri, aynı zamanda bu dili etkili bir şekilde kullanmak için hangi yetenekleri geliştirmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Bu ifadeler, hem dillerin köken aldığı kültürel bağlamı hem de yabancı dil öğrenenlerin ilerlemesini, öğrenme sürecinin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenmeye dayalı olarak ölçülebilen dil yeterlilik seviyelerini kapsar (Council of Europe, 2001).

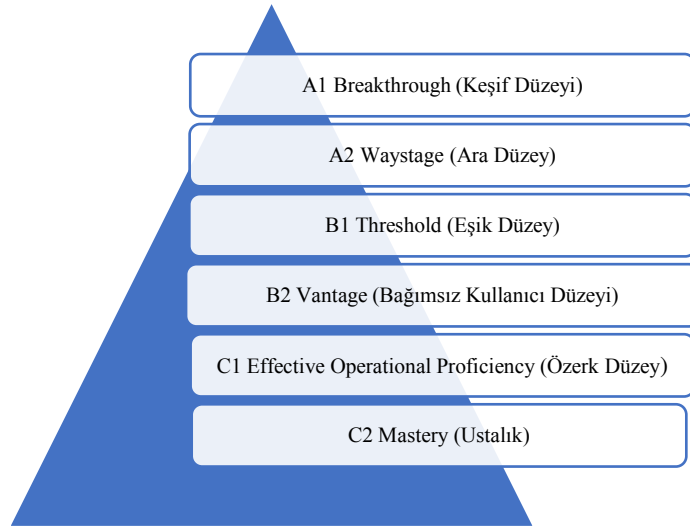
ADOÇEP, yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinin her aşamasında ve yaşamları boyunca ölçülebilen dil yeterlilik düzeylerini de sunmaktadır. Bu belge, sabit ve standart ölçme ve izleme alanlarında avantajlı olarak kabul edilen Ortak Referans Dil Düzeyleri ölçme aracını içermektedir. Altı basamaklı düzeyiyle birlikte öğretmenler için kullanışlı ve anlaşılır uygulamalar sunmaktadır. Ortak Referans Düzeyleri, öğrenenlerin kendi yeterliliklerini değerlendirirken gelişimlerini izlemelerine yardımcı olur. Program, uluslararası düzeyde eşgüdümü arttırabilmek için hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımlarını ortak bir zemine koyarak dersler, ders kapsamı ve özelliklerin şeffaflığını sağlamaktadır. Avrupa'daki hareketliliğe yardımcı olmak ve farklı öğrenim bağlamında kazanılan becerilerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştırmak amacıyla dil yeterliliğini tanımlamada nesnel ölçütler belirlemektedir. Bu çerçevede program, hareketliliği teşvik etmek, etkili uluslararası iletişimi sağlamak, bilgiye kolay erişimi desteklemek, daha yoğun kişisel etkileşimi teşvik etmek ve daha derin bir ortak anlayışı amaçlayarak dil öğrenme ve öğretiminin yoğunlaştırılmasına yönelik ihtiyaçları karşılamaktadır. Eylem odaklı bir yaklaşım benimseyen kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme çerçeve programı geliştirilmiştir (Council of Europe, 2001).

ADOÇEP, eğitim yöneticileri, ders tasarımcıları, öğretmenler, eğitici öğretmenler, sınav kurulları gibi birimlerin çalışmalarını düzenleyip eşgüdümlü hale getirerek, sorumlu oldukları öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir platform sunmayı amaçlamaktadır (Council of Europe, 2001).

ADOÇEP, Avrupa Konseyi'nin en son ve önemli çalışmalarından biri olarak kabul edilmekte olup, Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmeyi ve kıta Avrupa'sında çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün devamlılığını sağlamak için gerekli olan ihtiyacı karşılamayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenen bireyler için, çok dillilik olgusunun çok kültürlülük olgusuyla eşdeğer olduğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle, bir kişinin kültürel yeteneğinde çeşitli kültürel özelliklerin ayrı ayrı değil, karşılaştırılarak, etkileşime girerek, zenginleşerek ve bütünleşerek çok dillilik yeteneğinin oluşmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır (Coşkun, 2012).

Ortak yeterlik tanımlarının mevcut olması, farklı sistemlerde ve durumlarda hedeflerin, düzeylerin, materyallerin, sınavların ve başarıların karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. ADOÇEP, hem yatay hem de dikey boyutları olan kısmi hedeflerin tanımını yaparak eşit olmayan profillerin ve kısmi yeterliklerin fark edilmesini sağlamaktadır. Belirli amaçlar için hedeflerin belirlenmesini kolaylaştıran bir düzey ve kategori çerçevesi, eğitim denetleyicilerinin işini de kolaylaştırır. Bu tür bir çerçeve, öğrenenlerin farklı beceri alanlarında uygun bir seviyede çalışıp çalışmadıklarını değerlendirmede de yardımcı olabilir. Bu alanlardaki performansın, öğrenme sürecine ve etkili dil yeterliliğine, kişisel gelişimin yakın ve uzun vadeli hedeflerine uygun bir standardı yansıtır yansıtmadığına ilişkin kararlara ışık tuttuğu bilinmektedir. Dil öğrenenler, öğrenme kariyerleri boyunca birçok dil öğretim hizmeti sunan eğitim kurumlarında yer alacak ve ortak düzeylerin belirlenmesi bu sektörler arasında iş birliğini kolaylaştıracaktır. Artan kişisel hareketlilik nedeniyle öğrenenlerin belirli bir eğitim süresinin sonunda veya ortasında bir eğitim sisteminden diğerine geçmeleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu durum, öğrenenlerin başarılarını ölçmeyi sağlayacak ortak bir gösterge çizelgesinin gerekliliğini daha da vurgulamaktadır. (Council of Europe, 2001).

Avrupa Konseyi, 1970'lerden günümüze kadar devam eden çalışmalarıyla, üye ülkelerindeki tüm okul türleri, dil seviyeleri ve yaş grupları için dil öğrenme ve öğretme yöntemlerini içeren bir çerçeve oluşturmuştur. Yabancı dil öğrenen bir bireyin hangi seviyede neler yapabileceğini açıklamak için kesin, anlaşılır ve standart bir yapısı olan olan dil yeterlik düzeylerini A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı kategoride sınıflandırmaktadır. Her dil yeterlik düzeyi dinleme, okuma, konuşma, sözlü ifade ve yazılı ifade gibi dil becerilerinin kapsamaktadır. ADOÇEP'te kullanılan kategorilerle ilişkilendirilen öğrenen yeterliğinin belirlenmesi, farklı başarı düzeylerinde uygun beklentilerin hangi kategorilere denk geldiğini somut bir şekilde göstermeye yardımcı olabilir (Council of Europe, 2001). ADOÇEP, altı seviyeden oluşan ve yabancı dil yeterliliğini belirlemek için kullanılan bir sistemdir.



Şekil 2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Dil Yeterlilik Seviyeleri

Özetleyecek olursak, ADOÇEP, Avrupa Konseyi'nin uzun yıllar süren çalışmalarının bir ürünü olarak kabul edilen ve birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil öğretim süreçlerini yenilikçi bir şekilde planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi hedefleyen bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, yabancı dil eğitim programlarının hedeflerini, öğrenme durumlarını, eğitim koşullarını ve değerlendirme süreçlerini kapsar, ayrıca yaşam boyu öğrenmeyi ve öğrenmeyi öğrenmeyi içeren genel bir yaklaşımı benimser.

2.5. İlgili Araştırmalar

2013 yılında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmaya başlaması ve 2018'de programın güncellenmesiyle, literatürde ADOÇEP ile öğretim programlarının uyumunu inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde yabancı dil öğretim programını değerlendiren çalışmalar, ADOÇEP ile ilgili ulaşılabilen yayınlar ve öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2001 yılında yayımlanan ADOÇEP'in, onu referans alan yabancı dil öğretim programlarının yeniden gözden geçirilip hazırlanması ve uygulanması ile etkileri ve yankıları son zamanlarda daha fazla hissedilmeye başlanmıştır. Çalışmalar, yurt içinde ve yurt dışında yapılanlar olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur.

Demir (2020) ilkokul İngilizce dersi öğretim programını ADOÇEP bağlamında öğretmen görüşlerini karma yöntemle incelemiş ve değerlendirmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, ilkokullarda görev yapan birçok öğretmenin ADOÇEP ve ilkokul İngilizce dersi öğretim programı konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları, metnin içeriğindeki ilkelere hâkim olmadıkları ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun ADOÇEP'in anlaşılabilir ve faydalı olduğuna inandıkları, ancak bir kısmının mevcut fiziki yapı, ders saati azlığı ve sınıfların kalabalık oluşu gibi problemlerin çözülmesiyle uygulanabilir olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. ADOÇEP ile ilgili örnek uygulamaların artırılması gerektiği de vurgulanmıştır.

Alabaş'ın (2019) Milli Eğitim Bakanlığı temel eğitim İngilizce öğretim programının analizini (2.-8. sınıf) yaptığı çalışmasının temel odağı öğretim programı ve izlence içeriğidir. Bir uzman ve iki İngilizce öğretmenin görüşlerini alarak yaptığı doküman incelemesi sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce öğretim programının (2017) İngiliz dili eğitimi alanındaki yenilikleri ve ADOÇEP ilkelerini büyük ölçüde takip ettiği ve programın ana prensibinin otantik dil kullanımı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre programın niteliği ile programda kullanılan ölçme teknikleri arasındaki bağın anlamlı olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin izlence içerikleri konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Teori ile uygulama arasındaki uyumsuzluk, ders saatlerinin yetersizliği, teknolojik ve kültürlerarası unsurların eksikliği gibi konularda programın zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

Tosun (2019) yaptığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin ADOÇEP kullanıcı algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin ADOÇEP ve Avrupa Dil Portfolyosu seviyelerini anlamlandırma biçimlerini analiz etmek için nitel veri yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz, üç tabloda kullanılan dili de kapsamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ADOÇEP hakkında özel bir eğitim almamış çoğu İngilizce öğretmenin, uyumlu dil öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla bilinçli olmasa da ADOÇEP'in bazı yönlerini uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ADOÇEP seviye tablolarında kullanılan dilin net ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir.

Yüce ve Mirici (2019) 9. sınıf İngilizce programının ADOÇEP yeterlilik betimleyicileri ve eğitimsel ilkeler açısından ne derece uygulanabilir olduğunu

incelemiştir. Yapılan nitel çalışmada olgu bilimsel yaklaşım benimsenmiştir. Veriler, doküman incelemesi, birebir görüşmeler ve sınıf içi öğretimlerde öğretmen ve öğrenci gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, doküman incelemeleri, görüşmeler ve gözlemler sonrasında betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar, İngilizce programının öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu, ancak öğretmenlerin uygulamada ders materyalleri ve yetersiz ders saatleri gibi sorunlarla karşılaştığını göstermektedir.

Kavaklı (2018) Türkiye’deki İngilizce kurslarında ADOÇEP odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendiren araştırma, Türkiye’de yaygın eğitim hizmeti veren İngilizce kurslarının ADOÇEP ile uyumlu olup olmadığını ve Avrupa’daki ölçme ve değerlendirme ölçütlerine ne derece uygun olduğunu incelemiştir. Araştırma kapsamında, veri toplamak için beş seçenekli likert tipi ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. İngilizce kurslarında çalışan öğretmenlerin ilgili ölçütler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, ayrıca kurum yöneticilerinin görüşlerine göre ADOÇEP’in ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli düzeyde uygulanmadığı sonucuna varılmıştır.

Yüce (2018), 2017’de önerilen ve 2018’de son halini alan ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programının ADOÇEP’e uygunluğunu araştırmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama teknikleri olarak doküman inceleme, görüşme ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programındaki hedeflerin ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarına tam olarak uymadığı, ADOÇEP’in çok dillilik ve çok kültürlülük eğitimsel ilkelerinin programa yansıtılmadığı, ders materyalleri, ders saatleri, öz-değerlendirme, öğretmenlere hizmet içi aktiviteler gibi konuların programın uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak, aktivitelerin öğrencilerin dil seviyelerine ve yaşlarına uygun olduğu, programın öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olduğu, kültürlerarası ve göreve dayalı etkinliklerle öğrencilere iletişimsel problemlere çözümler sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2018) 11. sınıf İngilizce öğretim programının ve ders kitabının ADOÇEP ile karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Bu araştırma, Türkiye’deki İngilizce dil eğitim programının ve ders kitaplarının, ADOÇEP’in ilgili seviyelerine ne ölçüde uyumlu hale getirilebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. İngilizce öğretim programı ile ADOÇEP

arasında yapılan karşılaştırmada, İngilizce öğretim programının dört beceriye yönelik çıktılarının B2 seviyesinin özelliklerini kısmen yansıttığı ancak tam bir uyum sağlanabilmesi için bazı çıktıların gözden geçirilmesi ve yeni çıktıların eklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. İlgili ders kitabının B2 seviyesiyle kıyaslanması için, kitaptaki okuma metinleri ve aktiviteleri, yazma etkinlikleri ve konuşma etkinlikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Sonuçlar, ilgili ders kitabındaki aktivitelerin genellikle B2 seviyesine uygun bir şekilde tasarlandığını, ancak birçok aktivitenin B2 seviyesinin biraz altında veya üstünde olduğunu ve bazı uyarlamalar gerektirdiğini göstermektedir.

Balcı (2017) ADOÇEP'teki genel yeterlilikler ışığında İngilizce ders kitaplarını eleştirel bir şekilde incelemiştir. Bu çalışmada, üç farklı 8. sınıf İngilizce ders kitabının seçili ünitelerindeki metinler, ADOÇEP'teki genel yetkinlikler bağlamında incelenmiştir. Amacı, bu ders kitaplarındaki genel yetkinliklerle ADOÇEP'te bulunan ilkelere uyumlu ideolojileri ortaya çıkarmaktır. Ders kitaplarında sunulan genel yetkinliklerin ortaya atılan olası ideolojik çıkarımlarını belirlemek için Eleştirel Söylem Analizi, özellikle de Fairclough'un Eleştirel Söylem Analizi Çerçevesi kullanılmıştır. Bu ders kitaplarının çoğunluğunun, öğrencilere hayatın farklı alanlarında beceri kazandırma konusuna daha az önem verdiği ve ADOÇEP'teki temel ilkelerden biri olan öğrenen özerkliğine tasarım yapılırken yeterince önem verilmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Arıkan ve Zorba (2016) ADOÇEP'in temel prensiplerini tanımlamayı ve Anadolu liseleri 9. sınıf İngilizce öğretim programının bu prensiplerle ne kadar uyumlu olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu soruları yanıtlamak için doküman incelemesi gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma kapsamında ADOÇEP ve Anadolu liseleri 9. sınıf İngilizce öğretim programı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda ADOÇEP'in temel prensipleri tanımlanmış ve İngilizce öğretim programı bu prensiplere göre incelenmiştir. Sonrasında, programda yer alan beş dil becerisindeki kazanımlar, A2 dil seviyesi tanımlayıcılarına dayalı olarak oluşturulan kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretim programının ADOÇEP'in dokuz prensibinin yedisini içerdiği, ancak bazı prensiplerin daha az vurgulandığını göstermektedir. Ayrıca, beş dil becerisinde belirtilen kazanımların incelenmesi sonucunda, bu kazanımlar arasında dengesiz bir dağılım olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ak (2016) ilköğretim 2. sınıf İngilizce ders kitaplarını ADOÇEP ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2. sınıf

İngilizce ders kitaplarının ADOÇEP'in A1 düzeyine ne kadar uygun olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Ders kitaplarının ADOÇEP ilkeleri açısından analizi, ders kitabının çok dilliliği ve çok kültürlülüğü teşvik ettiği ve A1 seviyesine uygun olduğu ve ADOÇEP ilkelerini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sak (2013) çalışmasında, Türkiye'deki Milli Eğitim Temel İngilizce Öğretim Programı ile Finlandiya'daki Milli Eğitim Temel İngilizce Öğretim Programı'ndaki beceri kazanımlarının ADOÇEP'e uygunluğu ve bu programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma, karşılaştırmalı bir analiz modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesine dayalı, nitel araştırma modeli ve desenlerini kapsayan bir betimsel araştırmadır. Türkiye ve Finlandiya Temel İngilizce Öğretim Programları, ADOÇEP'te yer alan kazanımları dikkate alarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle ilgili bazı kazanımların benzer olduğu, bazılarının ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özer (2012) ADOÇEP'in standartlarını yakalamak amacıyla oluşturulan İlköğretim 7. sınıf İngilizce öğretim programının uygunluk düzeyini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Türkiye'nin Avrupa Birliği'yle uyum çalışmaları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemle yapılan araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak programın kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları yönleri benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile ADOÇEP'in genel amaçları arasında %92 oranında uyum tespit edilmiş, ancak dil becerilerinin İngilizce öğretim programında eşit oranda ele alınmadığı belirtilmiştir. Tüm dil becerileri içinde en çok vurgulanan düzey A2 seviyesidir. A1 (Başlangıç) ve B1 (Orta) seviyelerine ise daha az değinilmiştir. Sözel iletişim becerileri, programda en çok betimlenen dil yeteneği kategorisidir. Öğretim programındaki tüm değerlendirme araçlarının Avrupa Dil Portföyü'nden alındığı belirlenmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında büyük çoğunluğunun nitel araştırma türünde olduğu, öğretmenler üzerinde yapıldığı, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda ADOÇEP'in anlaşılabilir ve faydalı olduğuna inandıkları, ders saatinin yetersiz olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, öğretim programının ADOÇEP'in ilkelerini büyük ölçüde takip ettiği, öğretmenlerin eğitim almasada ADOÇEP'in bazı yönlerini

uyguladığı, uygulamada ders materyallerinin yetersiz olduğu, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile ADOÇEP'in genel amaçları arasında %92 oranında uyum olduğu, öğretim programındaki hedeflerin ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarına uymadığı, ders kitaplarının ADOÇEP'te belirlenen dil seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Nuraini (2019) ilkokulda İngilizce'nin kaldırılması, lise öğretim sürelerinin azaltılması, öğretim materyalinin içeriğinin azaltılması ve sınıf içi konuşma becerisinin artırılması için konuların sınırlandırılması gibi İngilizce öğretim programında yapılan değişiklikler sonucunda liselerde uygulanan programı değerlendirmiştir. Okulların değişimin merkezi olması sebebiyle bir eğitim reformunun başarısı veya başarısızlığını belirlemek amacıyla lise düzeyinde öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karşılaşılan zorlukları anlamak ve üstesinden gelmek için eğitim programı paydaşlarının yani okul müdürlerinin, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin yeni öğretim programına yönelik görüşleri alınmıştır. Verileri toplamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerle karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. İngilizce öğretmen anketleri ve öğrenci anketleri, okul müdürleri, İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her bir paydaşın, değişiklik uygulaması sırasında farklı sorunlarla karşılaştıkları için öğretim programı değişikliği ile başa çıkmak için farklı stratejiler uyguladığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin başlıca karşılaştıkları zorlukların ise İngilizce dersinin ders saatinin sınırlı olması, sınıfların kalabalık olması, evrak işleri ve okullardaki sınırlı öğrenme kaynakları olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin İngilizce eğitim programı geliştirme ve reform etme sürecine katılımcı olarak katılmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aziz (2018) ADOÇEP'in Malezya'da Uygulanması: Öğretmenlerin farkındalığı ve zorluklar üzerine yaptığı çalışma temel olarak İngilizce öğretmenlerinin ve Eğitim Bakanlığı yetkililerinin Malezya'da ADOÇEP'in uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, ADOÇEP'in İngilizce Öğretim programına ve değerlendirmeye uyarlanması açısından paydaşların karşılaştığı zorlukları belirlemiştir. Bu çalışma için veriler, 331 ortaokul İngilizce öğretmenine dağıtılan anketlerden toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun ADOÇEP hakkında çok

sınırlı bilgiye, minimum maruz kalmaya ve düşük farkındalık düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Malezyalıların İngilizce yeterlilik seviyelerini geliştirmek için bu programın önemli olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Bakanlıktaki yetkililer, algılanan zorluklara ve engellere rağmen uygulama planı konusunda da olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin direnişi, eğitim eksikliği ve çoğu öğretmenin sahip olduğu olumsuz anlayış, yani ADOÇEP'i öğretim sürecine dahil etmenin zor olacağı bu çalışmada belirlenen ana zorluklardan bazıları olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ADOÇEP'in Malezya'da kabul edilmesi zorunlu olarak görülmekte ancak program ülkede kapsamlı bir şekilde uygulanmadan ve kullanılmadan önce tüm paydaşların çerçeveye tam olarak hazırlanmasını ve aşına olmasını sağlamak için bakanlık tarafından yeterli zaman verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Zakki (2017) çalışmasında İngilizce'nin öğretildiği Güney Fas'ın, özellikle Tinghir eyaletinin çeşitli şehirlerinde, kasabalarında ve bölgelerinde İngilizce öğretimini incelemiştir. Temel eğitim ve ortaöğretim İngilizce öğretim programını anket, görüşme ve gözlem yoluyla değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda haftalık ayrılan sürenin ve toplam sürenin, öğrencilerin orta düzeyde iletişim becerisi kazanmaları için yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kısıtlayıcı koşullar ve mekânsal-zamansal, teknik ve teknolojik sınırlamalar gibi zorluklar, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ders kitapları ve tahtaların en yaygın kullanılan kaynaklar olduğunu tespit etmiştir.

Khan vd., (2017) Pakistan'ın Mianwali bölgesindeki ön lisans öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde karşılaşılan engelleri belirlemeyi ve bu engelleri gidermek için öneriler sunmayı amaçlamıştır. Nitel çoklu durum çalışmasının yapıldığı araştırmada dört İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı belirli engellerin dil politikalarındaki tutarsızlık, hizmet içi eğitim eksikliği, istenmeyen iş yükü, motivasyon eksikliği olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Shakuna, vd. (2016) Libya'da temel eğitim aşamasının 9. sınıfı için İngilizce dil öğretim programı içeriğini ve hedeflerini Ralph Taylor'ın program değerlendirme modeline göre değerlendirmiştir. Çalışma, Al-Zawia'daki ilkokullarda bulunan 99 denetçi ve İngilizce öğretmeninden oluşan bir örnekleme kapsamaktadır. Çalışma bulgularına göre İngilizce öğretim programının hedeflerini net ve belirgin bir şekilde

gerçekleştirmeyi amaçladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programının içeriğinin, toplumda meydana gelen değişiklikleri dikkate almadığı, okul programına uymadığı ve öğrencilerin isteklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Khan ve Khan (2016) çalışmasında Pakistan kolejlerinde orta düzey öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde nasıl engellerle karşılaştığını incelemeyi amaçlamıştır. İngilizce Pakistan’da ortaöğretimde kullanılan bir dil olmanın yanı sıra zorunlu bir ders olarak statüsü bulunmaktadır. Çalışmada Pakistan’ın en uzak bölgeleri olan Mianwali ve Bhakkar ilçelerinin kamu sektöründeki erkek kolejlerinde yapılan endişe verici durumu incelenmiştir. İngilizce öğreniminde engellerle karşılaşan orta düzey kolej öğrencilerinin karşılaştığı engelleri derinlemesine incelemek için dört kolejde anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi istediklerini, ancak ilerlemelerinin önünde birçok faktörün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirsiz eğitim politikaları, İngilizceye yönelik önyargılı tutum, ebeveynlerin ve öğretmenlerin davranışları, hükümetin olumsuz politikaları, kamusal sektöre modern öğretim teknolojisinin uygun olmaması, özellikle en uzak kolejlerde İngilizce öğretmeni eksikliği, hatalı öğretim programı ve sınav sistemi, öğretim görevlisi eksikliği ve öğretmenlerin mahrumiyeti İngilizce öğreniminde engel olan başlıca faktörlerdir.

Maldina (2015) ADOÇEP’in yabancı dil eğitimine etkisini araştırdığı nitel desende yaptığı çalışmasında İngilizce ve İspanyolca’nın yabancı dil olarak öğretildiği bir İtalyan ortaokulundaki rolünü araştırmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin bilişlerine ve öğretim uygulamalarına odaklanarak yabancı dil öğretiminde ADOÇEP’in varlığına ışık tutmuştur. Belgelerin, görüşmelerin ve sınıf gözlemlerinin derinlemesine analizi, ADOÇEP’in okulda önemli roller oynadığını ve bunların varlığının büyük ölçüde uygulanan dil sınavlarıyla ve uygulayıcıların bu kavramlara ilişkin bilgi ve inançlarıyla ilgili olduğunu göstermiştir.

Irambona ve Kumaidi (2015) çalışmasında lise 11. sınıf öğrencilerinde İngilizce öğretim programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, nicel ve nitel verileri analiz etmek için betimsel istatistikler kullanılmış ve bağlam, girdi, süreç ve ürün modelini izleyen bir açıklamalı analiz yapılmıştır. Bulgulara göre programın hedefleri, sınıf koşulları, öğrencilerin ihtiyaçları ve engellerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Girdi boyutunda her iki öğretmenin de nitelikli ve deneyimli olduğu fakat öğretimin yeterli olmadığı, öğrenci ders kitapları ve

ders tasarımlarının etkili kategoride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Süreç boyutunda ise, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, öğretim faaliyetleri ve değerlendirmelerin etkili olduğunu, çıktı boyutunda, İngilizce notları, öğrencilerin ihtiyaçları ve engellerinin etkili kategoride olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretim materyalleri etkili olmayanlar kategorisinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ilc ve Stopar (2015) İngilizce olarak yürütülen ulusal sınavların Slovenya'daki ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarıyla uyumlu hale getirilmesi sürecini ele alan bir çalışma yapmıştır. Araştırmacılar, uluslararası sınav olan üç testin geçerliliğini analiz etmek için sosyo-bilişsel doğrulama modelini benimsemiştir. Sonuçlar, ADOÇEP'in B2 seviyesinde olması gereken 80 kişiden oluşan bir katılımcı grubuna üç sınavın uygulanmasıyla elde edilen sonuçları analiz etmişlerdir. Sonuçlara göre Cambridge Advanced English ve First Certificate in English sınavları için belirtilen seviyelerle uyumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada, ADOÇEP'te olduğu gibi uluslararası çerçevelerin tanımlayıcılarının ne ölçüde anlaşıldığı, ülkelerin dil eğitimi politikalarını derinden etkilediği için sürecin önemine değinilmiştir.

Tom Lawyer (2014) çalışmasında İngilizce öğretim programının uygulanmasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin yaklaşımının bir durum çalışması gerçekleştirmek için anket çalışmaları, gözlem kontrol listeleri, görüşmeler ve saha notları kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre kaynakların yetersiz olduğu, okulun teknolojik olarak yetersiz olduğu ve öğrencilerin olumsuz tutumlarının programın uygulanmasını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Valax (2011) ADOÇEP'in öğretmen ve eğitim programı üzerindeki etkisinin eleştirel bir analizini yaptığı çalışmada programın temel ana hatlarının ve ortaya çıktığı siyasi ve sosyal bağlamın eleştirel bir incelemesini yapmıştır. 164 öğretmenin katıldığı ankette katılımcıların sadece yüzde 20'si ADOÇEP'i okuduğunu, yüzde 34'ünün ADOÇEP'i hiç duymadığını, yüzde 19'unun ise içeriği hakkında yalnızca belirsiz fikre sahip olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili görüş sahibi olanlardan yalnızca % 31'inin, dil öğretimi/öğrenimi alanında ADOÇEP'ten kaçınmanın imkânsız hale geldiği konusunda hemfikir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı ADOÇEP'in bu alanda gerçekte ne kadar yararlı olduğunu belirlemek için, iki farklı ADOÇEP'ten etkilenen ulusal, okul temelli dil eğitim programını analiz etmiştir. Bu analiz, özellikle başarı hedeflerinin ifade edilmesi ve başarı hedefleri ile dile özgü gerçekleştirmeler arasındaki ilişki ile ilgili olarak

bir dizi önemli sorunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, ADOÇEP'in dil programı tasarımı alanında sunabileceğinden çok daha fazlasını vaat ettiği sonucuna varılmıştır.

Aftab (2011) yaptığı çok boyutlu araştırmada karma yöntem yaklaşımını kullanarak Pakistan'daki İngilizce dil kitaplarını incelemiştir. İngilizce dil gerekliliklerinin araştırmış ve ders kitaplarının onaylanması ve yayınlanmasında görev alan yetkililerle görüşmeler yapmıştır. İngilizce öğretim programlarının eleştirel bir değerlendirmesi, kitap kullanıcılarının görüşlerini içeren anketler ve detaylı ders kitabı değerlendirmeleri ile yapılmıştır. Öğretim programının ve kitap politikalarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin dil öğrenme hedefleri, öğretim teknikleri, öğretim programı tasarımı ve materyaller konusunda eleştirel, derinlemesine ve pratik anlayıştan yoksun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarının İngilizce öğretiminde kontrollü ve yapay etkinliklere aşırı derecede bağlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yapılacak olan iyileştirmelerin uzun vadede Pakistanlı öğrencilerin İngilizce dilini öğrenmelerini kolaylaştırabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Yurt dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında büyük çoğunluğunun karma araştırma türünde olduğu, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapıldığı, gözlem, görüşme ve anket formunun veri toplama araçları olarak kullanıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda okullarda karşılaşılan başlıca sorunların İngilizce dersinin ders saatinin sınırlı olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, ADOÇEP'in okulda önemli roller oynadığı, öğretim programının ve kitap politikalarının yetersiz olduğu, öğretmenlerin çoğunun ADOÇEP hakkında çok sınırlı bilgiye sahip olduğu, minimum maruz kalmaya ve düşük farkındalık düzeyine sahip olduğu, haftalık ayrılan sürenin ve toplam sürenin, öğrencilerin orta düzeyde iletişim becerisi kazanmaları için yetersiz olduğu, kısıtlayıcı koşullar ve mekânsal-zamansal, teknik ve teknolojik sınırlamalar gibi zorlukların, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu etkilediği, dil politikalarında tutarsızlık olduğu, hizmet-içi eğitimin yetersiz olduğu ve öğretmenlerde motivasyon eksikliği olduğu, programın içeriğinin toplumda meydana gelen değişiklikleri dikkate almadığı, okul programına uymadığı ve öğrencilerin isteklerine uygun olmadığı, kaynakların yetersiz olduğu, okulun teknolojik olarak yetersiz olduğu ve öğrencilerin olumsuz tutumlarının programın uygulanmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen soru ve alt sorulara yanıt aramak üzere kullanılan araştırma modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama teknikleri ve araçları hakkında bilgiler verilmiş, uygulama aşamaları ile verilerin çözümleme süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ADOÇEP'e göre değerlendirildiği bu araştırma karma araştırma yönteminin eş zamanlı çeşitleme desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda nedensel karşılaştırma, nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Eşzamanlı çeşitleme deseninde araştırmacı, nitel ve nicel verilerin eşzamanlı olarak toplayıp analiz eder. Analizler sonucu elde ettiği sonuçları birleştirip genel bir sonuca ulaşır (Creswell, 2013). Karma yöntem araştırmaları; ölçeklerin, anket formlarının ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, ayrıca aynı konuların çeşitli yönlerinin incelenmesinde etkilidir (Creswell ve Garrett, 2008).

Araştırmada, katılımcılardan toplanan verilerle öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin nasıl olduğu nicel araştırma yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretim programının, ADOÇEP'te belirlenen yeterlilik standartlarına uyumunun nasıl olduğu doküman incelemesi, genel yapısına ilişkin öğretmen görüşleri ve programın öğretim sürecindeki uygulamasının nasıl olduğu nitel araştırma yöntemi kullanılarak desteklenmiştir. Bu bağlamda çalışmada bir yöntemin zayıf yanlarının diğer bir yöntemin güçlü tarafları ile desteklenerek bütüncül bir bakış açısıyla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir araştırma deseni olan eş zamanlı çeşitleme deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada, nicel araştırma kapsamında nedensel karşılaştırma deseni benimsenmiştir. Nedensel karşılaştırma deseni, mevcut bir durumun veya olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bu etkinin sonuçlarını belirlemeyi hedefleyen bir desendir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının nasıl olduğu, okul başarı durumu, alanı, cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda, nicel boyutta incelenen öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeyleri bulgularını desteklemek, öğretim programının ADOÇEP'e uyumunu incelemek, programın genel yapısını ve öğretim sürecindeki uygulamasını daha derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programına ve sürecine ilişkin tecrübelerini, görüş ve düşüncelerini değerlendirmek üzere durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ve ayırt edici bir yaklaşım olarak kabul edilen bir yöntemdir. Bu yöntem, bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin detaylı bir şekilde incelendiği bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018).

“İngilizce dersi öğretim programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirlenen yeterlilik standartlarına uyumu nasıldır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yönteminde, araştırma problemi ile yakından ilişkili olan dokümanların belirlenmesi ve hangi dokümanların önemli olduğu, veri kaynağı olarak kullanılabileceği üzerinde odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi için, 2018 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan öğretim programı ile 2001 yılında İngilizcesi yayınlanan, 2009 yılında bakanlık kurumları tarafından Türkçeye çevrilen ve 2021 yılında güncellenen ADOÇEP kullanılmıştır.

Araştırmanın yöntemsel özellikleri, veri toplama araçları, veri türü, katılımcılar, veri toplama zamanı ve veri analiz yöntemleri gibi unsurlar Tablo 3’te özetlenmiştir:

Tablo 3.

Araştırmanın Yöntemsel Özellikleri

Araştırma Sorusu	Veri toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri toplama Zamanı	Veri analiz yöntemi
1. Öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeyleri nasıldır?	Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği	Nicel	11. Sınıf Öğrencileri 528 Öğrenci	2021-2022 Bahar Dönemi	Betimsel ve Yordayıcı İstatistikler
2.Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarında, a) başarı b) alan c) cinsiyet d) anne eğitim durumu e) baba eğitim durumu göre anlamlı bir fark var mıdır?	Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği	Nicel	11. Sınıf Öğrencileri 528 Öğrenci	2021-2022 Bahar Dönemi	Betimsel ve Yordayıcı İstatistikler
3. İngilizce dersi öğretim programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirlenen yeterlilik standartlarına uyumu nasıldır?		Nitel	-	2021-2022 Bahar Dönemi	Betimsel Analiz
4.İngilizce dersi öğretim programının, programın genel yapısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	Görüşme	Nitel	14 Öğretmen 11. Sınıf İngilizce Dersine Giren Öğretmenler	2021-2022 Bahar Dönemi	İçerik Analizi
5.İngilizce dersi öğretim programının öğretim sürecindeki uygulaması nasıldır?	Gözlem	Nitel	3 Okulda 3 Öğretmen 11. Sınıf İngilizce Dersine Giren Öğretmenler	2021-2022 Bahar Dönemi	Betimsel Analiz

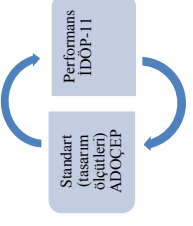
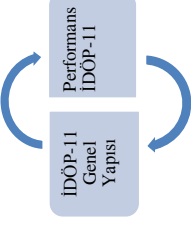
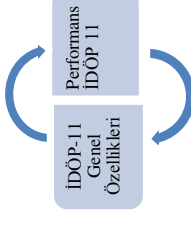
Tablo 3’te görüldüğü gibi IDÖP-11’in Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil yeterliliğine sahip olma konusunda kendilerini ne düzeyde algıladığını belirlemek için 2021-2022 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde “Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı

Ölçeği” uygulanmıştır. İDÖP-11’in, ADOÇEP’te belirlediği yeterlilik standartlarına uyumunu belirlemede doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 11. sınıf İngilizce dersi hakkında öğretmen görüşleri mevcut programın genel yapısını belirlemek için alınmıştır. İDÖP-11’in amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında bilgi almak amacıyla sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir.

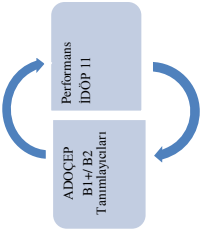
Bu çalışmada araştırma konusu olan 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, program değerlendirme yaklaşımlarından Provus Farklar Yaklaşımı modeline göre incelenmiştir. Bu modele uygun olarak çalışma kapsamında yapılan işlemler Tablo 4’te gösterilmiştir.



Tablo 4.
Provus'un Farklar Modeline Dayalı Öğretim Programı Değerlendirme Aşamaları

1.Aşama Tasarım	Yapılacak İşlem	Veri Toplama Yöntemi	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
	IDÖP-11 dersi öğretim programının mevcut özelliklerinin belirlenmesi	Doküman İncelemesi	IDÖP-11 ADOÇEP		Betimsel analiz
	IDÖP-11 dersi öğretim programının olması gereken ve mevcut özelliklerinin ADOÇEP standartları ile karşılaştırılması				
2. Aşama Uygulama	IDÖP-11'in genel yapısının öğretmen görüşlerine belirlenmesi	Görüşme	Öğretmenler	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik Analizi
					
3. Aşama Süreç	IDÖP-11'in öğretim süreci uygulamasının gözlemi	Gözlem	Öğretmenler Öğrenciler	Gözlem Formu	Betimsel Analiz
					

Tablo 4.
Provus'un Farklar Modeline Dayalı Öğretim Programı Değerlendirme Aşamaları (devamı)

Yapılacak İşlem		Veri toplama Yöntemi	Veri kaynağı	Veri toplama aracı	Veri analiz yöntemi
11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının belirlenmesi 		Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği	Öğrenciler	Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği Formu	Betimsel ve yordayıcı İstatistikler

Tablo 4'te görüldüğü gibi İDÖP-11'in ADOÇEP'te belirlenen yeterlilik standartlarına uyumunun nasıl olduğunun tespiti için doküman incelemesi yapılmıştır. 2021-2022 Bahar döneminde İDÖP-11 hakkında öğretmenlerin görüşü alınmıştır ve İDÖP-11'in öğretim sürecindeki uygulamasının nasıl olduğu hakkında bilgi almak amacıyla sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla 2021-2022 Bahar dönemi sonunda Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği uygulanmıştır.

3.2. Veri Toplama Birimleri

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin hangi birimlerden edinildiğine yer verilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veriler olup nicel veriler için evren ve örneklem bilgileri, nitel veriler için katılımcı bilgileri sunulmuştur.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesinde bulunan 28 Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ilinin Onikişubat İlçesinde bulunan 12 Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Edinilen verilere göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında araştırmanın amacı dahilinde 11. sınıfta öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 2848'dir. Bu araştırmanın örneklemini, Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Anadolu Liseleri, öğrencileri ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlayan kurumlardır. Anadolu Liseleri, öğrencilerini çok yönlü olarak donanımlı hale getirmeyi amaçlar ve bu hedeflerden biri de öğrencilerin etkili bir şekilde İngilizce öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle, İngilizce öğretimi alanındaki mevcut durumun derinlemesine incelenmesi ve elde edilecek başarıların artırılması için Anadolu Liseleri bu çalışmanın kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmada ders saatleri, ders materyalleri, motivasyon ve hedefler gibi benzer özelliklere sahip homojen bir okul tiplmesi örneklem için belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda basit seçkisiz küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz küme örnekleme, evrendeki tüm birimlerin, örneğe seçilmek

için eşit ve bağımsız bir şansa sahip ve örneklemin evreni temsil gücünün yüksek olduğu bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2018).

Araştırmanın evreninden; $n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$, ($n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$) formülü (Büyüköztürk, vd., 2018) doğrultusunda örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında 341 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Örneklem (örneklem/evren) oranı öğrenciler için (528/2848) olarak % 18.5 hesaplanmıştır. Verilerin toplandığı okullarda öğrenim gören öğrenci sayıları Ek 1’de sunulmuştur.

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Örneklem Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Veriler

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kız	286	54.2
Erkek	242	45.8
Toplam	528	%100
Alan		
Sayısal	287	54.4
Eşit Ağırlık	185	35.0
Dil	56	10.6
Toplam	528	%100
Okul Ortaöğretim Başarı Puanı		
AL1 (90 ve üzeri)	57	10.8
AL2 (80 ve üzeri)	196	37.1
AL3 (80 altı)	275	52.1
Toplam	528	%100
Anne Eğitim Durumu		
Okuryazar Değil	25	4.7
İlkokul	187	35.4
Ortaokul	146	27.7
Lise	106	20.1
Lisans	49	9.3
Lisansüstü	15	2.8
Toplam	528	%100
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	140	26.5
Ortaokul	131	24.8
Lise	154	29.2
Lisans	71	13.4
Lisansüstü	32	6.1
Toplam	528	%100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin % 54.2'sinin kız olduğu, % 45.8'inin erkek olduğu; % 54.4'ünün sayısal alanda, % 35'inin eşit ağırlık alanında, % 10.6'sının dil alanında olduğu; % 10.8'inin AL1, % 37.1'inin AL2, % 52.1'inin AL3 olduğu; öğrencilerin genelinin anne ve babalarının ilkokul, ortaokul veya lise mezunu olduğu görülmektedir. Verilerin toplandığı okullar ve sayıları EK 1'de sunulmuştur.

3.2.2. Nitel Veriler için Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutunda, İDÖP-11'e ilişkin görüşleri almak için katılımcıların belirlenmesi amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma problemlerinin derinlemesine ve detaylı bir şekilde açıklanmasına izin veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde çalışma grubu, önceden belirlenen ölçüt veya ölçütlere dayalı olarak oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, ölçüt olarak belirlenen kriter, öğretmenlerin 2018'de güncellenen öğretim programlarının ardından 11. sınıf İngilizce derslerini yürütmüş olmalarıdır. Bu kriterin belirlenmesindeki amaç, güncel İDÖP-11'i uygulayan öğretmenlerin görüşlerini alarak çalışmanın geçerliliğini sağlamaktır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler sonucunda, 2018 yılında güncellenen öğretim programları çerçevesinde 11. sınıf İngilizce derslerine giren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 14 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Okul Türü	Sınıf Mevcudu
G1	Erkek	41	18	AL3	36
G2	Erkek	39	17	AL1	30
G3	Kadın	43	21	AL1	39
G4	Kadın	50	15	AL2	36
G5	Kadın	44	21	AL1	40
G6	Erkek	38	8	AL3	35/38
G7	Kadın	31	9	AL1	32-34
G8	Kadın	46	24	AL2	30/32
G9	Kadın	43	21	AL2	38
G10	Kadın	50	27	AL3	32
G11	Kadın	35	9	AL3	32
G12	Kadın	55	33	AL1	30
G13	Kadın	40	18	AL2	40
G14	Kadın	34	10	AL3	35/36

Tablo 6’da öğretmenlerin; üçünün erkek, 11’nin kadın olduğu, üç öğretmenin 10 yılın altında 11 öğretmenin 10 yılın üzerinde hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

Gözlem çalışmaları araştırma yapılan her bir okulda bir öğretmen olmak üzere üç öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Gözlem çalışması için katılımcı seçiminde basit seçkisiz küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda evren içerisinde üç okulda gözlem çalışmaları yürütülmüştür. 11. sınıf öğrencileri, her bir okul için dörder ders saati olmak üzere farklı ders saatlerinde üç İngilizce öğretmeni toplamda 12 ders saati gözlem yoluyla incelenmiştir. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlerin 11. sınıf düzeyinde ders verdikleri birer sınıf gözlenmiştir.

Gözlem yapılan öğretmenlere ait demografik veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Gözlem Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

Kodu	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Okul Türü	Sınıf Mevcudu	Kullanılan Ders Kitabı	Mezun Olunan Fakülte
Ayşe	Kadın	55	33	AL1	30	Silver Lining (MEB)	Dil Bilim
Deniz	Kadın	38	9	AL2	35	Silver Lining (MEB)	Eğitim
Ela	Kadın	45	21	AL3	35	Silver Lining (MEB)	Eğitim

Tablo 7’ye göre gözlem yapılan okullardaki öğretmenlerin; üçünün de kadın olduğu, birinin öğretmenin hizmet yılının 10 yılın altında, bir öğretmenin hizmet yılının 20 yılın üstünde, bir öğretmenin hizmet yılının 30 yılın üstünde olduğu, bir öğretmenin Dil Bilim, iki öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Verilerin analizinde öğretmenler için Ayşe, Deniz ve Ela kod isimleri kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma bir yaklaşımla yapılan bu çalışmada araştırma soruları doğrultusunda gereksinim duyulan nicel ve nitel verileri toplamak üzere Ek 4, Ek 5 ve Ek 6’da sunulan aşağıdaki ölçme araçları hazırlanmış ve kullanılmıştır.

3.3.1. Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği

Araştırmada mevcut öğretim programı, ADOÇEP'e göre değerlendirilmiştir. Avrupa Dil Eğitimi Kalite Denetim Konseyi tarafından tavsiye edilen kontrol listesi olarak betimleyiciler dizisi (EAQUALS-Bank of Descriptors as Checklists) İngilizce öğretim programına ilişkin algılarını ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “*Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği*” kullanılmıştır (Ek 4).

Taslak form oluşturulması:

Mevcut İngilizce Dersi Öğretim Programı değerlendirilirken nicel veri toplama aracı 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının belirlenen dil yeterlilik düzeyi ve ADOÇEP ölçütleri temel alınarak oluşturulmuştur. “*Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği*” maddeleri yazımında ADOÇEP'in 11. sınıfa denk gelen betimleyiciler dizisinin maddeleri (Assesment Grid) esas alınmıştır. İncelemeler sonucunda B1+/ B2 referans alınarak araştırma konusuna uygun olduğu düşünülen bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Maddelerin organizasyonu:

Betimleyiciler dizisinde yer alan maddeler form üzerinde düzenlenirken B1+/B2 dil yeterlilik betimleyicileri resmi programda maddelere ilişkin öngörülen beceri boyutlandırması dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma becerileri olarak organize edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bilgilere ulaşmak için araştırmacı tarafından “*Kişisel Bilgi Formu*” da geliştirilmiştir. Yabancı dil becerileri yeterlilik algı ölçeği “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” ifadelerinden oluşan beşli (Likert tipi) değerlendirme yapısında organize edilmiştir. Katılımcıları bilgilendirmek üzere hazırlanan yönerge, kişisel bilgiler ve ölçek maddeleri ile sayfa tasarımı tamamlanarak ölçek formu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma:

“*Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği*” geliştirme çalışmaları için ölçek maddelerinin öğrencilerinin algılarını belirlemede yeterliliğini ve kapsama uygunluğunu belirlemek amacıyla on iki yabancı dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca ortaöğretim kurumunda görev yapan dört İngilizce öğretmeni ile maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Esas uygulamadan önce

maddelerin açık seçikliği/anlaşılabilirliği, ne kadar süre aldığını kontrol etmek amacıyla üç sınıfta pilot deneme uygulaması yapılmıştır.

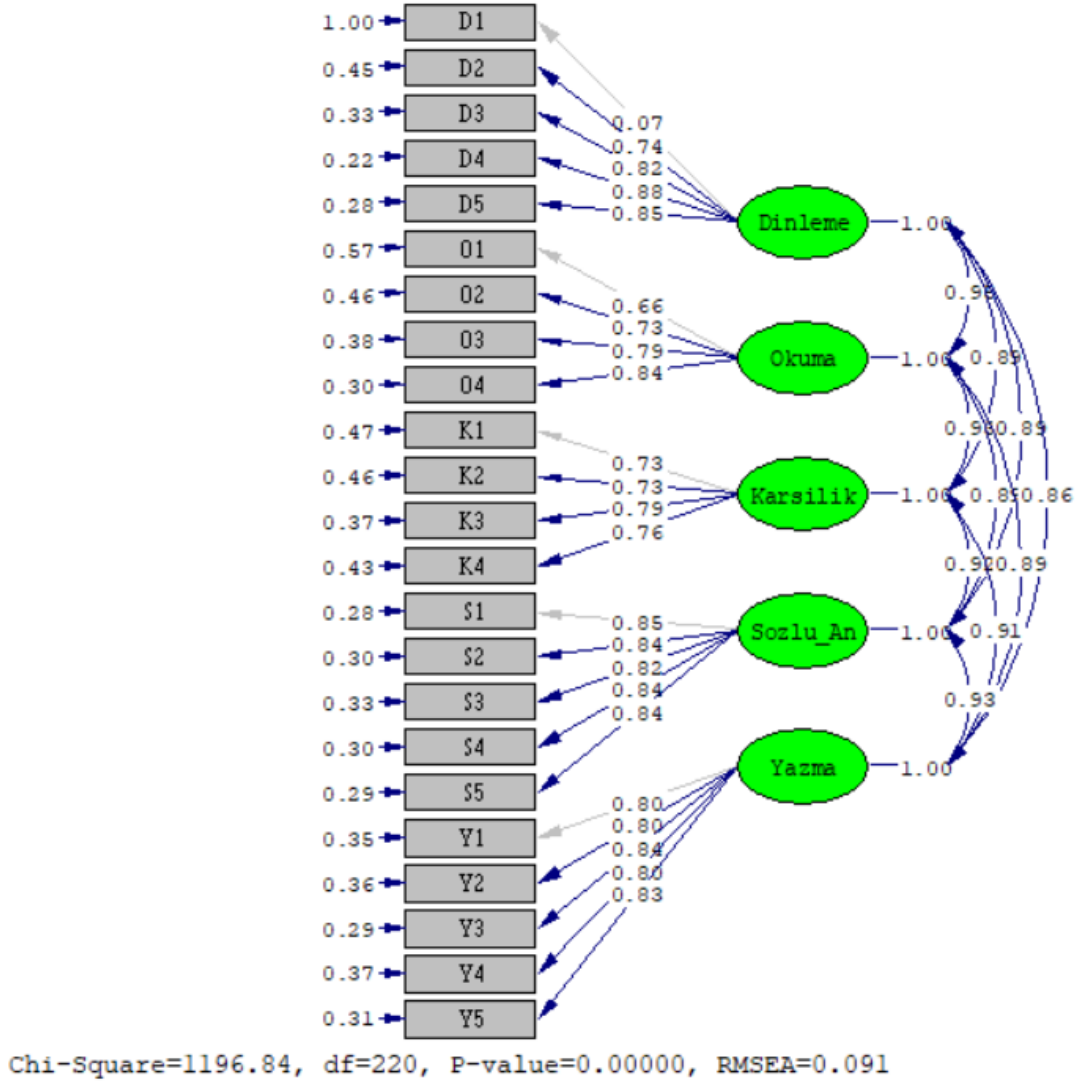
Ölçek formunda geçerlik ve güvenirlik :

“Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği” kapsam geçerlilik oranını belirlemek amacıyla “Lawshe” yönteminden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri alınarak nitel çalışmaları istatistiksel nicel çalışmalara çevirmek için kullanılan kapsam geçerlilik oranları Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir (Yurdugül, 2005). On iki uzmanın katıldığı kapsam geçerlilik oranı belirleme tekniğinde minimum kapsam geçerlilik indeksinin 0,667 olması gerekmektedir. Yapılan çalışma sonucunda ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi 0,78 bulunmuştur ve madde sayısı aynı kalmıştır.

Nicel veri toplama araçları ve süreci ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları şunlardır:

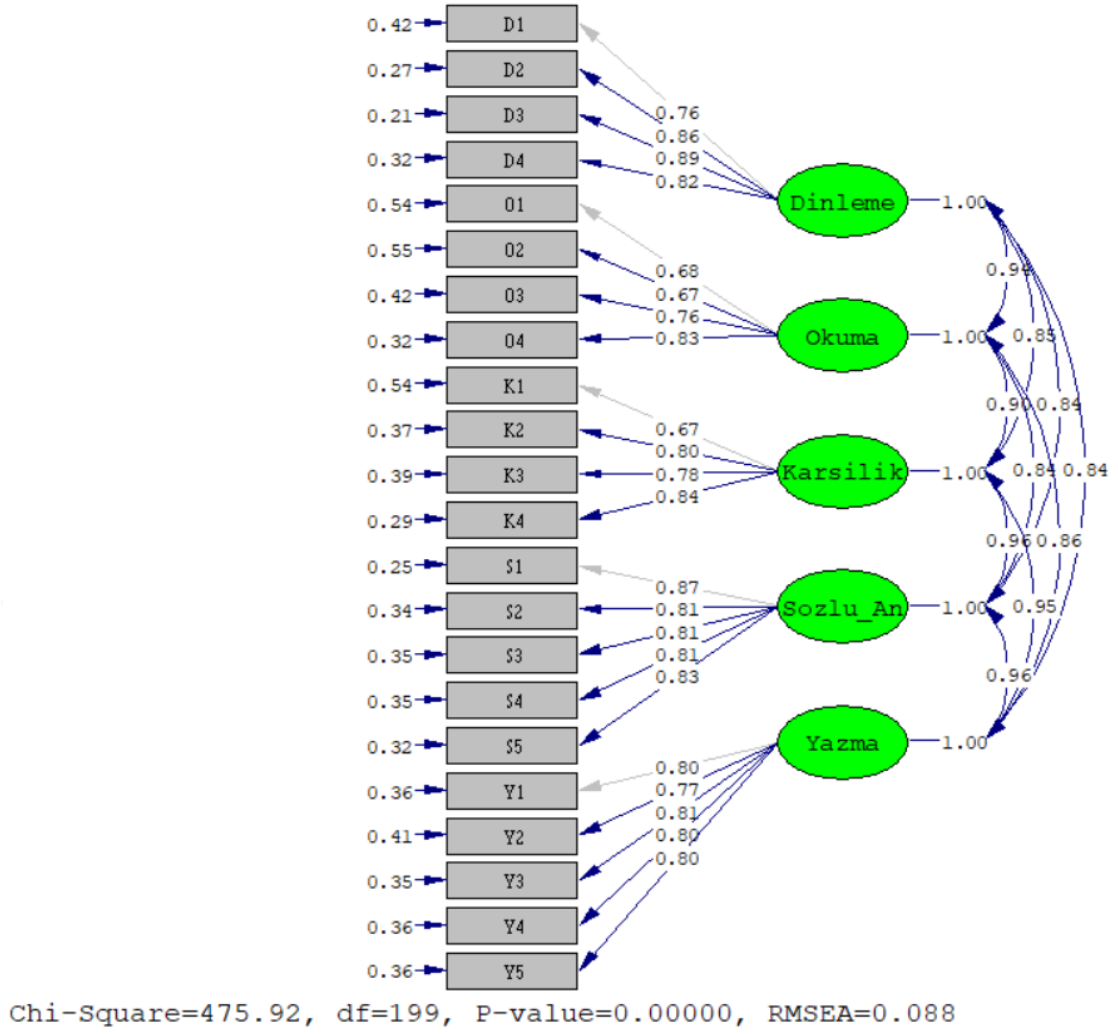
- Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği geliştirilirken uzman görüşleri alınarak testin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeğinin uygulanma sürecine katılım gönüllülük esasına göre yapılmıştır.
- Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği öğrencilerin derslerini ve sınavlarını aksatmayacak şekilde uygulanmıştır.
- Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeğinin uygulanmasında öğrencilerden ad, soyad ve sınıf bilgileri yazmaları istenmemiştir.

Bir ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmaktadır. Yabancı dil becerileri yeterlilik algı ölçeği maddeleri ADOÇEP yeterlikleri ve boyutları esas alınarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla, ölçek maddelerine ekleme çıkarma yapılmamıştır. Bu şekilde oluşturulan ölçeğin mevcut yapısının geçerliliği, uygulama sonunda elde edilen veriler üzerinden DFA yapılarak kontrol edilmiştir. Yapılan analizde T-values değerlerine bakılmış ve dinleme alt boyutunda bir maddenin kırmızı renkte uyarı verdiği gözlemlenmiştir. Modelin faktör yükleri incelendiğinde dinleme alt boyutunda yer alan birinci maddenin faktör yükünün .07 olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın standartlaştırılmış çözümlerinin (standardized solutions) olduğu diyagram Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Doğrulanmamış DFA Diyagramı

Çalışmada kurulan modelde Chi-Square / df değerinin $475.92/199 = 5.44$ olması sebebiyle model doğrulanmamıştır. Dinleme alt boyutunda yer alan birinci maddenin faktör yükünün .30'dan düşük olması sebebiyle bu maddenin çıkarılması ve yeni model kurulmasına karar verilmiştir. Yeni kurulan modelde gerçekleştirilen analizde T-values değerlerine bakılmış hiçbir maddenin kırmızı renkte uyarı vermediği gözlemlenmiştir. Kurulan modelin standartlaştırılmış çözümlerinin (standardized solutions) olduğu diyagram Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Doğrulanmış DFA Diyagramı

Şekil 4 incelendiğinde tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak ölçekteki tüm maddelerin kullanılabilir durumda olduğu söylenebilir. Modelin Chi-Square / df değerinin $475.92/199 = 2.39$ olduğu anlaşılmıştır. Hesaplanan bu değer ve ölçeğin yapı geçerliği hakkında fikir verecek uyum modeli değerleri Tablo 8'de aktarılmıştır.

Tablo 8.

*Ölçek Uyarlama Araştırmalarında Kullanılan Uyum Ölçütleri ve Ölçeğin Uyum Durumu**

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA ile Elde Edilen Uyum Değerleri	Uyum Durumu
χ^2/ sd	$0 \leq \chi^2/ sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/ sd \leq 3$	2.39	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.92	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.98	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.97	Mükemmel
NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	.96	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.98	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.08	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.04	Mükemmel
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.83	Kabul Edilebilir
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.63	Kabul Edilebilir

*(İlhan ve Çetin, 2014)

Tablo 8’de Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği’nin doğrulanması için uyum indeksleri, mükemmel uyum ölçütleri, kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA ile ölçekten elde edilen uyum değerleri ve uyum durumu verilmiştir. Bulgular incelendiğinde ölçeğin beş indekste mükemmel, altı indekste ise kabul edilebilir düzeyde doğrulandığı görülmektedir. Bu veriler ışığında ölçeğin beş alt boyutu ve ölçeğin tamamı için kurulan modelin doğrulandığı söylenebilir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu oluşturulurken, araştırmanın amacı, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme ilkeleri ve ilgili literatür temel alınarak bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu, uzman görüşlerinin alınması amacıyla, altı eğitim programları ve öğretim alanında uzmana iletilmiştir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında görev yapan dört İngilizce öğretmeni ile görüşme maddelerinin anlaşılabilirliğini tespit etmek için görüşmeler

yapılmıştır. Uzman görüşleri temel alınarak, görüşme maddeleri ifade ediliş biçimi, çalışmanın amacına uygunluk ve kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur. Görüşme formu, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından tarafından imla, noktalama, dil, anlam ve Türkçe dil uygunluğu açısından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soruların çıkarılması ve güncellenmesi yapılmış, ayrıca forma yeni sorular eklenmiştir.

Görüşme formunda yapılan değişikliklerden bazıları şunlardır:

- “11. sınıf İngilizce Öğretim Programı’nın hangi yetkinlikleri kazandırdığını düşünüyorsunuz? Açıklayınız. (Türkçe iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik/bilim teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade)” sorusu eklenmiştir.
- “Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin deneyimleri ve tutumları öğretim programından nasıl etkilenmektedir? Öğretim programının İngilizce dersine yönelik ilgiyi artırmaya katkısı var mıdır? Açıklayınız.” sorusu çalışmanın amacının dışına çıktığı gerekçesiyle uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır.
- “Öğrenci kazanımlarının gerçekleştirilmesinde ders kitabı kapsamında uygulanan etkinliklerin yeterli olup olmadığı, uygulanabilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Başka ek etkinliklere ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusu “Öğretim programındaki kazanımlarının gerçekleştirilmesinde uygulanan etkinliklerin yeterli ve uygulanabilir olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?” olarak değiştirilmiştir.
- “Öğretim programının hangi boyutlarının ne şekilde değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu diğer bir sorunun kapsama alanına girdiği gerekçesiyle çıkarılmıştır.

Yukarıda örneklendirilen değişiklikler yapıldıktan sonra, görüşme formu güncellenmiştir. Son aşamada, iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerin sonucunda, anlaşılmayan veya farklı yorumlanan soruların bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşmelerinde kullanılan formun son hali Ek 5’te sunulmuştur.

Görüşme formunda geçerlik ve güvenirlik:

Görüşme soruları ve süreci ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik aşamaları şunlardır:

- Öğretmen görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde uzman görüşleriyle testin kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmıştır.
- Görüşmelerde katılım için gönüllülük esas alınmıştır.
- Öğretmen görüşmelerinde yer alan katılımcılar 2018 yılında öğretim programları güncellendikten sonra 11. sınıfların İngilizce dersine girmiş öğretmenlerden seçilmiştir.
- Öğretmen görüşmeleri öncesinde öğretmenlere IDÖP-11 hakkında İngilizce öğretim programı bilgilendirme formu iletilerek genel bilgi verilmiştir.
- Çalışmada öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır.
- Çalışmada öğretmen görüşmelerine ait veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacıların analiz sonuçları arasında uyum yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamadan sonra bulgular karşılaştırılarak, uyumsuzluk gösteren bulgular üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.
- Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin yazıya aktarılırken ifadelerde herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Yazıya aktarılan ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılan kayıtlarda eksiklik ya da yanlışlık olup olmadığı kontrol edilmiştir.

3.3.3. Gözlem Formu

Araştırmada öncelikle araştırmanın amacı, gözlem formu geliştirme ilkeleri (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve ilgili literatür (MEB, 2018) rehber alınarak taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Taslak gözlem formu, uzman görüşlerinin alınması amacıyla, altı eğitim programları ve öğretim alanında uzmana iletilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, gözlem formundaki bazı maddeler güncellenmiş ve forma yeni maddeler eklenmiştir.

Gözlem formunda yapılan değişikliklerden bazıları şunlardır:

- “Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formu kendileri kullanma ya da aktivite sonrasında öğrenci ismi vermeden üzerinde durmak için hataları not alma.” maddesi iki ayrı özellik ifade ettiği gerekçesiyle iki maddeye ayrılmıştır.
- “Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmaya teşvik etme.” maddesi “öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinlik yapma.” olarak değiştirilmiştir.
- “Öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için olumlu pekiştirmeyi etkin olarak kullanma.” maddesi “Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için pekiştirmeyi etkin olarak kullanma.” olarak değiştirilmiştir.

Yukarıda örnek olarak gösterilen değişiklikler yapıldıktan sonra gözlem formu güncellenmiştir. Güncellenen gözlem formu ile pilot gözlem çalışması yapılmıştır. Sınıf içi gözlem çalışmalarında kullanılan formun son hali Ek 6’da sunulmuştur.

Gözlem formunda geçerlik ve güvenirlik

Bu başlık altında nitel veri toplama araçlarından gözlem formunun geçerliğin ve güvenirliğin nasıl sağlandığı açıklanmıştır. Nitel veri toplama araçları ve süreci ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik aşamaları şunlardır:

- Gözlem formu geliştirilirken uzman görüşleriyle kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Gözlem formu pilot uygulamaya tabi tutularak verileri analiz edilmiş ve gözlem formunda tespit edilen hatalar düzeltilmiştir.
- Gözlem çalışmalarında katılım için gönüllülük esas alınmıştır. Ek olarak gözlem çalışması öncesinde öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Gözlemcinin bulunmasından rahatsız olmayacağını ifade eden öğretmenlerin derslerinde gözlem çalışması yapılmıştır.
- Çalışmada gözlem formuna yazılanlardan doğrudan alıntılar kullanılmıştır.
- Çalışma kapsamında gözlem verileri, iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve araştırmacıların analiz sonuçları arasındaki uyuma yüzdesi

hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyuşum yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır. Bu noktadan sonra bulgular karşılaştırılmış ve uyumsuzluk gösteren bulgular üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

- Gözlem çalışmasında veri kaybını önlemek amacıyla toplanan veriler kısa sürede bilgisayar ortamına geçirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının ölçülmesi amacıyla “Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Algı Ölçeği verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ayının son haftasında toplanmıştır.

Görüşmeler 2022 yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi, görüşme yapılacak öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve randevular alınmıştır. Öğretmenlere, araştırmacı tarafından hazırlanan 11. sınıf İngilizce “Öğretim Programı Bilgilendirme Formu” gönderilerek İDÖP-11 hakkında genel bilgi verilmiştir. Görüşmede öğretmenlerin izni ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür.

Gözlem verilerinin toplanması amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra gözlemci notları alınmıştır. Gözlem çalışmasının hangi konularda yapılacağını belirlenmesi amacıyla İngilizce Öğretim Programından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Gözlem çalışmaları 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci her bir okulda 4 ders saati (160 dakika) sürmüştür. Öğretmenler tarafından izin verilmemesi sebebiyle çalışmada eş gözlemci yer almamıştır. Gözlem çalışması araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ses ve görüntü kaydı izni alınamaması sebebiyle gözlem sürecinde araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulmuş ve notlar alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analiz sürecinden, hangi istatistiklerin kullanıldığından ve hangi analiz tekniklerinden yararlanıldığından bahsedilmiştir. Bu

bölüm nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi şeklinde iki başlık halinde sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına yönelik incelemelerin yapılması amacıyla 567 lise öğrencisinden veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin kontrolü neticesinde işaretlemesi eksik yapılan veya maddelerin tümüne aynı yanıtın verildiği 34 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra babası okuryazar olmayan beş öğrencinin verileri de analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra her bir öge ve faktörün ham puanları, uç değerleri kontrol etmek amacıyla standart z puanlarına dönüştürülmüş ve z puanlarının ' ± 3.29 ' aralığında olup olmadığı gözlemlenmiştir (Field, 2009). Bu dönüştürme neticesinde uç değerlerin çıkmadığı görülmüştür.

Tablo 9.

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeğinin Normallik Testi Verileri

Boyut	N	$\bar{X}$	Medyan	Kolmogorov Smirnov
Dinleme	528	15.51	16.00	.000
Okuma	528	13.01	13.00	.000
Karşılıklı Konuşma	528	14.03	15.00	.000
Sözlü Anlatım	528	16.72	17.00	.000
Yazma	528	18.22	19.00	.000
Algı Toplam	528	77.51	78.00	.000

Tablo 9'daki veriler araştırmanın bağımsız değişkenlerine ait puan dağılımları dikkate alınmadan yapılan normallik analizleridir. Bağımsız değişkenlerin alt kategorilerine (Örneğin cinsiyet için Kız / Erkek) ait puan dağılımlarının normallik analizleri (Akdağ, 2021) sonucunda da grup puan dağılımlarının normal olmadığı görülmüştür. Normalliğe yönelik yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan (non parametrik) testler kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak amacıyla max, min, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algısı düzeylerinin yorumlanmasında aritmetik ortalama değeri kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesinde Düzey

aralığı= (ölçekten alınabilecek en yüksek puan - ölçekten alınabilecek en düşük puan)/kategori sayısı formülü kullanılmıştır. Kategori olarak çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere beş kategori kullanılmıştır. Dinleme, sözlü anlatım ve yazma alt boyutu için en düşük 5, en yüksek 25'tir. Okuma ve karşılıklı konuşma alt boyutları için en düşük 4, en yüksek 20'dir. Algı ölçeği toplamı için en düşük 23, en yüksek 115'tir. Dinleme, sözlü anlatım ve yazma alt boyutlarının düzeyinin yorumlanmasında düzey aralığı=(25-5)/5 formülü kullanılarak düzey aralığı 4 olarak bulunmuştur. Bu üç alt boyut için düzeylerinin yorumlanmasında; 5-8.99 arası çok düşük, 9-12.99 arası düşük, 13-16.99 arası orta, 17-20.99 arası yüksek, 21-25 arası çok yüksek değerleri referans alınmıştır. Okuma ve karşılıklı konuşma alt boyutlarının düzeyinin yorumlanmasında düzey aralığı=(20-4)/5 formülü kullanılarak düzey aralığı 3.2 olarak bulunmuştur. Bu iki alt boyut için düzeylerinin yorumlanmasında; 4-7.19 arası çok düşük, 7.2-10.39 arası düşük, 10.40-13.59 arası orta, 13.60-16.79 arası yüksek, 16.80-20 arası çok yüksek değerleri referans alınmıştır. Algı ölçeğinin toplam düzeyinin yorumlanmasında düzey aralığı=(115-23)/5 formülü kullanılarak düzey aralığı 18.4 olarak bulunmuştur. Algı ölçeği toplamının düzeyinin yorumlanmasında; 23-41.39 arası çok düşük, 41.4-59.79 arası düşük, 59.8-78.19 arası orta, 78.2-96.59 arası yüksek, 96.6-105 arası çok yüksek değerleri referans alınmıştır.

Grup puan dağılımlarının normal dağılım olmaması nedeni ile ikinci alt probleme ilişkin verilerin analizinde Mann Whitney U Testi, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı probleme ilişkin analizlerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı çıktığı durumlarda, farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında, ADOÇEP ve İngilizce dersi öğretim programı betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin bir çerçeve oluşturularak işlenmesi, tematik çerçeveye göre sınıflandırılması, bulguların tanımlanması ve ardından bu bulguların yorumlanmasını içeren dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında, her iki program incelenerek “amaçlar”, “yabancı dil yeterlilik seviyeleri”, “hedeflenen dil becerileri (dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım)”, “benimsenen yaklaşım”, “öğrenme-

öğretme süreçleri”, “ölçme değerlendirme” temaları belirlenmiş, bu temalar altındaki bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

“İngilizce dersi öğretim programının programın genel yapısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap vermek amacıyla öğretmen görüşmelerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç yazılı ve sözlü materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesidir. İnsanların ifade ettiklerinin ve yazdıklarının belirli yönergelere göre kodlanarak nicel ve sayısal hale getirilmesi sürecidir (Balcı, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerden elde edilen veriler Microsoft Word programında kaydedilmiştir. Bu dokümanlar, nitel veri analizi programı (Nvivo) kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu dokümanlardaki veriler anlamlı bir bütün sağlayacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Gruplara tanımlayıcı kodlar atanmış ve daha sonra benzer özelliklere sahip kodlar belirlenerek kategorilere ayrılmıştır. Benzer kategoriler daha sonra temalar altında birleştirilmiştir. Kodlar, kategoriler ve temaların oluşturulmasının ardından veriler son bir incelemeye tabi tutulmuştur. Bu inceleme sürecinde, kodların ve temaların doğruluğu kontrol edilmiş ve kodların uygun temalara yerleştirilip yerleştirilmediği değerlendirilerek gerektiğinde düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kavramlar, tema, kategori, kod ve katılımcı kodları olarak belirlenmiş ve bulgu olarak yazılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin isimleri kullanılmamış olup, doğrudan alıntılar için Ö1, Ö2,..., Ö14 gibi kodlar kullanılarak belirtilmiştir.

“İngilizce dersi öğretim programının öğretim sürecindeki uygulaması nasıldır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla sınıf içi gözlem formu ve gözlemci notları kullanılmıştır. Gözlem sırasında araştırmacı tarafından gözlemlenenler Hayır Yapılmadı: 0, Kısmen Yapıldı: 1, Evet Yapıldı: 2 puanlamasıyla gözlem formuna kayıt edilmiştir. Araştırmada gözlemci formundan elde edilen verilerin ortalaması alınarak bu ortalama değere göre gözlem çalışmasının bulguları raporlaştırılmıştır. Gözlemci notlarından elde edilen veriler Microsoft Word dokümanına aktarılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Veri analiz programı ile analiz sürecinde elde edilen her yargı gözlem formundaki maddeler kullanılarak oluşturulan kodlar içerisine aktarılmıştır. Araştırmada gözlem verilerinin betimsel analizinde gözlem formundaki maddeler kullanılmıştır. Gözlemci notlarından elde edilen kodlar bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu sunumda öğretmenler için Ayşe, Deniz ve Ela kod isimleri kullanılmıştır.

Çalışmada öğretmen görüşmeleri ve gözlem çalışmalarına ait veriler iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilerek araştırmacıların analiz sonuçları arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İki araştırmacının analizleri ve görüşleri arasındaki uyum indeksi Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü ($\text{Güven İndeksi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) doğrultusunda hesaplanmış, uyum yüzdesi % 95 olarak bulunmuş ve analizlerin yüksek düzeyde örtüştüğü saptanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamadan sonra bulgular karşılaştırılmış, uyum olmayan bulgular üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilere uygulanan Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeğinden elde edilen bulgular, doküman incelemesinden, öğretmen görüşmelerinden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1. Nicel Boyutun Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde nicel bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeyleri

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Min	Max	Düzye
Dinleme	528	15.39	4.65	5.00	25.00	Orta
Okuma	528	12.96	3.79	4.00	20.00	Düşük
Karşılıklı Konuşma	528	14.02	4.19	4.00	20.00	Orta
Sözlü Anlatım	528	16.68	5.48	5.00	25.00	Orta
Yazma	528	18.25	5.45	5.00	25.00	Yüksek
Algı Toplam	528	77.32	21.29	23.00	115.00	Orta

Tablo 10 incelendiğinde en yüksek ortalamanın ($X=18.25$) yazma, en düşük ortalamanın ($X=12.96$) okuma alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakılarak dinleme (13-16.99 arası), sözlü anlatım (13-16.99 arası) ve karşılıklı konuşma (13.60-16.79 arası) alt boyutları ile yabancı dil yeterlilik algı toplam (59.8-78.19 arası)

düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yazma (17-20.99 arası) alt boyutunun algı düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

İDÖP-11'in uygulanması sürecinde yazmaya yeterince önem verildiği ve başarılı olduğu dinleme, okuma, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım boyutunda ise yeterince önem verilmediği ya da başarılı olunamadığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde İngilizceye yönelik yeterlilik algı düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Aykol, 2017; Çetintaş ve Berkant, 2021; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Kanadlı ve Bağçeci, 2015; Oğuz ve Akkaş Baysal, 2015). Bu çalışmalarda araştırma bulgusuna benzer biçimde öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma alt boyutları ile İngilizceye yönelik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Aykol, 2017; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Kanadlı ve Bağçeci, 2015; Oğuz ve Akkaş Baysal, 2015). Çetintaş ve Berkant'ın (2021) çalışmasında lise öğrencilerinin okuma, dinleme ve algı düzeylerinin orta, yazma ve konuşma düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları okuma, dinleme ve algı boyutları açısından çalışma bulguları ile benzerlik gösterirken yazma ve konuşma yeterlik düzeyleri bakımından çalışma bulgularına göre farklılık göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin okul başarısı, alan, cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine ilişkin yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Başarı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Başarı	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dinleme	Yüksek(1)	57	202.86				
	Orta(2)	196	271.12	2	10.482	.005*	2>1, 3>1
	Zayıf(3)	275	272.56				
Okuma	Yüksek(1)	57	204.40				
	Orta(2)	196	279.12	2	10.759	.005*	2>1, 3>1
	Zayıf(3)	275	266.53				
Karşılıklı Konuşma	Yüksek(1)	57	197.25				
	Orta(2)	196	274.64	2	12.545	.002*	2>1, 3>1
	Zayıf(3)	275	271.21				
Sözlü Anlatım	Yüksek(1)	57	204.17				
	Orta(2)	196	276.05	2	10.287	.006*	2>1, 3>1
	Zayıf(3)	275	268.77				
Yazma	Yüksek(1)	57	197.03				
	Orta(2)	196	285.37	2	14.947	.001*	2>1, 3>1
	Zayıf(3)	275	263.61				
Algı Toplam	Yüksek(1)	57	195.81				
	Orta(2)	196	278.78	2	13.471	.001*	2>1, 3>1
	Zayıf(3)	275	268.56				

* $p<0.05$

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin dinleme [$X^2_{(2)}=10.482$, $p<.05$], okuma [$X^2_{(2)}=10.759$, $p<.05$], karşılıklı konuşma [$X^2_{(2)}=12.545$, $p<.05$], sözlü anlatım [$X^2_{(2)}=10.287$, $p<.05$], yazma [$X^2_{(2)}=14.947$, $p<.05$] alt boyutlarında ve toplamda [$X^2_{(2)}=13.471$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Mann Whitney U Testi sonucunda başarı düzeyi orta ve zayıf olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma bulgusuna benzer bir bulguya rastlanmamıştır.

Bu sonucun sebebi yeterlilik algısının göreceli bir durum olması ve bireylerin kendileri için koyduğu başarı kriterlerinin farklılığından kaynaklı olabilir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendilerini başarılı sayabilmeleri için belirledikleri yüksek başarı kriterleri, onların İngilizce yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu algısına kapılmalarına neden olmuş olabilir. Gömleksiz ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında başarı düzeyi yüksek olan Fen lisesi öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının başarı düzeyi orta düzeyde olan Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik

inançlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Berberoğlu ve Kalender (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise türleri açısından Fen lisesi ve Anadolu liselerinin diğer lise türlerine göre daha başarılı olduğu ve daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Aykol'un (2017) lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada fen lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısının diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir. Araştırmada başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının başarı düzeyi düşük olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Schunk ve Meece (2009) tarafından yapılan çalışmada, okulun öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkilediği, akademik olarak kendinden daha başarılı öğrencilerin olduğu okulda öğrenim gören öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu durumun özyeterlik algılarının düşmesine neden olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik algısı mekândan mekâna, zamandan zamana farklılık gösterebilmektedir. Pajares ve Schunk (2001)'e göre öz yeterlik algısı bir görev ya da etkinlik içerisinde bağlamsal farklılıklara da duyarlıdır. Okulda, bir öğrencinin öz yeterliği yapmakla yükümlü olduğu etkinliğin konusuna göre değişiklik gösterebilir. Bireyler, kendi yeteneklerini herhangi bir alandaki çok özel davranışlar için bile değerlendirebilirler. Başarının tahmin edilmesinde öncelikli rolün öz yeterlik algısına ait olduğunu belirten çalışmalar (Klassen, 2001; Lavelle, 2006, Rahemi, 2007) vardır. Literatürde öz yeterlik algısı ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik algısı ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin başarı oranlarının yüksek olduğu, düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin ise başarı oranlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir (Mikulecky, vd., 1996; Templin, vd, 2001). Yapılan çalışmalarda, öz yeterliğin içsel bağlanma (Hsieh, 2004) ve öz yeterlik algısı ile strateji kullanmanın (Mogagwe ve Oliver, 2007; Shang, 2007; Wang, 2004) ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, algıyı etkileyen birçok etmen olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Alan Değişkenine Göre Karşılaştırması

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin alan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği

incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarında alan değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Testin sonuçlarını içeren bilgiler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Alan Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Başarı	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dinleme	Sayısal(1)	287	261.79	2	32.120	.000*	1>3,2>1,2>3
	Eşit	185	298.21				
	Ağırlık(2)	56	167.00				
	Dil(3)	56	167.00				
Okuma	Sayısal(1)	287	269.02	2	22.373	.000*	1>3, 2>3
	Eşit	185	284.29				
	Ağırlık(2)	56	175.94				
	Dil(3)	56	175.94				
Karşılıklı Konuşma	Sayısal(1)	287	268.24	2	32.587	.000*	1>3, 2>3
	Eşit	185	290.64				
	Ağırlık(2)	56	158.97				
	Dil(3)	56	158.97				
Sözlü Anlatım	Sayısal(1)	287	270.82	2	28.013	.000*	1>3, 2>3
	Eşit	185	284.99				
	Ağırlık(2)	56	164.43				
	Dil(3)	56	164.43				
Yazma	Sayısal(1)	287	276.14	2	22.858	.000*	1>3, 2>3
	Eşit	185	274.22				
	Ağırlık(2)	56	172.75				
	Dil(3)	56	172.75				
Algı Toplam	Sayısal(1)	287	270.28	2	32.771	.000*	1>3, 2>3
	Eşit	185	288.14				
	Ağırlık(2)	56	156.79				
	Dil(3)	56	156.79				

* $p<0.05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi ölçeğin dinleme [$X^2_{(2)}=32.120$, $p<.05$], okuma [$X^2_{(2)}=22.373$, $p<.05$], karşılıklı konuşma [$X^2_{(2)}=32.587$, $p<.05$], sözlü anlatım [$X^2_{(2)}=28.013$, $p<.05$], yazma [$X^2_{(2)}=22.858$, $p<.05$] alt boyutlarında ve toplamda [$X^2_{(2)}=32.771$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Mann Whitney U Testi kullanılarak anlamlı farklılıkların olduğu gruplar tespit edilmiştir. Alanı sayısal ve eşit ağırlık olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algılarının

(tüm alt boyutlar ve toplamda) alanı dil olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra alanı eşit ağırlık olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterlik algılarının alanı sayısal olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin dil alanındaki öğrencilerinden yüksek yeterlilik düzeyleri beklemesine dayanabilir. Bu sebeple dil alanındaki öğrencilerde öğretmenlerin yüksek beklentilerini karşılayamadığı düşüncesiyle İngilizce yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu düşüncesine kapılmış olabilir. Öğretmen görüşmelerinde öğretim programının uygulanmasında bazı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Dil alanındaki öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algısının düşük olmasının nedeni, öğretmenlerin belirttiği İDOP-11'in içeriğinin öğrenci düzeyinin üzerinde olması, öğrencilerin derse ilgisizliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunun düşük olması, dil sınıfı için ayrı bir ders kitabının olmaması gibi sorunlar olabilir.

Tuncer ve Akmençe (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yabancı dil bölümünde öğrenim gören lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarının sayısal ve eşit ağırlık bölümlerindeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Aydın (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla İngilizce öğrenme konusunda daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Bu araştırma bulguları, çalışmadan elde edilen sonuçlara göre farklılık göstermektedir. Lisede alanı dil olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algılarının diğer alanlardaki öğrencilere göre düşük olmasının birçok sebebi olabilir. Erdem (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğrencilerin yaptığı hatalara kızması, ders kitaplarının yetersiz kalması, okullarda İngilizce laboratuvarlarının olmaması ve öğretim programlarının yetersiz kalması gibi sebeplerin öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz algıya sahip olmalarına sebep olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme için rahat ortamın olmaması İngilizceye yönelik olumsuz algının başka bir sebebi olabilir. Seraoui (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme sürecinde rahat ortamların öğrencilerin özyeterlik algılarını artırarak konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin alan değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil becerileri (dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazma) yeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	p
Dinleme	Kız	286	284.80	81451.50	28801.500	.001*
	Erkek	242	240.51	58204.50		
Okuma	Kız	286	281.59	80535.00	29718.000	.005*
	Erkek	242	244.30	59121.00		
Karşılıklı Konuşma	Kız	286	288.92	82630.00	27623,000	.000*
	Erkek	242	235.64	57026.00		
Sözlü Anlatım	Kız	286	277.90	79479.00	30774.000	.028*
	Erkek	242	248.67	60177.00		
Yazma	Kız	286	286.19	81849.50	28403.500	.000*
	Erkek	242	238.87	57806.50		
Algı Toplam	Kız	286	286.12	81829.00	28424.000	.000*
	Erkek	242	238.95	57827.00		

* $p < 0.05$

Tablo 13'teki verilerden kız öğrencilerin sıra ortalama değerlerinin ölçeğin alt boyutlarında ve toplamda erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analizlerde ölçeğin dinleme ($U=28801.500$, $p < .05$), okuma ($U=29718.000$, $p < .05$), karşılıklı konuşma ($U=27623.000$, $p < .05$), sözlü anlatım ($U=30774.000$, $p < .05$) ve yazma ($U=28403.500$, $p < .05$) alt boyutları ve toplama ($U=28424.000$, $p < .05$) ait sıra ortalamaları arasındaki farkın, istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre kız öğrencilerin yabancı dil yeterlik algılarının erkek öğrencilerin yabancı dil yeterlik algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra en yüksek ve en düşük ortalama değerlerinin (erkek=288.92, kadın=235.64) karşılıklı konuşma alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Oğuz ve Akkaş Baysal (2015) tarafından yürütülen çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma, yazma ve dinleme alt boyutlarında daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Aykaç Duman (2007) tarafından yürütülen çalışmada, lise öğrencilerinin öz yeterlik inancı puanları cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve kız öğrencilerin öz yeterlik inançlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tuncer ve Akmençe'nin (2019) çalışmasında, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançları incelendiğinde, kadın öğrencilerin özellikle okuma, yazma alt boyutları ve ölçeğin bütünü açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek bir özyeterlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Wang vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bu çalışmayı destekleyecek şekilde, kız öğrencilerin öz yeterlik inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Romi ve Leyser (2006) ile Cheung (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, yabancı dil özyeterlik inancının okuma, yazma ve dinleme becerileri açısından cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2007) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyon düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aydın (2006) ve Grigoryadis (1989) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgu ile paralel yöndedir. Araştırmadan elde edilen bulgudan farklı bulgulara erişen çalışmalar bulunmaktadır. Gömleksiz ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Çetintaş ve Berkant (2021) ve Karakış (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırması

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarını gösteren bilgiler Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Başarı	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dinleme	Okur-yazar değil(1)	25	290.46	5	27.804	.000*	1>6, 2>4, 2>5, 2>6, 3>5, 3>6, 4>6, 5>6
	İlkokul(2)	187	285.86				
	Ortaokul(3)	146	279.22				
	Lise(4)	106	248.78				
	Lisans(5)	49	203.21				
	Lisansüstü(6)	15	122.93				
Okuma	Okur-yazar değil(1)	25	284.74	5	19.035	.002*	1>6, 2>6, 3>6, 4>6, 5>6
	İlkokul(2)	187	278.19				
	Ortaokul(3)	146	271.94				
	Lise(4)	106	261.49				
	Lisans(5)	49	231.98				
	Lisansüstü(6)	15	115.23				
Karşılıklı Konuşma	Okur-yazar değil(1)	25	308.42	5	25.449	.000*	1>5, 1>6, 2>5, 2>6, 3>5, 3>6, 4>6, 5>6
	İlkokul(2)	187	283.91				
	Ortaokul(3)	146	273.46				
	Lise(4)	106	250.52				
	Lisans(5)	49	216.66				
	Lisansüstü(6)	15	117.17				
Sözlü Anlatım	Okur-yazar değil(1)	25	280.50	5	24.027	.000*	1>6, 2>5, 2>6, 3>5, 3>6, 4>6, 5>6
	İlkokul(2)	187	282.44				
	Ortaokul(3)	146	280.80				
	Lise(4)	106	247.30				
	Lisans(5)	49	222.09				
	Lisansüstü(6)	15	115.60				
Yazma	Okur-yazar değil(1)	25	286.20	5	21.829	.001*	1>6, 2>5, 2>6, 3>6, 4>6, 5>6
	İlkokul(2)	187	283.67				
	Ortaokul(3)	146	268.17				
	Lise(4)	106	259.15				
	Lisans(5)	49	227.88				
	Lisansüstü(6)	15	111.13				
Algı Toplam	Okur-yazar değil(1)	25	294.14	5	27.158	.000*	1>6, 2>5, 2>6, 3>5, 3>6, 4>6, 5>6
	İlkokul(2)	187	284.58				
	Ortaokul(3)	146	276.00				
	Lise(4)	106	251.47				
	Lisans(5)	49	215.29				
	Lisansüstü(6)	15	105.63				

*p<0.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi ölçeğin dinleme [$X^2_{(5)}=27.804$, $p<.05$], okuma [$X^2_{(5)}=19.035$, $p<.05$], karşılıklı konuşma [$X^2_{(5)}=25.449$, $p<.05$], sözlü anlatım [$X^2_{(5)}=24.027$, $p<.05$], yazma [$X^2_{(5)}=21.829$, $p<.05$] alt boyutlarında ve toplamda [$X^2_{(5)}=27.158$, $p<.05$] anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre annesi okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algılarının (tüm alt boyutlar ve toplamda) annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuzer (1999) ve Elmacioğlu (1998) tarafından belirtilenlere göre, günümüzde yaşam koşullarının giderek zorlaşması, annelerin çalışma zorunluluğunu artırmaktadır. Annenin çalışması, annenin işte olmadığı zamanlarda çocuğun bakımının sağlanması, eve yorgun gelen annenin çocuğuyla iletişiminin azalması ve annenin çocuğa daha az zaman ayırması gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle, örnekleme yer alan yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları, annelerinin iş hayatındaki meşguliyeti yüzünden onlarla sağlıklı iletişim kuramayabilir ve okul çalışmalarında yeterli destek göremeyebilirler. Bu durumda, bu öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla yeterlilik algılarının daha düşük olabileceği düşünülebilir. Atmaca ve Tatlı'nın (2023) araştırmasına göre, ebeveyn baskısı arttıkça öğrencilerde akademik başarı için duyulan stres artmakta ve bu durum okul tükenmişliğini artırmaktadır. Aynı şekilde, okul tükenmişliği arttıkça ebeveynlerin başarı baskısı da artmaktadır. Öğrencilerdeki akademik stres düzeyi arttıkça, ortaöğretim seviyesinde okul tükenmişliği de artmaktadır. Dolayısıyla, okul tükenmişliği arttıkça, öğrencilerin akademik stres düzeyinde de bir artış gözlemlenmektedir. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencide yüksek beklentiye sebep olarak öğrencilerdeki akademik stresi arttırabileceği söylenebilir. Bu durum ise öğrencilerin okul tükenmişliğini besleyebilir ve öğrencinin yeterlilik algısını etkileyebileceği söylenebilir. Gömleksiz ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında ise, annesi lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik düzeyinin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aykol (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada annesi üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısının annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algısından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çimen (2011) ve Karakış (2014)'ün yaptığı çalışmada öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine

göre İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ancak, bu durum ailenin sosyo-demografik özellikleri öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle işi yoğun olan ebeveynlerin zamanlarının kısıtlı olması, yüksek beklentilere sahip olmaları çocuklarının akademik başarısını olumsuz etkileyebilir (Erdoğan, 2007). Ebeveynlerin başarıya odaklı tutumları, öğrencilerin kendi öz saygılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenciler, sürekli olarak ebeveynlerin beklentilerini karşılamak zorunda olduklarını düşünerek kendilerini yetersiz hissedebilirler. Bu durum özsaygılarının azalmasına ve motivasyon eksikliğine neden olabilir. Ayrıca, akademik stres ve baskı, öğrencilerin risk almaktan, yeni deneyimler yaşamaktan ve potansiyellerini keşfetmekten çekinmelerine yol açabilir (Atmaca ve Tatlı, 2023) ve yeterlilik algılarının düşmesine sebep olabilir. Ayrıca bu sonuca ulaşılmasının nedeni, öğretmen görüşmelerinde ifade edilen haftalık ders saatinin yetersizliği, IDOP-11'in temel dil becerilerini kazandırmada yetersiz kalması ve günlük yaşama yakın olmayışı gibi sorunlardan kaynaklanabilir.

4.2.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırması

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algı düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına ait veriler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Başarı	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dinleme	İlkokul(1)	140	287.73	4	25.127	.000*	1>4, 1>5, 2>4, 2>5, 3>5, 4>5
	Ortaokul(2)	131	290.81				
	Lise(3)	154	257.28				
	Lisans(4)	71	231.75				
	Lisansüstü(5)	32	162.61				
Okuma	İlkokul(1)	140	278.66	4	15.872	.003*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	Ortaokul(2)	131	286.86				
	Lise(3)	154	255.96				
	Lisans(4)	71	254.04				
	Lisansüstü(5)	32	175.30				
Karşılıklı Konuşma	İlkokul(1)	140	286.60	4	19.621	.001*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	Ortaokul(2)	131	284.39				
	Lise(3)	154	253.79				
	Lisans(4)	71	251.37				
	Lisansüstü(5)	32	167.05				
Sözlü Anlatım	İlkokul(1)	140	283.36	4	19.462	.001*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	Ortaokul(2)	131	286.72				
	Lise(3)	154	255.05				
	Lisans(4)	71	251.24				
	Lisansüstü(5)	32	165.94				
Yazma	İlkokul(1)	140	288.11	4	19.344	.001*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	Ortaokul(2)	131	278.50				
	Lise(3)	154	254.32				
	Lisans(4)	71	259.65				
	Lisansüstü(5)	32	163.67				
Algı Toplam	İlkokul(1)	140	286.57	4	23.439	.000*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	Ortaokul(2)	131	288.05				
	Lise(3)	154	253.94				
	Lisans(4)	71	248.89				
	Lisansüstü(5)	32	156.95				

* $p<0.05$

Tablo 15'teki verilerde görüldüğü üzere ölçeğin dinleme [$X^2_{(4)}=25.127$, $p<.05$], okuma [$X^2_{(4)}=15.872$, $p<.05$], karşılıklı konuşma [$X^2_{(4)}=19.621$, $p<.05$], sözlü anlatım [$X^2_{(4)}=19.462$, $p<.05$], yazma [$X^2_{(4)}=19.344$, $p<.05$] alt boyutlarında ve toplamda [$X^2_{(4)}=23.439$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre birçok grupta anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Babası ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algılarının (tüm alt boyutlar ve toplamda) babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algılarından daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterli algılarının babası lisans mezunu olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterli algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde Erdoğan (2007) babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite ve ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu durumun temel nedeni, üniversite mezunu olan babaların daha yoğun çalışmaları ve bu sebeple çocuklarının okul çalışmalarına ve gelişimlerine yeterince destek sağlayamamaları olabilir. Araştırma bulgularına göre, üniversite mezunu olan ebeveynlere sahip çocukların akademik başarıları, üniversite mezunu olmayan ebeveynlere sahip çocuklara kıyasla daha düşüktür. Eğitimci ve psikologların temel görüşlerine göre, üniversite mezunu olan ebeveynlerin çocuklardaki başarı beklentisi yüksek olduğundan, mükemmeliyetçi bir tutum sergileyerek çocuklarda yoğun bir kaygı ve sıkıntıya neden olabilir. Bu durum, çocuklarda başarısızlık riskini artırabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısızlığının nedenleri arasında, ebeveynlerin çocuklarına karşı yanlış tutum ve davranışlar sergilemelerinin rol oynadığı söylenebilir. Bu araştırma bulguları çalışmadan elde edilen bulguya benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuca ulaşılmasının nedeni, öğretmen görüşmelerinde belirtilen İDOP-11'in içeriğinin fazla olması, ders materyallerinin eksikliği ve programın yetiştirilmesi kaygısıyla konuların hızlı işlenmesi gibi sorunlar olabilir. Literatürde Gömleksiz ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik düzeyinin, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra aynı çalışmada babası üniversite, lise ve ortaokul olan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik düzeyinin, babası ilkokul olan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aykol (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada babası üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısının babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çimen (2011) ve Karakiş (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu araştırma bulguları yukarıdaki çalışmalardan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir.

4.3. Nitel Boyutun Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Doküman incelemesinden, öğretmen görüşmelerinden ve sınıf içi gözlem çalışmasından elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde verilmiştir İlk olarak, ADOÇEP belgesi ve İDÖP-11 sistematik olarak analiz edilmiştir ve ilgili dokümanlar ADOÇEP B1+/B2 tanımlayıcılarına göre incelenmiştir. Amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme program öğelerine ilişkin notlar alınarak, özetlenmiş ve şemalaştırılmıştır.

4.3.1. İngilizce Dersi Öğretim Programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Belirlenen Yeterlilik Standartlarına Uyumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci sorusu olan “İngilizce dersi öğretim programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirlenen yeterlilik standartlarına uyumu nasıldır?” sorusu doküman incelemesi yöntemiyle yanıtlanmıştır. Doküman incelemesi altı tema altında toplanmaktadır. Bu temalar “Amaçlar”, “Yabancı Dil Yeterlilik Seviyeleri”, “Hedeflenen Dil Becerileri (Dinleme, Okuma, Karşılıklı Konuşma, Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım)”, “Benimsenen Yaklaşım”, “Öğrenme-Öğretme Süreçleri”, “Ölçme Değerlendirme” olarak sıralanabilir.

Amaçlar

İngilizce dersi öğretim programı, amaçlar açısından incelendiğinde, öğrencilerin yabancı kültürler ve toplumlar konusunda anlayışlarını pekiştirmeyi hedeflemekte ve bu sayede kendi kültürleri ile diğer kültürler arasındaki ayrımları kavramalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenci, dört dil becerisini dil ve kültürü araştırarak geliştirir. Kendini bağımsız ve akıcı bir dil kullanıcısı haline getirecek becerileri edinir. Ayrıca İngilizce dersi öğretim programı öğrencilerin kendilerini ifade etmesini, iş birliği ve problem çözme becerisi kazanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2018). ADOÇEP’te 11. sınıfa denk gelen B1+/B2 seviyesinde ise karşılıklı etkileşimi sürdürme ve gündelik yaşam ilişkin sorunlarla baş edebilme becerileri kazanmak önem taşımaktadır (Council of Europe, 2001). İngilizce öğretim programının ana amacı ise öğrenciler arasında İngilizce iletişim becerilerini geliştirmek için dört dil becerisini bütünleşik olarak öğretmek ve iletişimsel yeterliliği tüm yönleriyle dikkate almaktır. İDÖP-11, öğrenenlerin, özsaygılarını,

özerkliklerini ve dil becerilerini artırarak onları güçlendirecek görev tabanlı, işbirlikli ve proje tabanlı dil etkinliklerine katılmaya teşvik eder. Öğrencinin kişiliğinin olumlu yönde gelişmesini ve kimlik bilincinin artmasını sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu bakımdan, İngilizce dersi öğretim programının ADOÇEP ile aynı amaçları paylaştığı söylenebilir.

Yabancı Dil Yeterlilik Seviyeleri

İngilizce dersi öğretim programında, ADOÇEP’te yer alan Eşik (B1) ve İleri ya da Bağımsız (B2) başvuru düzeyleri hedeflenmiş ve B1+/B2 düzeyindeki amaçlara programda erişilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018). ADOÇEP’te B1+/B2 düzeyi tanımlayıcılarının İngilizce dersi öğretim programında belirtilen hedeflenen fonksiyonlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak ADOÇEP B1/B2 tanımlayıcıları incelendiğinde “*Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim ve öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim*” tanımlayıcılarının uygulamaya dönük olması sebebiyle 11. sınıf program fonksiyonları arasında yer almamaktadır.

Hedeflenen Dil Becerileri

İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen dil becerileri ile ADOÇEP karşılaştırıldığında bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. İngilizce öğretim programı ile ADOÇEP’in karşılaştırılması Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16.

ADOÇEP ile İDÖP-11’in Hedeflenen Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması

	Dil becerileri	Alt dil becerileri
ADOÇEP	Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
	Konuşma	Bir konuşmaya katılma Sözlü olarak kesintisiz konuşma
	Yazma	Yazılı anlatım
İDÖP-11	Dinleme	
	Okuma	
	Konuşma	
	Yazma	

ADOÇEP’te dil becerileri “Anlama, Konuşma ve Yazma” olarak üçe ayrılmaktadır. Anlama becerisi, “dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama”; konuşma

becerisi ise “bir konuşmaya katılma ve sözlü olarak kesintisiz konuşma” olarak ikiye ayrılmakta; yazma becerisi ise yazılı anlatım olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. İDÖP-11, dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak dört dil becerisini etkileşimli olarak geliştirmeye odaklı hedefler içermektedir. Bu becerileri kazandırmanın yanı sıra, öğrencilerin akıcı bir dil kullanıcısı olmasını hedeflemektedir. Dinleme ve konuşmaya vurgu yapılmakta ve dil yapılarına sınırlı odaklanma bulunmaktadır. Ayrıca, İngilizce sözcük bilgisini zenginleştirmek hedeflenmekte olup, her ders için maksimum yedi adet yeni kelime ve telaffuz pratiği ile sınırlıdır. 11. sınıf için önerilen materyal ve görevlere ek olarak, öğrencilerin yapması gereken tavsiye edilen bir dizi görev de bulunmaktadır (MEB, 2018).

ADOÇEP’in İDÖP-11 ile dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım beceri türleri açısından karşılaştırılması Tablo 17, 18, 19, 20, 21’de sunulmuştur.

Dinleme

ADOÇEP’te “Dinleme” becerisine ilişkin betimleyicilerin İngilizce dersi öğretim programında gösterimi Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17.

ADOÇEP’te “Dinleme” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-11’de Gösterimi

Düzey	ADOÇEP	İDÖP-11
B1+	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim.	Tema 1/2
	Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Tema 5/8
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim.	Tema 7/9
	Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim.	-----
	Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	-----

Tablo 17 incelendiğinde ADOÇEP’te yer alan “Dinleme” becerisine yönelik B2 “Televizyon haberlerini ve güncel olay ilişkin programların çoğunu anlayabilirim, standart dilin kullandığı filmlerin çoğunu anlayabilirim” betimleyicilerin İDÖP-11’de

yer almadığı görülmektedir. Dinleme becerisine yönelik betimleyicilerin (1.2.5.8.7.9.) altı farklı temada yer aldığı görülmektedir.

Okuma

ADOÇEP’te “Okuma” becerisine ilişkin betimleyicilerin İDÖP-11’de gösterimi Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18.

ADOÇEP’te “Okuma” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-11’de Gösterimi

Düzyey	ADOÇEP	İDÖP-11
B1+	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim.	Tema 1
	Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Tema 5
B2	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim.	-----
	Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Tema 10

Tablo 19 incelendiğinde ADOÇEP’te yer alan “Okuma” becerisine yönelik B2 “Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. ” betimleyicisinin İDÖP-11’de yer almadığı görülmektedir. Okuma becerisine yönelik betimleyicilerin (1.5.10.) üç farklı temada yer aldığı görülmektedir.

Karşılıklı Konuşma

ADOÇEP’te “Karşılıklı Konuşma” becerisine ilişkin betimleyicilerin İDÖP-11’de gösterimi Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19.

ADOÇEP’te “Karşılıklı Konuşma” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-11’de Gösterimi

Düzy	ADOÇEP	İDÖP-11
B1+	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	----- Tema 1/2/6/7 Tema 8/9/10
B2	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	----- Tema 4/5/6/8

Tablo 19 incelendiğinde ADOÇEP’te yer alan “Karşılıklı Konuşma” becerisine yönelik B1+/B2 “*Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim ve öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim.*” betimleyicilerinin İDÖP-11’de yer almadığı görülmektedir. Karşılıklı konuşma becerisine yönelik betimleyicilerin (1.2.4.5.6.7.8.9.10.) dokuz farklı temada yer aldığı görülmektedir.

Sözlü Anlatım

ADOÇEP’te “Sözlü Anlatım” becerisine ilişkin betimleyicilerin İDÖP-11’de gösterimi Tablo 20’de sunulmuştur:

Tablo 20.

ADOÇEP’te “Sözlü Anlatım” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-11’de Gösterimi

Düzy	ADOÇEP	İDÖP-11
B1+	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim.	Tema 1/5 Tema 1 Tema 3/10
B2	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	Tema 7/8 Tema 10

Tablo 20 incelendiğinde ADOÇEP’te yer alan “Sözlü anlatım” becerisine yönelik betimleyicilerin (1.3.5.7.8.10.) altı farklı temada yer aldığı görülmektedir.

Yazılı Anlatım

ADOÇEP’te “Yazılı anlatım” becerisine ilişkin betimleyicilerin İDÖP-11’de gösterimi Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21.

ADOÇEP’te “Yazılı Anlatım” Becerisine İlişkin Betimleyicilerin İDÖP-11’de Gösterimi

Düzy	ADOÇEP	İDÖP-11
B1+	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim.	Tema 2
	Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	Tema 1
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim.	Tema 4
	Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim.	Tema 6 Tema 8 Tema 10
	Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Tema 10

Tablo 21 incelendiğinde ADOÇEP’te yer alan “Yazılı Anlatım” becerisine yönelik betimleyicilerin (1.2.4.6.8.10.) altı farklı temada yer aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, İDÖP-11 içerik açısından ADOÇEP ile karşılaştırıldığında, programda B1+/B2 düzeyindeki 23 betimleyiciden 18 (%78) betimleyicinin karşılığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışmada Yüce (2018) 9. sınıf öğretim programının ADOÇEP’in yeterlilik tanımlarına genel uyumluluğunu % 61,71 olarak tespit etmiştir. Programın dil işlevleri, telaffuz, dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisi toplamda % 61,71’i, A1/A2 seviye önerilen ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zorba (2012) 9. sınıf öğretim programının ADOÇEP yeterlilik tanımlayıcılarına uyumluluğunu % 38, 29 bulmuştur. Özer (2012) Türk Milli Eğitimi genel amaçları ile ADOÇEP genel amaçları arasında % 92 oranında uyuma olduğunu tespit etmiştir.

Benimsenen Yaklaşım

İngilizce dersi öğretim programı öğrenme-öğretme süreci bakımından ADOÇEP ile karşılaştırıldığında programda çerçeve programın ilkelerinin esnek bir biçimde benimsendiği söylenebilir. ADOÇEP, öğrencilerin akıcılık ve yeterliliklerini geliştirmek için öğrenmelerini gerçek yaşam durumlarında uygulamaya teşvik eden eylem odaklı bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşım, dil kullanıcılarını toplumda bir görevi yerine getiren

sosyal aktörler olarak kabul eder (Council of Europe, 2001). Eylem odaklı bir yaklaşımda, bireyden bir etkinlik sırasında makro ve mikro görevleri yerine getirmesi beklenir. Büyük görevler, tamamlayıcı küçük görevlerle bütünleştirilmiştir. Birey karşılıklı iletişim kurarken hedeflere ulaşmak için büyük ve küçük görevleri tamamlar. Bir görevin eylem odaklı olabilmesi için, kullanılabilir, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik edici, öğrenenlerin gündelik hayatından, öğrenenin kültürü ile uyumlu, gerçek, iletişimsel, eğitim ortamında uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir nitelikte olması gerekir (Coşkun, 2017). Bu yaklaşımda öğrenme-öğretme süreci mümkün olduğunca öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin, kendi kendine öğrenme, bireysel öğrenme teknikleri ve iletişim stratejilerinin kullanımını geliştirmeleri vurgulanmaktadır. İletişim, hem araç hem de amaç olarak değerlendirilir. Eylem odaklı yaklaşımda, dil aracılığıyla iletişim, ortak eylemin ve iş birliğinin bir aracı olarak görülür (Puren, 2014). İngilizce dersi öğretim programı ise “eklektik yaklaşımı” benimser. Bu programın temel mantığı iletişim odaklı olmasıdır. Program, iletişim becerilerini geliştirmeyi, dört dil becerisini bütünleştirmeyi, teknoloji kullanımını artırmayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin fikir ve kültürlerini farklı kültür ve ülkelerden insanlarla paylaşımları için İngilizceyi aktif, üretken ve iletişimsel olarak kullanmalarını, işbirlikli olmalarını ve öğrenen özerkliğini benimsemelerini hedeflemektedir. Güvenli bir öğrenme-öğretme ortamında işbirliği, etkileşim ve iletişim yoluyla öğrenciler kendi öğrenmelerinin yöneticisi olarak kendi ihtiyaçlarını, güçlü yanlarını ve zayıf yönlerini tanır ve değerlendirir. İDÖP-11, öğrencilerin özgüvenini, özerkliğini ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlayarak, görev tabanlı, işbirlikli ve proje tabanlı dil etkinliklerine katılmalarını teşvik eder. Üretken, iletişimsel ve dinamik bir dil öğrenme ortamında öğrencilerin iletişimsel çıktılarını değerlendirmek için özgün değerlendirme teknikleri kullanılır. Öğrenenlerin gerçek yaşam deneyimlerini yansıtmak, dil öğreniminin çoklu duyuşal doğasını yansıtmak ve değerlendirmede veri yönetiminin yanı sıra pratiklik düzeyini artırmak için öğretim teknolojilerini kullanımını, programda temalar boyunca teşvik eder. Dört becerinin bütünleşik olarak öğretilmesinde öğrencilerin iletişim kurma ve dili gerçek hayatta kullanma pratiği yapmalarını sağlamak için konuşma ve dinleme becerilerine vurgu yapar. Programda benimsenen eklektik yaklaşım, sunulan temalar telaffuz ve kelime dağarcığı gibi dilin diğer yönlerini entegre ederken, çoğunlukla işlevsel ve beceriye dayalı bir sistem öngörür. İngilizce dersi öğretim programında öğrenciler, sınıfta sürekli İngilizce konuşarak ve iletişimsel aktivitelerle birbirleriyle etkileşimde bulunarak derse aktif olarak katılırlar. Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için gerçek

hayatta kullanılan İngilizceyi farklı bağlamlarda sürekli olarak kullanır, dört dil becerisini bütünleşmiş şekilde öğrenirler. Öğretmenlerinin yönlendirmesiyle, dil materyallerini ve aktivitelerini kendileri geliştirebilen yaratıcı bireyler haline gelir ve sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmaya teşvik edilirler (MEB, 2018).

ADOÇEP eylem odaklı bir yaklaşım benimserken İDÖP-11 eklektik bir yaklaşım benimsemektedir. İDÖP-11 iletişim odaklı, öğrenci merkezli, öğrenim kültürü ile uyumlu olması ve yaşama yakın olması bakımından ADOÇEP ile temel dayanaklarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrencinin, anlaşılabilir girdilere ek olarak, doğrudan iletişim ve katılımın, dil öğrenimi için gerekli ve yeterli bir koşul olduğuna inanılmaktadır. Öğrenciler, anlamlı ve anlaşılır girdilere ve dilin etkileşimli kullanımına dayalı bir bağlam içinde önemli ölçüde dil öğrenme fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Eğer “öğrenmeyi öğrenme” dil öğretiminin temel bir parçası olarak kabul edilirse, özerk öğrenme geliştirilebilir ve böylece öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini, kendilerine açık olan seçenekleri ve en uygun yöntemleri daha fazla fark ederler. İDÖP-11, ADOÇEP ile karşılaştırıldığında, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciden beklenen; hedef dili etkin bir şekilde kullanabilmesi, kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve dili anlamlı bir bağlam içinde iletişim kurmasıdır. ADOÇEP’te öğrenme-öğretme sürecinde boşluk doldurma, cümle kurma, çoktan seçmeli sorular sorma, değiştirme alıştırmaları, cümle eşleştirme, anadilden hedef dile örnek cümle tercümeleri, belirli yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme, dilbilgisi odaklı akıcı konuşma etkinlikleri önerilmiştir. İDÖP-11’in içeriğinin incelenmesiyle benzer etkinliklerin olduğu tespit edilmiştir.

ADOÇEP’te öğrenme-öğretme sürecinde dönüt düzeltme ile ilgili “*Bütün hata ve yanlışlar öğretmen tarafından hemen düzeltilmelidir, hataları yok etmek için sistemli bir şekilde anında akran-düzeltilmesi teşvik edilmeli, tüm hatalar not edilmeli ve iletişimi engellemediği bir anda düzeltilmelidir, hatalar öylesine düzeltilmemeli, aynı zamanda uygun bir zamanda incelenmeli ve açıklanmalıdır, dil sürçmeleri şeklinde olan yanlışlar göz ardı edilebilir, ancak sistematik yanlışlar kesinlikle düzeltilmeli ve yok edilmelidir*” ifadeleri yer almaktadır (Council of Europe, 2001). İDÖP-11’de “*Öğretmenin öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip*

doğru formu kendileri kullanması ya da aktivite sonrasında öğrenci isimi vermeden üzerinde durmak için hataları not alması” ifadeleri benzerlik göstermektedir (MEB, 2018).

Ölçme-Değerlendirme

İDÖP-11, ADOÇEP ile karşılaştırıldığında, benzer ölçme değerlendirme yöntemlerini benimsedikleri görülmektedir. İDÖP-11, öğrenme amaçlarına, materyallere ve görevlere hizmet eden bir değerlendirme sistemi sunar. Değerlendirme, İngilizce öğrenimini geliştirmeyi ve kontrol etmeyi amaçlayan bir araç olarak kullanılır, olumsuz bir pekiştirme aracı değildir. Geleneksel değerlendirme araçlarının yerine, dilin gerçek kullanımını ölçmeyi mümkün kılan portföyler, projeler ve iletişimsel aktivitelere vurgu yaparak çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi araçların önemini azaltılabilir (MEB, 2018). Daha çok dili anlayabilme, üretebilme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilebilmesini amaçlar. Öz değerlendirme, akran, öğretmen, bilgisayar ve anne/baba değerlendirmeleri gibi farklı değerlendirme türleri ile dönüt sağlanmasını sağlar. Değerlendirme alternatif, geleneksel ve elektronik türde yapılmaktadır. Öğrencilerin dil edinimlerinin karmaşık yapısını değerlendirmek için, değerlendirme türleri de çeşitlilik göstermektedir. İngilizce dersinde her tür öğrenci kazanımı yargıya varmak için değerlendirilir. Önerilen ana değerlendirme türleri arasında, dinleme ve konuşma becerilerinin tartışma etkinlikleri ve video blogları yoluyla değerlendirilmesi bulunmaktadır. Dört dil becerisinin tümü bütünsel olarak değerlendirilmelidir. Tech-pack, kalem-kağıt sınıf sınavları veya e-portfolyolar aracılığıyla sözlük, yapı ve telaffuz gibi dilin diğer bileşenlerinin yanı sıra, e-portfolyoların kullanımı, öğrencilerin değerlendirilmesi için dahil edilebilecek materyal ve aktivite yelpazesini genişlettiğinden, değerlendirme stratejilerinden biri olarak seçilmiştir. ADOÇEP’te, değerlendirme dil kullanıcısının dil yeterliğinin belirlenmesine odaklanmış olup, programın genel değerlendirmesini içermemektedir. Dil yeterliliğinin değerlendirilmesinde, dil sınavlarının yanı sıra sürekli değerlendirme için kullanılan çeşitli yöntemler mevcuttur, bunlar kontrol listeleri, resmi olmayan öğretmen gözlemleri gibi çeşitli araçlarla gerçekleştirilir. ADOÇEP’te, İDÖP-11’de olduğu gibi düzey belirleyici değerlendirme ve sürece dayalı değerlendirmenin önerildiği görülmektedir.

Doküman incelemesi sonucunda İDÖP-11’in amaçlar, yabancı dil yeterlilik seviyesi, benimsenen yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme

süreçleri açısından ADOÇEP'e uyumlu olduğu söylenebilir. Bunun aksine, programın hedeflenen dil becerilerinin ADOÇEP'in alt dil becerilerine uyumlu olmadığı söylenebilir.

İDÖP-11'in öğrenme-öğretme süreçleri açısından ADOÇEP'e uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Her ikisi de programın temel dayanağı yabancı dili günlük hayatta kullanmaya yönelik olarak iletişimsel yaklaşımdır. Benzer sonuç, Özüdoğru (2016)'nın ilköğretim 2. sınıf ve Yiğit (2010)'in ilköğretim programını ADOÇEP'le karşılaştırdığı çalışmalarında da elde edilmiştir.

ADOÇEP ile İDÖP-11 arasında hedeflenen dil becerileri açısından uyumsuzluk tespit edilmiştir. ADOÇEP'te anlama, konuşma ve yazma becerileri ile dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, bir konuşmaya katılma, kesintisiz konuşma ve yazılı ifade gibi alt beceriler hedeflenirken, İDÖP-11'de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört beceri bütünsel ve etkileşimli bir şekilde geliştirilmeyi amaçlamaktadır. Dört becerinin yanı sıra, her ders için en fazla yedi kelime bilgisi ve kısıtlı telaffuz pratiği, İngilizce öğrenme gereksinimlerine uygun olarak uyarlanmıştır.

İçerik açısından İDÖP-11 ile çerçeve program karşılaştırıldığında sözlü ve yazılı anlatım betimleyicilerin tamamının İDÖP-11'de yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme betimleyicilerinin 5/3, okuma betimleyicilerinin 4/3, karşılıklı konuşma betimleyicilerinin 4/2, oranında programda yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. İçerik açısından ADOÇEP B1+/B2 düzeyinde toplam 23 betimleyiciden 18'nin İDÖP-11'de karşılığı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, Özüdoğru (2016), ilköğretim 2. sınıf İngilizce öğretim programını ADOÇEP ile karşılaştırmış ve A1 düzeyinde birçok betimleyicinin ikinci sınıf programında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularından farklı olarak Coşkun (2018) 11. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ve ders kitabının ADOÇEP ile karşılaştırmalı analizini yaptığı çalışmasında en fazla eşleşebilen becerinin yazma olduğu ve yazı tanımlayıcılarının % 90 oranında olduğu, okuma tanımlayıcılarının ikinci en yüksek karşılık gelme oranına sahip olduğu ve %75 oranında eşleştiği, okuma hedeflerinin sadece % 42.52'sinin betimleyicilerle eşleştiği, dinleme tanımlayıcılarının %54'ünün 11. sınıf programında kapsandığı bulgusuna ulaşmıştır.

İDÖP-11'in ölçme-değerlendirme süreçleri bakımından çerçeve programla uyumlu olduğu söylenebilir. İDÖP-11 ile ADOÇEP'in ölçme ve değerlendirme yöntemleri karşılaştırıldığında, her iki programın da nesnel (başarı değerlendirmesi, düzey belirleme gibi) ve süreç odaklı (biçimlendirici değerlendirme, performans değerlendirmesi gibi) yaklaşımları benimsediği bulgusuna varılmıştır (Council of Europe, 2001; MEB, 2018). Benzer olarak, Özer'in (2012) araştırmasına göre, ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının çerçeve programla karşılaştırıldığı çalışmada, programda önerilen tüm değerlendirme araçlarının çerçeve programdan alındığı tespit edilmiştir. Özudoğru (2016) ilköğretim 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programını ölçme değerlendirme süreçleri açısından ADOÇEP ile karşılaştırmış ve her ikisinin de sürece dayalı değerlendirmeyi benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Filiz Büyükalın (2018) tarafından yapılan çalışmada programın ölçme ve değerlendirme konusunda genel değerlendirme yaklaşımlarını benimsediği, e-değerlendirmenin mevcut olduğu, ayrıca öğrencilere e-portfolyo ve bilgilendirme sunulduğu bulgusuna varılmıştır.

4.3.2. İngilizce Dersi Öğretim Programının Programın, Genel Yapısı İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

İngilizce öğretim programının genel yapısına ilişkin öğretmen görüşleri içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular İDÖP-11'in güçlü yönleri, kazanımların uygunluğu, içeriğin uygunluğu, öğrenciye kazandırdıkları, uygulamada yaşanan sorunlar, etkili uygulanabilmesine yönelik öneriler ve ders kitabına yönelik görüşler alanları altında sunulmuştur.

Öğretim Programının Güçlü Yönleri

İDÖP-11'in güçlü yönlerine ilişkin görüşler analiz edilerek Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22.

İDÖP-11'in Güçlü Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kazanımların Uygunluğu		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
İçerik	Güncel olması	Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14
	Yaşama yakın olması	Ö6,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14
	İlgi çekici olması	Ö11,Ö12,Ö14
	Konu çeşitliliği olması	Ö2
	Basitten zora olması	Ö9
	Uygun şartlarda uygulanabilir olması	Ö1,Ö3,Ö6,Ö8,Ö12,Ö13,Ö14
	Önerilen araç-gerece ulaşılabilmesi	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö12,Ö14
	Merkezi sınava hazırlamada yeterli olması	Ö5,Ö7,Ö13
	Dijital materyallerin kullanılması	Ö12
	Strateji önerilerinin olması	Ö1
İşlevsellik	Telaffuza önem vermesi	Ö8
	Öğretmenin kendini geliştirmesine teşvik etmesi	Ö8
	Standartlarla Uygunluk	
	Etkinlik sayısının yeterli olması	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
	Adoçep ile uyumlu olması	Ö1,Ö4,Ö7,Ö14
	Kazanımların iyi olması	Ö6,Ö7,Ö8,Ö12
	Ders saatinin yeterli olması	Ö2,Ö8,Ö10
	Ölçme-değerlendirmeye uygun olması	Ö8,Ö7

Tablo 22 incelendiğinde programın olumlu yönlerine ilişkin etkinlik sayısının yeterli olması, uygun şartlarda uygulanabilir olması, ders saatinin yeterli olması, içeriğin güncel ve yaşama yakın olması, önerilen araç- gerece ulaşabilme, kazanımların iyi olması ve ADOÇEP ile uyumlu olmasına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“ Dört beceri söz konusu olunca da bu programın etkinlik olarak ve akademik daha dolu bir program olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Her öğrenciye hitap eden etkinlikler var.” (Ö7)

“.....ideal ortamda ideal sayıda öğrenciyle mükemmel bir program.... B1+/B2 düzeyinde öğrenci çıkar, hatta benim okulda bile.....” (Ö1)

“...hazırbulunuşluğu olan bir kitle varsa ideal bir program.” (Ö1)

“...sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.....2018 öncesinde süre problemi vardı.” (Ö8)

“Süre yeterliözel kurs merkezlerinde 3 ayda bir seviye için geçilebiliyor normalde, fazla ders saati öğrencilere ağır gelir.” (Ö2)

“...yedinci temaya zaten bayıldık. içerik çok güzeldi gerçekten, güncel olması iyi.” (Ö11)

“Temalar güncel öğrencilerin ilgisini çekiyor....” (Ö14)

“Konuların güncel olduğunu düşünüyorum. Özellikle hala gündemde olan Challenger faciası, Göbeklitepe, Elon Musk ile ilgili temalar var mesela...” (Ö10)

“Programın zaten güzel olmasının nedeni ADOÇEP’e uygun olması....programa uydurulmaya çalışılması avantaj.” (Ö1)

“Öğretim programında yaşanmış olaylara yer veren temalar öğrencilerin ilgi alanlarını çekiyor...” (Ö9)

Eğitim programlarında etkinliklerin yeterli sayıda ve çeşitli olması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırır. Etkinliklerin çeşitliliği, öğrencilere farklı öğrenme stilleri ve yöntemleri sunarak öğrenmeyi daha etkileşimli hale getirir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme teorisi ile ilişkilendirilebilir. Yapılandırmacı teoriye göre, öğrenciler bilgiyi aktif olarak inşa ederler ve bu süreçte çeşitli etkinlikler önemli rol oynar (Fosnot, 1996). Programın ideal şartlarda uygulanabilir olması, gerekli koşullar sağlandığında öğretmenlerin öğretim programını rahatlıkla uygulayabilmelerini ifade eder. Bu, Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisinde belirtilen “yakınsal gelişim alanı” kavramı ile ilişkilendirilebilir. Vygotsky’ye göre, uygun destek ve kaynak sağlandığında öğretmenler ve öğrenciler, mevcut seviyelerinden daha yüksek bir seviyeye ulaşabilirler (Vygotsky, 1978). Ders saatinin yeterli olması, öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli sürenin sağlanması açısından önemlidir. Bloom’un taksonomisi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli zamanın planlanmasını öngörür (Bloom, 1984). Yeterli ders saati, öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve anlama süreçlerine katkı sağlar. İçeriğin güncel ve yaşama yakın olması, öğrencilerin öğrenme materyalleri ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Dewey’in deneyimsel öğrenme teorisi, öğrenmenin öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkili olmasını savunur (Dewey, 1938). Bu, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenmeyi daha anlamlı kılar. Eğitim programının önerdiği araç-gereçlere ulaşabilme, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gereklidir. Erişilebilir kaynaklar, eğitimde farklı okul türlerinde fırsat eşitliği ve kaliteyi artırır. Eğitimde kaynakların eşit dağılımı, her öğrencinin eşit öğrenme fırsatına sahip olmasını sağlar (Carnoy ve Levin, 1985). Programın hedeflediği kazanımların iyi olması, öğrenme çıktılarının net ve ölçülebilir olmasını sağlar. Tyler’in rasyonel planlama modeli, eğitim programlarının amaçlarına ulaşma derecesini değerlendirmek için kazanımların açık ve ölçülebilir olmasını vurgular (Tyler, 1949). ADOÇEP ile uyumlu olması, programın mevcut eğitim politikaları ve standartları ile örtüştüğünü gösterir. Bu uyum, eğitim programlarının sistematik ve bütüncül bir şekilde yürütülmesini destekler ve eğitimde kaliteyi artırır (Fullan, 2007).

Görüşler incelendiğinde programda etkinlik sayısının yeterli olması, gerekli şartlar oluştuğunda ideal bir program olması, içeriğin güncel ve yaşama yakın olması ve önerilen araç-gerece ulaşılabilmenin mümkün olmasını ön plana çıkmaktadır. İlgili araştırmalarda öğretmenler öğretim programının kullanışlı olduğunu, açık ve anlaşılır olduğunu; kazanım dağılımlarının normal olduğunu, hedef boyutu açısından kısmen yeterli olduğunu (Alan, 2019; Çelik ve Filiz Büyükalın, 2018; Çelik ve Işık, 2019; Dursun, vd. 2017; Ersen Yanık, 2007; Güven, 2017, Koç, 2019), başarılı bir şekilde seviyeye uygun olduğunu, etkinliklerin zorluk derecesinin beklenen seviyede olduğunu (Coşkun, 2018; Elmalı, 2019), ünitelerin günlük hayatla bağlantılı olduğunu (Koç, 2019), içeriğin iletişimsel yapıya dayandığını ve dili kullanmaya teşvik edici olduğunu (Elmalı, 2019; Türkben, 2019), dört temel beceriyi ölçmede etkili ve verimli olduğunu, önerilen yöntem, teknik ve araç-gereçlerin yeterli olduğunu, öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olduğunu (Koç, 2019) ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgudan farklı olarak programın öğrencilerin dil ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğunu, 11. sınıf İngilizce kitaplarının öğrencilerin İngilizce seviyelerinin üzerinde olduğunu ve haftalık iki saat olan İngilizce ders saatlerinin kitaplardaki tüm üniteleri etkili bir şekilde işlemeye yetersiz olduğunu (Aslan Uçar, 2020), programın içerik ögesi ile ders kitabının uyummadığını ve ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve etkinlik kazanım uyumunun sağlanmadığını (Gürel ve Demirhan Işcan, 2020), geleneksel öğretim anlayışını sürdürmeye devam ettiğini (Koç, 2019), 9. sınıf İngilizce programının önerdiği öğretim yöntemi olan iletişimsel yaklaşımın sınıfta uygulanamadığını (Aktaş Karcı, 2012), öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliğinden ders kitaplarından büyük ölçüde memnun olmadığını (Çarıkcoğlu, 2019), haftalık ders saatinin kazanımları edindirmek için yeterli olmadığını, kazanımların yetersiz olduğunu, sınıflardaki öğrenci sayısının programı uygulamak için fazla olduğunu konuşma ve dinlemeye yönelik becerileri kazandırma düzeyinin, okuma ve yazma becerilerini kazandırma düzeyine göre daha düşük olduğunu (Taşdemir, vd., 2019), ders saatlerinin yetersiz olduğunu (Aküzel, 2006; Dönmez, 2010; Er, 2006), kazanımların haftalık ders saati içerisinde ulaşamayacağını ve 9. sınıf programındaki yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çoğu zaman uygulanamadığını (Aktaş Karcı, 2019), program kazanımlarını öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu (Gürel ve Demirhan Işcan, 2020),

ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının kazanımlarının, içerik ve ölçme-değerlendirme ilişkisinin yetersiz olduğunu, ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve içeriği ile ilgili fikirlerinin genel olarak olumsuz olduğunu, programda önerilen etkinlikler ve içerik yeterli olmadığını, programın en olumsuz yönü olarak proje ve performans görevlerini gördüklerini (Merter, vd., 2012), temaların günlük yaşama uygun olmadığını (Türkben, 2019; Soğuksu, 2013; Şahin, 2013), sınavların ADOÇEP’te mevcut olan kriterlere çok az uygun olduğunu (Birgün ve Polat, 2023), araç-gereç, materyal ve ders kitaplarının yetersiz olduğunu (Dönmez, 2010; Çelik ve Işık, Ersen Yanık, 2007; Şahin, 2013) ifade eden öğretmen görüşlerinin olduğu çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin İDÖP-11’in uygulanmasında kazanımların birey, toplum ve konu alanına uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

İDÖP-11’in Kazanımların Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kazanımların Uygunluğu		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Birey Alanına	Uygun	Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12
	Uygun değil	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö10,Ö13,Ö14
Toplum Alanına	Uygun	Ö1,Ö2,Ö9,Ö10,Ö12
	Uygun değil	Ö3,Ö6,Ö13,Ö14
	Kısmen uygun	Ö7,Ö8
Konu Alanına	Uygun	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö12
	Uygun değil	Ö6,Ö8,Ö14

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce dersi öğretim programının toplum ve konu alanına uygun olduğunu, ancak birey alanına uygun olmadığını belirtmiştir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda planlamada oldukça idealist bir yaklaşım ön planda olduğunu düşünüyorum ancak ben öğrencilerin özellikle iletişimsel olarak bu yeterliliği kazandırdığımızı düşünüyorum. Dediğim gibi kazanımlar daha hafif, önceki programa göre çok güzel olmuş öğretmeni çok zorlamıyor. Kaygı düzeyi daha az böylece daha rahat oluyor.” (Ö8)

“Öğrenci ihtiyaçlarını da karşılıyor...kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun...” (Ö7)

“Kazanımlar benim okulum gibi kenar mahalle okullarda, başarısı düşük okullarda ihtiyacı karşılamıyor.” (Ö1)

“kazanımlar değerler göz önüne alınarak hazırlanmış..., kültürü önemsemiş 7.ünitede ülkenin kültüründen bahsedilmiş mesela.” (Ö9)

“toplumsal ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmüyorum. Ben yurtdışında okuyan biri olarak kazanımların günlük konuşmada çok sık kullanıldığını zannetmiyorum. Yani biraz üst seviyeye uygun günlük konuşma değil de günlük konuşmanın üstünde biraz daha ileri seviye.” (Ö13)

“Topluma gerekli birey yetiştirmedeğini düşünüyorum.” (Ö14)

“2018 öncesi programa göre daha az bir duyarlılık hissediyorum...toplumsal bazda problemler artmasına karşın, okul ve çevrenin önemi daha çok öne çıkarmasına karşın ihtiyacı kısmen karşılıyor...önceki programlarda özellikle çoklu kültürel ortamlarda farklı kültürleri tanıma, sevmeye, paylaşma vesaire daha çok ön plandaydı...” (Ö8)

“...yabancı dil alanına uygun B1+/B2 seviyesi de kazanım olarak uygun.” (Ö12)

“...genel olarak bakıldığı zaman ihtiyaçları karşılıyor...” (Ö1)

“Kazanımlar özellikle iletişim temelli (Communicative-Based) değil.” (Ö8)

Öğretmenlerin programı birey alanına uygun bulmaması, programın öğrenci merkezli yaklaşımlar yerine daha genel ve geniş kapsamlı içeriklere odaklandığını gösterebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, bireysel öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, her öğrenciye uygun öğrenme fırsatları sunmayı amaçlar. Bu, özellikle yapılandırmacı öğrenme teorisi ile ilişkilidir. Yapılandırmacı teoriye göre, öğrenme, öğrencilerin bireysel deneyimleri ve bilgi inşası süreciyle gerçekleşir (Fosnot, 1996). Öğretmenlerin birey alanına uygunluk konusundaki olumsuz görüşleri, programın bu açıdan eksiklikler taşıdığına işaret edebilir. Programın toplum alanına uygun olduğuna dair olumlu görüşler, programın toplumsal konulara, sosyal becerilere ve toplumsal sorumluluklara vurgu yaptığını gösterir. Bu durum, sosyal öğrenme teorisi ve eleştirel pedagoji yaklaşımları ile desteklenebilir. Bandura’nın sosyal öğrenme teorisi, bireylerin çevrelerinden ve sosyal etkileşimlerinden öğrendiğini savunur (Bandura, 1977). Ayrıca, Freire’in eleştirel pedagoji yaklaşımı, eğitimde toplumsal adalet, eşitlik ve bilinçlenme süreçlerine vurgu yapar (Freire, 1970). Programın toplum alanına uygunluğu, bu teorik yaklaşımlar çerçevesinde olumlu değerlendirilebilir. Öğretmenlerin programın konu alanına uygun olduğunu belirtmeleri, programın içerik açısından yeterli derinlik ve kapsam sunduğunu gösterir. Tyler’in rasyonel planlama modeli, öğretim programlarının belirli hedeflere yönelik olarak planlanması ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak içeriklerin seçilmesi gerektiğini vurgular (Tyler, 1949). Ayrıca, disiplin temelli eğitim yaklaşımları, belirli bir konuda derinlemesine bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda, programın konu alanına uygunluğu, öğrencilerin belirli disiplinlerde derinlemesine bilgi edinmelerini destekler.

Literatürde yapılan çalışmalarda kazanımların anlaşılır olduğunu (Büyükduman, 2001; İnam ve Çelik, 2019), kazanım dağılımlarının normal olduğunu (Dursun, vd., 2017), hedeflerin motive edici ve gerçekleştirilebilir olduğunu (Çelik ve Büyükalan Filiz, 2018), İngilizce öğretim programının genelinin açık ve anlaşılır olduğunu (Alan, 2019), programın kazanımlarının öğrenci seviyesi üzerinde olduğunu, programdaki etkinlik-kazanım uyumunun sağlanmadığını (Gürel ve İşcan, 2020), 9. sınıf İngilizce öğretim programının hedef boyutu açısından kısmen yeterli olduğunu (Güven, 2017) kazanımların kendi içerisinde de bir tutarlılık sağlamadığını (Merter, vd., 2012), programın kazanımlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığını (Aktaş Karıcı, 2012), kazanımların sade ve yalın olmadığını, kazanımlarla ilgili açıklama yokluğunu, kazanımların iyi ifade edilmemiş olduğunu (Çelik ve Filiz Büyükalan, 2018), ortaöğretim İngilizce 2002, 2014, 2016 öğretim programlarında her sınıf düzeyinde program kazanımlarının bazı temalarda birbirinden kopuk ilerlediğini ve kazanımların programın eğitim durumu ögesi ile ilişkisinin tam kurulamadığını (Yücel, vd., 2017), derslerin programın hedeflerine ve amaçlarına ulaşmada pek etkili olmadığını (Yel, 2009) ifade eden bulgular vardır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin İDÖP-11'in içeriğinin uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

İDÖP-11'in İçeriğinin Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

İçeriğin Uygunluğu		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci İhtiyaçlarına	Uygun	Ö1,Ö5,Ö6,Ö9,Ö12,Ö14
	Uygun değil	Ö6,Ö8,Ö14
Kazanımlarla Tutarlılık	Uygun	Ö1,Ö2,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
	Uygun Değil	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9
Kök Değerleri Kazandırması	Uygun	Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14
	Uygun değil	Ö5
	Kısmen uygun	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu, kazanımlarla tutarlı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“...onların günlük hayatta kendilerini ifade etmesi için gereken kazanımları içeriyor.” (Ö1)

“...aslında ihtiyaçlara bir uygunluk var.” (Ö6)

“İhtiyaçlarına uygun olmadığını düşünüyorum. Yabancı dil konuşan bireyin anlama ve iletişim kurabilme anlamında ihtiyaçlarını karşılamıyor.” (Ö8)

“...Çünkü öğretmen bu programı takip ettiği sürece bence bu program kazanımları edindirir. Bu içerik programının kazanımlarına uygun ve tutarlı. Dediğim gibi çoğu içerik güzel, kazanımlar güzelliği kitabın açık ve anlaşılır...” (Ö12)

“Kazanımlar ve içerik kendi içinde tutarlı.” (Ö8)

“Kök değerleri yeterli buluyorum.” (Ö14)

“... katkı bakımından içerik biraz yetersiz... bana göre kök değerler önemsemiş ama olarak kök değerler kavram olarak kalmış.” (Ö2)

“... katkıda bulunuyor ama ne kadar yeterli bunu düşünmek lazım. Yüzeysel kaldığını düşünüyorum, derinlemesine girmiyor, giremiyor, hepsini bir temada işlemeye çalışıyorsun ve bitiyor. Kök değerler belki biraz eksik kalıyor.” (Ö6)

Öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu, programın öğrenci merkezli bir yaklaşımla tasarlandığını ve öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve yeteneklerini dikkate aldığını gösterir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme teorisi ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir. Yapılandırmacı teori, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak inşa etmeleri gerektiğini ve bu sürecin onların bireysel deneyimleri ve ihtiyaçları üzerine inşa edilmesi gerektiğini savunur (Fosnot, 1996). Programın kazanımlarla tutarlı olması, öğrenme hedefleri ile öğretim materyalleri ve aktivitelerinin uyum içinde olduğunu gösterir. Eğitim programının başarısı, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı ile değerlendirilir. Programın kazanımlarla tutarlı olması, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak uygun içerik ve öğretim stratejilerinin kullanıldığını gösterir. Öğretim programının içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması ve kazanımlarla tutarlı olması, programın etkili bir şekilde öğrenci gelişimini desteklediğini gösterir. Programın içeriği, bu alanlarda belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmışsa, öğrencilerin kapsamlı ve dengeli bir şekilde gelişmeleri sağlanabilir. İngilizce dersi öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu ve kazanımlarla tutarlılığı konusundaki değerlendirmeleri kuramsal bir çerçeveye oturtmaktadır. Öğretim programının öğrenci merkezli yaklaşımlarla tasarlanması ve öğrenme hedefleri ile uyumlu olması, programın etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkısını artırır.

Ortaöğretim İngilizce dersi programının kazanım dağılımlarının normal olduğunu (Dursun, vd., 2017), içeriğinin sade ve anlaşılır olduğunu (Alan, 2019), programın içerik

boyutunun genel olarak öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olduğunu (Koç, 2019), öğrenciye hoşgörü kazandırdığını, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirdiğini, iletişim yeteneğini arttırdığını ve dilde farkındalık kazandırdığını (Çelik ve Filiz Büyükalın, 2018) belirten öğretmen görüşlerinin olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Literatürde araştırmadan elde edilen bulgudan farklı olarak öğretmenler 9. sınıf programının içeriğinin sıkıcı, konuların zor ve yoğun olduğunu (Taşdemir, vd., 2019), ortaöğretim İngilizce öğretim programının kazanımlarının öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamadığını ve hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını (İncirci ve Parmaksız, 2016). İngilizce ders kitabının içeriğinin zor olduğunu ve dilbilgisi ağırlıklı olduğunu (Arı, 2014), derslerin dilbilgisi ağırlıklı olduğunu (Erdem, 2016), ders içeriğinin öğrenciler için ilginç olmadığını (Yel, 2010), 9. sınıf programdaki içerik ile ders kitabının uyuşmadığını, programdaki etkinlik-kazanım uyumunun sağlanmadığını (Gürel ve İşcan, 2020), konuların ağır olduğunu, öğrencinin ilgisini çekmediğini (Aktaş Karcı, 2019), ortaöğretim İngilizce 2002, 2014, 2016 öğretim programlarında kazanımların bazı temalarda birbirinden kopuk ilerlediğini (Yücel, vd., 2017), öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendiremedikleri için istenilen düzeyde ders içeriğini öğrenemediklerini (Cihan ve Gürten, 2009) ifade etmişlerdir. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulguya göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin İDÖP-11'in öğrencilere kazandırdığı yetkinliklere ve temel dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25.

İDÖP-11'in Öğrencilere Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın Kazandırdıkları		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Kazandırdığı Yetkinlikler	Kültürel farkındalık ve ifade	Ö1,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
	Dijital yetkinlik	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13
	Yabancı dilde iletişim	Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12
	Öğrenmeyi öğrenme	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9
	Ana dilde iletişim	Ö1,Ö6,Ö14
	Girişimcilik ve inisiyatif alma	Ö6,Ö7,Ö9
	Bilim ve teknolojiye yetkinlik	Ö1
	Sosyal farkındalık	Ö10
	Okuma	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
Temel Dil Becerileri	Dinleme	Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14
	Konuşma	Ö2,Ö5,Ö10,Ö11,Ö12
	Yazma	Ö2,Ö5,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenler İngilizce dersi öğretim programının kazandırdığı yetkinliklerin kültürel farkındalık ve ifade, dijital yetkinlik, yabancı dilde iletişim, okuma, dinleme ve yazma becerisi kazandırdığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Kültürel farkındalık var ama oradaki kullanılan materyaller daha çok yurtdışındaki kültürler değil de kendi kültürümüzü yansıtan metinler. Pozitif ayrımcılık yapılmış gibi sanki. Kültürle alakalı belli başlı kazanımlar var mesela.” (Ö1)

“Kültürel farkındalık tabii ki kazandırıyor orada deyimler ve atasözleri falan var. Ayrıca bir tema Türkiye ile ilgili gerçeklere ve bir temada değerler eğitime ayrılmış.” (Ö13)

“Dijital yetkinlik, özellikle erkek öğrenciler bu konuda çok başarılı olduklarını düşünüyorum. Öğrencilere İngilizcelerini geliştirmeleri için sunu hazırlama, video ya da bazı uygulamaları kullanmaları için teşvik ediyoruz. Ben özellikle proje ödevlerini akıllı tahtada sunmalarını istiyorum mesela.” (Ö13)

“11. sınıf öğrencilerimizin en azından dersle ilgilenenleri sözlü olarak kendini günlük dilde ifade edebilmekte bence. Bir kısmı ise hem yazılı hem de sözlü olarak ifade edebiliyor. Yabancı dilde iletişimi kısmen de olsa destekliyor.” (Ö9)

“Öğrenmeyi öğrenmeyi tetiklediğini düşünüyorum. Özellikle bilinçli öğrenciler bir şeyler yapıyor mesela IELTS sınavına hazırlanıyor, ya da yabancı yayınlar okuyorlar. Yurt dışındaki öğrencilerle diğer insanlarla iletişime geçmeye ya da bazen araştırmaya zorluyor.” (Ö6)

“Öğrenmeyi-öğrenmeyi teşvik ediyor. Kitabın arkasında öğrencilerin ulaşabileceği bir gramer bölümü var. Yazma etkinliklerinde araştırarak yazmaları gereken etkinlikler var.” (Ö4)

“Ana dilde iletişimi güçlendiriyor. Bazen konunun İngilizcesini öğretmeden önce Türkçesini öğretmek zorunda kalıyorum. Dil sınıflarında özellikle çocuklarla soru çözdükçe konular ilerledikçe, İngilizcesini öğrendikçe Türkçe okuduğunu anlaması ilerliyor. Ben her zaman söylüyorum iyi bir İngilizce aslında iyi bir ana dili bilmekten geçer.” (Ö6)

“İnisiyatif alma ve girişimciliği destekliyor. Yurtdışına çıkma isteğini ve risk almayı girişimcilik olarak algılıyorum. Başka bir ülkeye gitmek, orada yaşamak, bunu araştırmak bana göre girişimcilik yetkinliğine giriyor.” (Ö9)

İngilizce öğretim programının kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kazandırması, dil öğreniminin sadece dilbilgisel beceriler değil, aynı zamanda kültürel bağlamı da içermesi gerektiğini vurgulayan dil öğretim yaklaşımları ile uyumludur. Byram’ın (1997) kültürlerarası dil öğrenme modeli, dil öğreniminin kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişim yeteneklerini geliştirmesi gerektiğini savunur. Bu model, öğrencilerin yabancı dili öğrenirken farklı kültürleri anlayarak ve saygı göstererek iletişim kurabilmelerini amaçlar. İngilizce öğretim programının bu yetkinliği kazandırması, öğrencilerin global dünyada daha etkin iletişim kurmalarını sağlar. İngilizce öğretim programının yabancı dilde iletişim yetkinliği kazandırması, dil öğretiminin temel amaçlarından biridir. Hymes’in (1972) iletişimsel yetkinlik teorisi, dil öğreniminin sadece dilbilgisel kuralların öğrenilmesi değil, aynı zamanda dilin sosyal ve

kültürel bağlamda etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini savunur. Bu teori, dil öğretim programlarının öğrencilere gerçek hayatta iletişim kurma becerilerini kazandırmayı hedeflemesi gerektiğini vurgular. Okuma ve dinleme becerileri, dil öğreniminde dört temel beceriden ikisidir. Krashen'ın (1982) girdi hipotezi, dil öğreniminin, öğrencilerin anlamlı ve ilgi çekici dil girdisine maruz kalmaları yoluyla gerçekleştiğini savunur. Okuma ve dinleme etkinlikleri, öğrencilerin dil girdisi olarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. İngilizce öğretim programının bu becerileri kazandırması, öğrencilerin dilde akıcılık ve anlama becerilerini artırır.

Literatürde programın öğrenciye hoşgörü kazandırdığını, öğrencide sorumluluk bilincini geliştirdiğini, iletişim yeteneğini arttırdığını ve dilde farkındalık kazandırdığını (Çelik ve Filiz Büyükalın, 2018) ifade eden öğretmen görüşleri vardır. Çalışma bulgularından farklı olarak öğrencilerin anadili olan Türkçedeki yetersizliklerinin yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediğini (Akdoğan, 2010; Aküzel, 2006) belirten çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma bulgularından farklı olarak İDÖP-11'in kazandırdığı temel beceriler ile ilgili dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların ulaşılabilir nitelikte olmadığını (Büyükduman, 2001; Cihan ve Gürlen, 2009; İnal ve Aksoy, 2011), ders dilbilgisi ağırlıklı işlenip dört temel beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme) dönük öğretim yapılamadığını (Dursun, vd., 2017), dört dil becerisinin tam anlamıyla kazandırılmadığını (Alan, 2019), konuşma ve dinlemeye yönelik becerileri kazandırma düzeyinin, okuma ve yazma becerilerini kazandırma düzeyine göre daha düşük olduğunu (Taşdemir, vd., 2019), okuyup anlama konusundaki amaçlara bir öğretim yılında ulaşamadığını (Büyükduman, 2001) belirten çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin İDÖP-11'in uygulanmasında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Programın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın Uygulanması		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
İçerik Kaynaklı	Öğrenci düzeyinin üzerinde olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14
	Program içeriğinin fazla olması	Tüm Görüşmeciler
Okul Kaynaklı	Materyalin yetersiz oluşu	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13
	Sınıf mevcudunun fazla olması	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö13,Ö14
Öğrenci Kaynaklı	İnternet bağlantısının olmayışı	Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö13
	Dil sınıfının olmayışı	Ö1,Ö6,Ö8
Öğretmen Kaynaklı	Seviye sınıfının olmayışı	Ö8,Ö9
	Okul yönetiminin ilgisizliği	Ö8,Ö12
Politika Kaynaklı	Akıllı tahtanın bozuk olması	Ö3
	Öğrencilerin derse ilgisizliği	Tüm Görüşmeciler
Öğretmen Kaynaklı	Öğrenci hazır bulunuşluluğunun olmaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14
	Programı yetiştirme kaygısı ile konuların hızlı işlenmesi	Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14
Politika Kaynaklı	Sınıf ikliminin uygun olmayışı	Ö1,Ö3,Ö6,Ö12,Ö13
	Öğretmenlerin program okuryazarı olmayışı	Ö1,Ö6,Ö8
Politika Kaynaklı	Öğretmenin motivasyon düşüklüğü	Ö8,Ö14
	Öğretmenin derse hazır olması gerekliliği	Ö4,Ö6
Politika Kaynaklı	Zümre toplantılarının verimsiz geçmesi	Ö6,Ö10
	Uygun ölçme-değerlendirme yapılamaması	Ö4
Politika Kaynaklı	Haftalık ders saati yetersizliği	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14
	Temel dil becerilerini bütünsel olarak kazandıramaması	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
Politika Kaynaklı	Programın merkezi sınava uyumlu olmaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
	Günlük yaşama yakın olmayışı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö14
Politika Kaynaklı	Tüm liselerde aynı programın kullanılması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14
	Programın esnek olmayışı	Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12
Politika Kaynaklı	Programın sarmal yapıda olmayışı	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö14
	Ders materyallerinin dijital materyallerle uyumsuzluğu	Ö1,Ö2,Ö5,Ö8,Ö9
Politika Kaynaklı	Programla ilgili hizmet içi eğitim olmayışı	Ö1,Ö6,Ö8
	Temel dil becerilerinin bütünleşik olmayışı	Ö8,Ö14
Politika Kaynaklı	Öğretmenlerin yazdığı raporların dikkate alınmaması	Ö5,Ö6
	Dinleme ses dosyalarının uzun ve sıkıcı olması	Ö10,Ö14

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenler içeriğin öğrenci düzeyinin üzerinde ve fazla olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

İçerik Kaynaklı

“Özellikle alt yapısında olan dil bilgisi 11. sınıf öğrenci seviyelerinin üzerinde sınavsız Anadolu Liseleri için bu programın seviyesi yüksek. 9. sınıf ve 10. sınıfın peşinden bir anda seviye zorlaşıyor. Dil bilgisi açısından zor. Dil bilgisi çok ağır geliyor. Ve dil bilgisi konuları ağır olunca sürekli alıştırmak yapmak zorunda kalıyorum. Bende ki sınıfın bile dikkati dağılıyor. Bende ki normal 11. sınıflarının dikkati daha çok dağılıyor. Dinlemelerin (Listening) seviyesi hiçbir öğrencinin seviyesine uygun değil. Öğrenci bu durumda konuşmaz. Bazen okuma konularını kolaylaştırabiliyorum çok ayrıntılı bir şey istemişse ben onu azaltabiliyorum. 5-6 cümle ile sınır koyuyorum.” (Ö5)

“Öğrenciye göre B1+ seviye çok yüksek, çok uygun olmayan bir seviye bizim gibi okullarda. Dolayısıyla çok bilmedikleri kelime oluyor. Çok fazla anlamadıkları şey oluyor. Kelimeyi girip sözlükten buluyorlar ama anlamı bile oradan bağdaştıramıyorlar. Doğru anlamı çıkaramıyorlar. Kesinlikle yapılması gerektiği için yapılıyor. İçerik öğrenci düzeyine çok uygun değil. Bizim öğrencilerimiz B1+ düzeyinde değil. Her sınıfta 2 kişi, 3 kişi ancak çıkarabiliyoruz. Dolayısıyla seviye bizim gibi okullarda yüksek kalıyor. Okuma parçalarının konuları çok ağır oluyor, çok bilmedikleri kelime oluyor. Çok sıkılıyorlar ve anlamakta zorlanıyorlar. Hocam diyor, ben bunu bana Türkçe sorsanız da söyleyecek bir şey bulamam diyor. Seviyeyi aşağılara çektiğimde kitabı işlemem mümkün oluyor.” (Ö3)

“Her ünite 3-4 kazanım var ama etkinlik sayısı aşırı fazla yetiştiremediğimiz zaman oluyor. Çok fazla kelime var o konuda yani problem olduğunu düşünüyorum. Gramer hadi neyse de hedef kelimelerin çok fazla ve ağır olduğunu düşünüyorum. 8.temada kaldık yazılıyı da 7. temadan yapmak zorunda kaldık kitap yetiştiriyor. İçerik olarak çok fazla parça var ve çok uzun.” (Ö11)

Öğretmenlerin içerik kaynaklı sorunların, içeriğin öğrenci düzeyinin üzerinde ve fazla olması nedeniyle ortaya çıktığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bu değerlendirme, eğitim programlarının tasarımı ve uygulanması konusundaki çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve eğitim teorileri ile ilişkilendirildiğinde daha derinlemesine anlaşılabilir. İçeriğin öğrenci düzeyinin üzerinde olması, öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlanmalarına ve motivasyon kaybına neden olabilir. Vygotsky’nin (1978) “yakınsal gelişim alanı” kavramı, öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin biraz üzerinde, ancak ulaşılabilir olan görevlerle en etkili şekilde öğrenebileceklerini öne sürer. İçerik, öğrencilerin yakınsal gelişim alanına uygun olarak tasarlanmalıdır ki öğrenciler öğrenme sürecinde aktif katılım sağlayabilsinler ve anlamlı öğrenme gerçekleştirebilsin. İçeriğin fazla olması, öğrencilere aşırı yüklenme yaratabilir ve bilgiyi sindirmelerini zorlaştırabilir. Bu durum, kognitif yük teorisi ile açıklanabilir. Sweller’in (1988) kognitif yük teorisine göre, öğrenme materyallerinin miktarı ve karmaşıklığı, öğrencilerin çalışma belleğinde aşırı yüklenmeye neden olabilir ve bu durum öğrenme verimliliğini

düşürebilir. Programın başarısı, içerik, öğrenme hedefleri ve öğrenci düzeyi arasındaki uyum ile doğrudan ilişkilidir. İçeriğin öğrenci düzeyinin üzerinde olması, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Deci ve Ryan'ın (1985) öz-determinasyon teorisi, öğrencilerin içsel motivasyonlarının, özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanması ile artacağını savunur. Öğrencilerin anlayamadıkları veya çok zor buldukları içeriklerle karşılaşmaları, bu ihtiyaçların karşılanmamasına ve dolayısıyla motivasyonlarının düşmesine neden olabilir.

Literatürde, öğretim programının uygulanmasında yaşanan içerik kaynaklı sorunlara yönelik çalışmalar bulunmaktadır. İngilizce kitaplarının içeriğinin öğrencilerin İngilizce seviyelerinin üzerinde olduğunu (Aslan Uçar, 2020; Çarkıoğlu, 2019; Dinçer ve Saracaloğlu, 2017), İngilizce dersi öğretim programındaki içeriğin öğrencilere eğlenceli bir eğitim ortamı sağlamadığını (Merter, vd., 2012; Çelik ve Filiz, 2018), temaların yalınlıktan uzak olduğunu ve dilbilgisine ağırlık verildiğini ve öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etmediğini (Merter, vd., 2012), 11. sınıf İngilizce kitaplarının öğrencilerin İngilizce seviyelerinin üzerinde olduğunu (Aslan Uçar, 2020), içeriğin esnek olmadığını, içeriğin konu sıralamasının öğrencilerin kolayca öğrenmelerini sağlamadığını, içeriğin öğrencileri İngilizce konuşmaya cesaretlendirici nitelikte olmadığını (Çarkıoğlu, 2019), programdaki içerik ile ders kitabının uyuşmadığını (İşcan, 2020), kullanılan İngilizce ders kitaplarının sıkıcı ve ders kitapların içeriğinin bilgi yüklü olduğunu (Demirtaş ve Erdem, 2015; Dinçer ve Saracaloğlu, 2017; Dönmez, 2010; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015), ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının ve etkinliklerin öğrencilerin dil seviyelerine göre olmadığını (Şahin, 2013) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır.

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun okul kaynaklı sorunların öğretim materyallerinin yetersiz oluşu ve sınıf mevcutlarının fazla oluşu olduğuna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Okul Kaynaklı

“Okulumuzda işitme ile ilgili herhangi bir materyal gelmedi. Bir pano hazırladığımız zaman gerekli materyaller konusunda öğretmene destek sunulmuyor. Öğrencilerin görsel olarak (realia) gerçek objeler hiçbir zaman bitmez....öğretmen kitabı iki yıldır gelmiyor....Bakanlıktan öğretmene özel bir materyal paketi gelmiyor.” (Ö8)

“Hep ekstra bir şeye ihtiyaç duyuyorum ben. Yetersiz yani kaynak yetersiz sadece derste öğrendikleriyle öğrenci bir şey yapamaz.” (Ö7)

“Hocam şimdi şöyle düşünelim, 30-40 kişilik sınıflar 30 kişilik sınıflarda ben o okuma ve konuşma (reading / speaking) becerisini nasıl verebilirim ki. Sınıfların kalabalık olması her şeyi engelliyor. Fiziki şartlar kalabalık olması uygulamada sıkıntı çıkarıyor bize.” (Ö6)

“Öğrenci sayısının fazlalığı fiziksel olarak bizi zorluyor. Öğrenci sayısı bu kadar çok olduğu sürece istersen 10 saat ders yap yine zorlar. Bu öğrenci sayısı ile ihtiyacı karşılayabilecek bir ortam yok. Ama ortam düzenlenmediği sürece sınıf kalabalığı azalmadığı sürece bu şartlarda öğrencinin kazanımları edinmesi zor. İşte her şey ideale göre ayarlanmış için ama sınıflar ideal değil.” (Ö1)

“Ben bir ara kahoot gibi Web2 araçlarını denedim. İnternetle ilgili sıkıntılarımızdan dolayı devam ettiremedim. Akıllı tahtamız var, internetimiz yok. O yüzden de Web2 araçlarını kullanmak da çok zorlanıyoruz.” (Ö6)

“Bu çok acı bir şey koskoca bir akıllı tahta var ama internet olmadığı sürece sınırlı. Öğretmenin inisiyatifinde ders. Dediğim gibi internetin olmaması hep kendi telefonumdan bir şeyler yapmaya çalışmak bende artık yılgınlık yaratıyor.” (Ö8)

“Mesela toplantılar oluyor ya müdür bey işte soruyor matematikçilere ve fizikçilere bizim sorunlara gelince toplantı bitiyor. Bize soran olmuyor.” (Ö12)

Öğretim materyallerinin yetersizliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Materyaller, öğrencilerin bilgiye erişimlerini kolaylaştıran ve öğrenmeyi destekleyen araçlardır. Clark ve Mayer (2016), öğrenme materyallerinin kalite ve çeşitliliğinin, öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtir. Materyallerin yetersiz olması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edememe ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirememeye riskini taşır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenlerin öğrencilere bireysel ilgi göstermesini zorlaştırabilir ve öğretim kalitesini düşürebilir. Sınıf büyüklüğünün etkileri üzerine yapılan araştırmalar, daha küçük sınıfların öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Finn ve Achilles, 1990). Büyük sınıflarda, öğretmenler sınıf yönetiminde zorluklar yaşayabilir ve her öğrenciye yeterli zaman ayıramayabilir. Bu durum, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanamamasına ve öğrenme süreçlerinin verimliliğinin azalmasına yol açabilir. Materyallerin yetersizliği ve kalabalık sınıflar, eşitlik ilkesini zedeleyebilir ve öğrenciler arasında öğrenme fırsatlarında eşitsizliklere yol açabilir.

Literatürde, öğretim programının uygulanmasında yaşanan okul kaynaklı sorunlara yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Okullardaki yardımcı ders araç-gereçlerinin yetersiz olduğunu (Akdoğan, 2010; Erdem, 2016; Dursun, vd., 2017; İşcan, 2020; Şahin 2013), teknolojik donanımın eksik olduğunu (Gök Çatal, 2015), ders kitaplarının yetersiz

olduğunu (Büyükduman, 2005; Gürel ve İşcan, 2020; İncirci ve Parmaksız, 2016; Merter, vd., 2012), dil sınıfı olmadığını (Erdem, 2016; Şahin, vd., 2018), sınıflar mevcutlarının kalabalık olduğunu (Akdoğan, 2010; Kaplan, 2013; Özmat, 2017; Şahin, vd., 2018) ifade eden çalışmalar çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin derse ilgisiz oldukları ve hazırbulunuşluklarının eksik olduğuna ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Öğrenci Kaynaklı

“Zaten 11. sınıflar biraz kendilerini üniversite sınavına girmeye adapte ediyor ve ilgileri az... 11’e geldiklerinde sınav kaygısıyla öğrencinin ilgisi oluyor.” (Ö3)

“Zaten çocukların pandemi sürecinden dolayı 2 yıldır eksikleri var. Bizim öğrencilerimiz 11. sınıf olduğu için zaten hazırbulunuşluk düzeyi düşük.” (Ö10)

“... altyapı yok.... hazırbulunuşlukları yetersiz...altyapı problemleri genel olarak en büyük engelimiz.” (Ö13)

Öğrenciler, dersin içeriği ile kişisel ilgi ve hedefleri arasında bir bağlantı kuramadıklarında veya kendilerini yeterli hissetmediklerinde motivasyonları düşebilir. Bu nedenle, öğretim programlarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması, motivasyonu artırmada önemli bir faktördür. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının eksik olması, öğrenme sürecinde zorluk yaşamalarına neden olabilir. Ausubel’in (1968) ön öğrenme teorisi, yeni bilgilerin öğrenilmesinin, öğrencilerin mevcut bilgi yapıları ile ilişkili olduğunu belirtir. Öğrenciler, yeni bilgileri anlamlı bir şekilde öğrenebilmek için gerekli olan ön bilgi ve becerilere sahip değillerse, öğrenme süreci sekteye uğrar. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini değerlendirerek öğretim sürecini buna göre planlamaları önemlidir. Literatürde yapılan çalışmalarda öğretim programının uygulanmasında yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik sınırlı çalışma vardır. Çarıkçıoğlu (2019) öğrenciler için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmadığını ve öğrencilerin motivasyon eksikliği ve ilgisizliğinin sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenler programı yetiştirme kaygısı ile konuların hızlı işlendiği, sınıf ikliminin uygun olmadığı ve öğretmenlerin program okuryazarı olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Öğretmen Kaynaklı

“Ama şöyle bir durum var. Hepsini yetiştirmek zorunda kalıyoruz ve devamında ortak sınav var. Ortak sınav sonunda başarılı öğretmen olacaksın, başarısız öğretmen olacaksın. O sınava göre mecburen programı hızlı ilerletmeye çalışıyoruz.” (Ö3)

“Bir şekilde öğretmen merkezli eğitime kayıyorum bir şeyleri yetiştirme kaygısıyla böyle bir kaygım olmasa ben yine öğrenci merkezli dersi işleyebilirim ben esnetebilirim içeriği. Derste bir şekilde işliyorsunuz kısa sürede tüm temaları yetiştirmeye çalışıyorum.” (Ö3)

“Programı uygularken temaların yoğun oluşu ve elimizdeki yıllık planlara göre bitirme kaygısı bizim için güçlük çıkarıyor.” (Ö9)

“İngilizce dersinde 30 üstünde öğrenci var bu çok fazla istediğimiz gibi dersi interaktif yapamıyoruz. Öğrenciye istediğimiz kadar söz veremiyoruz. Öğrenci yoğunluğu dersi daha etkileşimli yapmamızı ve uygun sınıf ortamı oluşturmamızı engelliyor.” (Ö2)

“....Çoğu öğretmen öğretim programı okuması gerektiğini bilmiyor.... Hani programdan haberdar olmayanla.” (Ö1)

“....programa çok hâkim olduğumuzu düşünmüyorum.” (Ö6)

Öğretmenlerin, öğretim programını zamanında tamamlayabilme kaygısıyla konuları hızlı işlemesi, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bruner'in (1977) sarmal müfredat yaklaşımı, öğrenmenin kademeli olarak inşa edilmesi gerektiğini ve öğrencilerin her seviye için yeterli zamanı ve tekrarı bulmaları gerektiğini vurgular. Konuların hızlı işlenmesi, bu ilkeyle çelişir ve derinlemesine öğrenmeyi engelleyebilir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturamayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Marzano ve Pickering (2003), etkili sınıf yönetiminin, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma anahtarı olduğunu belirtir. Uygun olmayan sınıf iklimi, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir, katılımı azaltabilir ve genel olarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin program okuryazarı olmamaları, programın etkin bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Shulman'ın (1987) pedagojik içerik bilgisi kavramı, öğretmenlerin hem içeriği hem de bu içeriği nasıl öğreteceklerini bilmelerinin önemini vurgular. Program okuryazarlığının eksikliği, öğretmenlerin programı doğru bir şekilde uygulayamamalarına ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir.

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenler haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu, temel dil becerilerini kazandıramadığını, günlük yaşama yakın ve esnek olmadığını ve tüm lise düzeylerinde aynı programın kullanıldığını sorun olduğuna olarak belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Politika kaynaklı

“... her üniteye yaklaşık 7-8 kazanım var..... yetiştiremediğimiz zaman oluyor.” (Ö11)

“Ayrılan süre hiç yeterli değil. Bu dersi olması gerektiği gibi işleyelim dersiniz kesinlikle süre yetmiyor.” (Ö13)

“Sürenin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Süre kesinlikle yeterli değil.” (Ö6)

“Konuşmayı kazandırdığını düşünmüyorum. Yazma ve konuşma becerileri isteksizliklerinden dolayı zayıflıyor.” (Ö9)

“Hiçbirini kazandırmadığımızı düşünüyorum. Konuşma becerisi özellikle.” (Ö3)

“Yazma becerisi en kötü oldukları kısım. Yazmada çocuk bir şey üretemiyor.” (Ö13)

“Bu sürede özellikle konuşma mümkün değil ve çok yoğun. Yazma çok ihmal ediliyor... yazma hiç kazanılmıyor. Dinleme iyi kötü kazanılıyor...” (Ö7)

“Ama uygulamada bütün kazanımları edindiremediğimiz için pratikte sınava hazırlamada uygun olmuyor. Dil sınıfları için ekstra bir şey yapmak zorundasınız, bu program öğrenciyi YDT'ye hazırlamaz.” (Ö7)

“.....program içeriğinin sınava hazırlamada yetersiz oluşu sebebiyle ne uluslararası ne de ulusal sınavlara hazırlamada yetersiz kalmaktadır.” (Ö9)

“Bu seviyede öğrendiği şeyleri öğrenci kullanmıyor. Günlük konuşma ihtiyaçlarını karşıladığını zannetmiyorum. Çok günlük hayata yönelik olduğunu düşünmüyorum o yüzden.” (Ö13)

“Çocuğun günlük hayatındaki ihtiyaçlarına paralel değil.” (Ö2)

“.....4 saatlik İngilizce dersi yaparak buradaki B1+/B2 seviyesi İngilizceyi kullandırtamam. Bir turistle karşılaşsa şuradaki bilgileri kullanarak bir turistle sohbet edemez hâlbuki edebilmeli.” (Ö14)

“Kazanımlarda hep bir genelleme yapılmış genele hitap eden kazanımlar bence okul türü gözetilmemiş. Meslek lisesinde de Anadolu lisesinde, Fen lisesinde aynı program kullanılıyor. Farklılıklar gözetilmiyor.” (Ö7)

“Bizim okuldaki öğrenci ile sınavlı bir Anadolu lisesinin öğrencisi bir değil. Kazanımlar aynı kalabilir ama Fen lisesi, Meslek lisesi, Anadolu lisesinin aynı içeriği kullanmasının mantığı yok.” (Ö6)

“....okulların seviyesi dikkate alınmadan 11.sınıfların tamamında yani tüm Türkiye'deki bütün 11. sınıflara aynı programın uygulanmasıdır....başarı ortalaması düşük okulların seviyesini karşılayacak bir program değil.” (Ö1)

“.....ama kazanımlara baktığımız zaman onu uygulamayı hedefleyen öğretmen o esnekliğe hissedemez.” (Ö8)

“Program büyük bir oranda bizi sınırlıyor.” (Ö1)

“Program biraz beni kısıtlıyor belli bir çerçeveye sokuyor.” (Ö8)

“10. ve 11. sınıf arasında gerçekten bir uçurum var.” (Ö2)

“9. sınıf ve 10. sınıfın peşinden bir anda zorlaşıyor....”(Ö5)

Programın seviye geçişleri sanki aşamalı değil.” (Ö4)

“Ayrıca en son 2010 yılında programla ilgili hizmetiçi eğitim aldık.” (Ö1)

“Daha önce programla ilgili bir rapor yazmıştık, bir sürü fikir yazmıştık ama hiç kimse dikkate almadı.” (Ö5)

Öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşü, öğrencilerin konuları yeterince derinlemesine işleyememelerine ve kavrayamamalarına neden olabilir.

Öğrencilerin konuları anlamaları ve içselleştirmeleri için yeterli zamanları olmalıdır. Yetersiz ders saatleri, öğrencilerin öğrenme sürecini yüzeysel hale getirebilir ve derinlemesine anlamalarını engelleyebilir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için yeterli fırsat ve zamanın sağlanması önemlidir. Yetersiz ders saatleri, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmelerini engelleyebilir. Tüm lise düzeylerinde aynı programın kullanılması, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve öğrenme hızlarını dikkate almamak anlamına gelebilir. Gardner'ın (1983) çoklu zeka kuramı, öğrencilerin farklı zeka alanlarında farklı güçlü ve zayıf yönleri olduğunu öne sürer. Tek tip bir program, öğrencilerin farklı zeka alanlarına hitap etmeyebilir ve potansiyellerini tam olarak ortaya çıkaramayabilir.

Literatürde yapılan çalışmalarda öğretim programının uygulanmasında yaşanan politika kaynaklı sorunlara yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Ders saatinin yetersiz olduğunu (Akdoğan, 2010; Aktaş Karcı, 2012; Alan, 2019; Aslan Uçar 2020; Özmat, 2017; Şahin, vd., 2018), ortaöğretim İngilizce programında kazanım-zaman uyumu yokluğunu (Çelik ve Filiz, 2018; Dinçer ve Saracaloğlu, 2017), günlük yaşama yakın olmadığını (Cihan ve Gürlen, 2009), dört becerinin istenilen düzeyde kazandırılmadığı, (Türkben, 2019) belirten çalışmalar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak ders kitaplarının ADOÇEP'te belirtilen sözlü/yazılı üretim ve sözlü/yazılı etkileşim altında belirtilen tüm öğrenme çıktılarını elde etme konusunda yeterli olmadığını (Eş ve Aktaş, 2023), öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri görev veya problem örnekleri ve bunların çözümlerine dil öğrenenler için yer verildiğini (Yüce, 2018) ve İngilizce konuşmada güçlük yaşadıklarını (Erdem, 2016) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin İDÖP-11'in etkili uygulanabilmesi için yapılabilecek değişikliklere yönelik olarak önerileri Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27.

İDÖP-11'in Etkili Uygulanması İçin Yapılabilecek Değişikliklere Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Programın Uygulanması		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Okula Yönelik	Materyal sayısı arttırılmalı	Ö1,Ö11,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
	Sınıf mevcutları düşürülmeli	Ö1,Ö3,Ö6,Ö9,Ö13
	Seviye sınıfları oluşturulmalı	Ö1,Ö8,Ö9,Ö10
	Dil atölyesi olmalı	Ö6,Ö14
	İngilizce öğretimine yönelik ders dışı faaliyetler arttırılmalı	Ö8
	İnternet sağlanmalı	Ö6
Öğrenciye Yönelik	Öğrenciler bireysel çalışma yapmalı	Ö7
İçeriğe Yönelik	Sadeleştirilmeli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
	Bazı temalar değiştirilmeli	Ö2,Ö14
	Diğer kültürlerle ilgili içerik arttırılmalı	Ö4
	Kendini tanıtmaya ile ilgili kazanımlar arttırılmalı	Ö8
	İlk tema tekrar teması olmalı	Ö14
Öğretmene Yönelik	Zümre iletişimi güçlendirilmeli	Ö10,Ö11
	Yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmalı	Ö8
	Öğrencinin derse katılımı teşvik edilmeli	Ö9
	Konunun tarihi boyutuna değinilmeli	Ö1
	Öğretmenler kendini güncellemeli	Ö6
Politikaya Yönelik	Günlük yaşama yakın olmalı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö14
	Okul türüne göre program olmalı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11
	Öğrenci düzeyine göre ayarlanmalı	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö14
	İçerik diğer sınıf düzeyine aktarılmalı	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö14
	Hizmet içi eğitim kursu verilmeli	Ö2,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12
	Program içeriği güncellenmeli	Ö2,Ö3,Ö11,Ö12,Ö14
	Haftalık ders saati arttırılmalı	Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö11
	Materyal seçim hakkı sağlanmalı	Ö1,Ö2,Ö4,Ö11
	Programa esneklik sağlanmalı	Ö1,Ö7,Ö12
	Paydaşlardan görüş alınmalı	Ö5,Ö6,Ö8
	İçeriği oluştururken öğrenci görüşü alınmalı	Ö3,Ö7
	İngilizce dersi seçmeli olmalı	Ö3
	İngilizce hazırlık sınıfı olmalı	Ö6
	Yazılı sınavlar kaldırılmalı	Ö3

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla materyal sayısı arttırılmalı ve sınıf mevcutları düşürülmeli konusunda öneride bulunmuşlardır. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Okula Yönelik

“... daha çok materyalin olduğu afişlerin olduğu görselliğin daha fazla olduğu iyi olabilirdi.”(Ö1)

“... öncelikle sınıf mevcutları dil öğrenimine uygun hale getirilmesi için azaltılmalıdır.” (Ö9)

“... dilde herkesin seviyelere göre öğrenciler ayrılmalı.” (Ö10)

“... seviye sınıfları olmalı öğrenci ona göre ders almalı.” (Ö1)

Öğretmenlerin materyal sayısının artırılması talebi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için önemlidir. Çeşitli öğretim materyallerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir ve öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir (Clark ve Mayer, 2016). Sınıf mevcutlarının düşürülmesi, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel ilgi gösterebilmesini sağlayabilir ve sınıf yönetimini kolaylaştırabilir. Finn ve Achilles (1990) tarafından yapılan araştırmalar, daha küçük sınıfların öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Daha küçük sınıflarda, öğrencilere daha fazla dikkat ve rehberlik sağlanabilir ve öğretmen-öğrenci etkileşimi artırılabilir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak eğitim programının etkili olabilmesi için, içeriğin zenginliği, uygulanabilirlik, öğretim şartları ve öğrenci ilgisini çekebilme özelliklerine önem verilmelidir yorumu yapılabilir. Ayrıca, öğretmenin kişisel gelişimi teşvik edilmeli, sınav hazırlığına uygunluk, ölçme-değerlendirme süreçleri ve dijital materyallerin etkin kullanımı gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Literatürde programın etkili uygulanabilmesi için okula yönelik önerilerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okula yönelik; materyallerin içeriğinin düzenlenmesi (Civriz, 2019), İngilizce öğretimi için yeterli fiziksel ortam ve araç-gereç desteği olması (Özmat, 2017) dersliklerde çağdaş eğitim-öğretime katkı sağlayabilecek ders araç ve gereçlerinin bulundurulması (Kaplan, 2013), sınıf mevcutlarının azaltılması (Çarıkçıoğlu, 2019; Gürel ve Demirhan İşcan, 2020; Merter, vd., 2012), teknolojik donanımın sağlanması (Çarıkçıoğlu, 2019) okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi (Aktaş Karcı, 2012; İşcan, 2020.), İngilizce derslerinde seviye sınıfları uygulaması yapmanın öğrenmeyi olumlu etkileyebileceği (Kaplan, 2013) yönündeki öneriler araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Gürel ve Demirhan İşcan ve (2020) programın etkili uygulanabilmesi için programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi

gerektiğini belirtmiştir. Çelik ve Filiz Büyükalın (2018) ise içerikteki konuların güncel olduğunu ve sade bir içerik tasarlandığını çalışmalarında belirtmişlerdir.

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalışma yapmasına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğrenciye Yönelik

“Çocuğun kendi bir şey yapması lazım. Film izlemesi, dinleme yapması, çalışma kitabını kullanması bireysel olarak İngilizce dersi için vakit ayırması gerekiyor. Her şeyi sınıfta yapmamız imkânsız.” (Ö6)

Bireysel çalışma, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanırken, öz disiplin ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Zimmerman, 2002). Bireysel çalışma, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve derinlemesine öğrenme fırsatları sunar (Pintrich ve Schunk, 2002). Bununla birlikte, öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerinde karşılaşılabileceği zorluklar ve ihtiyaç duydukları destekler de göz önünde bulundurulmalıdır (Hattie, 2009). Sonuç olarak, bulgular bireysel çalışmanın eğitimsel etkililiği konusundaki mevcut literatürü desteklemekte ve eğitim stratejilerinin kişiselleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu içeriğin sadeleştirilmesine ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

İçeriğe Yönelik

“...sadeleştirilmesinin gerekliliği oradan çıkıyor... ilk planda yapılacak şey özellikle başarısı düşük okullarda programın sadeleştirilmesi.” (Ö1)

“... o konuda bir sadeleştirme yapılabilir. İçerik biraz daha hafifletilmiş olmalı.” (Ö5)

“... sarmal döngü olarak bir daha perçinleyerek tekrar edilmesi konusunun altını çizmek isterim.” (Ö8)

Öğretmenlerin içeriğin sadeleştirilmesi talebi, öğrenme etkinliklerinin etkisini artırabilir. Karmaşık ve aşırı yüksek bir içerik, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilişsel aşırı yük yaşamalarına neden olabilir. Sadeleştirilmiş bir içerik, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkin hale getirerek anlama ve hatırlama süreçlerini kolaylaştırabilir. Amabile'nin

(1996) içsel motivasyon teorisi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını artırmak için görevlerin anlamlı ve erişilebilir olması gerektiğini vurgular. Sadeleştirilmiş içerik, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını teşvik edebilir.

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmenler zümre iletişimin güçlendirilmesine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Öğretmene Yönelik

“... ne sıkıntımız olduğu konusunda haberleşmemiz gerekiyor. ... bir araya gelmeliler ve birbirlerine yardımcı olmalılar.” (G11)

Öğretmenler arasındaki güçlü iletişim ve işbirliği, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler. Fullan (2007), öğretmenler arasında etkili bir iletişimin, profesyonel kapasitenin artırılmasında ve okul kültürünün güçlendirilmesinde kritik bir rol oynadığını belirtir. Zümre toplantıları ve ortak planlama süreçleri, öğretmenlerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarını ve en iyi uygulamaları paylaşmalarını sağlayarak profesyonel iletişimi güçlendirebilir. Zümre iletişiminin güçlendirilmesi, öğretmen dayanışmasını artırabilir ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Hattie’nin (2009) meta-analiz çalışması, öğretmenler arasında işbirliğinin, öğrenci başarısını artıran en etkili faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Zümre toplantıları ve işbirliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını ve buna göre ders planları oluşturmalarını sağlayabilir.

Tablo 27’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının günlük yaşama yakın olması, okul türüne göre olması, öğrenci düzeyine göre ayarlanması ve içeriğin güncellenmesi konusunda görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Politikaya Yönelik

“... programlar okul türüne göre değişebilmeli.” (Ö10)

“...öğrencilerin düzeyi dikkate alınmalı diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Şu anda tek bir program var, o da problem yaratıyor. Seviyelere göre yapılabilir... nitelikli ve niteliksiz okulların programı ayrıldığı anda hiçbir sıkıntı kalmayacak...Programın çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum...” (Ö1)

“Okul seviyelerine göre içerik değişebilir.” (Ö9)

“Her okul türü ayrı ayrı düşünülmeli. Okul türlerine göre belki biraz esneklik getirilebilir.” (Ö6)

“ ... kazandırılmak istenen şey aynı olsa da aynı konuyu farklı seviyelerde verebiliriz diye düşünüyorum.” (Ö4)

“10. sınıf ve 11. sınıf içeriği eşitlenmeli diye düşünüyorum. 10. sınıfın ikinci dönemine aktarılmalı mesela.” (Ö14)

“Ders saatinin arttırılmasıyla yaşadığımız bütün problemler çözülebilir.” (Ö6)

“11. sınıfın sonunda program hakkında ne düşünüyorsunuz? diye öğretmenlerin görüşü alınmalı.” (Ö8)

“Program ancak sahaya inildiğinde güncellenebilir. Öğretmenlerin fikrinin alınması gerektiğini düşünüyorum. Okul türlerine göre bence öğretmenlerden fikir alınmalı.” (Ö5)

“İngilizce seçmeli bir ders olabilir. İlgisi olan öğrencilere daha fazla ders verilebilir.” (Ö3)

Öğretim programlarının günlük yaşama yakın olması, öğrencilerin öğrenmeyi daha anlamlı bulmalarını sağlayabilir. Okul türüne ve öğrenci düzeyine uygun bir program tasarımı, öğrencilerin ilgi düzeylerini ve öğrenme hızlarını dikkate alarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Öğretim programlarının öğrenci merkezli olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alan bir yaklaşımı vurgular. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirir (Piaget, 1973). Programlar, öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmalıdır.

Literatürde programın etkili uygulanabilmesi için politikaya yönelik önerilerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda dil öğretim programının temelinde yatan kavram hakkında bilgi sahibi olması ve hizmet içi eğitim verilmesi (Balcı, 2017; Özudoğru, 2016) programın geliştirilmesi ve öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili detaylı hizmetiçi eğitim verilmesi e kullanılan ders kitaplarının güncellenmesi (Gürel ve İşcan, 2020), ders kitapları oluşturulurken İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması (Şahin, 2013), ders saatlerinin artırılması (Çetin, 2018), dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların ulaşılabilir nitelikte olmadığı ve bunların öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri ile haftalık ders saatlerine yönelik olarak yeniden düzenlenmesi (Cihan ve Gürlen, 2009; Merter, vd., 2012), programın uygulanması ile ilgili öğretmenlerden dönüt alınması (Merter, vd., 2012), okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi (Gürel ve Demirhan İşcan, 2020) yabancı dil derslerinin görsel işitsel araçlarla desteklenmesi (Aküzal, 2006), 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programında, dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesi (Civriz ve Gelmez Burakgazi, 2021) gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin İDÖP-11'in ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.

İDÖP-11'in Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ders Kitabı		
Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Güçlü Yönleri	Etkinliklerin verimli olması	Ö5,Ö7,Ö10,Ö12
	Kelime öğretiminin iyi olması	Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Ders kitabının yeterli olması	Ö5,Ö10,Ö12
	Güncel olması	Ö2,Ö5,Ö8
	Temaların etkili hazırlanması	Ö2,Ö10,Ö14
	Görsel olarak güçlü olması	Ö8,Ö10
	Dilbilgisi bölümünün kullanışlı olması	Ö10,Ö13
	Deyim ve atasözlerinin etkili kullanımı	Ö10,Ö12
	Değerleri ve normları desteklemesi	Ö2
	Telaffuz bölümünün olması	Ö7
	Çalışma kitabının olması	Ö8
	Erişilebilir olması	Ö8
	Genel kültür bakımından zengin olması	Ö12
	Dijital kitabın etkili olması	Ö12
Zayıf Yönleri	Kitap içeriğinin fazla olması	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13 Ö14
	Dört temel beceri etkinliklerinin az olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14
	Öğrenciler için zorlayıcı olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö11,Ö13
	Kitabın esnek olmaması	Ö10,Ö11,Ö12,Ö6,Ö7,Ö8
	Ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekmemesi	Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö10,Ö14
	Dinleme ses dosyalarının videolarının olmaması	Ö2,Ö12,Ö14
	Kitap görsellerinin yetersiz olması	Ö2,Ö6
	Bazı temaların çok tekrar etmesi	Ö12
	Kitabın yetersiz olması	Ö2
	Dil sınıfları için ayrı bir kitap olmaması	Ö3
	Sarmal olmaması	Ö11
	Etkinlikler arttırılmalı	Ö3,Ö6,Ö9,Ö13,Ö14
Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	Sadeleştirilmeli	Ö2,Ö3,Ö7,Ö11
	İlgi çekici olmalı	Ö2,Ö6,Ö12
	Okul türüne göre olmalı	Ö3,Ö4,Ö5
	Yönlendirici etkinlikler olmalı	Ö11,Ö14
	Etkinlikler basitten zora doğru olmalı	Ö4,Ö9
	Zorluk seviyesi düşürülmeli	Ö2,Ö3
	Dijital çağa uygun hale getirilmeli	Ö2,Ö4
	Oyun, puzzle ve şarkı eklenmeli	Ö2,Ö12
	Öğretmen kılavuz kitapları geliştirilmeli	Ö4
	Dinleme metinleri öğrenci kitaplarında olmalı	Ö4
	Fasiküller halinde olmalı	Ö4
	Kitap seçme hakkı verilmeli	Ö4
	Çalışma kitapları geliştirilmeli	Ö2
	Yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmeli	Ö2
	İçerik zenginleştirilmeli	Ö2
	Görseli geliştirilmeli	Ö2

Tablo 28'e göre öğretmenler çoğunlukla ders kitabı etkinliklerinin verimli olduğuna ve kelime öğretimini desteklediğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Güçlü Yönleri

"... ders kitabının başlangıcında konuşma soruları var. Bu bölüm güzel yoğun kullanıyoruz." (Ö2)

".... konuşma konusuyla ilgili yazma etkinliği de var. Net bir şekilde konuştuğu her şeyle ilgili yazma konusu da var. Yazma konuları güzel." (Ö5)

"Kitap kendi içerisinde iyi vermesi gereken her etkinliği veriyor." (Ö10)

"... yeni öğrenilen kelime alıştırmaları ilgiyi artırıyor." (Ö9)

"Bazı temalar güncel ve çocukların ilgi alanına uygun "Future jobs" temasını öğrenciler ilgiyle dinledi." (Ö2)

"Çünkü gramer kısmı bakıyorum bence çok güzel etkinlikler var. Dilbilgisi etkinlikleri çok hoşuma gidiyor açıkçası. Konu özeti şeklinde dilbilgisi anlatılmış ardından alıştırmalar verilmiş. Başka bir kaynağa ihtiyaç duymuyorum." (Ö13)

"Yine kitabın arkasında çalışmalar var. Dil bilgisi için güzel. Çalışma kitabındaki dil bilgisi kısmı biraz daha iyi. Dil bilgisi kısmını seve seve yapabiliyoruz. Hatta yaptığımız tek kısmı orası." (Ö10)

"Bir de deyimler var. O deyimleri de kültür açısından çok onaylıyorum. Deyimler mecaz anlam olduğu için çok zevkle işliyoruz. O yönlerden olumlu buluyorum. Atasözlerinin Türkçe karşılığını bulurken öğrencilerin derse ilgisi artıyor." (Ö10)

"Toplumsal olarak değerler ve normlarda kitabımızda var ve içeriğinde birkaç paragraf var çok güzel de verilmiş açıkçası. Gayet uygun." (Ö2)

"Genel kültür bakımından da zengin bir kitap." (Ö12)

Ders kitapları, dil öğretiminde önemli bir kaynak olarak kabul edilir. Ellis (2008), ders kitaplarının, dil öğretiminde yapılandırılmış ve sistematik bir yaklaşım sağladığını belirtir. Ders kitapları, dil öğretiminde kullanılan materyaller aracılığıyla öğrencilere dilbilgisi, kelime bilgisi ve iletişim becerilerini öğretmek için tasarlanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin ders kitabı etkinliklerini verimli bulmaları, bu materyallerin öğrenci öğrenmesine katkı sağladığına olan inançlarını yansıtabilir. Ders kitaplarının etkinlikleri, dil öğretiminde çeşitli becerilerin geliştirilmesine odaklanabilir. Hymes (1972) tarafından geliştirilen iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı, dilin kullanımını vurgular ve öğrencilerin gerçek hayat iletişim durumlarında dil becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu ders kitabının içeriğinin fazla olduğunu ve öğrenci için zorlayıcı olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Zayıf Yönleri

“Ben genelde kitapları yetiştiremiyorum, çok atlamama rağmen.” (Ö4)

“...iki paragraf koymaya ve bunlarla ilgili bir sürü etkinlik gerek yok.” (Ö7)

“Dört becerinin yoğunlaştığını düşündüğümüz kitap ağırlıklı olarak aslında okuduğunu anlama. Konuşma becerisi üzerine hiçbir ağırlığı yok kitabın....yazma için değil de konuşma ve dinleme için kitabın yetersiz olduğunu, etkinliklerin yetersiz olduğunu söyleyebilirim.” (Ö1)

“Ama bu kitapta okuma metinleri çok uzun etkinlik çok az. “Listening” aktivitesi çok az “speaking” az.” (Ö14)

“Ders kitabı çok ağır geliyor, tamamını kullanamıyoruz.” (Ö6)

Ders kitabının içeriğinin fazla olması, öğrencilerin derinlikli öğrenme süreçlerini engelleyebilir. Derinlikli öğrenme, öğrencilerin bilgileri sadece ezberlemek yerine anlamalarını ve ilişkilendirmelerini içerir. Öğrencilerin sınırlı zaman ve kaynaklar içinde çok fazla bilgiyi işlemeye çalışması, derinlikli öğrenme süreçlerini zorlaştırabilir ve yüzeysel öğrenmeye neden olabilir. Literatürde yapılan çalışmalarda İngilizce ders kitabının güçlü ve zayıf yönlerine vurgu yapan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda ders kitabının; temalarının güncel olduğunu öğretme-öğrenme sürecinde sunulan etkinliklerin yeterli ve temaların uygun olduğunu, temaların yoğun olduğunu planda sunulan sürenin tema sunumu için yeterli olmadığını (Civri, 2019), İngilizce programında kullanılan kitapların ve yardımcı materyallerin Anadolu liselerinde İngilizce öğretim amaçlı kullanımı için istenen düzeyde olmadığını (Aslantürk, 2011), ders kitaplarının dilinin ağır olduğunu, eğlenceli etkinliklerin sınırlı olduğunu, anlaşılır olmadığını, etkinliklerin zor olduğunu (Şahin, vd., 2018) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 28’de görüldüğü üzere, öğretmenler ders kitabının geliştirilmesine yönelik olarak etkinliklerin artırılması, kitabın sadeleştirilmesi ve ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

“Kitap sadeleştirilmeli. Belki bir tane okuma parçası olsa ama daha basit olsa daha çok işimize yarayacak.” (Ö3)

“Aktiviteler daha eğlenceli, daha motive edici, öğrenciyi çekici olmalı öğrenci tarafından yapılabilirliği yüksek etkinlikler olmalı.” (Ö2)

“Proje okullarına farklı bir kitap, sınavlı-sınavsız Anadolu liselerine farklı kitap olmalı, kitaplar çeşitlendirilmeli.” (Ö5)

“...kitabın etkinlikleri aşamalı olarak üç seviyeye bölünebilir. O zaman her sınıfa hitap eden bir kitap olur.” (Ö4)

“Kitabı basitleştirmekle başlamalı.” (Ö3)

“Kitapların biraz daha dijital çağa uygun hale getirilmesi gerekiyor.” (Ö2)

“Biz daha basit daha içerikli olanı okuyabiliriz. Belki kitap sadeleştirilir ve daha basite alınır, kelimeler daha kolay olursa öğrenci yapabilir.”(Ö11)

“...kitaptaki örnekler öğrencilerin yaşına göre güncellenmeli çocuk tanımıyor tanımayınca ilgisini çekmiyor. Daha günümüz örnekleri olmalı.” (Ö14)

“Öğretim materyalinin seçme hakkı olabilir. Neden bir tane İngilizce kitabı var mesela. Neden 4-5 tane İngilizce kitabı yok.”(Ö1)

Literatürde ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik önerilerin olduğu çalışmalar bulunmaktadır. İncelenen çalışmalarda; ders kitaplarının seçiminde öğretmenlerin söz sahibi olması (Çarıkcıoğlu, 2019), ders kitapları ile ilgili hizmetiçi eğitim yapılması (Dağ, 2008; Gürel ve İşcan, 2008) , kullanılan ders kitaplarının güncellenmesi (Güven ve İşcan, 2008), 9. sınıf ders kitabı ve çalışma kitabının programa uygun olarak geliştirilmesi, öğretmen kılavuz kitabının alternatif yol ve fikirler içeren, öğretmen için bir rehber olacak şekilde tasarlanması (Güven, 2017), ders kitaplarının geliştirilip yeniden tasarlanması (Eş ve Aktaş, 2023), İngilizce dersini alan sınıflar ve haftalık ders saatleri ile ilgili yapılan değişikliklere uygun ders içerikleri, kitaplar ve programların hazırlanmasının iyi olacağını, ders ve çalışma kitaplarının öğrenci ilgi alanları ve seviyeleri göz önüne alınarak hazırlanması (Kaplan, 2013), oyun ve şarkıları içeren ve programdaki konulara göre değişik soru tiplerinin ve alıştırmaların yer aldığı bir kitap hazırlanması (Büyükduman, 2005) gerektiği yönünde öneride bulunmuştur.

4.4. İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretim Sürecindeki Uygulaması İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde sınıf içi gözlem sonuçlarına ait bulgular yer almaktadır. Sınıf içi gözlemler dört tema altında toplanmaktadır. Bu temalar “Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrenciler”, “Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğretmenler”, “Öğrenme-Öğretme Ortamı Materyal ve Görevler” “Öğrenme-Öğretme Ortamı Değerlendirme” olarak sıralanabilir. Üç okulda 2. dönem yapılan “Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrenciler” temasına ait bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29’da gözlenen öğretmen davranışları ve davranışların yapılıp yapılmadığını göstermektedir. Bu tabloda “0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2:

Evet Yapıldı” anlamına gelmektedir. Araştırmada gözlem formundan elde edilen verilerin ortalaması hesaplanmıştır. Bu değere göre gözlem çalışmasının bulguları yorumlanmıştır. Öğrenme-öğretme ortamında öğrenci davranışlarına yönelik gözlem raporu Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrenciler Teması Gözlem Raporu

1.Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrenciler			
	AL1	AL2	AL3
Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmasını sağlama	2	1	0
Öğretmenin sürekli etkileşimde bulunarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlama	2	2	2
Öğretmenin, öğrencilere dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğretmeye çalışması	1	1	1
Öğrenme sürecinde öğrencileri sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinlik yapma	2	0	1
Ortalama	1,75	1	1

0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2: Evet Yapıldı

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmasını sağlamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin gözlem boyunca dört dil becerisini kısmen bütünleşik olarak öğretmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde öğrencileri sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinliklere yer verdiği söylenebilir. Öğrenme-öğretme ortamında öğretmen davranışlarına yönelik gözlem raporu Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğretmenler Teması Gözlem Raporu

2. Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğretmenler			
	AL1	AL2	AL3
Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olma	2	0	0
Bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı etkinlik türlerini kullanma	1	1	1
Öğrencilerin İngilizcede bilmedikleri konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretme	1	0	0
Öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkân sağlama	1	1	0
Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formu öğretmenin kullanması	2	2	2
Öğretmenin etkinlik sonrasında öğrenci ismi vermeden üzerinde durması için hataları not alması	1	1	1
Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için pekiştirmeyi etkin olarak kullanması	1	1	1
Belirli dil öğrenme etkinlikleri altında yatan mantığı açıklama	1	1	0
Öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için rehberlik etme	0	0	0
Ortalama	1,11	1,12	0,55

0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2: Evet Yapıldı

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin, bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı etkinlik türlerinin kullanımının ve öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil süreçlerine tolerans gösterip doğru formu öğretmenin kullanması yeterli düzeyde olduğu, sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olmada ve öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için rehberlik etme yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğrenme-öğretme ortamında materyal ve görevlere yönelik gözlem raporu Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Materyal ve Görevler Teması Gözlem Raporu

3. Öğrenme-Öğretme Ortamı Materyal ve Görevler			
	AL1	AL2	AL3
İçeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklama	1	2	1
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek farklı kanallardan dil öğrenimine imkân sağlama	2	0	1
Öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik dersi işleme	2	0	0
Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarlama	2	0	1
Etkili dil öğretimi için multimedya ve teknolojiyi etkin kullanma	2	2	2
Dört dil becerisinin sunum ve uygulamasında ön etkinlikleri, süreç etkinliklerini ve son etkinlikleri içerecek şekilde planlama	0	0	0
Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri daha çok içerecek şekilde örnekler verme	1	1	0
Yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağlama	2	0	2
Ortalama	1,5	0,6	0,8

0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2: Evet Yapıldı

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin etkili dil öğretimi için multimedya ve teknolojiyi etkin kullanmada, içeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklamada ve yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağlama yeterli olduğu, dört dil becerisinin sunum ve uygulamasında ön etkinlikleri, süreç etkinliklerini ve son etkinlikleri içerecek şekilde planlamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğrenme-öğretme ortamında değerlendirmeye yönelik gözlem raporu Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Değerlendirme Teması Gözlem Raporu

4. Öğrenme-Öğretme Ortamı Değerlendirme			
	AL1	AL2	AL3
Değerlendirmeyi, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanma	2	0	2
Dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını kullanma	2	0	2
Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlama	2	0	2
Farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara imkân tanıma	2	0	0
Ortalama	2	0	1,5

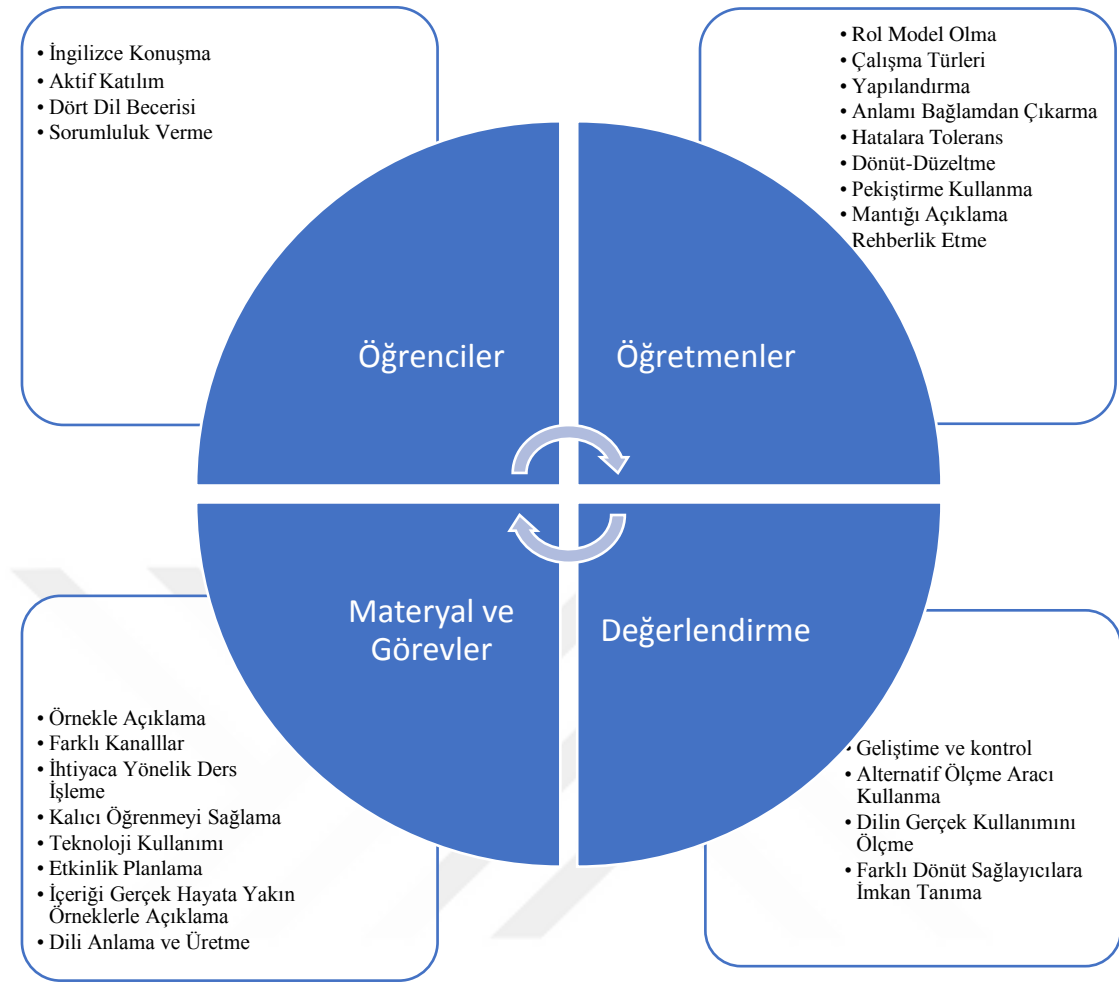
0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2: Evet Yapıldı

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmeyi, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanmada, dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını kullanmada, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlamada yeterli olduğu söylenebilir.

Literatürde, öğretmenlerin dersleri anadilde anlatmasının (Şahin, vd., 2018), öğretmenlerin derste İngilizce yerine anadilde iletişim kurduğuna (Tekin ve Özel, 2011) ilişkin gözlem bulguları ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. İncelenen çalışmalarda derste yeterince öğrenci merkezli aktivitelere ve konuşma ve dinleme becerilerine yeterince yer verilmediğini (İnal ve Aksoy, 2011), programın tamamıyla iletişimsel yaklaşıma uymadığını (Çelik ve Büyükalın, 2018), öğrencilere yeterince konuşma materyali sunulmadığını (Tunç, 2009) ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Gözlem bulgularına göre ise dersi anadilde anlatmanın öğretmenin tercihi olduğu, dersi iletişimsel yürütmede ise öğretmenin mesleki bilgi ve becerisinin etkili olduğu, öğretmenin iletişimsel aktivitelere yeterince yer verse bile öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun ve sınıfların kalabalık olmasının etkili olduğu söylenebilir. Gözlem bulgularından farklı olarak, İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan en önemli problemin sınav odaklı ders işlenmesi (Gök Çatal, 2015; Şahin, vd., 2018) ve okullarda hâlâ dilbilgisi öğretimine ağırlık verilmesi olduğunu (Aktaş Karcı, 2012; Şahin, vd., 2018) belirten çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan gözlem çalışmasında öğretmenlerin dersi iletişimsel odaklı yapmaya çalıştıkları ve dilbilgisi öğretimine programın önerdiği kadar önem verdikleri gözlenmiştir.

Literatür incelendiğinde İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla sınıf içi gözlem çalışmalarının yapıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda; işlenecek konunun özelliğine göre dilbilgisi çeviri, yöntemi, düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma gibi yöntemler kullanıldığı (Işık, 2019), derse katılım gibi süreç değerlendirmeyi de dikkate aldıkları (Çelik, 2019), hedef dilde konuşma becerilerini geliştirmek için iletişimsel odaklı bir öğretim yolunun izlendiği (Altay, 2018), öğretmenin sınıfta çoğu zaman öğrencilere yönergelerle neler yapmaları gerektiğini açıklayan otorite konumunda olduğu (Işık, 2019), soru cevap yönteminin sıklıkla kullanıldığı, sınıfta tekrar yapma etkinliğinin gerçekleştirildiği ve çoğunlukla bireysel çalışma yapıldığı fakat ikili ve küme çalışmasının yapılmadığı, derste genellikle cümle kurma çalışmaları yapıldığı (Mersinligil, 2002), tahtanın derste sıkça kullanıldığı (Özüdoğru, 2016), sınıfta yapılan etkinliklerde teknolojiden sıklıkla faydalandığı, programın iletişimsel özelliklerinin çoğunlukla göz ardı edildiği (Çeliker Ercan, 2019), sınıfta yapılan etkinliklerden sıklıkla faydalandıkları, sık sık ders kitaplarında bulunan tahmin etme, boşluk doldurma, eşleştirme, işaretleme, sıralama, hikâye anlatma, doğru-yanlış vb. gibi aktiviteleri sınıfta uyguladıkları, bu materyallerdeki üniteleri ve etkinlikleri sayfa sayfa sırası ile işledikleri (Çeliker Ercan, 2019), öğretmenlerin öğrencilerin kelimeleri kalıcı olarak öğrenmesi üzerinde yoğun çaba gösterdikleri (Altay, 2018), derslerin tamamına yakınında ders kitabı aktivitelerinin akıllı tahta etkileşimiyle yapıldığı (Altay, 2018), öğrencilerin hatalarına yapıcı olarak anında geribildirimde bulundukları (Altay, 2018), öğretmenlerin derste öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek üzere yaptığı etkinliklerin çoğunlukla ders kitabındaki alıştırma cevaplamaları ile sınırlı olduğu teknolojinin eğitime entegrasyonunun akıllı tahtadaki etkinliklerle sınırlı kaldığı (Altay, 2018), öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerine sözel pekiştireç ifadeleri kullanarak, öğrencileri cesaretlendirmeye çalıştıkları (Altay, 2018), öğrencilerle etkileşimlerinin iyi olması için olumlu bir sınıf ortamı oluşturdukları (Altay, 2018), öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini uyguladıkları (Nazari, 2007) belirlenmiştir. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. İncelenen çalışmalarda araştırma bulgularından farklı olarak; öğretmenlerin konu anlatımlarını çoğunlukla İngilizce konuşarak yaptığını (Balım, 2020), öğrencilerin derse katılımının yüksek olmadığını (Işık, 2019), öğretmenlerin ikili ve grup çalışmaları ve drama gibi yöntem ve teknikleri kullandığını (Işık, 2019), dinleme becerisine daha az zaman ayrıldığını (Yüce, 2018), konuşma becerisine yönelik yapılan

etkinlikler ve kullanılan yöntemlerde çeşitliliğe rastlanmadığını (Yüce, 2018), konuşma becerisi açısından bu beceriye daha çok odaklanılan sınıftaki öğrencilerin konuşma testi ortalamasının diğer sınıftan daha yüksek olduğunun belirlendiğini (Özüdoğru, 2016), öğretmenlerin dersin başında derse ilgi uyandırmaya çalışmadıklarını, sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı hazırlamakta yeterli olmadıklarını, öğretmenlerin pekiştireç kullanmakta cimri davrandığını, öğrencilerin birbirlerinin hatalarını daha sık düzeltmeye çalıştıklarını, öğretmenlerin işlediği İngilizce derslerinde çok sık telaffuz hataları yapıldığını ve bunların öğretmenler tarafından farkına varılmadığını, öğretmenlerin çoğunun ders sonunda ödev verdiğini (Altay, 2018), dört dil becerisinin bütünleşik bir şekilde sunulduğunu ve öğrencilerin seviyelerine hitap ettiğini (Yüce, 2018), öğrencilerin yeterince tekrar yapmadıklarını (Erdem, 2016), okuma ve yazmaya ilişkin hedeflerin gerçekçi olmadığını (Büyükduman, 2005), ders kitaplarının ve kitaplardaki dilbilgisi içeriğinin iletişimsel içeriğin önüne geçtiğini (Şad, 2010) tespit eden çalışmalar bulunmaktadır.



Şekil 5. Gözlem Notlarının Çözümlemesi Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar

Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrencilerle İlgili Gözlem Bulguları

Bu tema, eğitim programında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yapması beklenenleri kapsamaktadır. Farklı okullarda yapılan gözlem sürecinde, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin derste devamlı olarak İngilizce konuşmalarına, aktif katılımlarına, dört beceriyi bütünleşik olarak öğrenmelerine ve sorumluluk verilmesine dair gözlem kayıtları tutulmuştur. Gözlemler boyunca sınıf içi uygulamaları arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklar da olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlemlerde üst başarı düzeyindeki okulda öğrencilerin sınıfta çoğunlukla İngilizce konuştuğu, konuşma becerisinin diğer beceriler ile birlikte bütünleşik olarak öğretilmeye çalışılmasına ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrencilere ilişkin bulgulara aşağıdaki gözlem kayıtlarında yer verilmiştir.

İngilizce Konuşma

Öğretmenlerin İngilizceyi öğretirken öğrencilerin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmasını sağlamaya çaba sarfettikleri, öğrenciler etkileşimi İngilizce sürdürdüğü müddetçe dersi İngilizce işlemeye devam ettikleri, mümkün olduğunca talimatları hedef dilde vermeye çalıştıkları, ana dilde sorulan sorulara hedef dilde karşılık vermeye çalıştıkları, cevap alamadıkları takdirde dersin işleyişini sağlamak için anadile başvurdıkları, dil seviyesi düşük sınıflarda dersi çoğunlukla anadilde sürdürdükleri, öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarına, dilbilgisel yanlışlıklara anlık müdahale ettikleri ve doğru biçimde telaffuz edilmesi için çaba gösterdikleri aşağıdaki gözlem notlarında yansıtılmıştır.

Ayşe öğretmen sınıfta, öğrencilerin ders içi ve dışı konuları devamlı olarak İngilizce konuşmasını ve sürekli etkileşimde bulunarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamıştır. Ayşe öğretmen ders başlangıcında sınıf yoklamasını alırken *“Five students are absent”* *“Is it correct?”* diye sınıf başkanına sordu. Sınıf başkanı ise *“No, No, Buse is absent, too, She has gone to course in the last lesson.”* diyerek cevapladı. Öğrencilerin sınıf içinde ders dışı konularda da İngilizce konuşmalarını ve maruz kalmalarını teşvik etti. (Gözlem Notları AL1)

Ayşe öğretmen, yine *“We will go on with Unit 9.”* diyerek derse başladı öğrencilerden biri *“Which book student’s or workbook?”* diye sordu. Ayşe öğretmen geç kalan bir öğrenciye derse erken geldiğini zannederek *“Are we early? Is it break time?”* diye sordu. Öğrenci ise *“No, I’m late, sorry.”* diyerek cevapladı. Ayşe öğretmen, öğrencilerin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmasını sağlamaya çalıştığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen, *“My Friends”* temasında okuma ve yazma etkinliğinin yapıldığı alıştırmada *“Seyahat hakkında konuşacaktık. Evet, hazırlıklarınızı yaptınız diye ümit ediyorum.”* sözleriyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yoklayarak derse başladı. *“Fun and Adventure”* diyenler eğlence ve macerayı hatırlatıyor diyenler kimler? Güzel, neden olduğunu konuşalım *“Büşra, Can you share your sentence?”* Büşra *“I would like try new things”* diye cümlesini okudu. Deniz öğretmen *“You would like what?”* diye sorarak öğrencinin okuduğunda anlamadığı cümleyi tekrar ettirerek etkileşimi sürdürmeye devam etti. Daha sonra *“You would like to try new things and this means adventure.”* cümlesiyle geri bildirim sağladı. Dersin devamında *“Başka? Bitiren elini kaldırabilir mi?”* soru-cevap tekniği ile etkinliğe olan katılımı devam ettirmek için çaba sarf etti. Deniz öğretmen, etkinliğin uygulanması sırasında etkinliğin talimatları dışında sınıfta öğrencilerin devamlı olarak İngilizce konuşmaları sağlama konusunda çaba sarf etmediği gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL2)

Ela öğretmen okuma becerisi etkinliğinde derse öğrencilerle birlikte kelimeleri gözden geçirerek başladı. Bu süreç boyunca Ela öğretmen tek tek kelimelerin Türkçesini sordu. Hedef kelimelerin anlamları gözden geçirildikten sonra Ela öğretmen *“Sizin sormak istediğiniz var mı?”* *“Are you ready?”* sorularını sordu. Sınıftan bazı öğrenciler topluca *“evet”* cevabını verdi. Gözlem boyunca Ela öğretmenin sınıf-içi etkileşimde çoğunlukla ana dilde konuştuğu ve öğrencilerin ana dilde cevap verdiği gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Gözlemlerde üst başarı düzeyinde görev yapan Ayşe öğretmen sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşmaya gayret göstermiştir. Bu çaba, öğrencilerin hedef dilde iletişim

kurma becerilerini geliştirmelerini sağladığı gözlenmiştir. Cummins'in (2000) dil ikiliği kuramı, dilde sürekli maruz kalmanın öğrencilerin akademik ve sosyal dil becerilerini geliştirdiğini savunur. Bu teoriye göre, öğrenciler sınıfta ne kadar fazla İngilizceye maruz kalırlarsa, dil becerileri o kadar hızlı ve etkili bir şekilde gelişir. Bu durum, öğretmenin İngilizce konuşmada ısrarlı tutumu ve öğrencilerin de hazırbulunuşluğunun yüksek olması ile açıklanabilir. Gözlemlerde, orta (Deniz) ve alt (Ela) başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi etkileşimde daha çok anadillerini kullanma eğiliminde olduklarını, hedef dili çoğunlukla talimat ve uyarı verirken kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin talimatları mümkün olduğunca İngilizce vermesi, öğrencilerin dinleme becerilerini ve talimatları anlama yeteneklerini geliştirmek açısından önemlidir. Ancak, Macaro (2005), bazı durumlarda öğrencilerin anlamalarını sağlamak ve dersin akışını korumak için anadilin kullanılmasının da gerekli olabileceğini belirtir. Bu okullarda öğrencilerin dil seviyesinin düşük olduğu sınıflarda öğretmenlerin bu yolu tercih ettiği söylenebilir. Anadilin stratejik kullanımı, öğrencilerin kavramları anlamasını hızlandırabilir ve böylece öğrenme sürecini destekleyebilir. Gözlem boyunca alt başarı (Ela) düzeyindeki okulda öğrencilerin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmadığı, dört dil becerisinden okuma becerisinin çeviri yöntemiyle kazandırılmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Bunun sebebinin ise öğrencilerin dil seviyesinin ve hazırbulunuşluğunun düşük olması olduğu söylenebilir.

Aktif Katılım

Öğretmenlerin sürekli etkileşimde bulunarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlamak için soruları farklı düzeylerde tekrar tekrar sordukları ve seviyesi ve hazırbulunuşluğu düşük olan öğrencilerin katılımını devam ettirebilmek için anadile başvurdukları aşağıdaki gözlem notlarında yansıtılmıştır.

Ayşe öğretmen bir dinleme etkinliği sırasında “*Is it clear do you want to listen again?*”, “*We are going to listen to the interview again and order the events.*” “*Which one is the first sentence?*” “*Is it true or false?*” “*What is the next one do you think?*” gibi sorular sordu. Dinleme etkinliğinde öğrencilerle sürekli İngilizce etkileşimde bulunarak ve her defasında öğrenciden cevap alarak derse aktif katılımlarını sağladı. (Gözlem Notları, AL1)

“*What is a real friend? What are friends for? Do you think you have real friends? Do you have close friends? Do you trust them? Caring or sharing? What is the secret of having real friendship? For example she or he must trustworthy. You must trust them.*” gibi soruları sorarak soru-cevap tekniği ile öğrencilerden “yes” “most of time” “It depends” gibi kısa cevaplar alarak etkileşimi arttırarak öğrencilerin daha uzun cevaplar vermeleri ve derse aktif katılımlarını sağlamaya çaba gösterdi. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen, “*Experience, tecrübeyi seçen var mı?*” diye sordu. Öğrencilerden biri derse katılmak için elini kaldırdı. “*Murat! Why do you choose experience?*” sorusu ile soru-cevap etkinliğine devam etti. Deniz öğretmen, “*Çoğunuzun böyle yazacağını düşünmüştüm yani şuraya gitmiştik şunu çok macerayı ve eğlenceyi hatırlatıyordu diye ama sizin yazdığınız cümlelerde gayet olmuş diyerek geri bildirim verdi.*” Deniz öğretmen yine “*Başka kim tecrübeyi seçti? Başka seçen var mı?* Bir erkek öğrenci “*hocam ben seçtim*” sözleriyle derse katılmak istedi. Serhat “*It reminds me of memories because it is unforgettable I have a good memories.*” cümlesini okudu. Deniz öğretmen, “*Aferin*” diyerek Türkçe geri bildirim vererek öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için çoğunlukla anadile başvurdu. (Gözlem Notları, AL2)

Öğretmenlerin soruları farklı düzeylerde tekrarlayarak sorması, öğrencilerin anlayışını pekiştirmek ve dilsel yeterliliklerini artırmak için önemlidir. Bloom’un (1984) bilişsel öğrenme hedefleri taksonomisine göre, farklı seviyelerde soru sormak, öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yöntem, öğrencilerin farklı düşünme düzeylerini harekete geçirir ve dil öğreniminde derinlemesine anlayışı destekler. Öğretmenler, dersin işleyişini devam ettirebilmek ve öğrencilerin derse katılımını sağlamak için soruları farklı düzeylerde sormuş ve gerektiğinde cevap alabilmek için anadile başvurmuştur. Öğrencilerin seviyeleri ve hazırbulunuşlukları düşük olduğunda, öğretmenlerin anadile başvurarak iletişim kurmaları, öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını sürdürmelerine yardımcı olur. Turnbull ve Arnett (2002), anadilin stratejik kullanımının, özellikle dil becerileri düşük olan öğrenciler için öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve motivasyonu artırdığını belirtir. Anadilin kullanımı, öğrencilerin karmaşık kavramları daha iyi anlamalarını ve böylece hedef dile olan güvenlerinin artmasını sağlar.

Dört Dil Becerisi

Öğretmenlerin öğrencilere dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğretme çabasında olduğu genellikle bir ders saatinde dinleme ve okuma becerilerine ağırlık verdikleri gözlenmiştir. Konuşma becerisine ise çoğunlukla derse ilgiyi çekmek, hazırbulunuşluklarını yoklamak, talimatları vermek, dersten ilgisi azalan öğrencileri uyarmak ve giriş etkinliklerini yapmak için başvurdukları yazma becerisini ise ödev olarak verdikleri aşağıdaki gözlem notlarında yansıtılmıştır.

Ayşe öğretmen gözlem boyunca dört dil becerisinden Konuşma, Dinleme ve Okuma becerisini bütünleşmiş olarak öğretmeye çalıştı. Gözlem boyunca öğrenciler yazma etkinliği ile ilgili herhangi bir çalışma yapmadı. Ders kitabı sayfa 109 konuşma etkinliğinde soruları (*What is a real friend?, What are friends for?, Caring or sharing, can you tell what is more?, What is the secret to friendship that never ends?*) farklı düzeylerde tekrar tekrar sorarak öğrencilerini konuşması için teşvik etti. Ders kitabı sayfa 111 dinleme etkinliğini iki kere dinleterek eşleştirme ve doğru/yanlış etkinliği yapıldı. Sayfa 112 *"They are kind to every kind."* başlıklı okuma etkinliği deyim çalışması, cümle tamamlama, soru cevaplama ve parça ile kelime etkinliği ile birlikte yapıldı. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen'in kitaptaki etkinliklere bağlı olarak derslerini dört dil becerilerini daha çok okuma ve yazmaya ağırlık vererek yaptığı gözlemlendi. Okuma parçası en iyi özetleyen cümlelerin seçildiği bir etkinlikte Deniz öğretmen önce *"Detaylı bir şekilde okumanızı istemiştik değil mi? Kimler okudu göreyim?"* öğrencilerden çok az kişi okuduğunu belirtince *"peki bir dakika daha vereyim"* diyerek ek süre verdi. Daha sonra Deniz öğretmen A şıkkı ile başlayalım kim çevirebilir diye sordu. Öğrencilerden biri *"City break arkadaşlarımızı tanımanız için inanılmaz bir şans."* şeklinde çevirdi. Deniz öğretmen *"Sizce bu texti en iyi özetleyen hangisi?"* diye sordu. Öğrenciler C diye cevapladılar. *"C diyenler elini kaldırıabilir mi? A diyenler elini kaldırıabilir mi? B diyenler elini kaldırıabilir mi? Evet doğru cevap B olacak neden olduğunu söyleyebilecek var mı?"* Büşra isimli öğrenci B cevabını verdi. Deniz öğretmen, *"hem yakın arkadaş hem de tatilde her şeyi ayarlayabilirsin demiş en uygunu da bana B gibi geldi."* diyerek öğrenciyi teyit etti. (Gözlem Notları, AL2)

Ela öğretmenin gözlem boyunca dört dil becerisinden yazma, dinleme ve okuma becerisi etkinliklerine ağırlık verdiği gözlenmiştir. Konuşma becerisini talimatları verirken ve uyarıları yaparken kullanmıştır. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin ders saatlerinde dinleme ve okuma becerilerine ağırlık vermeleri, dil öğreniminde temel anlayış ve bilgi edinme becerilerini güçlendirmek amacı taşır. Krashen'in (1982) girdi hipotezi, dil öğreniminin, öğrencilerin anladığı ancak mevcut dil seviyelerini biraz aşan dil girdileriyle (i+1) mümkün olduğunu öne sürer. Bu bağlamda, dinleme ve okuma etkinlikleri, öğrencilere dilin doğru ve doğal kullanımını gösterir ve dilbilgisi yapılarını, kelime bilgisini ve anlamayı geliştirmelerine yardımcı olur. Konuşma becerisinin derse ilgiyi çekmek, talimatları vermek ve öğrencilerin dikkatini toplamak için kullanılması, öğretim sürecinin dinamik ve etkileşimli olmasını sağlar. Swain'in (1985) çıktı hipotezi, öğrencilerin dili üretirken öğrendiklerini uygulamaları gerektiğini ve bu sürecin dil edinimi için kritik olduğunu belirtir. Öğretmenler, konuşma etkinliklerini bu tür amaçlarla kullanarak, öğrencilerin aktif katılımını ve derse olan ilgilerini artırır. Yazma becerisinin ödev olarak verilmesi, öğrencilerin bireysel olarak çalışma ve dil becerilerini pekiştirme fırsatı bulmalarını sağlar. Hyland (2003), yazmanın öğrenme sürecinde yapılandırılmış ve rehberlik edilen bir etkinlik olmasının önemine dikkat çeker. Ödev olarak verilen yazma görevleri, öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Sonuç olarak, ders saatinin sınırlı

olması ve içeriğin yoğun olması sebebiyle öğretmenler yazma becerisini genellikle ödev olarak vermeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Sorumluluk Verme

Öğretmenler öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinliklerde genellikle yazma etkinliği yaptırdıkları ve ders sürecinde öğrencilere sınıf içi küçük görevler verildiği gözlenmiştir.

Ayşe öğretmenin sunularını ayarlama ve kontrol etme görevi her ders başka bir öğrencideydi. Sorumlu öğrenci ders başlangıcında sunuyu hazır hale getirdi. Ayşe öğretmen gözlem yapılan tüm dersler boyunca OGM Materyal’de bulunan etkileşimli ders kitabının akıllı tahta uygulamasını kullandı. Öğrencilerin dikkatini uygulamaya çekmeye çalışarak ders kitabında bulunan boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli ve dinleme etkinliklerini öğrencileri tahtaya kaldırarak yapmalarını sağladı. Ayrıca konuşma etkinliği sırasında öğrencilerin internette konuyu araştırmaları için izin verdi ve öğrenciler etkin bir şekilde interneti kullanarak derse katılım sağladılar. Teknolojiyi ve multimedyaı bu anlamda etkin olarak kullandı. Ayşe öğretmen çoğunlukla ders esnasında kitaba bağlı kalarak arada bir kendi eklediği sorularla dersi işlemeye devam etti.(Gözlem Notları, AL1)

Ela öğretmenin etkinlikler boyunca ders kitabının sunumuna bağlı kalarak kitaptaki etkinlikleri sırasıyla yaptırdığı öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik ettiği gözlemlendi. “*Have you ever been to Turkey?*” yazma etkinliği ile proje ödevi vererek ve derste öğrencilere sunum yaptırmasıyla öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk almaya teşvik ettiği gözlemlendi.(Gözlem Notları, AL2)

Öğrencilere yazma becerileri etkinlikleri yaptırılması, onların dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını teşvik eder. Graham ve Harris (2005), yazma etkinliklerinin öğrencilerin kendini ifade etme, düşüncelerini organize etme ve dil bilgisi kurallarını uygulama becerilerini geliştirdiğini belirtir. Öğretmenlerin yazma becerisi etkinliklerini, öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıkları geliştirmeleri ve öğrenme süreçlerini bağımsız olarak yönetmelerine yardımcı olması için verdiği söylenebilir. Ders sürecinde öğrencilere küçük görevler vererek, onların aktif katılımını ve derse olan ilgilerini arttırmayı hedeflediği düşünülmektedir. Vygotsky’nin (1978) sosyal öğrenme teorisi, öğrenmenin sosyal etkileşimler ve işbirlikli aktiviteler yoluyla gerçekleştiğini savunur. Küçük görevlerle, öğrencilerin grup içinde veya bireysel olarak çalışarak, topluluk önünde sunum yapabilme becerisi kazandıklarını ve öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmalarını sağladığı gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almaları, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile yakından ilişkilidir. Weimer (2002), öğrenci merkezli öğrenme modelinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerine almalarının, onların motivasyonunu ve öğrenme

etkinliğini artırdığını vurgular. Öğrencilere verilen yazma etkinlikleri ve küçük görevler, onların öğrenme hedeflerine ulaşmada aktif rol almalarını ve sorumluluk üstlenmelerini sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi yapmaya yönelik yazma etkinlikleri ve küçük görevler vermeleri, onların dil becerilerini ve bağımsız öğrenme kapasitelerini geliştirmede etkili yöntemlerdir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını ve derse olan ilgisinin devamını sağlarken, onların sorumluluk alma ve bağımsız çalışma alışkanlıklarını pekiştirir.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğretmenler ile İlgili Gözlem Bulguları

Öğretmenlerin sınıfta çoğunlukla İngilizce konuşarak öğrencilerine rol model olmaya çalıştığı, öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik ilişimsel bir yöntem benimsendiği, yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama ve üretme becerilerinin geliştirilmesinin sağlanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu tema, eğitim programında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yapması beklenenleri kapsamaktadır.

Rol Model Olma

Öğretmenlerin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olmaya çaba sarfettikleri fakat sadece dil seviyesi yüksek olan sınıftaki öğretmenin bunu başarabildiği, diğer öğretmenlerin genellikle talimatları verirken, ricaları ve uyarıları yaparken bunu gerçekleştirebildikleri bulgusu aşağıdaki gözlem notlarına yansıtılmıştır.

Ayşe öğretmen “*Page 97, Let’s look at the questions first. Get in the game, Adrenaline countdown*” sözleriyle geçen derste nerede kaldıklarını ve hangi temada olduklarını belirterek derse giriş yaptı. Giriş sonrasında dersin hemen başında iki öğrenci arasında yaşanan anlaşmazlık anında yumuşak ses tonu ile sorduğu “*Nazlı what happened?*” sorusuyla sınıf devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol model olmaya devam etti. Anlaşmazlığın ne olduğunu anladıktan sonra “*You always hide Nazlı’s book and she gets angry.*” *It is a joke, Nazlı. Please give her book.*” sözleriyle sınıf içi meydana gelen olaylara da İngilizce müdahale ederek derse yumuşak bir geçiş yaptı. Sonrasında “*Yes, our unit is about sports, let’s answer these questions now.*” öğrencilerin dikkatini topladığından emin olduktan sonra derse başladı. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmenin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmadığı özellikle belirli dil öğrenme etkinlikleri altında yatan mantığı açıklarken anadili ağırlıklı olarak kullandığı, kitabın etkinliklerinin talimatlarını İngilizcesini okurken hemen arkasından anadile çevirdiği gözlenmiştir. Deniz öğretmenin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol model olduğu gözlenmemiştir. (Gözlem Notları, AL2)

Ela öğretmen ders başlangıcında sınıf başkanına “*Yoklamayı aldın mı?*” sorusunu sorup sınıf defterini yazdıktan sonra “*Evet hazır mıyız?*” sorusuna bazı öğrencilerin “*evet*” cevap vermesiyle “*Kitabı olmayan kalmasın paylaşalım kitaplarımızı. Geçen dersimiz de ne yaptığımızı hatırlıyor*

muyuz? Çevirimizi bitirmiştik onunla ilgili alıştırmaları yapmıştık. Şimdi gelmişiz “culture corner” bölümüne hazırlanarak geldik mi?” sorusuna bazı öğrencilerin “evet” bazılarının ise “hayır” cevabını vermesi sonucunda “Kimler hazırlanmış göreyim?” sorusuyla öğrencilerin hazırbulunuşluğunu kontrol etti. Öğrencilerden yaklaşık 5-6’sı elini kaldırdı. Ela öğretmen “Neyse buna şükür diyelim, şöyle yapalım peki hiç okudunuz mu daha önce?” sorusunu sorup cevap beklemeden “Peki, hiç bakmadan gelen arkadaşlarımız için öncelikle bilinmeyen kelimelere bakalım sonrasında çevirimizi yapalım.” diyerek derse başlangıcı anadilde yaptı. Ama sınıfa yaptığı bazı uyarıları “Buğra, be quiet please?” olarak İngilizce yaptı bazı uyarıları ise “Al notunu” şeklinde anadilde yaptı. “Values, announce, international, annually, dedicate, traditional” gibi kelimelerin anadilde karşılıklarını tek tek soru-cevap yöntemiyle not alınmasını sağladıktan sonra “Herkes bir okusun ondan sonra çevirimizi yapalım arkadaşlar.” Ela öğretmenin sınıfta devamlı İngilizce konuşarak rol model olduğu gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin sınıfta sürekli İngilizce konuşarak rol model olmaları, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bandura’nın (1977) sosyal öğrenme teorisi, öğrencilerin davranışları model alarak öğrenmelerini vurgular. Öğretmenler, hedef dili sürekli kullanarak, öğrencilerine doğru telaffuz, dil kullanımı ve dilbilgisel yapılar konusunda örnek olmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil girdisine maruz kalmasını artırmayı ve onların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçladıkları şeklinde yorumlanabilir. Sürekli İngilizce konuşmanın, dil seviyesi yüksek olan sınıflarda daha etkili olması, öğrencilerin mevcut dil becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin talimat verirken, ricalarda bulunurken ve uyarılar yaparken İngilizce kullanmaya gayret etmeleri, dilin işlevsel ve günlük kullanımı açısından önemlidir. Ellis’in (2008) dil öğretim ilkeleri, dilin anlamlı ve iletişimsel bağlamlarda kullanılmasının dil öğrenimini desteklediğini vurgular. Bu tür günlük etkileşimler, öğrencilerin dilin pratik kullanımını öğrenmelerine ve anlamalarını artırmalarına yardımcı olur. Sonuç olarak, öğretmenin sınıfta İngilizce konuşarak rol model olmaya çalışmasının öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve yabancı dil seviyelerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Sınıfta devamlı İngilizce iletişimin hedef dilde yürütülmeye çalışılmasına okul başarı düzeyi gözetilmeksizin öğretmenin tercihinin de etkili olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu tercihi ise içeriğin yoğun olması ve programı yetiştirme kaygısı ile bağlantılı olması muhtemel sebepler arasındadır.

Çalışma Türleri

Öğretmenlerin, bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı etkinlik türlerinden çoğunlukla bireysel çalışma yaptırdıkları, nadiren ikili çalışmaya başvurdukları aşağıdaki gözlem notlarında yansıtılmıştır.

Bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi etkinlik türlerini kullanma konusunda Deniz öğretmenin gözlem boyunca kitaptaki ikili çalışmaları bireysel yaptırmaya eğiliminde olduğu gözlemlendi. Deniz öğretmeni “*Üçüncü bölüme bakıyorsunuz “work in pairs” çift halinde çalışın diyor ama ben sizin bireysel olarak cevap vermenizi istiyorum birazdan konuşuruz birlikte*” talimatı ile “*What kind of holidays do you prefer? Ne tür tatilleri tercih edersiniz? Who do you like going on holidays with? Bu cümle ne demek istiyor?*” sorularını yöneltti. (Gözlem Notları, AL2)

Ayşe ve Ela öğretmenin gözlem boyunca bireysel çalışma yaptırdığı, ikili, grup ve sınıf çalışması yaptırmadığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL1 ve AL3)

Öğretmenlerin bireysel çalışmayı tercih etmeleri, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Zimmerman’ın (2002) öz-düzenleme teorisi, bireysel çalışmanın öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini savunur. Bireysel çalışma, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini ve kendi sorumluluklarını almalarını teşvik eder. Bu, özellikle öğrencilerin kişisel öğrenme ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun çalışma yapmalarını sağlar. Ancak öğretmenlerin genellikle bireysel çalışmayı tercih etmeleri ve nadiren ikili çalışmaya başvurmalarının temel sebebinin sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ve sınıfın fiziki şartlarının grup çalışmasına uygun olmadığından kaynaklandığı söylenebilir. Johnson ve Johnson (1999), işbirlikli öğrenme teorisinde, ikili ve grup çalışmalarının sosyal etkileşimi ve iletişim becerilerini artırdığını belirtir. Ancak, ikili çalışmalarda öğrencilerin eşleşme sorunları, farklı seviyelerdeki öğrenciler arasındaki uyumsuzluk ve yönetim zorlukları gibi nedenler, öğretmenlerin bu yöntemi daha az tercih etmelerine yol açabilir. İkili çalışmaların etkin bir şekilde yönetilebilmesi için sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması ve fiziksel ortamın uygun olması gereklidir. Fakat, farklı etkinlik türlerinin kullanılması, dil öğreniminde çeşitlilik ve denge sağladığı bilinmektedir. Vygotsky’nin (1978) sosyal gelişim teorisi, öğrenmenin sosyal etkileşimlerle zenginleştiğini ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini teşvik ettiğini vurgular. Grup ve sınıf çalışmaları, öğrencilerin işbirliği yapma, fikir paylaşma ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Ancak, bireysel çalışmanın da kendi başına önemli avantajları vardır ve bu nedenle öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin bireysel çalışmayı tercih etmeleri, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkili bir stratejidir. İkili çalışmanın nadiren kullanılması, sınıf yönetimi ve politika kaynaklı zorluklarından kaynaklanabilir. Farklı etkinlik türlerinin dengeli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin dil öğreniminde daha kapsamlı bir deneyim yaşamalarını sağlar.

Yapılandırma

Öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce’de bilmedikleri konuları, bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretme yöntemine nadiren başvurdıkları gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, öğrencilerin spor hakkında kendilerini ile ilgili cümle tamamlama etkinliğinde geçen “Indirect Speech” konusunun dilbilgisini anlatırken öğrencilerin bildikleri konu üzerinden bilmedikleri bir konuyu yapılandırarak anlatmaya çalıştı. Ayşe öğretmen “*We are going to report these sentences. For example, Serhan said “I dislike watching volleyball on Tv.” “Let’s report this.” Türkçede biz bir kişinin söylediğini aktarırken bu yapıyı kullanırız. “Dolaylı anlatım, bir kişinin sözünün söylendiği biçimde değil de, bazı değişiklikler yapılarak aktardığımız cümlelerdir.” Serhan said “he dislikes watching volleyball on Tv”.* Serhan bu cümleyi söyledi. Bu cümleyi aktarırken bir derece geçmişe almamız gerekiyor. Reported Speech’te zamanlar bir derece geçmişe kayar. Çünkü olayın gerçekleşme zamanı ile anlatılma zamanları farklı olabilir. Bu nedenle “report” edilecek cümlelerin zamanı bir önceki zamandan söylenir. Bir derece geçmiş yaparsak “Simple Present Tense” i “ Simple Past’a çevireceğiz. Durum halen devam ediyorsa değişmeyen gerçekler varsa zamanı değiştirmeyiz. Mesela “Am/Is/Are” was were, “will” ise would dönüşür.” şeklinde açıklamalarına devam etti. (Gözlem Notları, AL1)

Öğretmenlerin, İngilizcede bilmedikleri konuları bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretme yöntemine nadiren başvurdıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, yapılandırmacı öğretim stratejilerinin dil öğretiminde yeterince kullanılmadığını ve öğretmenlerin genellikle daha geleneksel yaklaşımları tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin, bilmedikleri konuları bildikleri konular üzerine yapılandırma yöntemine nadiren başvurmaları, çeşitli nedenlere dayanabilir. Bruner’in (1960) keşfetme öğrenmesi teorisi, öğretmenlerin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini teşvik etmesi gerektiğini öne sürer. Ancak, yapılandırmacı yaklaşımlar zaman alıcı olabilir ve öğretmenlerin bu yöntemleri uygulamak için gerekli pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, yapılandırmacı öğretim stratejileri, öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini değerlendirmeleri ve ders planlarını buna göre uyarlamaları gerektiği için daha fazla hazırlık ve esneklik gerektirir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yöntemler yerine daha geleneksel öğretim yaklaşımlarını tercih etmeleri, dil öğretiminde yaygın bir durumdur. Öğretim programını yetiştirme kaygısı yaşamaları ve programın içeriğin yoğun ve esnek olmaması bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin İngilizcede bilmedikleri konuları bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretme yöntemine nadiren başvurmaları, yapılandırmacı yaklaşımların yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme stratejilerinin daha

fazla benimsenmesi, öğrencilerin anlamlı ve derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamalarına katkıda bulunabilir.

Anlamı Bağlamdan Çıkarma

Bu temada, öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkân sağlamaya yönelik gözlem bulguları verilmiştir. Öğretmenlerin gözlemler boyunca anlamı bağlamdan veya ipuçlarından çıkarmaya kısmen başvurdukları gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, bir kız öğrencinin dinleme etkinliği sırasında “*Kimden bahsettiğini anlamadım, çözemedim hocam diyen*” öğrenciye “*His father was also basketball player*” diyerek ipucu vermiş onu motive etmek için “*Büşra, we are going to listen it for the third time, I think you are going to understand it very well this time, also you should also look at the pictures and you can easily understand it.*” diyerek öğrencinin ipuçlarından yararlanarak anlam çıkarmalarına imkan sağlamıştır. (Gözlem Notları, AL1)

“My friends” temasında “*Look at the pictures and talk about the city break of the students.*” konuşma etkinliğini Deniz öğretmen öğrencilerin anlamı bağlamdan, verilen ipuçlarından çıkarmaları için soru-cevap tekniğini kullandı. Deniz öğretmen, “*Aşağıdaki fotoğraflara bakınız, öğrencilerin (city break) şehri keşfi hakkında konuşun diyor. Bu gördüğünüz fotoğrafların hepsini bir plan olarak düşünün insanların birbirlerine planlarından bahsederken hangi (tense) zamanı kullanmalıyız? Sizce neyi kullanmalıyız?*” sorusunu öğrenciler (Simple Past Tense) geçmiş zaman olarak cevapladı. Deniz öğretmen Hayır diyerek geri bildirim verince öğrencilerden bazıları kitaptaki örnekten ipucu alarak *Be Going To* cevabını verdiler. Deniz öğretmen, (*Be Going To*) *Planlı gelecek zaman değil mi?* diye öğrencilere söylediklerini onaylatarak *Mesela birinci cümle yapılmış değil mi? Biz ikinci fotoğraf buraya ne amaçla konmuş ona bakalım “They are going to buy flight tickets.”* diye cevapladı bir öğrenci. Deniz öğretmen “*ben de şöyle diyorum “They are going to London.”* bu fikre nereden kapılmış olabilirim diye öğrencilere sordu. Daha sonra biletin üzerinden *London yazıyor değil mi?* sorusuyla öğrencilere ipucu verdi ve açıklama yapmaya “*Yine aynı fotoğraftan şöyle bir anlamda çıkarabilirim “They are going travel by plane.”* bu da planlanmış bu planı da görebilirim bu fotoğraftan. “*Şimdi kalan 6 fotoğrafta neyi planladıklarını ile ilgili yorumlarınızı yazmanızı istiyorum beş dakikanız var.*” diyerek etkinliğin talimatını verdi. Öğrencilerin her bir fotoğrafı yorumlayarak *Be Going To* ile ilgili verilen fotoğraflardan ve ipuçlarından çıkararak etkinliğe katılım sağladıkları gözlendi. (Gözlem Notları, AL2)

Öğretmenlerin gözlemler boyunca anlamı bağlamdan veya ipuçlarından çıkarmaya kısmen başvurdukları gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde bağlamsal ve ipucu tabanlı öğrenme stratejilerinin kullanımını vurgulamakla birlikte, bu stratejilerin yeterince etkin kullanılmadığını da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kısmen bağlamdan veya ipuçlarından anlam çıkarmaya başvurmaları sebebinin ders kitabına bağlı ders işlemlerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Brown ve Yule (1983), dil öğretiminde anlamın sadece sözcüklerin anlamı değil, aynı zamanda dilin kullanıldığı bağlam tarafından da belirlendiğini vurgular. Öğrenciler, dilin kullanımına ilişkin

ipuçlarını takip ederek, anlamı daha iyi kavrar ve dil becerilerini geliştirirler. Öğretmenlerin anlamı bağlamdan veya ipuçlarından çıkarma stratejilerine daha fazla başvurmaları, dil öğretiminde daha etkili sonuçlar elde etmelerini sağlayabilir. Ellis (2008), dil öğretiminde çeşitli stratejilerin dengeli bir şekilde kullanılmasının önemini vurgular. Bağlamsal öğrenme, dil öğretiminde önemli bir yer tutar ve öğretmenlerin bu stratejiyi daha sık kullanmaları, öğrencilerin dil becerilerini ve anlayışlarını güçlendirebilir. Özetle, öğretmenlerin anlamı bağlamdan veya ipuçlarından çıkarma stratejilerine kısmen başvurmaları, dil öğretiminde bazı fırsatların kaçırılmasına neden olabilir. Bu stratejilerin daha etkin ve yaygın kullanılması, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini zenginleştirebilir ve onların dil yeterliliklerini artırabilir.

Hatalara Tolerans

Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formunu kullandıkları gözlenmiştir.

Spor temasında okuma etkinliğinin parçasında geçen hedef kelimelerin anlamlarını sorduğunda Ayşe öğretmen kelimelerin Türkçesini söylemek yerine İngilizce-İngilizce olarak izah etti. Örneğin : “*Annual-every year , spectators -the ones who watch the events, tournaments race competition, sold out- finished, jersey-the shirts that the sports people wear, sprinter-the competitor takes part in short and fast races*” şeklinde arada öğrencilerin de katılımıyla kelimeler birlikte gözden geçirildi. Kız öğrencilerden biri “Tournaments” kelimesinin bir üstünde olan kelimeyi sordu. Yine öğrencilerin telaffuzunu yanlış yaptığı kelimenin doğru formunu tekrar etti. Ayşe öğretmenin, gözlem boyunca etkinlik sonrasında öğrenci isimi vermeden hataları not aldığı ve üzerinde durduğu gözlenmiştir. (Gözlem Notları, AL1).

“*International Friendships Day*” okuma metninde Ela öğretmen “*Agâh, ilk cümleyi oku ondan sonra Türkçe’sini söyle?*” diyerek derse başladı. Agah “*Friends and friendship have been valued since the beginning of civilized world.*” önce cümlelerin İngilizcesini okurken yaptığı “*valued since the beginning of the civilized world*” cümleciğinin telaffuzunun doğrusunu tekrarlayarak dönüt düzeltme verdi. Tüm metin boyunca yapılan telaffuz hatalarını aynı yöntemle geribildirim verdi. Öğrencilerden bazıları okuma metninin çevirisine hazırlanarak geldikleri gözlendi. Ela öğretmen paragrafın bütün cümlelerini önce İngilizcesini okutturup öğrencilerin telaffuz hatalarına anlık dönüt düzeltme vererek cümlelerin Türkçe’ye çevrilmesini sağladı. Ela öğretmenin öğrenme aktiviteleri sırasında hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formunu kendisinin kullandığı gözlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Hata düzeltme, dil öğreniminde kritik bir rol oynar. Lightbown ve Spada (2013), dil öğretiminde hataların doğal bir parça olduğunu ve bu hataların öğrenme sürecinde önemli fırsatlar sunduğunu belirtir. Öğretmenlerin, hatalara tolerans göstermesi ve doğru formu kullanarak geri bildirim sağlaması, öğrencilerin dil gelişimlerini destekler ve onları cesaretlendirir. Öğretmenlerin, dil öğretiminde hem rehber hem de model olarak önemli

roller üstlendiği gözlenmiştir. Richards ve Rodgers (2001), öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde rehberlik yaparken aynı zamanda doğru dil kullanımını modellemelerinin önemli olduğunu vurgular. Öğretmenlerin, konuşma aktiviteleri sırasında doğru formu kullanarak öğrencileri yönlendirmesi, etkili bir öğrenme ortamı yaratır. Bu yaklaşımla, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde derse katılımlarında daha fazla güven ve motivasyon kazanmalarına katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Dönüt- Düzeltme

Öğretmenlerin, etkinlik sonrasında öğrenci ismi vermeden üzerinde durması için hataları not aldığı gözlenmiştir.

Deniz öğretmen “Üçüncü bölüme bakıyorsunuz *“work in pairs”* çift halinde çalışın diyor ama ben sizin bireysel olarak cevap vermenizi istiyorum birazdan konuşuruz birlikte” talimatı ile *“What kind of holidays do you prefer? Ne tür tatilleri tercih edersiniz? Who do you like going on holidays with? Bu cümle ne demek istiyor?”* sorularını yöneltti. Büşra isimli öğrenci söz alarak *“Tatile çıkacağınız kişinin ne gibi özellikleri olmasını istersiniz?”* cevabını verdi. Deniz öğretmen *“Yaklaştın kimle tatile gitmek istersin?”* öğrencinin cevabını düzeltti ve *“Evet size şimdi beş dakika daha süre vereyim herkes kendine göre cevapları yazsın.”* talimatı ile birlikte konuşma becerisi soru cevap etkinliğini önce yazdırıp sonra okutturarak öğrencilere dönüt düzeltme verdiği gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL2)

“International Friendships Day” okuma metninde Ela öğretmen *“Agâh, ilk cümleyi oku ondan sonra Türkçe ’sini söyle?”* diyerek derse başladı. Agâh *“Friends and friendship have been valued since the beginning of civilized world.”* önce cümlelerin İngilizcesini okurken yaptığı *“valued since the beginning of the civilized world”* cümlesinin telaffuzunun doğrusunu tekrarlayarak dönüt düzeltme verdi. Tüm metin boyunca yapılan telaffuz hatalarını aynı yöntemle geribildirim verdi. Öğrencilerden bazıları okuma metninin çevirisine hazırlanarak geldikleri gözlemlendi. Ela öğretmen paragrafın bütün cümlelerini önce İngilizcesini okutturup öğrencilerin telaffuz hatalarına anlık dönüt düzeltme vererek cümlelerin Türkçe’ye çevrilmesini sağladı. Ela öğretmenin öğrenme aktiviteleri sırasında hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formunu kendisinin kullandığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Ela Öğretmen öğrenci sunumlarından sonra *“thank you, well done”* gibi sözcüklerle pekiştirme verdi. Kahramanmaraş hakkında bir proje yazan öğrenci projesini sunup okumak istemedi. Ela Öğretmen *“hocam okuyamıyorum ki”* diyen öğrenciyi sunması cesaretlendirdi. Öğrenci sunumunu yaparken sadece telaffuz hatalarına anlık dönüt düzeltme verdiği gözlemlendi. Sunum sonunda *“Hataların var teneffüste düzeltelim.”* öğrenciye dönüt verdi. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin etkinlik sonrasında öğrenci ismi vermeden hataları not alarak ele almaları, dil öğretiminde etkili bir hata yönetimi ve geri bildirim stratejisidir. Bu yöntem, öğrencilerin hatalarını fark etmelerine yardımcı olurken, onların motivasyonunu ve özgüvenini korur. Böylece, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmalarına katkıda bulunur. Yapıcı eleştiri, öğrencilerin dil gelişiminde önemli bir unsurdur. Ur (2012), geri bildirimin, öğrencilere neyi yanlış yaptıklarını ve nasıl

düzeltebileceklerini göstererek, öğrenme sürecine katkıda bulunması gerektiğini vurgular. Öğretmenlerin hataları isimsiz olarak ele almaları, öğrencilerin dil hatalarını fark etmelerine ve düzeltmelerine yönelik yapıcı bir yaklaşım sunar. Gözlemlerde hatalara tolerans gösterilip geribildirim verilmesinin derse aktif katılımı arttırdığı gözlenmiştir.

Pekiştirmeyi Etkin Kullanma

Öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için olumlu pekiştirmeyi kısmen kullandıkları gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, motivasyonu arttırmak için pekiştirmeyi etkin olarak kullanmıştır. Bir kız öğrencinin dinleme etkinliği sırasında *"Kimden bahsettiğini anlamadım, çözemedim hocam diyen"* öğrenciye *"His father was also basketball player"* diyerek ipucu vermiş onu motive etmek için *"Büşra, we are going to listen it for the third time, I think you are going to understand it very well this time, also you should also look at the pictures and you can easily understand it."* diyerek öğrencinin ipuçlarından yararlanarak anlam çıkarmalarına imkan sağlamıştır. Pekiştirme sözcüğü olarak genellikle *Yes, No, True, It's right* gibi ifadeler kullanmıştır. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen, söz almak isteyen bir öğrenci *"She prefers friends going to holiday."* Deniz öğretmen *"She prefers going on holiday with her friends."* şeklinde cümleyi tekrar ederek cevabın dilbilgisi yanlışını düzeltti. Gözlem boyunca Deniz öğretmenin yanlışları anında tekrar ederek düzelttiği geri bildirim verdiği gözlemlendi. Doğru olan cevapları ise *"Yes, ok, right, true"* gibi İngilizce pekiştirme ifadeleri, nadiren de *"Aferin"* gibi Türkçe pekiştirme ifadelerini öğrenme sürecini kontrol etme için kullandığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL2)

Ela öğretmen, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için sık sık *"well done"* *"aferin"* sözcükler kullandığı ve *"Bugün İbrahim derse katıldı ağlayacağım şimdi gözlerim yaşardı bugünün tarihini bir kenara yazalım bugünün tarihini bir kenara yazdım."* gibi ifadelerle gülümseyerek öğrencileri motive ettiği gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin, öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için olumlu pekiştirmeyi kısmen kullandıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, olumlu pekiştirmenin dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırma potansiyeline rağmen yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak, dil öğreniminde başarıya ulaşmada kritik bir faktördür. Dörnyei'nin (2001) motivasyon teorisi, öğrenci motivasyonunun dil öğreniminde belirleyici bir rol oynadığını ve motivasyonun, öğretim stratejileri ve sınıf ortamı ile yakından ilişkili olduğunu vurgular. Olumlu pekiştirme, öğrencilerin çabalarının fark edildiğini ve takdir edildiğini hissetmelerine yardımcı olur, bu da onların motivasyonunu artırır. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirimin öğrenme üzerindeki etkisini incelerken, olumlu pekiştirmenin öğrenci performansını ve motivasyonunu önemli ölçüde artırabileceğini belirtir. Ancak, bu stratejinin kısmi

kullanımı, öğrencilere sürekli ve yeterli geri bildirim sağlanamaması anlamına gelir ve bu da motivasyonun yeterince desteklenmemesine yol açabilir. Gözlemlerde, öğretmenlerin öğrenme ortamını daha destekleyici hale getirerek öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını artırdığı gözlenmiştir.

Mantığı Açıklama

Öğretmenlerin belirli dil öğrenme etkinlikleri altında yatan mantığı ana dilde açıklanmaya çalıştığı gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, Öğrencilerin spor hakkında kendilerini ile ilgili cümle tamamlama etkinliğinde geçen “Indirect Speech” konusunun dilbilgisini anlatırken öğrencilerin bildikleri konu üzerinden bilmedikleri bir konuyu yapılandırarak anlatma ve dil öğrenme etkinliği altında yatan mantığı açıklamaya çalıştı. Ayşe öğretmen *“We are going to report these sentences. For example, Serhan said “I dislike watching volleyball on Tv.” “Let’s report this.” Türkçe de biz bir kişinin söylediğini aktarırken bu yapıyı kullanırız. “Dolaylı anlatım, bir kişinin sözünün söylendiği biçimde değil de, bazı değişiklikler yapılarak aktardığımız cümlelerdir.” Serhan said “he dislikes watching volleyball on Tv”.* Serhan bu cümleyi söyledi. *Bu cümleyi aktarırken bir derece geçmişe almamız gerekiyor. Reported Speech’te zamanlar bir derece geçmişe kayar. Çünkü olayın gerçekleşme zamanı ile anlatılma zamanları farklı olabilir. Bu nedenle “report” edilecek cümlenin zamanı bir önceki zamandan söylenir. Bir derece geçmiş yaparsak “Simple Present Tense” i “ Simple Past’a çevireceğiz. Durum halen devam ediyorsa değişmeyen gerçekler varsa zamanı değiştirmeyiz. Mesela “Am/Is/Are” was were, “will” ise would dönüşür.”* şeklinde açıklamalarına devam etti. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen, okuma parçasına uygun cümlelerle tamamlandığı bir etkinliği yaparken *“Aşağıdaki cümlelerle paragraftaki boşlukları dolduracağız...giriş paragrafında genel geçer doğruları veriyorduk. Altındaki gelişme paragrafında örnekleri veriyorduk...sonuç paragrafında ise doğrularımızı okuyucuya veriyorduk doğru mu?”* açıklamalarını yaparak öğrencilere teyit ettirdi. *...siz ipucu yakalamaya çalışarak okuyun ben size kelimeleri de söyleyeyim. Parçada vurgulanmış hedef kelimelerin “matchy friends” “bargain flights” gibi kelimelerin anlamını öğrencilere not ettirdikten sonra “evet şimdi başlayabilirsiniz zilin çalmasına dört dakika var bir ve ikiyi yapalım önce”* talimatını verdi. Deniz öğretmen, bu açıklamalarıyla okuma etkinliğinin altında yatan mantığı açıklamak için çabayı anadilde sarf etti. (Gözlem Notları, AL2)

Deniz öğretmen, *Values and Norms* teması *“Come as You are”* dinleme isimli etkinliğinde *“İlk dinleyişte lütfen kitabımızda herhangi bir yere dikkat göstermeden sadece konuşmanın ne hakkında konuştuklarını anlamaya çalışın ve konuyu anladıktan sonra belli başlı noktaları yani röportajın anı fikrini anlamaya çalışın.”* sözleriyle dinleme etkinliğinin mantığını açıklamaya çalıştı. (Gözlem Notları, AL2)

Dil öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin hedef dili etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için çeşitli stratejiler ve yöntemler içerir. Öğretmenlerin bu etkinliklerin altında yatan mantığı ana dilde açıklaması, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin dil öğrenme etkinliklerini ana dilde açıklamaları, öğrencilerin daha önceki bilgilerini ve dil becerilerini kullanarak yeni bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hedef dili öğrenirken

daha az kaygı duymalarına ve daha özgüvenli olmalarına da katkıda bulunabilir. Ayrıca, Cummins'in Bağlı Dil Yetkinlikleri Kuramı (Cognitive/Academic Language Proficiency) bağlamında, öğrencilerin akademik kavramları ana dillerinde anlamaları, bu kavramları hedef dilde daha kolay transfer edebilmelerini sağlar (Cummins, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin dil öğrenme etkinliklerini ana dilde açıklamaları, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve dil öğrenme sürecini hızlandırabilir. Öğretmenlerin açıklamaları ana dilde yapmaya başvurmaları öğrencilerin bu süreçlere daha etkin katılmalarını sağlamak amacıyla olduğu söylenebilir.

Rehberlik Etme

Yapılan gözlemlerde öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için rehberlik ettiği gözlenmemiştir.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Materyal ve Görevler İle İlgili Gözlem Bulguları

Bu tema, eğitim programında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yapması tavsiye edilen görevler ve kullandığı materyalleri kapsamaktadır.

Örnekle Açıklama

Yapılan gözlemlerde içeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklamaya öğretmenlerin nadiren başvurduğu gözlenmiştir.

Deniz öğretmen, konuşma etkinliğinin hemen başında “Disagreement ne demek ti?, Kerem hatırlıyor musun?” Kerem “anlaşmazlık demek hocam” cevabını verdi. Deniz Öğretmen “Arkadaşlarıyla olan gezisinde hafızasında kalan durum bu olan yani anlaşmazlık var mı? Disagreements mesela öğrencilerle gittiği Erasmus Plus projesinin hareketlilik etkinliğine atıf yaparak İtalya gezimizde böyle birşey yaşadınız mı hatırlıyor musunuz?. Disagreements about food, disagreements about travel destinations gibi? sorusunu sordu. Öğrencilerden bir tanesi “we disagree about places we went generally.” cevabını verdi. İtalya gezisine katılan diğer bir öğrenci “about rooms and sometimes food” cevabını verdi Deniz öğretmen yaşadıkları bir tecrübeyi hatırlatarak öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler vererek etkileşimin devamını sağladı.(Gözlem Notları, AL2)

Gözlemlerde, öğretmenlerin içeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklamaya nadiren başvurdukları gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde otantik materyal ve bağlam kullanımının yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin genellikle daha soyut ve teorik yaklaşımları tercih ettiğini göstermektedir. Gerçek hayata yakın örneklerin kullanımı, dil öğreniminde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi teşvik eder. Brown, Collins ve Duguid (1989),

otantik öğrenme ortamlarının ve materyallerin, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu savunur. Gerçek hayatla bağlantılı örnekler, öğrencilerin dilin kullanımını daha iyi kavramalarını sağlar ve onların dil öğrenimine olan ilgilerini artırır. Öğretmenlerin gerçek hayata yakın örnekleri nadiren kullanmaları, öğrencilerin dil öğreniminde bazı sınırlamalara yol açabilir. Guariento ve Morley (2001), otantik materyallerin kullanımının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve motivasyonlarını artırmada önemli olduğunu, ancak bu materyallerin yetersiz kullanımının bu potansiyel faydaları sınırlayabileceğini belirtir. Gerçek hayattan kopuk öğretim, öğrencilerin dilin pratik kullanımını anlamalarını zorlaştırabilir ve onların dil öğrenimine olan ilgilerini azaltabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin içeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklamaya nadiren başvurmaları, dil öğretiminde otantik materyal ve bağlam kullanımının yetersiz olduğunu ve ders kitabına bağlı kalındığını ve ders kitabında bu ihtiyacı karşıladığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Farklı Kanallar

Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek farklı kanallardan dil öğrenimine imkân sağlamak için çaba gösterdiği gözlenmiştir.

Ayşe öğretmenin dersi daha çok görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap ediyordu. Dört dil becerisinin sunum ve uygulamasında ön etkinlikler, süreç etkinlikleri ve son etkinlikler şeklinde planlamaktan ziyade dijital kitap odaklı bir şekilde iletişim etkinliklerine ağırlık vererek yürüttü. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen dersi çoğunlukla kitap ağırlıklı yaptığı ve farklı öğrenme stillerine başvurmadığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL2)

Ela öğretmen ise dersi kıt ve sunu ağırlıklı yaparak görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap ettiği gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanmaları, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini destekler. Reid (1995), dil öğreniminde öğrenme stillerinin önemine dikkat çeker ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun materyaller ve aktiviteler sunmaları gerektiğini vurgular. Bu, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermelerini ve öğrenmeyi daha etkin hale getirmelerini sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek çeşitli kanallardan dil öğrenimine imkân sağlamaları, dil öğretiminde

kapsayıcı ve esnek stratejilerin önemini vurgular. Bu çabalar, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve onların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

İhtiyaçlara Yönelik Ders İşleme

Öğretmenlerin öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik dersi işlemeye çalıştığı gözlemlendi.

Öğrencilerin favori müzik gruplarının sorulduğu bir konuşma etkinliğinde Ayşe öğretmen öğrencinin Google'dan araştırma yapmasına izin verdi. Öğrenci orda yazan bilgileri kullanarak giriş etkinliği olarak öncelikle grup hakkında bilgi verdi. *"Let's look at the Google."* Öğrenci ilk izlenimde *"There are a lot information"* diyerek cümle kurmada zorlandı. Öğrenciye ilk cümlesini kurması için *"We can use these information."* diyerek öğrenciyi cesaretlendirdi. *"First of all, who are the members of the group? Who they are can you give some information about them? When they met? What are their personality traits?"* sorularıyla öğrenciyi yönlendirerek etkileşimin devam etmesi rehberlik etti. Toprak isimli öğrenci favori grubu hakkında küçük bir sunum yaptı. *"Powerwolf is my favourite group. They get together in 2003. They are all German. They are English and sing German songs. Let me use the net. They have five members. Atilla Dorn is their solist. Mathew Greywolf and Charles Greywolf are brothers. This is random meeting, they met randomly. This is a picture from a concert in 1984."* Daha sonra iki öğrenci Metallica, Queen ve Stray Kids grubu hakkında sunumlarına devam ettiler. Ayşe öğretmen *"Toprak will sing it to us later. Maybe at the end of the next lesson you can sing for us. Buğra can you sing for us? Toprak and Buğra sang in a show. It was a graduation ball party. The song is Yıldızların Altında. Buğra is also a good singer."* diyerek öğrencilerinden şarkı söyleme sözü olarak dersi tamamladı. Bir öğrenci ders anında kapıyı çaldı okul etkinlik çalışmasından dönmüştü ve babası onu almaya gelmişti. Öğrenci, öğretmeninden *"Hocam dersinizi böldüğü için özür dilerim. hocam taşıdık Elif hocanın dediklerini, babam geldi çıkacağız."* sözleriyle izin istedi. *"You have got a lot things to do you are as busy as a bee."* sözleriyle bir önceki derste öğrenilen *"as busy as a bee"* deyimini tekrar ederek öğrenciye izin verdi. Öğrenci de *"most times"* cevabıyla sınıftan ayrıldı. Burada hem öğrencilerin sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmasını sağlamaya ve öğrencilerin gerçek hayattaki iletişim ihtiyaçlarını karşılamaları için iletişimi İngilizce sürdürmeye devam etti. (Gözlem Notları, AL1)

Öğretmenlerin, öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik dersi işlemeye çalıştıkları gözlemlendi. Bu bulgu, dil öğretiminde öğrencilerin gerçek hayattaki dil kullanımlarına odaklanmanın önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin, dil öğretiminde daha uygulamalı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir. Dil öğretiminde, öğrencilerin gerçek hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik ders işlemek, öğrenilen dilin daha anlamlı ve kullanışlı olmasını sağlar. Brown (2007), dil öğretiminin, öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamlarında kullanabilmelerini sağlamak amacıyla tasarlanması gerektiğini belirtir. Öğrencilerin gerçek hayatla bağlantılı dil ihtiyaçlarına odaklanan dersler, onların motivasyonunu artırır ve dil öğrenim sürecine olan ilgilerini pekiştirir. Dil öğretiminde uygulamalı yaklaşımlar, öğrencilerin dil becerilerini pratik ve gerçek hayat bağlamlarında geliştirmelerini sağlar. Richards ve Rodgers (2001),

iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının, dil öğrenimini öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları durumlar üzerine yapılandırarak daha etkili hale getirdiğini savunur. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırırken, dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve anlamlı kılar. Sonuç olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik ders işlemeye çalışmaları, dil öğretiminde daha anlamlı ve etkili öğrenme deneyimleri yaratır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, motivasyonlarını artırmalarına ve dil öğrenimine daha aktif katılım göstermelerine yardımcı olur.

Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama

Öğretmenlerin kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarladıkları gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, gözlem boyunca gerçek hayata yakın örnekler vererek, kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı düzeyde ifadeleri ve soruları tekrar tekrar sorarak daha çok iletişim ağırlıklı bir ders yürütmüştür. *“Frienship”* temasında *“Caring or sharing? What is the secret of having real friendship? Are you still in touch with friends from your primary school? Do you chat with them? Do you see them? Maybe you have friends from your neighbourhood?”* gibi arkadaşlık temalı konuşma etkinliği sorularını her defasında farklı düzeylerde öğrencilerin kendi hayatlarında ve sınıflarında olan arkadaşlık ilişkileri ile de ilişkilendirerek öğrencilerin iletişim bağlamında dil ihtiyaçlarına yönelik olarak dili yapılandırmıştır. Öğrenciler *“Yes, just not going on conversation It is important that still being in touch. Yes,I have a friend from primary school . We didn’t left each other. We are always together.”* gibi cevaplarla derse istekli hale gelmiş ve kendi arkadaşlık ilişkilerinden bahsetmişlerdir. (Gözlem Notları, AL1)

Spor temasında *“If you have a chance, would you jump, dive and fly through the sky? “Do you agree doing sports is just swimming in July? Does watching football make you fly high? için öğrencilerden gerekli cevap gelmeyince soruları “Are you interested in sports? YES or No Who said Yes Which sports are you interested in? Esmat? Basketball? Do you like watching or playing?” What about you boys? Are you interested in football? Have you ever heard about Bungee-Jumping?”* farklı düzeylerde sürekli olarak cevap gelinceye kadar tekrarladı.(Gözlem Notları, AL1)

Gözlem boyunca Deniz öğretmenin konuşma etkinliklerinde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarlamadığı fakat yazma etkinliklerinde neredeyse sınıfın çoğunluğuna söz vererek yazdıkları cümleleri okuttuğu ve geri bildirim verdiği gözlemlendi. Deniz öğretmen konuşma etkinliğinde *“Do you really believe in in the magic of kindness? Does the ability to change the world depend on goodness? Will a beautiful life bloom from a beautiful mind away from sadness? Are respect and honesty the keywords that lead to you to happiness?”* sorularından Deniz öğretmen ilk soruyu sordu. Öğrencilerden biri *“No, I don’t believe.”* cevabını verdi. Öğrencilerden istediği etkileşimi alamayan Deniz öğretmen soruları tekrar sormadı ve sayfa 122 geçelim diyerek etkinliği atlamayı tercih etti.(Gözlem Notları, AL2)

Ela öğretmen *“International Frienships Day”* okuma etkinliğinde bir öğrenci *“Exchange of friendship bands is also quite popular here.”* cümlesini *“arkadaşlık grubunun değişim burada ayrıca popüler.”* şeklinde çevirince *“Frienship bands arkadaşlık grubu olarak mı çevirdiniz.”* diye sordu. Sonra taktığı arkadaşlık bilekliğini öğrencilere göstererek *“ böyle arkadaşlık bileklikleri vardı bu şekilde, zaten burada da resmi var gördünüz mü?”* diyerek gerçek hayattan bir örnek kullanarak kelime kalıbını açıkladı. Yine aynı etkinlikte Ela öğretmen *“El dia del*

amigo” hangi dil bilen var mı?” sorusunu sordu öğrencilerden biri “İspanyolca hocam” cevabını verdi. “peki ne demek” diye soran Ela öğretmene öğrencilerden biri “arkadaş günü” cevabını verdi. Ela öğretmen buradan yola çıkarak “Who is your best friend?” sorusu ile etkileşimi sürdürdü. Çağdaş isimli öğrenciye söz veren Ela öğretmen öğrencinin “Hepsi en iyi arkadaşım şimdi ayıp olmasın.” cevabından sonra “What is your favourite activity with your friend?” sorusunu sorarak Kürşat isimli öğrenciye sorusunu yöneltti. Kürşat “Birden fazla var hocam” cevabından sonra Ela öğretmen “ok say one of them” ısrarıyla öğrenci “My favourite activity with my friend play games.” cevabını verdi. Ela öğretmen “Hilal, What is your favourite activity? Do you have a friend? What is the meaning of BFF? If you have friendship day in your country? kalıcıyı öğrenmeye sağlamak için farklı düzeylerde ifadeleri sürekli olarak tekrarlamaya ve öğrencilerden cevap almaya çaba sarf etti. (Gözlem Notları, AL3)

Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarlamaları, eğitim bilimlerinde önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarını, hatırlamalarını ve uygulamalarını kolaylaştırır. Öğretmenler bu yaklaşımı daha dersi devam ettirebilmek, iletişimi arttırabilmek ve öğrencilerinin derse olan ilgisini arttırabilmek için kullandığı söylenebilir. Bu tür pedagojik uygulamaların arkasında birkaç temel teori ve araştırma bulunmaktadır. Bruner’in Spiral Müfredat Teorisi, bilgilerin farklı zamanlarda ve giderek artan karmaşıklıkta tekrar edilmesini önerir (Bruner, 1960). Bu teoriye göre, öğrenciler bilgiyi ilk öğrenimlerinden itibaren daha derin ve kapsamlı bir şekilde anlarlar. Öğretmenlerin farklı düzeylerde ifadeler ve sorular kullanarak konuları sürekli olarak tekrar etmeleri, öğrencilerin bilgiyi daha iyi kavramalarını ve farklı bağlamlarda uygulamalarını sağlar. Son olarak, tekrarın ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin etkili olduğu, eğitimde başarıyı artırdığı pek çok araştırma tarafından desteklenmiştir. Rosenshine (2012), öğretmenlerin açıklama, modelleme ve rehberli uygulamalarla birlikte sürekli tekrar yapmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, Marzano (2007), etkili öğretim stratejileri arasında tekrarın önemli bir yer tuttuğunu ve öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlamasında kritik olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarlamaları, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlama, hatırlama ve uygulama süreçlerine katkıda bulunarak kalıcı öğrenmeyi destekler.

Teknoloji Kullanımı

Öğretmenlerin, okulun sunduğu dil öğretimi için multimedya ve teknolojiyi etkin kullandığı gözlenmiştir.

Ayşe öğretmeninin sunularını ayarlama ve kontrol etme görevi her ders başka bir öğrencideydi. Sorumlu öğrenci ders başlangıcında sunuyu hazır hale getirdi. Ayşe öğretmen gözlem yapılan tüm dersler boyunca OGM Materyalde bulunan etkileşimli ders kitabının akıllı tahta uygulamasını kullandı. Öğrencilerin dikkatini uygulamaya çekmeye çalışarak ders kitabında bulunan boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli ve dinleme etkinliklerini öğrencileri tahtaya kaldırarak yapmalarını sağladı. Ayrıca konuşma etkinliği sırasında öğrencilerin internette konuyu araştırmaları için verdi ve öğrenciler etkin bir şekilde interneti kullanarak derse katılım sağladılar. Teknolojiyi ve multimedyaı bu anlamda etkin olarak kullandı. Ayşe öğretmen ders esansında kitaba bağlı kalarak arada bir kendi eklediği sorularla dersi işlemeye devam etti. (Gözlem Notları, AL1)

Ela öğretmen gözlem boyunca akıllı tahta sunumlarını kullandı. Okulda internet bağlantısı olmadığı için internette hazır bulunan sunu ile dersi yaptığı gözlemlendi. Bazı öğrencilerin proje ödevlerini sunarken powerpoint sunusu olarak hazırlayıp sunduğu ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullandığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin derslerinde hazır sunu kullanarak multimedyaı ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde teknoloji ve multimedyanın kullanımının, öğrenme sürecini zenginleştirme ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirme konusundaki potansiyelini göstermektedir. Teknoloji, dil öğretiminde önemli bir rol oynar ve öğrencilere daha etkileşimli ve çeşitli öğrenme deneyimleri sunar. Mayer (2001), multimedyanın öğrenme üzerindeki etkisini incelerken, çeşitli duysal kanalların kullanımının bilgi işlemeyi ve hatırlamayı artırdığını belirtir. Teknolojik araçlar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak farklı türde materyaller ve aktiviteler sağlar. Teknoloji kullanımı, dil öğreniminde etkileşimli ve işbirlikli öğrenme ortamları yaratır. Beatty (2010), teknolojinin dil öğretiminde öğrenci etkileşimini ve işbirliğini artırma potansiyeline dikkat çeker. Online platformlar, dil öğrenme uygulamaları ve dijital araçlar, öğrencilerin dil becerilerini grup çalışmaları ve etkileşimli aktiviteler aracılığıyla geliştirmelerine olanak tanır. Teknolojinin ve multimedyanın dil öğretiminde etkin kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırır. Dörnyei (2001), öğrenci motivasyonunun, dil öğreniminde başarı için kritik bir faktör olduğunu belirtir. Teknolojik araçlar ve multimedya materyalleri, öğrencilere daha ilgi çekici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak, onların dil öğrenme sürecine olan ilgilerini artırır. Sonuç olarak, öğretmenlerin okulun sunduğu dil öğretimi için multimedyaı ve teknolojiyi etkin kullanmaları, dil öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenimine olan motivasyonlarını artırır ve onları daha etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleriyle buluşturur.

Etkinlik Planlama

Dört dil becerisinin sunum ve uygulamasında ön etkinlikleri, süreç etkinliklerini ve son etkinlikleri içerecek şekilde planlama gözlenmemiştir.

İçeriği Gerçek Hayata Yakın Örneklerle Açıklama

Öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri daha çok içerecek şekilde örnekler verdiği gözlenmiştir.

Arkadaşlık temasında öğrencilerinin ne düşündüğünü ifade etmesi gereken konuşma etkinliğinde Ayşe öğretmen, *"A friend is someone who knows the story in your heart, can tell back to you when you have forgotten the words"* When I remember this quote I remember the film *"Black"* and Turkish version is acted by Beren Saat. *"Benim Dünyam"* The teacher in that film forgot everything his student make him remember." söyliyle öğrencilerin günlük yaşamından karşılaşmaları muhtemel karakterlerden bir örnek bir örnek verdi. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmen, konuşma etkinliğinin hemen başında *"Disagreement ne demekti?, Kerem hatırlıyor musun?"* Kerem *"anlaşmazlık demek hocam"* cevabını verdi. Deniz öğretmen *"Arkadaşlarıyla olan gezisinde hafızasında kalan durum bu olan yani anlaşmazlık var mı? Disagreements mesela öğrencilerle gittiği Erasmus Plus projesinin hareketlilik etkinliğine atıf yaparak İtalya gezimizde böyle birşey yaşadınız mı hatırlıyor musunuz?. Disagreements about food, disagreements about travel destinations gibi? sorusunu sordu. Öğrencilerden bir tanesi "we disagree about places we went generally." cevabını verdi. İtalya gezisine katılan diğer bir öğrenci "about rooms and sometimes food" cevabını verdi Deniz öğretmen yaşadıkları bir tecrübeyi hatırlatarak öğrencilerin kendi yaşamlarından örnekler vererek etkileşimin devamını sağladı. (Gözlem Notları, AL2)*

"Values and Norms" temasına başlamadan önce Deniz öğretmen *"The heart is the new mind."* ifadesini Türkçe olarak *"Kalp yeni akıl"* ne demek istiyor sizce burada? şeklinde öğrencilere sordu. Öğrencilerden cevap gelmeyince *"Bir araştırma yapılmış çocuklar aslında bizim büyük karaları verirken beynimize işlediğimiz ve sonuçta alınan kararın da kalbimize iletiildiği tespit edilmiş Amerikalı araştırmacılar tarafından"* burada demek istiyor ki bence değerlerimiz ve kalbimiz beynimizden daha üstündür" içerik hakkında gerçek hayatta olan bir araştırmadan bahsederek öğrencilerin ilgisini konuya çekmeye çalıştı. (Gözlem Notları, AL2)

Öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri daha çok içerecek şekilde örnekler verdiği gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde bağlamsal ve otantik materyallerin kullanımının önemini ve öğretmenlerin, dil öğrenimini öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine yaklaştırma çabalarını ortaya koymaktadır. Dil öğretiminde bağlamsal ve otantik materyallerin kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Gilmore (2007), otantik materyallerin dil öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin dil yeterliliklerini artırdığını ve onların dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanma becerilerini geliştirdiğini savunur. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri karakterler ve yerlerle ilgili

örnekler, dil öğrenimini daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirir. Öğrencilerin dil öğreniminde gerçek yaşamla bağlantılı örneklerin kullanılması, onların öğrendikleri dili günlük yaşamlarında nasıl kullanacaklarını daha iyi anlamalarını sağlar. Mishan (2005), otantik materyallerin ve gerçek yaşam bağlantılarının, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve katılımını artırdığını belirtir. Öğretmenlerin, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterler ve yerler üzerinden ders işlemeleri, dil öğretimini daha bağlamsal ve pratik bir hale getirir. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri içeren örnekler vermeleri, dil öğretiminde otantik ve bağlamsal materyallerin kullanımının önemini vurgular. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha anlamlı, ilgi çekici ve pratik hale getirir, onların dil yeterliliklerini ve motivasyonlarını artırır.

Dili Anlama ve Üretme

Öğretmenlerin, yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağladığı gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, “arkadaşlık” temasında öğrencilerin zihin haritası oluşturmalarını isteyerek yazdıkları her bir kelime için cümle kurmalarını istedi. *“What does friendship mean to you? write six words on my map? What do you understand? When you hear this word? What do you feel ? What kind of words do you remember?”* sorularıyla öğrencileri yönlendirerek dili anlama ve üretme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı gözlemlendi. Toprak isimli öğrenci zihin haritasına “Confidence” kelimesini ekleyerek *“You feel confident when you are with your friends. You can act like yourself.”* örneğini verdi. Diğer öğrenciler “Similarities, Support, Honesty, Respect, Fun” gibi kelimeleri ekleyerek derse katılımı sürdürdüler. (Gözlem Notları, AL1)

Spor temasında okuma etkinliğinin parçasında geçen hedef kelimelerin anlamlarını sorduğunda Ayşe öğretmen kelimelerin Türkçesinin söylemek yerine İngilizce- İngilizce olarak izah etti. Örneğin : *“Annual-every year , spectators -the ones who watch the events, tournaments race competition, sold out- finished, jersey-the shirts that the sports people wear, sprinter-the competitor takes part in short and fast races”* şeklinde arada öğrencilerin de katılımıyla kelimeler birlikte gözden geçirildi. Kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla ders sürecinde geçen hedef kelimeleri bu yöntemle öğretmek için çaba sarf etti. (Gözlem Notları, AL1)

Ela öğretmen gözlemin 3. ders saatini öğrencilerin İngilizce proje sunumları ile ayırdığı gözlemlendi. My friends temasında *“prepare a booklet your hometown”* yazma etkinliği için bir önceki derste ödevlendirdiği sekiz öğrencinin broşür sunumunu yaptırdığı gözlemlendi. Ela öğretmen *“Be quiet and listen to your friends, don't speak.”* uyarıları ile sınıfı hazır hale getirdikten sonra *“Are there any volunteers?”* sorusuyla gönüllü öğrencilerin sunumunu sırasıyla dinledi. Öğrenciler kendilerine verilen proje ödevini tahtaya kalkarak sundular. Öğrencilerden biri hazırladığı powerpoint sunusunu yaparken cümlelerin önce İngilizcesini sonra Türkçesini okudu. *“The city of konya is the largest city of Turkey. Konya şehri Türkiye'nin en geniş şehridir.”* Öğrencilerin telaffuz etmekte zorlandığı kelimelere anlık düzeltme verdi. Bazı öğrenciler poster şeklinde bazı öğrenciler slayt şeklinde bazıları yazarak yaptığı proje ödevleri ile Ela öğretmen yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağlamak için çaba sarf etti. (Gözlem Notları, AL3)

Öğrencilerden biri hazırladığı powerpoint sunusunu yaparken cümlelerin önce İngilizcesini sonra Türkçesini okudu. *“The city of konya is the largest city of Turkey. Konya şehri Türkiye’nin en geniş şehridir.”* Öğrencilerin telaffuz etmekte zorlandığı kelimelere anlık düzeltme verdi. Bazı öğrenciler poster şeklinde bazı öğrenciler slayt şeklinde bazıları yazarak yaptığı proje ödevleri ile Ela öğretmen yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağlamak için çaba sarf etti. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin, yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok, dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağladığı gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde anlam ve kullanım odaklı yaklaşımların önemini ve öğretmenlerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirme çabalarını göstermektedir. Öğretmenlerin, yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok, dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağladığı gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde anlam ve kullanım odaklı yaklaşımların önemini ve öğretmenlerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirme çabalarını göstermektedir. Dil öğretiminde analitik becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin dil bilgisi ve yapıları üzerinde düşünmelerini ve dilin kurallarını daha iyi anlamalarını sağlar. Ellis (2003), bilinçli dil öğreniminin, öğrencilerin dilin yapısını daha iyi kavramalarına yardımcı olduğunu ve onların dilsel farkındalıklarını artırdığını savunur. Öğretmenlerin, öğrencilerin dilin analitik yönlerini keşfetmelerini teşvik etmeleri, onların dilde daha derin bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır. İletişimsel dil öğretimi, öğrencilerin dilin iletişimsel işlevlerine odaklanarak, dil becerilerini doğal ve akıcı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Canale ve Swain (1980), iletişimsel yeterliliğin dil öğretiminde merkezi bir rol oynaması gerektiğini ve dilin sadece kurallarının değil, aynı zamanda bu kuralların iletişimde nasıl kullanıldığının öğretilmesi gerektiğini savunur. Öğretmenlerin, öğrencilerin dili anlama ve üretme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler kullanmaları, onların dilde daha etkili ve başarılı olmalarını sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin, yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok, dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerini geliştirilmesine odaklanmaları, dil öğretiminde anlam ve kullanım odaklı yaklaşımların önemini vurgular. Bu yöntem, öğrencilerin dil yeterliliklerini artırır ve onların dili daha işlevsel ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar.

Öğrenme-Öğretme Ortamında Değerlendirme İle İlgili Gözlem Bulguları

Bu tema, eğitim programında öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirme temasını kapsamaktadır.

Geliştirme ve Kontrol

Öğretmenlerin, değerlendirmeyi, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullandıkları gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen gözlem boyunca herhangi bir değerlendirme yapmadı. Pekiştirmeyi genellikle onaylama ve kontrol amaçlı kullandığı gözlemlendi. İrem isimli öğrenci okuma etkinliğinde “events” sözcüğünü İrem “/i'vnts/” şeklinde yanlış telaffuz etti. Ayşe öğretmen sözcüğün doğru okunuşu olan /i'vents/ diyerek öğrencilerin aktiviteler sırasında hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru şeklini kullanarak anında düzeltme yaptı. Yine öğrenci telaffuz etmekte zorlandığı anda nasıl hocam diye sordu? Ayşe öğretmen, sözcüğün doğrusunu telaffuz ederek öğrenciyi motive etti. (Once, champion, whereas, critics gibi sözcükler). (Gözlem Notları, AL1)

Ayşe öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde akranların düzeltme yapmasına izin verdiği gözlemlenmiştir. Akıllı tahta sunumunda “Look at the photos of the tournaments and match them with their names” etkinliğini yaparken. Serhan is good at computers. Do you want to be computer engineer? Or Would you like to like to study? Serhan “medicine” diye cevap verdi. Bir eşleştirme yaparken öğrencinin biri tahtayı kullanmakta zorlandı. Ayşe öğretmen öğrencinin arkadaşının yapmasına izin verdi ve böylece öğrencilerin What is the next? Serhan arkadaşları Nesibe'ye doğrusunu gösterdi. Ve sınıf arkadaşları bu yardımlaşmayı alkışladı Ayşe öğretmenin dersinde öğrencilerin birbirlerine alkışlamasına izin vermesi farklı dönüt sağlayıcılara izin vermesinin bir kanıtı idi. (Gözlem Notları, AL1)

Ela öğretmen bir öğrenci poster sunumunda ilde yetişen ürünleri de kullanarak bir yaratıcı çalışma yapmıştı. Öğrenci İngilizce okumakta zorlananınca kaygılı bir ses tonu ile “Türkçesini okuyayım mı?” diyerek Ela öğretmenden izin istedi. Ela öğretmen motivasyon amaçlı “biz anlıyoruz seni merak etme.” sözleriyle öğrenciyi sakinleştirerek okuyamadığı kısımları kendisi okuyup öğrenciye tekrarlatarak anlık düzeltme yaptığı gözlemlendi. Genel olarak sunum yapan öğrencilerin hepsinde okurken heyecan gözlemlendi. “Go on please” ricasıyla ve kararlı duruşuyla öğrencilerin sunumlarını tamamlamalarını sağladı. Sunum sonunda Ela öğretmen “Şimdi size artılarınızı da verelim numaralarınız kaç?” sorusuyla öğrencilerin performans notuna eklenme üzere öğrencilere artı verdi. Artıyı alınacağını duyan bir öğrenci daha okumak istedi. Ela öğretmen Rüveyda isimli öğrenci “hocam ben de okumak istiyorum” sözleriyle izin istedi. Ela öğretmen “Sen de oku o zaman” diyerek izin verdi ve sunumun sonunda “güzel okudun teşekkürler” sözleriyle dersi sonlandırdı. Ela öğretmenin değerlendirmeyi, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil de İngilizce öğrenimini geliştirmek için ve kontrol etmek için kullandığı gözlemlendi. (Gözlem Notları, AL3)

Öğretmenlerin, değerlendirmeyi olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil, İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullandıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde değerlendirme süreçlerinin pozitif ve yapıcı bir şekilde kullanılmasının önemini ve öğretmenlerin, öğrencilerin dil becerilerini destekleme ve izleme konusundaki yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Değerlendirme, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklemede ve geliştirmede önemli bir araçtır. Brown (2004), dil öğretiminde değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında geri bildirim sağlayarak onların dil yeterliliklerini artırmada kritik bir rol oynadığını vurgular. Öğretmenlerin, değerlendirmeyi öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak kullanmaları,

öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır. Değerlendirme sürecinde verilen geri bildirim, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirimin, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için kritik olduğunu ve öğrencilerin performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olduğunu vurgular. Öğretmenlerin, değerlendirme aracılığıyla yapıcı ve spesifik geri bildirim sağlamaları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Sonuç olarak, bu yaklaşımı öğrencilerin dil becerilerini desteklemek ve onların motivasyonunu artırmak için kullandıkları söylenebilir.

Alternatif Ölçme Aracı Kullanma

Öğretmenlerin, dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını nadiren kullandığı gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, dersin son 5 dakikasını daha önceki derste ödevlendirdiği Fatmanaz'ın proje videosunu izleterek sonlandırdı. *"We would like to watch your video on YouTube."* Böylece geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade You Tube kanalında öğrencinin video hazırlayarak hem öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanmasını sağladı hem de iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını sağlamaya çalışarak dersin değerlendirme aşamasına geçiş yaptı. Böylece alternatif bir ölçme aracı kullanımını teşvik etti. Video sonrasında öğrenciler arkadaşlarını alkışladı. Öğrencinin yaptığı çalışmayla teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak bir ürün ortaya koyduğu gözlemlendi. Günün 8. dersi olan İngilizce dersinin değerlendirme sürecinde öğretmenin yapılan proje videosunu izlemesi öğrencilerin dikkatini tekrar toplamasını sağladığı gözlemlendi. Ayrıca sınıf arkadaşları Fatmanaz'ın videosu hakkında İngilizce dönüt verdiler. Öğrencinin hazırladığı ve seslendiği güncel bir animasyonun tanıtımının yapıldığı video değerlendirme sürecini renklendirdi. Ayşe öğretmen teşekkür ederek dersi sonlandırdı. (Gözlem Notları, AL1)

Deniz öğretmenin gözlem boyunca dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını kullandığı gözlenmemiştir. Deniz öğretmenin ders kitabına bağlı kalarak portfolyo ve proje gibi ölçme araçlarından ziyade doğru/yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, eşleştirme, soru/cevap gibi geleneksel ölçme araçlarını kullandığı gözlenmiştir. Gözlem süresince nadiren akran değerlendirmesi yaptığı, çoğunlukla dönüt düzeltmeyi kendisinin verdiği gözlenmiştir. Gözlem süresince herhangi bir ödevlendirme yapmamıştır. (Gözlem Notları, AL2)

Öğretmenlerin, dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını nadiren kullandığı gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği ve etkililiği üzerine önemli ipuçları sunmakta ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinin hala yaygın olduğunu göstermektedir. Alternatif ölçme araçlarının kullanımı, öğretmenler için zaman alıcı ve karmaşık olabilir. Bailey (1998), alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasının, öğretmenlerin ek zaman ve çaba harcamasını gerektirdiğini, bu nedenle birçok öğretmenin geleneksel yöntemleri

tercih etmeye devam ettiğini belirtir. Bu zorluklar, alternatif değerlendirme araçlarının sınıfta yaygın olarak kullanılmamasının nedenlerinden biridir. Dilin dört temel becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kapsamlı bir şekilde değerlendirmek, öğrencilerin dil yeterliliklerini tam olarak anlamak için kritik öneme sahiptir. Bachman ve Palmer (1996), etkili bir dil değerlendirmesinin, tüm dil becerilerini ve dil kullanımı bağlamlarını dikkate alması gerektiğini vurgular. Ancak, öğretmenlerin genellikle sadece geleneksel test yöntemlerine başvurmaları, bu becerilerin eksikliklere yol açabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını nadiren kullanmaları, değerlendirme süreçlerinin çeşitliliğini ve etkililiğini sınırlamaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin daha yaygın kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini daha gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır ve dil öğretiminde daha etkin geri bildirim ve gelişim sağlar.

Dilin Gerçek Kullanımını Ölçme

Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlamaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Ela öğretmen gözlemin 3. ders saatini öğrencilerin İngilizce proje sunumları ile ayırdığı gözlemlendi. My friends temasında “*prepare a booklet your hometown*” yazma etkinliği için bir önceki derste ödevlendirdiği sekiz öğrencinin broşür sunumunu yaptırdığı gözlemlendi. Ela öğretmen “*Be quiet and listen to your friends, don’t speak.*” uyarıları ile sınıfı hazır hale getirdikten sonra “*Are there any volunteers?*” sorusuyla gönüllü öğrencilerin sunumunu sırasıyla dinledi. Öğrenciler kendilerine verilen proje ödevini tahtaya kalkarak sundular.

Öğretmenlerin, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, dil öğretiminde alternatif değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesi ve dil becerilerinin daha otantik ve işlevsel bağlamlarda değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Alternatif değerlendirme araçları, öğrencilerin dil becerilerini daha otantik ve kapsamlı bir şekilde değerlendirme imkanı sağlar. Genesee ve Upshur (1996), portfolyo ve proje tabanlı değerlendirmelerin, öğrencilerin dil gelişimlerini uzun vadeli ve çok boyutlu olarak izleme fırsatı sunduğunu belirtir. Bu yöntemler, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında dili nasıl kullandıklarını değerlendirmede daha etkili olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin, çoktan

seçmeli, doğru/yanlış ve boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulamaları, dilin gerçek kullanımını ölçmeye yönelik etkili stratejiler sunar. Bu yöntemler, öğrencilerin dil becerilerini daha otantik ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır ve onların dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağlar.

Farklı Dönüt Sağlayıcılara İmkan Tanıma

Öğretmenlerin farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara kısmen imkân tanıdığı gözlenmiştir.

Ayşe öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde akranların düzeltme yapmasına izin verdiği gözlemlenmiştir. *Akıllı tahta sunumunda "Look at the photos of the tournaments and match them with their names" etkinliğini yaparken. Serhan is good at computers. Do you want to be computer engineer? Or Would you like to like to study? Serhan "medicine" diye cevap verdi. Bir eşleştirme yaparken öğrencinin biri tahtayı kullanmakta zorlandı. Ayşe öğretmen öğrencinin arkadaşının yapmasına izin verdi ve böylece öğrencilerin What is the next? Serhan arkadaşı Nesibe'ye doğrusunu gösterdi. Ve sınıf arkadaşları bu yardımlaşmayı alkışladı Ayşe öğretmenin dersinde öğrencilerin birbirlerine alkışlamasına ve yorum yapmasına izin vermesi farklı dönüt sağlayıcılara izin vermesinin bir kanıtı idi.*(Gözlem Notları, AL1)

Ayşe öğretmen, dersin son beş dakikasını daha önceki derste ödevlendirdiği Fatmanaz'ın proje videosunu izleterek sonlandırdı. *"We would like to watch your video on YouTube."* Böylece geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade You Tube kanalında öğrencinin video hazırlayarak hem öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanmasını sağladı hem de iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını sağlamaya çalışarak dersin değerlendirme aşamasına geçiş yaptı. Böylece alternatif bir ölçme aracı kullanımını teşvik etti. Video sonrasında öğrenciler arkadaşlarını alkışladı. Öğrencinin yaptığı çalışmayla teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak bir ürün ortaya koyduğu gözlemlendi. Günün 8. dersi olan İngilizce dersinin değerlendirme sürecinde öğretmenin yapılan proje videosunu izlemesi öğrencilerin dikkatini tekrar toplamasını sağladığı gözlemlendi. Ayrıca sınıf arkadaşları Fatmanaz'ın videosu hakkında İngilizce dönüt verdiler. Öğrencinin hazırladığı ve seslendiği güncel bir animasyonun tanıtımının yapıldığı video değerlendirme sürecini renklendirdi. Ayşe öğretmen teşekkür ederek dersi sonlandırdı. Ama süreç değerlendirmede proje ödevi verdiği ve zihin haritası yöntemini kullandığı gözlemlenmiştir.

Deniz öğretmen gözlem boyunca dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını kullandığı gözlenmemiştir. Deniz öğretmenin ders kitabına bağlı kalarak portfolyo ve proje gibi ölçme araçlarından ziyade doğru/yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, eşleştirme, soru/cevap gibi geleneksel ölçme araçlarını kullandığı gözlenmiştir. Gözlem süresince nadiren akran değerlendirmesi yaptığı, çoğunlukla dönüt düzeltmeyi kendisinin verdiği gözlenmiştir. Gözlem süresince herhangi bir ödevlendirme yapmamıştır.(Gözlem Notları, AL2)

Geri bildirimin, öğrenci performansını geliştirmede kritik bir rol oynadığı bilinmektedir. Farklı geri bildirim sağlayıcılarının kullanılması, dil öğrenme sürecini daha dinamik ve etkileşimli hale getirir. Liu ve Carless (2006), geri bildirimin etkili olabilmesi için farklı kaynaklardan gelmesi gerektiğini ve bu çeşitliliğin, öğrencilerin dil gelişimini destekleyici bir rol oynadığını savunur. Öğretmenlerin, geri bildirim

sağlayıcılarını çeşitlendirmesi, öğrencilerin daha geniş bir perspektiften geri bildirim olarak dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Akran değerlendirmesi, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır ve öğrenci katılımını artırır. Topping (1998), akran değerlendirmesinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarına yardımcı olduğunu savunur. Öğretmenlerin akran değerlendirmesine imkân tanımaları, öğrencilerin birbirlerinden geri bildirim olarak dil becerilerini pekiştirmelerini sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara kısmen imkân tanımalarının sebebinin dersi yetiştirme kaygısı olduğu söylenebilir.

Üst ve orta başarı düzeyindeki okulda görev yapan öğretmenlerin değerlendirme yapmadıkları, daha çok gözlem yaparak derse katılımı sağlamaya çalıştıkları, alt başarı düzeyinde görev yapan öğretmenin ise öğrencilerin kitaplarını kontrol ettiği ve derse katılımı olan öğrencilere artı vererek değerlendirme yaptığı ortaya çıkmıştır. Gözlemlerde, üst başarı düzeyindeki okulda görev yapan öğretmenin alternatif ölçme yöntemlerine daha çok başvurduğu, alt başarı düzeyinde görev yapan öğretmenin nadiren başvurduğu gözlenmiştir. Gözlem boyunca öğretmenlerin dersin sistemli yürütülmesinde dört temel becerinin hangisine ağırlık verileceği konusunda öğretmenlerin rolünün büyük olduğu, sınıfta devamlı İngilizce konuşarak iletişimin hedef dilde yürütülmeye çalışılmasına okul başarı düzeyi gözetilmeksizin öğretmenin etkili olduğu, derslerin tamamına yakınında ders kitabı aktivitelerinin akıllı tahta etkileşimiyle yapıldığı, öğrencilerin hatalarına yapıcı olarak anında sözel geri bildirimde bulundukları teknolojinin eğitime entegrasyonunun akıllı tahtadaki etkinliklerle sınırlı kaldığı, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerine sözel pekiştireç ifadeleri kullanarak, öğrencileri cesaretlendirmeye çalıştıkları, öğrencilerle etkileşimlerinin iyi olması için olumlu bir sınıf ortamı oluşturdukları, öğrencilerin hatalarına toleranslı davrandıkları ve yapıcı geribildirimde bulundukları, İngilizce sorulara verdikleri yanıtlarda kısa cümle kurmaya yönelik eğilimli olmalarının kendilerini hedef dilde rahatlıkla ifade edebilecekleri düzeyde olmadıklarının göstergesi olduğu, resmi öğretim programında öz-değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi alternatif değerlendirme teknikleri önerilmesine rağmen bu tekniklere yer vermediklerini nadiren proje değerlendirmesini sınıflarında uyguladıkları görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel analizlerinden elde edilen bulgular temel alınarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, belirlenen sıra doğrultusunda sunulmuştur. Nicel ve nitel alt sorulara ait bulgular ise ayrı başlıklar altında detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, okuma alt boyutunun düşük düzeyde olduğu, dinleme, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım alt boyutları ile yabancı dil yeterlilik algı toplam düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Öğrencilerinin Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, kız öğrencilerin yabancı dil yeterlilik algılarının erkek öğrencilerin yabancı dil yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada başarı düzeyi orta ve zayıf olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılarından daha yüksektir.

Araştırmada alanı sayısal ve eşit ağırlık olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının alanı dil olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarından daha yüksektir. Ayrıca alanı eşit ağırlık olan öğrencilerin dinleme becerileri

yeterlik algılarının alanı sayısal olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, babası ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterlilik algılarının babası lisans mezunu olan öğrencilerin dinleme becerileri yeterlilik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, annesi okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlilik algılarının annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yabancı dil becerileri yeterlik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. İngilizce Dersi Öğretim Programının, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Belirlenen Yeterlilik Standartlarına Uyumuna İlişkin Sonuçlar

İDÖP-11'in odaklandığı dil becerileri, ADOÇEP'ten farklılık göstermektedir. ADOÇEP'te dil becerileri anlama, konuşma ve yazma olarak üçe ayrılırken, İDÖP-11'de dört dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkileşimli olarak geliştirilmeye odaklanmıştır. Öğretim programı öğrencinin akıcı bir dil kullanıcısı olmasını hedeflerken, özellikle dinleme ve konuşma becerilerine vurgu yaparak dil yapılarına sınırlı bir odaklanma içermektedir. Ayrıca, İngilizce sözcük bilgisini zenginleştirmek de programın hedefleri arasında yer almaktadır.

ADOÇEP'te yer alan B1+ ve B2 seviyesine ait “*Dinleme*” becerisine dair üç betimleyici, İDÖP-11 içinde altı farklı temada yer almaktadır. Buna karşın, B2 seviyesine ait “*Dinleme*” becerisi için iki betimleyici, İDÖP-11 içinde tespit edilememiştir.

ADOÇEP'te yer alan “*Okuma*” becerisine yönelik B1+ seviyesindeki iki betimleyici İDÖP-11 içinde iki farklı temada yer almaktadır. B2 seviyesinde ise bir betimleyicinin İDÖP-11 içinde yer aldığı bir betimleyicinin ise yer almadığı görülmüştür.

ADOÇEP'te yer alan “*Karşılıklı Konuşma*” becerisine yönelik B1+ seviyesindeki bir betimleyicinin İDÖP-11 içinde yer almadığı bir betimleyicinin ise yedi temada yer aldığı belirlenmiştir. B2 seviyesinde ise bir betimleyicinin İDÖP-11 içinde yer almadığı

bir betimleyicinin ise dört temada yer almadığı görülmüştür. Karşılıklı konuşma becerisine yönelik betimleyicilerin dokuz farklı temada yer aldığı tespit edilmiştir.

ADOÇEP'te yer alan “*Sözlü Anlatım*” becerisine yönelik tüm betimleyiciler İDÖP-11 içinde yer almaktadır. Sözlü anlatım becerisine yönelik betimleyicilerin altı farklı temada yer aldığı belirlenmiştir.

ADOÇEP'te yer alan “*Yazılı Anlatım*” becerisine yönelik betimleyicilerin tamamının İDÖP-11 içinde yer aldığı görülmüştür. Yazılı anlatım becerisine yönelik betimleyicinin altı farklı temada yer aldığı tespit edilmiştir.

İDÖP-11, ADOÇEP ile kıyaslandığında, çerçeve programın prensiplerini esnek bir biçimde benimsemekte olduğu görülmektedir. Bu benzerlik, iki program arasında bir uyumun olduğunu göstermektedir.

ADOÇEP, eylem odaklı bir yaklaşımı benimserken, İDÖP-11 ise eklettik bir metodolojiyi tercih etmektedir. Bu durum ADOÇEP ile İDÖP-11'in farklı öğretim yaklaşımlarını yansıtmaktadır. İDÖP-11'in iletişime dayalı, öğrenci merkezli, kültüre uygun ve günlük yaşama entegre bir öğretim anlayışını benimsemesi, ADOÇEP ile benzer temel prensipleri paylaştığını göstermektedir. Bu durum, iki öğretim programının öğrenci başarısını artırmak, dil öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve öğrencilerin dil becerilerini pratikte kullanmalarını teşvik etmek gibi ortak hedeflere sahip olduğunu düşündürülebilir.

ADOÇEP, öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli dil becerilerini geliştirmek amacıyla öneriler sunmaktadır. Bu öneriler arasında boşluk doldurma, örneklere dayalı cümle kurma, çoktan seçmeli sorular sorma, kategori değiştirme alıştırmaları, cümle birleştirme, anadilden hedef dile örnek cümle tercümelemleri, belirli yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme, dilbilgisi odaklı akıcı konuşma gibi etkinlikler bulunmaktadır. İDÖP-11 incelendiğinde, bu önerilere paralel etkinliklere rastlanmıştır. Bu durum, İDÖP-11'in dil öğretimi sürecinde ADOÇEP'in önerdiği çeşitli dil becerisi geliştirme aktivitelerini benimsediğini göstermektedir. Paralel etkinliklerin varlığı, iki program arasında bir tutarlılık ve dil öğretimi süreçlerinde benzer hedeflere ulaşma çabasının olduğunu göstermektedir.

İDÖP-11 ve ADOÇEP, düzey belirleyici değerlendirme ve sürece dayalı değerlendirmenin önerildiği bir çerçeve içermektedir.

İDÖP-11'in kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından ADOÇEP ile uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Her iki program da temel dayanaklarını yabancı dili günlük hayatta iletişimsel olarak kullanma yaklaşımına dayandırmaktadır.

Ölçme-değerlendirme süreçleri açısından her iki program da nesnel (başarı değerlendirmesi, düzey belirleyici değerlendirme) ve sürece dayalı değerlendirmeyi (biçimlendirici değerlendirme, performans değerlendirme) benimsemektedir.

İDÖP-11 ve ADOÇEP, hedeflenen dil becerileri açısından uyumlu değildir. İDÖP-11, dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütünleşik ve etkileşimli olarak geliştirmeyi amaçlarken, ADOÇEP üç temel beceri (anlama, konuşma, yazma) ve beş alt beceriye (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, bir konuşmaya katılma, sözlü olarak kesintisiz konuşma, yazılı anlatım) odaklanmaktadır. İDÖP-11, ders başına en fazla yedi sözcük bilgisi ve sınırlı telaffuz pratiği ile İngilizce öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır.

5.1.4. İngilizce Dersi Öğretim Programının Programın Genel Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler İDÖP-11'in güçlü yönlerini; etkinlik sayısının fazla olması, uygun şartlarda uygulanabilir olması, yeterli ders saatinin bulunması, güncel ve yaşama yakın bir içeriğe sahip olması, önerilen araç-gereçlere ulaşılabilmesi, güçlü kazanımlara sahip olması, ADOÇEP ile uyumlu olması, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması, merkezi sınavlara hazırlık açısından yeterli olması, ölçme-değerlendirme süreçlerine uygun olması, dijital materyallerin etkili bir şekilde kullanılması, strateji önerilerini içermesi, içeriğin konu çeşitliliği, basitten zora doğru ilerleyen içerik yapısı, öğretmenin kişisel gelişimini teşvik etmesi ve telaffuza önem vermesi olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada, İDÖP-11'in birey, toplum ve konu alanına uygunluğu konusunda öğretmenlerin karşıt görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler İDÖP-11'in birey, toplum ve konu alanına uygun olduğunu bazı öğretmenler ise uygun olmadığını belirtmiştir.

Araştırmada, bazı öğretmenler İDÖP-11'in içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olduğunu bazı öğretmenler ise uygun olmadığını belirtmiştir. Bunun

yanı sıra öğretmenler İDÖP-11'in içeriğinin kazanımlarla uyumlu olduğunu ve kök değerlerin kazandırılmasında katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmada, öğretmenler İDÖP-11'in öğrencilere kültürel farkındalık ve ifade, dijital yetkinlik, yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, ana dilde iletişim, girişimcilik ve inisiyatif alma, bilim ve teknolojiye yetkinlik, sosyal farkındalık gibi yetkinlikleri kazandırdığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler İDÖP-11'in okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerini kazandırdığını ifade etmiştir.

İDÖP-11'in uygulanma sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar içerik kaynaklı, okul kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve politika kaynaklı olmak üzere beş ana kategoride sıralanabilir. İçerik kaynaklı sorunlar arasında içeriğin öğrenci düzeyinin üzerinde olması, program içeriğinin fazla olması bulunmaktadır. Okul kaynaklı sorunlarda ise materyal olmayışı, sınıf mevcudunun fazla olması, internet bağlantısının olmayışı, dil sınıfının olmayışı gibi faktörler öne çıkmaktadır. Öğrenci kaynaklı sorunlar, öğrencilerin derse ilgisizliği, öğrenci hazır bulunuşluluğunun olmaması şeklinde özetlenebilir. Öğretmen kaynaklı sorunlar arasında ise programı yetiştirme kaygısı ile konuların hızlı işlenmesi, sınıf ikliminin uygun olmayışı, öğretmenlerin program okuryazarı olmayışı, öğretmenin motivasyon düşüklüğü gibi zorluklar görülmektedir. Politika kaynaklı sorunlar ise haftalık ders saatlerinin yetersizliği, temel dil becerilerini kazandıramaması, programın merkezi sınava uyumlu olmaması, günlük yaşama yakın olmayışı, tüm liselerde aynı programın kullanılması, programın esnek olmayışı, programın sarmal yapıda olmayışı, ders materyallerinin dijital materyallerle uyumsuzluğu, programla ilgili hizmet içi eğitim olmayışı, temel dil becerilerinin bütünleşik olmayışı, öğretmenlerin yazdığı raporların dikkate alınmaması ve dinleme ses dosyalarının uzun ve sıkıcı olması gibi faktörleri içermektedir.

İDÖP-11'in etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin önerileri arasında, okula yönelik olarak materyal sayısının artırılması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, seviye sınıflarının oluşturulması, dil atölyesi oluşturulması, İngilizce öğretimine yönelik ders dışı faaliyetlerin artırılması, internetin sağlanması gibi önlemlerin alınması gerektiği ulunmaktadır. Öğrenciye yönelik öneriler arasında bireysel çalışma yapma gerekliliği vurgulanmaktadır. İçerikle ilgili olarak ise içeriğin sadeleştirilmesi, bazı temaların değiştirilmesi, diğer kültürlerle ilgili içeriğin artırılması, kendini tanıtmaya ile ilgili kazanımların artırılması, ilk tema olarak tekrar temanın belirlenmesi gibi değişikliklere

ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlere yönelik olarak ise zümre iletişiminin güçlendirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenme sağlanması, öğrencinin derse katılımının teşvik edilmesi, konunun tarihi boyutuna değinilmesi, öğretmenlerin kendini güncellemesi gerektiği yönünde önerilere yer verilmektedir. Politika kaynaklı öneriler arasında ise İDÖP-11'in günlük yaşama daha yakın olması, okul türüne göre program oluşturulması, öğrenci düzeyine göre ayarlanması, içeriğin diğer sınıf düzeyine aktarılması, hizmet içi eğitim kursları verilmesi, program içeriğinin güncellenmesi, haftalık ders saatinin artırılması, materyal seçim hakkının sağlanması, programa esneklik tanınması, paydaşlardan görüş alınması, içeriği oluştururken öğrenci görüşünün alınması, İngilizce dersinin seçmeli olması, İngilizce hazırlık sınıfının olması ve yazılı sınavların kaldırılması gerektiği yönünde önerilere vurgu yapılmıştır.

İDÖP-11'in ders kitabı üzerine yapılan görüşmelerde öğretmenler, kitabın güçlü ve zayıf yönlerine vurgu yapmış ve ders kitabının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Güçlü yönler arasında etkinliklerin verimli olması, ders kitabının yeterliliği, kelime öğretiminin başarılı olması, güncellik, temaların etkili hazırlanması, görsel zenginlik, kullanışlı dilbilgisi bölümü, deyim ve atasözlerinin etkili kullanımı, değer ve normları destekleme, telaffuz bölümünün varlığı, çalışma kitabının olması, erişilebilirlik, genel kültür bakımından zenginlik ve etkili dijital kitap bulunmaktadır. Zayıf yönler arasında ise kitap içeriğinin fazlalığı, etkinliğin azlığı (dört temel beceri etkinlikleri), öğrenciler için zorlayıcı olma, kitabın esnek olmaması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi, dinleme ses dosyalarının ve videolarının eksikliği, kitap görsellerinin yetersizliği, bazı temaların aşırı tekrar edilmesi, kitabın yetersizliği, dil sınıfları için ayrı bir kitap olmaması, sarmal olmaması gibi faktörler bulunmaktadır. Öğretmenler İDÖP-11'in ders kitabının geliştirilmesi için etkinliklerin arttırılması, sadeleştirme yapılması, ilgi çekici hale getirilmesi, okul türüne göre olması, yönlendirici etkinliklerin bulunması, etkinliklerin basitten zora doğru olması, zorluk seviyesinin düşürülmesi, dijital içeriğin güncellenmesi, oyun, puzzle ve şarkı eklenmesi, öğretmen kılavuz kitaplarının geliştirilmesi, dinleme metinlerinin öğrenci kitaplarında olması, fasiküller halinde olması, kitap seçme hakkı verilmesi, çalışma kitaplarının geliştirilmesi, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, içeriğin zenginleştirilmesi ve görselin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

5.1.5. İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretim Sürecindeki Uygulamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, İDÖP-11'in uygulanma süreçlerinin analiz edilip yorumlanabilmesi için sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlerde öğrenme-öğretme ortamında, öğrencilerin sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşma becerilerinde yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencileri sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinliklere düşük düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini pratik yapma ve geliştirme fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Gözlem sürecinde, öğretmenlerin bireysel çalışma ve ikili çalışma gibi farklı etkinlik türlerini yeterli düzeyde uyguladığı belirlenmiştir. Ancak, sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşarak öğrencilere rol model olmada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler sunulmuştur. Uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler olarak iki başlık halinde ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada, dinleme, ve sözlü anlatım alt boyutları ile yabancı dil yeterlik algı toplam düzeylerinin orta düzeyde ve okuma boyutunun düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dinleme, sözlü anlatım ve okuma becerilerine yönelik etkinlikleri çeşitlendirmek ve güçlendirmek, bu alanlara özel stratejiler geliştirmek yararlı olabilir. Bunun yanı sıra, bu becerilerin öğrencilere daha fazla aktarılabilmesi adına öğrencilerden geri bildirim alınması yararlı olacaktır. Bu geri bildirimlerle öğretmenler, öğretim süreçlerini ve politika geliştiriciler de İDÖP-11'i bu doğrultuda geliştirebilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere, yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin orta ve düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere, dil alanındaki öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık alanındaki öğrencilere, babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin babası diğer mezuniyet düzeyine sahip olanlara, annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan

öğrencilerin annesi diğer mezuniyet düzeyine sahip olanlara göre yabancı dil yeterlik algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara neden ulaşıldığını anlayabilmek için her nicel bulgunun sebebinin anlamaya yönelik sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmelidir.

- İDÖP-11, öğrencinin akıcı bir dil kullanıcısı olmasını hedeflerken özellikle dinleme ve konuşma becerilerine vurgu yaparak, dil yapılarına sınırlı bir odaklanma içermektedir. Ayrıca, İngilizce sözcük bilgisini zenginleştirmek de programın hedefleri arasında yer almaktadır. Programın öğrencinin akıcı bir dil kullanıcısı olmasını hedeflemesi önemlidir. Ancak, dil yapılarına sınırlı odaklanma bulgusu üzerine, dilbilgisi becerilerine daha fazla vurgu yapacak şekilde programda geliştirmeler düşünülebilir. İleriki araştırmalarda, öğrencilerin dil becerilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi faydalı olabilir. Özellikle her bir dil becerisinin ayrı ayrı değerlendirilmesi ve öğrenci başarılarının belirlenmesi üzerine odaklanılabilir. Ayrıca dil becerilerinin etkileşimli olarak geliştirildiği 11. sınıf İngilizce öğretim programının avantajları üzerine odaklanarak, bu entegrasyonun nasıl daha etkili bir şekilde sağlanabileceği konusunda ileri çalışmalar yapılabilir.
- B2 seviyesine ait “*Dinleme*” becerisi için iki betimleyicinin, B2 seviyesinde “*Okuma*” becerisine yönelik bir betimleyicinin, B2 seviyesinde “*Karşılıklı Konuşma*” bir betimleyicinin İDÖP-11 içinde yer almadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, İDÖP-11 içeriği, B2 seviyesinde eksik olan dinleme, okuma ve karşılıklı konuşma becerilerine yönelik özel betimleyiciler eklenerek güçlendirilebilir. Bu eklemelerle birlikte, programın dil seviyeleri arasında tutarlılık sağlanabilir ve öğrencilere bütünsel bir dil öğrenme deneyimi sunulabilir. Ayrıca, öğretmen görüşleri alınarak ve öğrenci geri bildirimleri değerlendirilerek, bu betimleyicilerin öğrenciye uygun, etkili ve ilgi çekici olmasına özen gösterilebilir. İDÖP-11 içeriği, dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmeye odaklanan, kapsamlı ve öğrenci odaklı bir yapıya kavuşturulabilir.
- ADOÇEP, eylem odaklı bir yaklaşımı benimserken, İDÖP-11 ise eklektik bir metodolojiyi tercih etmektedir. Bu farklı öğretim yaklaşımları, dil öğretiminde çeşitliliği yansıtmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak,

İDÖP-11'in eklektik metodolojisini destekleyecek öğretim stratejileri ve materyaller geliştirilebilir. Öğretmenlere, öğrencilere ve diğer paydaşlara yönelik olarak bu eklektik yaklaşımın avantajları ve etkili kullanımı konusunda bilgilendirici eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin geri bildirimleri değerlendirilerek, her iki programın öğretim yaklaşımlarını birleştirebilecek öğretim stratejileri geliştirilebilir. Bu sayede, dil öğretiminde farklı metodolojilerin entegrasyonu ile daha etkili bir öğrenme süreci sağlanabilir.

- İDÖP-11 ve ADOÇEP, hedeflenen dil becerileri açısından uyumlu değildir. İDÖP-11, dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bütünlük ve etkileşimli olarak geliştirmeyi amaçlarken, ADOÇEP üç temel beceri (anlama, konuşma, yazma) ve beş alt beceriye (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, bir konuşmaya katılma, sözlü olarak kesintisiz konuşma, yazılı anlatım) odaklanmaktadır. İDÖP-11 ve ADOÇEP arasındaki dil becerileri açısından uyumsuzluğu gidermek adına çeşitli stratejiler uygulanabilir. İlk olarak, iki program arasında bir entegrasyon çerçevesi oluşturulmalıdır; bu çerçeve, her iki programın hedeflerini kapsayacak şekilde geliştirilmelidir. İkinci olarak, öğretmen eğitim programları düzenlenmeli ve öğretmenlere her iki programın prensiplerini anlama ve uygulama konusunda rehberlik edilmelidir. Üçüncü olarak, dil programları revize edilmeli ve öğrencilerin bütünlük dil becerilerini etkileşimli bir şekilde geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Dördüncü olarak, dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan süreçler gözden geçirilmeli ve öğrencilerin bütünlük bir dil yeterliliği kazanmalarını destekleyecek ölçütler belirlenmelidir. Son olarak, dil öğretiminde iletişim odaklı bir yaklaşım güçlendirilmeli ve öğrencilerin anlama, konuşma, yazma gibi temel becerilerini etkileşimli bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyan bir ortam sağlanmalıdır. Bu öneriler, İDÖP-11 ve ADOÇEP arasındaki uyumsuzlukları azaltarak daha etkili bir dil öğretimi ortamı oluşturmayı hedefler.
- Bazı öğretmenler İDÖP-11'in birey, toplum ve konu alanına uygun olduğunu bazı öğretmenler ise uygun olmadığını belirtmiştir. Bireysel, toplumsal ve konu alanına hangi yönlerden uygun olmadığını belirten öğretmenlerin

görüşlerinden yola çıkılarak uygun olmayan yönler programda güncellenmelidir.

- Araştırmada bazı öğretmenler İDÖP-11'in içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olmadığını belirtmiştir. İlk olarak, öğretmenlere İDÖP-11 içeriği ile ilgili daha detaylı ve kapsamlı bir eğitim sunulabilir. Bu eğitim, programın temel amaçlarını, öğrenci ihtiyaçlarına nasıl cevap verdiğini ve beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. İkinci olarak, düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturularak öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini paylaşmaları teşvik edilebilir. Üçüncü olarak, öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımını artırmak adına atölye çalışmaları, seminerler veya öğretmen konferansları düzenlenebilir. Dördüncü olarak, İDÖP-11 içeriğindeki belirli konularda esneklik sağlanabilir, böylece öğretmenler kendi öğrenci gruplarına uygun içerik adaptasyonu yapabilirler.
- İDOP-11'in uygulanma sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar içerik kaynaklı, okul kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve politika kaynaklı olmak üzere beş ana kategoride sıralanabilir. Öneriler bu sorunların olduğu beş kategori altında ele alınarak sunulmuştur.

İçerik Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler:

- İçeriğin öğrenci düzeyinin üzerinde olması sorununa çözüm olarak, içerik daha öğrenci odaklı ve anlaşılır bir şekilde revize edilebilir.
- Program içeriğinin fazla olması durumunda, önemli konular vurgulanarak içerik sadeleştirilebilir.

Okul Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler:

- Materyal eksikliği sorununa karşı, okullara gerekli materyallerin sağlanması için kaynak ayrılabilir.
- Sınıf mevcudunun fazla olması durumunda, sınıfların düzenlenmesi ve öğrenci öğretmen etkileşiminin artırılması hedeflenebilir.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler:

- Öğrencilerin derse ilgisizliği sorununa çözüm olarak, ders içi etkileşimi artırmak adına ilgi çekici materyaller, Web2 araçları, etkileşimli kitaplar kullanılabilir.
- Öğrenci hazır bulunuşluluğunun olmaması durumunda, öğrenciye destek programları veya önceden hazırlık materyalleri sunulabilir.

Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler:

- Programı yetiştirme kaygısı ile konuların hızlı işlenmesi durumuna karşı, öğretmenlere daha fazla destek ve hızlı işleyen konularda ek materyaller sağlanabilir.
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki zorlukları için özel eğitimler düzenlenebilir.

Politika Kaynaklı Sorunlara Yönelik Öneriler:

- Haftalık ders saatlerinin yetersizliği durumunda, politika değişiklikleri ile ders saatleri artırılabilir.
- Programın merkezi sınava uyumlu olmaması durumunda, sınav sistemine uyumlu revizyonlar yapılabilir.
- Ders materyallerinin dijital uyumsuzluğu sorununa karşı, eğitimde kullanılan materyallerin dijitalleştirilmesi teşvik edilebilir.

İDÖP-11'in ders kitabı üzerine yapılan görüşmelerde öğretmenler, kitabın zayıf yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu zayıf yönlerin giderilmesine yönelik öneriler şunlardır:

- **Kitap İçeriğinin Fazlalığı:** Kitap içeriği gözden geçirilerek, önemli konular vurgulanmalı ve öğrenciye aşırı bilgi yükü getiren bölümler sadeleştirilmelidir.
- **Etkinliğin Azlığı (Dört Temel Beceri Etkinlikleri):** Dört temel beceriyi geliştirecek etkinlikler kitaba entegre edilmeli ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek interaktif öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır.

- **Zorlayıcı Olma ve Esneklik Eksikliği:** Kitap, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken onları aşırı zorlamamalı ve esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Farklı öğrenme stillerini destekleyen öğrenme materyalleri eklenmelidir.
- **Öğrencilerin İlgisini Çekmeme:** Kitabın içeriği, öğrencilerin günlük yaşantılarına daha yakın temalar içermeli ve öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanılmalıdır.
- **Dinleme Ses Dosyalarının ve Videolarının Eksikliği:** Kitap, dinleme ve görsel materyallerle desteklenmeli; öğrencilere çeşitli aksanlar ve konuşma hızları içeren dinleme materyalleri sağlanmalıdır.
- **Kitap Görsellerinin Yetersizliği:** Kitabın görsel unsurları güçlendirilmeli ve öğrencilerin konseptleri daha iyi anlamalarına yardımcı olacak çeşitli görsel destekler eklenmelidir.
- **Temaların Aşırı Tekrar Edilmesi ve Sarmal Olmaması:** Temaların tekrarı, öğrencilerin pekiştirme yapmalarına yardımcı olabilir ancak aşırı tekrarın önüne geçilmelidir. Kitap, konuları sarmal bir şekilde işleyerek öğrenmeyi pekiştirmelidir.
- **Dil Sınıfları için Ayrı Bir Kitap Olmaması:** Dil sınıfları için özel bir kitap eklenerek dilbilgisini derinlemesine anlamalarına yardımcı olunmalıdır.
- **Sarmal Olmama ve Yetersizlik:** Kitap, öğrencilerin dil becerilerini kademeli olarak geliştirmelerine yardımcı olacak sarmal bir yapıya sahip olmalı ve eksiklikler giderilmelidir.
- Araştırmada, İDÖP-11'in uygulanma süreçlerinin analiz edilip yorumlanabilmesi için gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme ortamında, öğrencilerin sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşma becerilerinde yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencileri sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinliklere düşük düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra sınıfta sürekli olarak İngilizce konuşarak öğrencilere rol model olmada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler şunlardır:
- **Sınıfta İngilizce Konuşma Becerilerinde Yetersizlik:** Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini artırmak için sınıf içinde konuşma pratiği

yapmalarını teşvik edecek etkinlikler eklenmelidir. Rol yapma, tartışma, grup çalışmaları gibi etkileşimli öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır.

- **Öğrencileri Sorumluluk Sahibi Yapmaya Yönelik Etkinliklerde Düşük Düzeyde Yer Verilmesi:** Öğretmenler, öğrencilere daha fazla sorumluluk veren, kendi öğrenmelerini yönlendirebilecekleri etkinliklere ağırlık vermeli ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol sağlanmalıdır.
- **Pratik Yapma ve Geliştirme Fırsatlarının Artırılması:** Sınıf içinde öğrencilere dil becerilerini günlük yaşamlarıyla bağdaştırabilecekleri öğrenme fırsatları sunulmalıdır. Günlük konuşmalar, rol oyunları, dil oyunları gibi pratik odaklı etkinlikler entegre edilmelidir.
- **İngilizce Konuşma Becerilerini Destekleyen Materyaller:** Öğretmenler, İngilizce konuşma becerilerini destekleyen materyalleri kullanmalıdır. Dinleme ses dosyaları, video materyalleri, interaktif dil oyunları gibi kaynaklar öğrencilere çeşitli dil kullanımı fırsatları sağlayacaktır.
- **Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Benimsenmesi:** Öğretmenler, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını anlamak için düzenli olarak geri bildirim almalıdır. Bu bilgiler, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini benimsemelerine yardımcı olacaktır.
- **IDÖP-11 İlkelerinin Daha Etkin Kullanılması:** IDÖP-11 ilkeleri, dil becerilerini bütünleşik ve etkileşimli olarak geliştirmeyi amaçlar. Bu ilkelerin daha etkin bir şekilde uygulanması için öğretmenlere rehberlik eden hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- **Sürekli İngilizce Konuşma Kültürünü Teşvik Etme:** Okul yönetimi, öğretmenlere sürekli İngilizce konuşma kültürünü benimsemeleri için teşvik edici programlar ve etkinlikler düzenleyebilir. Öğretmenler, bu konuda bilinçlendirme seminerlerine katılabilir ve dil öğretiminde dilin sürekli kullanımını vurgulayan stratejilere yönlendirilebilir.
- **Sınıf İçi Etkileşimi Artırma:** Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilerle etkileşimi artırmak adına dil konusunda daha fazla örnekleyici konuşmalara ve öğrencilerle doğal bir dil kullanımına odaklanmalıdır. Sınıf içindeki iletişimi çeşitlendirmek için öğrencilere daha fazla fırsat sunulmalıdır.

- **Dil Bilincini Artırma Etkinlikleri:** Dil bilincini artırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmeli ve öğretmenler bu etkinlikleri sınıflarında uygulamalıdır. Örneğin, dil bilincini geliştiren oyunlar, dil bilgisi kurallarını içeren etkileşimli aktiviteler gibi yöntemler kullanılabilir.
- **Sürekli Destek ve Geri Bildirim:** Okul yönetimi, öğretmenlere sürekli destek ve geri bildirim sağlamalıdır. Öğretmenler arasında dil kullanımı konusunda deneyim paylaşımı teşvik edilmeli ve birbirinden öğrenme fırsatları sunulmalıdır.
- **Gelişim İçin Hedef Belirleme:** Her öğretmen, dil becerilerini geliştirmek adına kişisel hedefler belirlemeli ve bu hedeflere ulaşmak için sürekli çaba sarf etmelidir. Hedefler, dil becerilerinin belirli yönlerine odaklanabilir ve öğretmenlerin bu alanlarda gelişimlerini takip etmelerini sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada İDÖP-11'in ADOÇEP ile uyumu incelenmiştir. 9., 10. ve 12. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının da ADOÇEP ile uyumu incelenebilir.
- Araştırmada 11. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'na yönelik yalnızca öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretim programının diğer paydaşları olan öğrenci, yönetici, veli, İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesinde görevli akademisyen görüşleri alınabilir.
- Araştırmada öğrencilerin İDÖP-11'e yönelik yabancı dil becerileri yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen "*Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği*" kullanılmıştır. 9., 10. ve 12. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarına yönelik yabancı dil becerileri yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla ölçekler geliştirilebilir.
- Araştırma Kahramanmaraş ili ile sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde yer alan farklı illerde İDÖP-11'e yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- İDÖP-11 ile ADOÇEP'in uyumunun sağlanabilmesi için yurt içi ve yurt dışı uzmanlarla işbirliği içerisinde projeler ya da çalıştaylar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aftab, A. (2011). *English language textbooks evaluation in Pakistan*. [Doctoral dissertation, The University of Birmingham]
- Ak, E. (2016). *An evaluation of the second grade English coursebooks according to the criteria of the Cefr* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akdağ, M. (2021). *Bilimsel araştırmalarda istatistiksel analizler SPSS uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data yayınları.
- Aksoy, O. (2018). *Lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: boylamsal bir analiz* [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aktaş Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aktı Aslan, S., and İzci, E. (2017). Evaluation of secondary school English teaching program according to the remarks of teachers with context, input, process and product (cipp) model, *18*(2), 33-44. <https://doi.org/10.17679/inuefd.3234>
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4–8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alabaş G. (2019). *An analysis of English program of the ministry of national education for basic education (2nd – 8th grades)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Alan, F. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde uygulanan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alan, İ.F. (2021). *Türkiye’de devlet okullarında kullanılan 10. sınıf İngilizce ders kitabı ile uluslararası olarak kullanılan bir İngilizce ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının hammond küp modeli ile değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Altay, B., ve Saracaloğlu, A. S. (2022). Evaluation of ninth grade English instruction programme qualitatively through hammond’s cube model. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 347-394. <https://doi.org/10.17152/gefad.962062>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Arıkan, A. ve Zorba, M. G. (2016) A study of Anatolian high schools’ 9th grade English language curriculum in relation to the CEFR. *Uşak University Journal of Educational Surveys*. 2. 13-24. <https://doi.org/10.29065/usakead.232436>
- Arslan, A., Coşkun, A. (2012) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor?. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(10),1-19.
- Arslan Uçar, F. (2020). *The evaluation of students’ and teachers’ perceptions on the efl curriculum of vocational high schools: a needs analysis* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aslan, M., Yağız, K., Aydın, F. ve Yağız, Ö. (2023). 9. sınıf ingilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1219-1233. <https://doi.org/10.24315/tred.1132871>
- Aslantürk, S. (2011). *Anadolu liselerinde kullanılan yeni İngilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: zonguldak ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çok kültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2) 273-285.
- Aykaç Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aykol, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aziz, M.S. (2018). Implementation of CEFR in Malaysia: Teachers' awareness and the challenges, *Universiti Kebangsaan Malaysia 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3): 168 – 183.
- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9 - 16.
- Balcı, A. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Balzer, L., Frey, A. ve Nenninger, P. (1999). Was und wie funktioniert evaluation? Emrische pädagogik zeitschrift zur theorie und praxis erziehungswissenschaftlicher forschung, *Empirische Pädagogik*, 13(4), 393-413.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Pearson Education.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.4.0290>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Birgün, M. ve Polat, Y. (2023). English teachers' opinions about Common European Framework Of Reference (CEFR). *International Journal of Field Education*, 9(2), 53-63.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Longmans.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- Büyükduman, F.İ. (2001). İlköğretim okullarında görev yapan ingilizce öğretmenlerinin milli eğitim bakanlığı birinci kademe ingilizce öğretim programına ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-64.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Can, Y. ve Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 44, 394-426. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh25888>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Carnoy, M., & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford University Press.
- Ceylan, T. (2016). *The effectiveness of task based instruction in improving students' writing and speaking skills* [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: A Comparative study of hong kong and shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 110-123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877>
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 131-146.
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Civriz, E. ve Gelmez Burakgazi, S. (2021). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik durum çalışması: öğretmenin programa bağlılığı ve öğrenci beklentileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54 (2), 559-597. <https://doi.org/10.30964/auebfd.694502>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Wiley.

- Coşkun, H. (2018). *A contrastive analysis of eleventh grade curriculum and coursebook for English language within cefr* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Coşkun, O., (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil Ve Edebiyat Araştırmaları*, 16(16), 83-101.
- Council of Europe. (2001) *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Craig, R.D. (1980). *Application of the discrepancy evaluation model in the evaluation of a high school educational system* [Doctoral dissertation, Brigham Young University].
- Creswell, J.W. (2013). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (4th Edition). SAGE Publications.
- Creswell, J. W.& Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. *Multilingual Matters*.
- Çarıkcıoğlu M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelik, K. (2018) *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim Programı'nın (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelik, S. ve Işık, A. D. (2019). İlkokullarda yabancı dil öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri, *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-11.

- Çelik, K. ve Filiz Büyükalın S. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetin, E. (2018). *7.Sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetintaş, R. ve Berkant, H. G. (2021). Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1545-1571. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.928516>
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, ingilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Springer.
- Demir, A. Y. (2020). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı bağlamında ilkokul İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (25.baskı). Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

- Dinçer, B., ve Saracaloğlu, A. S. (2017). 7. sınıf İngilizce öğretim programının stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (cıpp) modeline göre değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12(2), 1-24. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.2.E0032>
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*. [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dönmez, B. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dursun, F., Bektaş Bedir, S. ve Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 135-163.
- Dündar, E. ve Merç, A. (2017). A critical review of research on curriculum development and evaluation in ELT. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1) 136-168. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.437574>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Elmalı, A. (2019). *The analysis of the speaking activities in English course books of ministry of education in the context of classroom-based assessment activities* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda aile faktörü*. Hayat Yayınları.
- Er, K.O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erbil Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-Lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. Y. (2013). Ana-Baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 33-46.
- Ersen Yanık, A. (2007). *A Study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions*. [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Edge Akademi.
- Eş, A. T. ve Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379142>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1990). Answers and questions about class size: a statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557-577.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J.R., Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (3rd edition). Allyn and Bacon.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Genç, A. (2012). Türk iş dünyasının yabancı dil talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 175, 185.
- Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press.

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <http://dx.doi.org/10.18069/fusbed.54896>
- Gözütok, F. D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi.
- Grigoriadis, A. (1989). *Motivation and achievement of greek students in English as a foreign language as seen from the perspective of gender and parental education*. [Doctoral dissertation, The Florida State University].
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Brookes Publishing.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 90- 106.
- Gürel, E. ve Demirhan Işcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade english curriculum with stake’s responsive evaluation model according to teachers opinions. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 501-554. <https://doi.org/10.14812/cuefd.623396>
- Güven, H. (2017). *Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (1988). A challenge for principals designing the curriculum. *Nassp Bulletin*, 72(509), 50-59. <https://doi.org/10.1177/019263658807250908>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin.
- Işık, E. (2019). *Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının (2017) eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ilc, G., & Stopar, A. (2015). Validating the Slovenian national alignment to CEFR: The case of the B2 reading comprehension examination in English. *Language Testing*, 32(4), 443–462. <https://doi.org/10.1177/0265532214562098>
- İlhan, E. ve Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 349-362. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2019.337>
- İnal, B. ve Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-98.
- İnam Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- İncirci, A. ve Parmaksız, Ş. P. (2016). 10. sınıf ortaöğretim İngilizce öğretim programının Stufflebeam (CIPP) bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(2), 153-173. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.407>
- Irambona, A. & Kumaidi, K. (2015) The effectiveness of English teaching program in senior high school: A case study. *Research and Evaluation in Education*, 1(2), 114-128. <http://dx.doi.org/10.21831/reid.v1i2.6666>

- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-12.
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme-1., M.Oral, B. ve Taha, Y. (Ed). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (1.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Abant İzzet baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (32. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kavaklı, N. (2018). *CEFR oriented testing and assessment practices in non-formal English language schools in Turkey*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Khan T.J. & Khan N. (2016). Obstacles in learning English as a second language among intermediate students of districts Mianwali and Bhakkar, Pakistan. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 154-162. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.42021>
- Kefeli, H. (2008). *Exploring the perceptions of teachers, students, and parents about the new 4-year anatolian high school English program*. [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Khan, T. J., Zahid, M., & Akhtar, S. (2017). Obstacles in teaching English as a second language (ESL) among pre-university students of district Mianwali (Pakistan)—A Pakistani case study. *International Journal of Pure and Applied Researches*, 1(1), 62-72.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203. <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>
- Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi, bir durum çalışması*. [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kurt, G. (2004). *Görev temelli dil öğretim yaklaşımının yabancı dilde sözcük edinimi ve okuma/yazma becerilerinin gelişimine etkileri*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. (24. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Lavelle, E. (2006). Teacher's self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8, (4), 73-84.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer Feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>

- Macaro, E. (2005) Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. In: Llurda, E., Ed., *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Professions*, Springer, USA, 63-84. http://dx.doi.org/10.1007/0-387-24565-0_5
- Maldina, E. (2015). *The impact of the common European framework of reference on foreign language instruction: the case of sociolinguistic and pragmatic competence* [Master's thesis, University of Toronto].
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum, alternative approaches, ongoing issues*. Pearson Education.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- MEB. (1934). *Lise Müfredat Programı*. Devlet matbaası.
- MEB. (1938). *Lise Programı*. Devlet basımevi.
- MEB. (1952). *Lise Müfredat Programı*. Milli Eğitim basımevi.
- MEB. (1956). *Lise Müfredat Programı*. Maarif basımevi.
- MEB. (1960). *Lise Müfredat Programı*. Milli Eğitim yayınevi.
- MEB (1970). *Öğretim programı ve haftalık ders çizelgeleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (1973). Ortaokul ve liselerin yabancı dil dersleri taslak programları ve ders kitapları. *Tebliğler Dergisi*, 36(1747), 259-264.
- MEB (2009). *Diller İçin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı*. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_taraf_indan.pdf
- MEB (2010). *3669 Sayılı Genelge ve 12397 Sayılı Onay ile Genel Liselerin Anadolu Liselerine Dönüşümü*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. MEB.

- MEB, (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB (2019) *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf
- MEB (2020). *İngilizce öğretim programı izleme raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2001). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak ÇerçeveProgramı*.http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi].
[ahttps://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp)
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 43-58.
- Mikulecky, L. (1996). *Adult and ESL Literacy Learning Self Efficacy Questionnaire*.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.
- Mogagwe, J.M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35; 338–352.
- Nadeau, M.A. (1998). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. Les presses de l'université Laval.
- Nazari, A. (2007). EFL teachers' perception of the concept of communicative competence. *ELT Journal*, 61, 202-210. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm027>

- Nuraini, D. (2019). *Curriculum change: Implementing the 2013 English Curriculum in senior high schools in West Java province, Indonesia*. [Doctoral dissertation, University of Exeter].
- Oğuz, A. ve Akkaş Baysal, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 111-117.
- Oral, B. ve Süer, S. (2017). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları., M.Oral, B. ve Taha, Y. (Editörler). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar. (Çev. A. Arı). Eğitim Kitapevi.
- Özçelik, D. A., (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. (Genel Öğretim Yöntemi). (3. Baskı). ÖSYM yayınları.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özer, Ö. (2012). *Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni paralelinde karşılaştırmalı analizi*. [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özer, Ö. ve Parmaksız, R.Ş. (2013). Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programı ve Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni’nin karşılaştırmalı analizi, *Bartın University Journal of Faculty of Education*. 2. 171-189.
- Özkan Elgün, İ. (2018) İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Öztürk, T. (2019). *Ortaöğretim İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesinde bağlantıcı mobil öğrenme sürecinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239-266.
- Piaget, J. (1973). *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. Grossman Publishers.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Popham, J. W. (1975). *Educational evaluation (2nd Ed.)*. Prentice Hall.
- Provus, M. M. (1969). The discrepancy evaluation model: an approach to local program improvement and development. *ERIC, Record Type: Non-Journal*, 1- 124.
- Puren, C. (2021). Communicative approach and social action-oriented approach, two genetically opposed and complementary methodological organisms. 1-14.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*. 1, (2), 98-111.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the esl/efl classroom*. Heinle & Heinle.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85-105. <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19.

- Sadoun, N.M. (1996). *A discrepancy analysis of a strategic planning model and the 1988 general plan for educational development of Jordan*. [Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
- Sağlam, D. (2022). *Ortaöğretim okullarında İngilizce öğretim programının ve öğrenme ortamlarının evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkelerine uygunluk açısından değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sak, Ö. (2013). Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına göre Türkiye ve Finlandiya temel İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sampong, K.A. (2007). An evaluative study of a distance teacher education in a university in Ghana. [Doctoral dissertation, Oral Robert University].
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2009). *Students perceptions in the classroom*. Routledge.
- Seidman, E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Seraoui, H. (2016). The effect of self-efficacy on the speaking skill in English as a foreign language. *El-Tawassol Journal*, 46, 241-252.
- Shakuna, K.S., Dukhan, N.R. & Salim, S.F. (2016). Evaluate of English language curriculum for the ninth grade of primary education according to Taylor's model, *International Journal of Pharmaceutical Sciences and Business Management*, 4(8), 37-41.
- Shang, H.F. (2007). *The relationships of reading strategy use, self-efficacy, and fl reading achievement*. *System*, 35(4), 503-517.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Soğuksu, A.F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sönmez, V. ve Alacapınar F.G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı yayıncılık.

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1967). *The Countenance of educational evaluation*. Teachers College Record.
- Steinmetz, A. (2000). *The discrepancy evaluation model*, D.L. Stufflebeam (Ed.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Stoller, F. L. (2002). Project work: A means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D.L., Madaus G.F., Kellaghan, T. (2000) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2nd Edition). Kluwer Academic Publishers
- Suna, Y. (2017). *2015 – 2016 Yabancı dil öğretim programının etkililiğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Süer, S., Demirkol, M. ve Oral, B. (2019). İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ilkökul İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1926-1941. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.581557>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Şad, S.N. (2010). Theory–Practice Dichotomy: Prospective Teachers' Evaluations about Teaching English to Young Learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 22-53.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304 .

- Şahin, İ. (2008). Yeni ilköğretim 1. Kademe Fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 181-207.
- Şahin, C.A. (2013). *Critical evaluation of foreign language education policy with specific reference to English language teaching in Turkey*. [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, H., Çelik, F., ve Gök Çatal, Ö. (2018). 6. 7. Ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.361675>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşdemir N., İzci, E, ve Kara, A. (2019). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Social Sciences*, 41. 417-434.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi (1.baskı)*. Pegem Akademi.
- Tatlı, S., ve Atmaca, T. (2023). Ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1328-1349. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1322675>
- Tekin Özel, R. (2011). İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara İli Örneği). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Templin, A.S., Guile C.T. & Okuma, T. (2001). *Creating a reliable and valid questionnaire and English test to raise learner's L2 achievement via raising their self efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching.

- Tom Lawyer, O. (2014). An Evaluation of the English language curriculum of the nigerian certificate in education: A Case Study of a College of Education. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 69-79. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.27011> <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.2307/1170598>
- Tosun, F.Ü. (2019) *ADOÇEP kullanıcı algıları: bir grup öğretmen üzerine bir çalışma*. [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- TTKB (2017) *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. M. (2019). Lise öğrencilerinin ingilizce dili öz yeterlilik inançlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 97- 111.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190502000119>
- Turgut, M. F. (1985) “*Program Değerlendirme*” *Cumhuriyet döneminde eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkben, A. (2019). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Türkiye Dış İşleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı (2020) *Avrupa Birliği'nin Genişlemesi*. https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-genislemesi_109.html
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (Çev. Rüzgar, M. E. ve Aslan, B.). Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.

- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller*. (2. Baskı) Anı Yayıncılık.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi* (2. Baskı), Pegem akademi.
- Ültanır, G. (2016). *Program Değerlendirme*. (1.Basım) Nobel Yayıncılık.
- Valax, P. (2011). *The Common European Framework of Reference for languages: a critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe* [Doctoral thesis, The University of Waikato]
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, C. (2004). Self-regulated language learning strategies and self efficacy beliefs of children learning English as a second language. [Doctoral dissertation, Ohio State University].
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P. & Chang, M. (2013). Self-Efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: comparison between Chinese and German college Students. *Journal of Educational and Development Psychology*, 3(1), 173-191. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Wolf, P., Hill, A, & Evers, F. (2006). Handbook for curriculum assessment. <https://ctl.ubc.ca/files/2010/08/HbonCurriculumAssmt.pdf>
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. & Fitzpatrick, J.L. (1997) *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (2nd Edition). Longman.
- Yaman, İ. (2014). *Efl students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: an omnipresent learning perspective*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi.

- Yel, A. (2009). *Evaluation of the effectiveness of English courses in sivas Anatolian high schools*. [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldıran, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 210-223. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8765>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın İli Örneği*. [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yiğit, C. (2010). *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi ile ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretim programının karşılatırılmalı analizi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> /UlusalTezMerkezi/tezSorguSonuc Yeni.jsp
- Yurdugöl, H. (2005, 28–30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliğı için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Türkiye.
- Yüce, E. (2018). *Evaluation of the high school 9th grade English language curriculum of Turkey in relation to the cefr principles* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yüce E. ve Mirici, İ. H. (2019). A qualitative inquiry into the application of 9th grade EFL program in terms of the CEFR . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 15(3), 1171-1187. <https://doi.org/10.17263/jlls.631560>
- Yüceer Öztürk, Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yücel, M. S. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni - Avrupa dil portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.

- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N.T., (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 702-737. <https://doi.org/10.12984/egged.305922>
- Yüksel, S. (2003) Türkiye`de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. Ankara: Milli Eğitim Dergisi, 159, 76-85.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı) Pegem Akademi.
- Zakki, S. (2017). The teaching of English as a foreign language in South Morocco (Tinghir Province): Descriptive and Analytical Study of Middle School and Secondary. [Doctoral dissertation, Universidad De Las Palmas De Gran Canaria].
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip.4102_2
- Zorba, M.G. (2012). *Evaluation of Anatolian high schools' 9th grade efl curriculum and course materials through the principles of the common European framework of reference for languages* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

EKLER

Ek 1. Veri Toplanan Okullar ve Örneklem Dağılımları

Anadolu Liseleri	Ulaşılan Öğrenci Sayıları	Taban Ortaöğretim Başarı Puanı
Merkez Atatürk Anadolu Lisesi	23	96,1
Ali Galip Çalık Anadolu Lisesi	21	94,3009
Süha Erler Anadolu Lisesi	13	93,7283
İbrahim Çalık Anadolu Lisesi	45	89,125
Şehit İlhan Güleç Anadolu Lisesi	57	87.0025
Aziz Sancar Anadolu Lisesi	43	82,6795
Gülizar Şamil Aktaş Anadolu Lisesi	51	81.8027
Onikişubat Anadolu Lisesi	45	74,4749
Abdullah Çinkay Anadolu Lisesi	62	74,4161
Milli İrade Anadolu Lisesi	56	70.352
19 Mayıs Anadolu Lisesi	72	65,6793
Kavlaklı Anadolu Lisesi	40	63,9411
Toplam	528	

Ek 2. Etik Kurul İzni

10.04.2022 22:43

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 07-04-2022		Oturum Sayısı : 7	
Karar Sayısı : 15			
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na Göre Değerlendirilmesi		
Araştırmacılar	Prof.Dr. Mustafa AKDAĞ (Yürütücü) Doktora Öğrencisi Emine ÖZCAN (Yardımcı Araştırmacı)		
Başkan	Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM		
Kurul Üyeleri			
Sekreter Hatice CİHAN		Prof.Dr. Mustafa ARSLAN	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Nesrin SİS		Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			

Ek 3. Araştırma İzni



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-50346719
Konu : Uygulama İzni Talebi
(Emine ÖZCAN)

25.05.2022

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
Adres: İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü (Elazığ Yolu 15.km) Pk:44280 Battalgazi/Malatya

İlgi : a) 18.04.2022 tarihli ve 168916 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) dilekçe ile başvuru olan “Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’na Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmanıza veri oluşturmak amacıyla, İlimize bağlı Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçesinde bulunan Lise Öğretmenler ve Öğrencilerine yönelik ilgi (a) dilekçeniz ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığınızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığınız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Yusuf KAHRAMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmada, Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının etkililiğinin değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerin yabancı dil becerilerindeki yeterlilikleri öğrenci algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bu ölçek, yabancı dil yeterlilik algınızı ölçmek için geliştirilmiştir. Cevaplarınızı gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkürler.

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Danışman)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Emine ÖZCAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: () Kız () Erkek
Alan: () Sosyal () Eşit Ağırlık () Sözel () Dil
Baba Eğitim Durumu: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü
Anne Eğitim Durumu: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü
İngilizce öğrenmek için kursa gidiyorum: () Evet () Hayır
İngilizce öğrenmek için özel ders alıyorum: () Evet () Hayır

Değerli Öğrenciler, Bu bölümde Yabancı Dil Becerileri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen yabancı dil yeterliliğine sahip olma konusunda kendinizin hangi düzeyde hissettiklerinizi verilen seçenekler arasından sizin için en uygun olanı (X) ile işaretleyerek belirtmenizdir.	Her Zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
Günlük hayata ilişkin sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının ana hatlarını yavaş ve açık bir konuşma dili olduğunda anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşmaları anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
İngilizce televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programları anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
İngilizce filmleri anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren yazılı metinleri anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Kişisel elektronik postalarda belirtilen olay, duygu ve düşünceleri anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili yazılan okuyup anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Çeşitli edebi metinleri anlayabiliirim (şiir, öykü, hikaye).	()	()	()	()	()
İngilizcein konuşulduğu bir ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumu konuşarak başa çıkabiliirim.	()	()	()	()	()
Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobî, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) yapılan konuşmaları anlık (herhangi bir hazırlık yapmadan) katılabiliirim.	()	()	()	()	()
İngilizceyi anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir ilişkiyi kurabiliirim.	()	()	()	()	()
Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi savunabiliirim.	()	()	()	()	()
Tanık olduğum olayları ya da deneyim, hayal, umut ve isteklerimi betimleyen çeşitli kelimeleri okudu ve anlamı bütünlüğü içerisinde sözlü olarak kullanabiliirim.	()	()	()	()	()
Planlarını ve nedenlerini kısaca sözlü olarak anlayabiliirim.	()	()	()	()	()
Okuduğum bir öyküyü, kitabı ya da izlediğim bir filmin konusunu aktarabiliirim.	()	()	()	()	()
İlgili alanıma giren çeşitli konularda ayrıntılı bilgi verebiliirim.	()	()	()	()	()
Bir konunun olumlu ve olumsuz hakkında görüş bildirebiliirim.	()	()	()	()	()
Bildik ya da ilgi alanıma giren konularda kısa bir metin yazabiliirim.	()	()	()	()	()
İlgili alanıma giren çeşitli konularda anlaşılır ve ayrıntılı metin yazabiliirim.	()	()	()	()	()
Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen elektronik posta yazabiliirim.	()	()	()	()	()
Belirli bir bakış açısını bilgi sunarak savunan ya da bu bakış açısına karşı çıkan bir yazı yazabiliirim.	()	()	()	()	()
Tanık olduğum olay ya da yaşadığım deneyimleri, bu olay ya da deneyimlerin benim için önemini vurgulayacak şekilde elektronik posta içeriğinde aktarabiliirim.	()	()	()	()	()

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu görüşme, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan İngilizce Dersi Öğretim Programını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda programın uygulayıcısı olan siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinin çalışmaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürecektir. İzin vermeniz durumunda zaman kazanma açısından görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Danışman)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Emine ÖZCAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

Kişisel Bilgiler:

Hizmet Yılı:

Yaş:

Cinsiyet:

Okul Türü:

Sınıf Mevcudu:

Mezun Olunan Fakülte:

1. Öğretim programında yer alan kazanımların yabancı dil disiplin alanına, toplumsal ihtiyaçlara ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda düşünceleriniz nelerdir?

2. Öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- Öğrencilerin düzeyine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygunluk
- Programın kazanımlarına uygunluk
- Programın kazanımlarına tutarlılık
- Ayrılan sürenin yeterliliği
- Kök değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) katkı bakımından

Uygun değilse içerik nasıl olsa daha iyi olurdu?

3. Öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesinde uygulanan etkinliklerin yeterli ve uygulanabilir olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

4. Öğretim sürecinde hangi stratejileri/yöntemleri/teknikleri kullanıyorsunuz? Niçin?

5. Hangi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz? Niçin?

6. Öğretim programında önerilen araç-gereçleri erişebilirlik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

7. Öğretim programının 4 temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) kazandırması konusunda görüşleriniz nelerdir?

8. Öğretim programının, öğrencileri ulusal ve uluslararası sınavlara hazırlamada yeterli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sizce Öğretim programının böyle bir misyonu olmalı mıdır?

9. Öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?

10. Öğretim programının uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

11. Öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

12. Öğretim programının uygulanması sürecinde aldığınız dönütler nelerdir? (Bakanlık, okul, veli, öğrenci, vb.)

13. Öğretim programının 2018 yılında belirlenen temel yetkinliklerin hangisini/hangilerini kazandırdığını düşünüyorsunuz?



GÖZLEM FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu gözlem, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan İngilizce Dersi Öğretim Programını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılacak gözlemin çalışmaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf içi gözlem yoluyla elde edilen veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Çalışmaya katkılarınızdan teşekkürler.

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Danışman)
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

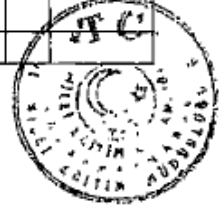
Emine ÖZCAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Gözleminin Adı Soyadı:
Gözlemin Yapıldığı Okul:
Gözlemin Yapıldığı Sınıf:
Gözlemin Yapıldığı Sınıfın Mevduu:
Gözlemin Yapıldığı Dersin Konusu:
Gözlem Tarihi:
Gözlemin Süresi:
Kazanımlar ve Açıklamaları:

	Evet	Yarı Evet	Kısmen	Yarı Hayır	Hayır	Açıklama
Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrencilerin,						
Sınıfta devamlı İngilizce konuşmasını sağlama						
Öğretmenin sürekli etkileşimde bulunarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlama						
Öğretmenin, öğrencilere dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğretmeye çalışması						
Öğrenme sürecinde öğrencileri sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinlik yapma						
Öğrenme-Öğretme Ortamı Öğretmenlerin,						
Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olması						
Bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı etkinlik türlerini kullanması						
Öğrencilerin İngilizcede bilmedikleri konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretmesi						
Öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkân sağlama						
Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formu öğretmenin kullanması						
Öğretmenin etkinlik sonrasında öğrenci ismi vermeden üzerinde durması için hataları not alması						
Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için pekiştirmeyi etkin olarak kullanması						
Belirli dil öğrenme etkinlikleri altında yatan mantığı açıklaması						
Öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için rehberlik etmesi						
Öğrenme-Öğretme Ortamı Materyal ve Görevler,						
İçeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklama						
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek farklı kanallardan dil öğrenimine imkân sağlama						
Öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik derse işleme						
Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarlama						
Etkili dil öğretimi için multimedya ve teknolojiyi etkin kullanma						
Dört dil becerisinin sunum ve uygulamasında ön etkinlikleri, süreç etkinliklerini ve son etkinlikleri						



İçercek şekilde planlama				
Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri daha çok içerecek şekilde örnekler verme				
Yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dilin anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağlama				
Öğrenme-Öğretme Ortamı Değerlendirmeyi,				
Değerlendirmeyi, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanma				
Dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını kullanma				
Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanıma ölçmeyi sağlama				
Farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcıları imkân tanıma				



Ek 4. Yabancı Dil Becerileri Algı Ölçeği

Yabancı Dil Becerileri Yeterlilik Algı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmada, Ortaöğretim 11. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının etkililiğinin değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerin yabancı dil becerilerindeki yeterlilikleri öğrenci algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bu ölçek, yabancı dil yeterlilik algınızı ölçmek için geliştirilmiştir. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir; çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkürler.

Prof. Dr. Mustafa Akdağ
Özcan
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dahı
Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi
Öğrencisi

Emine
Eğitim Bilimleri Anabilim
Doktora

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Alan: () Sayısal () Eşit Ağırlık () Sözel () Dil

Baba Eğitim Durumu: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü

Anne Eğitim Durumu: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü

Değerli Öğrenciler, Bu bölümde Yabancı Dil Becerileri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen yabancı dil yeterliliğine sahip olma konusunda kendinizi hangi düzeyde hissettiğinizi verilen seçenekler arasından sizin için en uygun olanını (X) ile işaretleyerek belirtmenizdir.	Her Zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.Günlük hayata ilişkin sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim.	()	()	()	()	()
2.Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının ana hatlarını yavaş ve açık bir konuşma dili olduğunda anlayabilirim.	()	()	()	()	()
3.Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşmaları anlayabilirim.	()	()	()	()	()
4.İngilizce televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programları anlayabilirim.	()	()	()	()	()
5.İngilizce filmleri anlayabilirim.	()	()	()	()	()
6.Günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren yazılı metinleri anlayabilirim.	()	()	()	()	()
7.Kişisel elektronik postalarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	()	()	()	()	()
8.Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili yazıları okuyup anlayabilirim.	()	()	()	()	()
9.Çağdaş edebi metinleri anlayabilirim (şiir, öykü, hikâye).	()	()	()	()	()
10.İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla konuşarak başa	()	()	()	()	()

çıkabilirim.					
11.Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) yapılan konuşmalara anlık (herhangi bir hazırlık yapmadan) katılabilirim.	()	()	()	()	()
12.İngilizceyi anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir iletişim kurabilirim.	()	()	()	()	()
13.Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi savunabilirim.	()	()	()	()	()
14.Tanık olduğum olayları ya da deneyim, hayal, umut ve isteklerimi betimlerken çeşitli kalıpları akıcı ve anlam bütünlüğü içerisinde sözlü olarak kullanabilirim.	()	()	()	()	()
15.Planlarımı ve nedenlerini kısaca sözlü olarak sıralayabilirim.	()	()	()	()	()
16.Okuduğum bir öyküyü, kitabı ya da izlediğim bir filmin konusunu aktarabilirim.	()	()	()	()	()
17.İlgi alanıma giren çeşitli konularda ayrıntılı bilgi verebilirim.	()	()	()	()	()
18.Bir konunun olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak konu hakkında görüş bildirebilirim.	()	()	()	()	()
19.Bildik ya da ilgi alanıma giren konularda kısa bir metin yazabilirim.	()	()	()	()	()
20.İlgi alanıma giren çeşitli konularda anlaşılır ve ayrıntılı metin yazabilirim.	()	()	()	()	()
21.Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen elektronik posta yazabilirim.	()	()	()	()	()
22.Belirli bir bakış açısını bilgi sunarak savunan ya da bu bakış açısına karşı çıkan bir yazı yazabilirim.	()	()	()	()	()
23.Tanık olduğum olay ya da yaşadığım deneyimleri, bu olay ya da deneyimlerin benim için önemini vurgulayacak şekilde elektronik posta içeriğinde aktarabilirim.	()	()	()	()	()

Ek 5. Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu görüşme, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan İngilizce Dersi Öğretim Programını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda programın uygulayıcısı olan siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinin çalışmaya önemli katkılar sağlayacağını düşünülmektedir. Çalışmada bilgileriniz gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika sürecektir. İzin verirsiniz zaman kazanma açısından görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkürler.

Prof. Dr. Mustafa Akdağ
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi

Emine Özcan
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

Kişisel Bilgiler:

Hizmet Yılı:

Yaş:

Cinsiyet:

Okul Türü:

Sınıf Mevcudu:

Mezun Olunan Fakülte:

1.Öğretim programında yer alan kazanımların yabancı dil disiplin alanına, toplumsal ihtiyaçlara ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda düşünceleriniz nelerdir?

2.Öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- Öğrencilerin düzeyine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygunluk
- Programın kazanımlarına uygunluk/tutarlılık
- Ayrılan sürenin yeterliliği
- Kök değerlere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) katkı bakımından

Uygun değilse içerik nasıl olsa daha iyi olurdu?

3. Öğretim programındaki kazanımlarının gerçekleştirilmesinde uygulanan etkinliklerin yeterli ve uygulanabilir olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

4. Öğretim sürecinde hangi stratejileri/yöntemleri/teknikleri kullanıyorsunuz? Niçin?

5. Hangi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz? Niçin?

6. Öğretim programında önerilen araç-gereçleri erişebilirliği açısından değerlendiriyorsunuz?

7. Öğretim programının 4 temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) kazandırması konusunda görüşleriniz nelerdir?

8. Öğretim programı, öğrencileri ulusal ve uluslararası sınavlara hazırlamada yeterli olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nedir? Sizce Öğretim programının böyle bir misyonu olmalı mıdır?

9. Öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?

10. Öğretim programının uygulanmasında ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

11. Öğretim programının geliştirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.

12.Öğretim programının uygulanması sürecinde aldığınız dönütler nelerdir? (Bakanlık, okul, veli, öğrenci, vb.)

13.Öğretim programının 2018 yılında belirlenen temel yetkinliklerin hangisini/hangilerini kazandırdığını düşünüyorsunuz?

Ek 6. Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu gözlem, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konulan İngilizce Dersi Öğretim Programını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılacak olan gözlemin çalışmaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf içi gözlem yoluyla elde edilen veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkınız için teşekkürler.

Gözlemcinin Adı Soyadı:
Gözlemin Yapıldığı Sınıf:
Gözlemin Yapıldığı Dersin Konusu:
Gözlemin Süresi:

Gözlemin Yapıldığı Okul:
Gözlemin Yapıldığı Sınıfın Mevcudu:
Gözlem Tarihi:
Kazanımlar ve Açıklamaları:

	Evet Yapıldı	Kısmen Yapıldı	Hayır Yapılmadı	Açıklamalar
Öğrenme-Öğretme Ortamında Öğrencilerin,				
Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşmasını sağlama				
Sürekli etkileşimde bulunarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlama				
Öğrencilere dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğretmeye çalışma				
Öğrencileri öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi yapmaya yönelik etkinlik yapma				
Öğrenme-Öğretme Ortamı Öğretmenler,				
Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olma				
Bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı etkinlik türlerini kullanma				
Öğrencilerin İngilizcede bilmedikleri konuları, bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretme				
Öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkân sağlama				
Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip doğru formu öğretmenin kullanması				
Öğretmenin etkinlik sonrasında öğrenci ismi vermeden üzerinde durmak için hataları not alması				
Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için pekiştirmeyi etkin olarak kullanma				
Belirli dil öğrenme etkinlikleri altında yatan mantığı açıklama				
Öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için rehberlik etme				
Öğrenme-Öğretme Ortamı Materyal ve Görevler,				
İçeriği gerçek hayata yakın örneklerle açıklama				
Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ederek farklı kanallardan dil öğrenimine imkân sağlama				
Öğrencilerin hayattaki dil ihtiyaçlarına yönelik dersi işleme				
Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı düzeylerde ifadeleri ve soruları sürekli olarak tekrarlama				
Etkili dil öğretimi için multimedya ve teknolojiyi etkin kullanma				
Dört dil becerisinin sunum ve uygulamasında ön etkinlikleri, süreç etkinliklerini ve son etkinlikleri içerecek şekilde planlama				
Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel karakterleri ve yerleri daha çok içerecek şekilde örnekler verme				
Yapıların ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini sağlama				
Öğrenme-Öğretme Ortamı Değerlendirmeyi,				

Değerlendirmeyi, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak değil İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etmek için kullanma				
Dilin dört temel becerisini değerlendirmek için alternatif ölçme araçlarını kullanma				
Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel etkinlikleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımını ölçmeyi sağlama				
Farklı değerlendirme görevleri için farklı dönüt sağlayıcılara imkân tanıma				

