



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF İÇİNDE İHMAL EDİLEN PROGRAM: İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE VAR OLAN DURUM VE NEDENLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİM HAN KESKİN

DOÇ. DR. YALÇIN DİLEKLİ

AKSARAY-2025

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF İÇİNDE İHMAL EDİLEN PROGRAM: İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE VAR OLAN DURUM VE NEDENLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SELİMHAN KESKİN

DANIŞMAN : DOÇ. DR. YALÇIN DİLEKLİ
JÜRİ ÜYESİ : DR. ÖĞR. ÜYESİ SERKAN BOYRAZ
JÜRİ ÜYESİ : DR. ÖĞR. ÜYESİ CELALETTİN ÇELEBİ

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Selimhan

Soyadı : KESKİN

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi : 06.05.2025

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf İçinde İhmal Edilen Program: İngilizce Öğretiminde Var Olan Durum Ve Nedenleri

İngilizce Adı : The Null Curriculum in the Classroom: The Current Situation in English Language Teaching and Its Reasons

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Selimhan KESKİN

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Selimhan KESKİN tarafından hazırlanan “Sınıf İçinde İhmal Edilen Program: İngilizce Öğretiminde Var Olan Durum ve Nedenleri” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: (Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ) (Eğitim Bilimleri, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Dr. Öğrt. Üyesi Serkan BOYRAZ) (Eğitim Bilimleri, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Dr. Öğrt. ÜyesiCelalettin ÇELEBİ) (Temel Eğitim, Necmettin Erbakan Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 21/04/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve akabinde tez çalışmam süresince sabırla sorularımı cevaplayan, bilgisi ve tecrübesiyle daima destek olan değerli danışmanım Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ'ye çok teşekkür ederim.

Ders döneminde bizlerin iyi birer araştırmacı olması için var gücüyle çabalayan saygıdeğer hocalarım Sayın Prof. Dr. Savaş KARAGÖZ, Doç. Dr. Şenol ORAKÇI, Doç. Dr. M.Emir RÜZGAR hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tez döneminde araştırma çalışmalarımı yürüttüğüm Kahramanmaraş'ta görev yapan meslektaşlarıma göstermiş oldukları yardımseverlik ve hoşgöründen dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam esnasında yolculuğuma katılan sevgili eşim Kübra KESKİN'e en büyük teşekkürü borçluyum. Ayrıca bu süreçte motivasyonundan ve dijital becerilerinden olabildiğince faydalandığım kız kardeşim Ayşenur KESKİN'e de teşekkür etmeden geçemeyeceğim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı İngilizce dil öğretiminde ihmal edilen program hakkında İngilizce öğretmenlerinin düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubu ortaokullarda görev yapan 20 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular kazanım, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ve paydaş tutumları adlı 5 tema çerçevesinde sunulmuştur. Araştırma bulgularının analizi sonucunda en çok ihmal edilen program ögesinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir ve bunu yazma ve dinleme becerileri takip etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu becerilerin öğretiminin ihmaline; ders saati yetersizliği, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıf mevcudu fazlalığı ve merkezi sınav faktörleri sebep olmaktadır. Ayrıca 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan İngilizce dersinde dört dil becerisinin uygulamalı bir şekilde ölçülmesini amaçlayan yeni ölçme sisteminde adaptasyon sorunları yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda okuma becerisine dayalı çoktan seçmeli sorular içeren Liseye Geçiş Sınavı ile dört dil becerisinin ölçülmesini amaçlayan yeni uygulamalı sınav sistemi arasındaki çelişkiye dikkat çekilmiştir. Öneri olarak programda sadeleştirme ve düzenleme yapılması gerektiği ve verilen eğitim ile istenen eğitim arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi için tedbirler alınması ve düzenlemeler getirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler : İhmal edilen program, İngilizce, İngilizce dil eğitiminde dört beceri, İngilizce Öğretmenleri

Bilim Kodu : 10203

Sayfa Adedi : 102

Yazar : Selimhan KESKİN

Danışman : Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ

ABSTRACT

The purpose of this study is to uncover the opinions and experiences of English teachers regarding the null curriculum in English language teaching. Twenty English language teachers who work in secondary schools make up the study group. A qualitative research method that was employed in the study was the case study design. A semi-structured interview form was used to collect the data, and content analysis was used to examine the results. Five themes—achievement, content, educational conditions, testing situations, and stakeholder attitudes—are used to contextualize the findings. Speaking skills were found to be the most neglected curriculum component, followed by writing and listening skills, as a consequence of the analysis of the research findings. According to the research results, the neglect of teaching these skills is caused by insufficient lesson hours, students' readiness levels, crowded classrooms and central exam factors. In addition, it was concluded that there were adaptation problems in the new measurement system that aimed to measure four language skills in an applied way in English lessons, which was put into practice in the 2023-2024 academic year. In this case, attention was drawn to the contradiction between the High School Entrance Exam, which includes multiple-choice questions based on reading skills, and the new applied exam system, which aimed to measure four language skills. It was suggested that the program should be simplified and organized, and that measures should be taken, and regulations should be introduced to eliminate the inconsistency between the education provided and the education desired.

Keywords : Null curriculum, English, Four skills in English language teaching, English language teachers

Science Code : 10203

Number of Pages : 102

Author : Selimhan KESKİN

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Yalçın DİLEKLİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.3.Araştırma Soruları.....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	4
1.5.Sayıtlar	5
1.6.Sınırlılıklar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1.Eğitim Programları.....	6
2.2.Program Türleri.....	8
2.1.2.Resmi Program	9
2.2.2.Örtük Program	9
2.2.3.Uygulamadaki Program.....	10
2.2.4.Ekstra Program	10
2.2.5.İhmal Edilen Program.....	11
2.2.5.1.Amaçlanan ihmal edilen Program	13
2.2.5.2.Uygulanan İhmal Edilen Program	14
2.3.İlgili Çalışmalar.....	17

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	22
YÖNTEM.....	22
3.1.Araştırma Modeli	22
3.2.Çalışma Grubu	22
3.3.Verİ Toplama Aracı.....	24
3.4.Verİlerin Analizi.....	25
3.5.İnandırıcılık ve Aktarılabİlİrlik	25
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	27
BULGULAR	27
4.1.“Kazanım” Temasına Aİt Kodların Dağılımı.....	28
4.2.“İçerik” Temasına Aİt Kodların Dağılımı.....	32
4.3.“Eğİtİm Durumları” Temasına Aİt Kodların Dağılımı.....	34
4.4.“Sınama Durumları” Temasına Aİt Kodların Dağılımı	38
4.5.“Paydaş Tutumları” Temasına Aİt Kodların Dağılımı.....	41
BEŞİNCİ BÖLÜM	46
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	46
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	46
5.2. Önerİler	67
KAYNAKÇA	69
EKLER.....	85
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	23
Tablo 2. Oluşturulan Kodlar	27
Tablo 3. “Kazanım” Temasına Ait Kodlarının Dağılımı	28
Tablo 4. “İçerik” Temasına Ait Kodlarının Dağılımı	32
Tablo 5. “Eğitim Durumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı	34
Tablo 6. “Sınama Durumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı	38
Tablo 7. “Paydaş tutumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı.....	41

KISALTMALAR

- AB** : Avrupa Birliği
LGS : Liseye Geçiş Sınavı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Konuşma, dinleme, okuma ve yazma İngilizce yeterliliğinin dört temel bileşenidir. Çünkü yabancı bir dili öğrenmenin ve diğer becerileri edinmenin sırrı, o dilde iletişim kurabilmektir. Ancak yabancı bir dilde konuşma ve duyma becerisinde ustalaşmak çok zor olabilir (Deveci vd., 2016). İngilizce yeterliliği Türkiye’de yıllardır tartışılan konulardan biridir. EF (Education First) verileri, Türkiye’nin şu anda yeterli durumda olmadığını anlaşılmaya yardımcı olmaktadır. 2023 İngilizce Yeterlilik Endeksi’ne göre Türkiye 35 Avrupa ülkesi arasında 34. sırada yer almaktadır. Daha yakından incelendiğinde, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinin farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip olduğu açıktır. En iyiden en kötüye, aşağıdaki bölgeler İngilizce’de nüfus yeterliliği açısından sırasıyla en yüksek ve en düşük sıralarda yer almaktadır: Marmara, Ege, Orta Anadolu, Karadeniz, Akdeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu. (English Proficiency Index, 2023). Yapılan bir başka çalışma ise Türkiye’nin batısında yer alan illerdeki öğrencilerin yabancı dil derslerine ilgisinin doğu illerindeki öğrencilerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur ve bu durumun sebebi Marmara bölgesinde yer alan bir öğrencinin İngilizce’ye maruz kalma oranıyla Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan öğrencinin İngilizce’ye maruz kalma oranı arasında fark olabilir (Özen vd., 2014).

Başka bir açıdan bakıldığında, Türkiye’deki insanlar on yıllık İngilizce eğitiminin ardından dili kullanamama sorununu uzun süredir tartışmakta ve sorgulamaktadır. Birçok insan konuşulanı anladıklarını iddia etmelerine rağmen iletişim kuramamaktadırlar (Paker, 2012). Türkiye’de yaşayan insanlar karşılaştıkları çoğu İngilizce yazıyı okuyabilmelerine rağmen yabancılar ile İngilizce olarak iletişim kurma konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Yaman, 2018). Tüm bu sorunları aşmak için dil eğitiminde yeni stratejiler benimsenmeye başlanmıştır. Türk eğitim sisteminin ve programının tamamına etki eden Maarif modelden önce ve sonra olmak üzere MEB İngilizce öğretim programı incelendiğinde dil becerilerinin öğretilmesine (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) daha fazla önem verildiği

görülmektedir (Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, 2022). Ancak farklı yönleri göz önünde bulundurarak öğretmenlerin bazı program bileşenlerini gözden kaçırmaması ya da yok sayması mümkündür (Karahana ve Şad, 2022). Bu durum ihmal edilen program çerçevesinde incelenebilir.

Eisner'a (1985), göre ihmal edilen program, öğrencilere sağlanmayan fırsatlardan, asla anlayamayacakları veya uygulayamayacakları bakış açılarından ve entelektüel alanlarına entegre edilmemiş fikirlerden ve yeteneklerden oluşur. Bu ihmal edilen faktörler, öğrencilerin hayatta yaptıkları seçimler üzerinde büyük bir etkiye sahip olacaktır. Öğretilmeyen şeyler genellikle ihmal edilen programa dahil edilir. Ancak, belirli bir program ögesi dışarıda bırakılması her şeyi açıklıyor denilememektedir. Program ögesinin dışarıda bırakılmasında olası nedenler yerleşik önyargılar, öğretmenlerin yetersizliği veya okul yetkililerinin tercihleri olabilir (Gholami vd., 2016). Öğretmenlerin uygulamaya çalıştığı programın bir parçası olan dil becerisi kazanımları oranına ve görmezden geldikleri orana ve bunun arkasındaki nedenlere bakmak önemli bir konumdadır.

1.1.Problem Durumu

"Yabancı Dil Eğitimi" Türkiye içinde bir sorun olmasının yanı sıra Avrupa ile uyumun da önemli bir bileşenidir. Bu nedenle, Avrupa'nın hedeflerini bu bağlamda dikkate almak gereklidir. Bunun yanı sıra, Türk eğitim sistemi içinde yabancı dil eğitimi alanında karşılaşılan birçok sorunu ele almak, Avrupa Birliği (AB)'nin Lizbon Hedefleri ile uyumlu kalite standartlarına ulaşmak ve aynı zamanda bu tür eğitim faaliyetlerini özellikle yükseköğretimde işgücü piyasasıyla uyumlu hale getirmek için yabancı dil eğitimi pratiğinin bu hedeflere uygun olarak düzenlenmesi gerekir (Sarıçoban ve Öz, 2014). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde problemler olduğu gerekçesiyle MEB tarafından bazı çalışmalar yapılmıştır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Farklı dönemlerde farklı yaklaşımlar benimsenmesine rağmen, Türkiye'de yabancı dil eğitiminin başarısının hala eksik olduğu görülmektedir. Bu çok yönlü bir sorundur. Bu gerçeği değiştirmek için, aynı anda birkaç çözüm uygulanmalıdır. Bu sorunun sorumluluğunu belirli bir gruba yüklemek de yanlış bir ifade olabilmektedir; eğitim sisteminin her bileşeni bir sorumluluk taşımaktadır (Coşkun Demirpolat, 2015).

Coşkun Demirpolat'ın (2015) Türkiye'de yabancı dil eğitimiyle ilgili sorunları açığa kavuşturduğu çalışmasında, bir sınavı geçmek için iletişim becerilerinden vazgeçmenin

gerekli olmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim stratejilerinin uygulanmasına ilişkin olumsuz görüşlerini değiştirmek gerekir (Işık, 2008). Bu konuda okullarda ortak bir uygulama oluşturmalıdır. Başarı için tutarlı yabancı dil eğitiminin gerekli olduğu ihmal edilmemelidir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin sınav yılında ders işlenmemesi yönündeki eğilimini engellemek, bunu durdurmanın bir yoludur (Başaran vd., 2020).

Suna ve Durmuşçelebi (2013), yabancı dil öğretiminde yapılan yeniliklerin, politika ve planlama eksiklikleri nedeniyle başarısızlıkla sonuçlandığını vurgulamaktadır. Çalışmada; uygulama-politika farklılıkları, dilbilgisi odaklı yöntemler, zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, dil kullanım fırsatlarının azlığı, motivasyon eksikliği, yanlış ölçme-değerlendirme yöntemleri, yetersiz öğretmen yetiştirme programları, hizmet içi eğitimin ve ders saatlerinin yetersizliği gibi sorunlara dikkat çekilmiştir. Başka bir çalışmada da benzer sonuçların İngilizce öğretiminde başarısızlığa neden olduğu belirtilmiştir (Yaman, 2018). Bu sorunlar arasına eklenmesi mümkün olan bir başka etken daha bulunmaktadır. İngilizce öğretim programında iletişim odaklı unsurlar bulunmasına rağmen, bu unsurların genellikle ihmal edildiği ve öğrencilerin derslerde iletişim odaklı etkinliklere yeterince maruz kalmadığı gözlemlenmektedir (Salma, 2020). Bu konu Posner ve Eisner tarafından bahsedilen ihmal edilen program çerçevesinde incelenmelidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

İhmal edilen program, uygulama sırasında öğretmenler tarafından ister kasıtlı ister kasıtsız olarak, ihmal edilen tüm kazanımlar olarak tanımlanabilir. Öğretim programının arka planında gizlenen tüm öğretim bileşenlerinin ister bilerek ister istemeyerek ortaya çıkmasının engellendiği gerçeğine eleştirel bir şekilde değinir. Bu tez, birçok önemli noktanın ihmal edildiğini ve öğrencilere belirli sınırlar ve kalıplarla kısıtlanmış bir öğrenme fırsatı verildiğini ileri sürer. Öğrencilerin eğitim deneyimleri açısından ihmal edilen herhangi bir program öğesinin paydaşların bakış açısından anlamsız olduğu fikrini ileri sürer (Günay, 2023).

Bu çalışmada Türkiye'deki MEB'e bağlı okullarda resmi program dâhilinde uygulanan İngilizce öğretim programının uygulanış bakımından ihmal edilen program unsurları tespit edilmeye çalışılmış ve İngilizce öğretim programında ihmal edilen unsurlar var ise kimler

tarafından ihmal edildiği ve neyi neden ihmal ettikleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

1.3.Araştırma Soruları

1. İngilizce öğretim programında ihmal edilen program boyutunda öğretmenlerin kazanımlara dair görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretim programında ihmal edilen program boyutunda içerik açısından öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Eğitim durumları boyutunda ihmal edilen program kapsamında öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Sınama durumları boyutunda ihmal edilen program kapsamında öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen görüşlerine göre İngilizce öğretim programında ihmal edilen öğelere paydaş tutumlarının etkileri nasıldır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Türkiye, İngilizce öğretimi ve öğrenimine öncelik vermiş ve bunu gerçekleştirmek için çok çabalar gösterilmiştir (Özdemir, 2019). Bu çabalar yıllar boyu programda yapılan değişikliklerle görülmektedir. İlköğretim İngilizce öğretim programında (2006 ve 2013) belirli yıllarda değişiklikler yapılmıştır (Yücel vd., 2017). Türkiye, tüm bu girişimlere rağmen dil öğretiminde başarılı olmak için uzun yıllar mücadele etmiştir (Acat ve Demiral, 2002). 1997 yılında yapılan 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş ile birlikte İngilizce öğretim programlarında da değişiklikler olmuş ve iletişim odaklı dil eğitimi vurgulanmıştır (Karsantık ve Yağcı, 2021). 2012 yılında yapılan düzenlemeler ile 4+4+4 sistemine geçilmiş ve İngilizce programı buna göre düzenlenmiştir. 2017 yılında yenilikler yapılmıştır. 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile programdaki yenilikler yürürlüğe girmiştir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu düzenlemelerde yapılan İngilizce öğretim programlarının niteliği, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin gelişimi ve çok yönlü bireyler olarak topluma katılımları yönünden önemli bir konumdadır. İngilizce öğretim programları, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına yönelik bir araç

olmakla birlikte, kullanılan öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme süreçleri programın başarısında belirleyici faktörlerdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve 2024 yılında yürürlüğe giren düzenlemeler ile ölçme sistemlerinde dört temel dil becerisi ölçülmeye başlanmıştır. Bu yeni düzenlemenin İngilizce öğretiminde büyük farklılıklara yol açtığı görülmüştür (Saltan ve Özyeter, 2024). İngilizce öğretim programında ihmal edilen program hakkında bir yargıya varabilmek için, programın öğelerinde bulunan eksiklik ve aksaklıkların saptanması gerekmektedir. Bu eksiklerin saptanmasında, programı uygulayan ve değerlendiren öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları ve uyguladıklarının bilinmesi ihmal edilen programları ölçmede belirleyici olabilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu çalışma, İngilizce derslerinde ihmal edilen program bağlamında dil öğretimi başarısızlığının ardındaki nedenleri araştırmayı ve ihmal edilen programın bu durum üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlaması yönüyle önem taşımaktadır. Bu araştırma bulgularından elde edilecek sonuçların;

1. İngilizce programının ihmal edilen unsurlarının ortaya çıkması ve programın bu duruma göre şekillenmesi,
2. Talim Terbiye Kurulu'nun İngilizce öğretimi ile ilgili program geliştirme çalışmalarına,
3. Konu ile ilgili ileride yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı ve katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5.Sayıtlılar

Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını aktarırken şeffaf ve samimi bir şekilde yanıtlar verdikleri varsayılmıştır. Buna ilaveten mesleki terminolojiye hâkim oldukları ve eğitsel kavramlara aşina oldukları varsayımıyla araştırma yürütülmüştür.

1.6.Sınırlılıklar

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'a bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Eğitim Programları

Eğitim programları, eğitim sürecinin temel taşıdır ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlar. Bu sebeple, doğru bir eğitim programı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak özenle tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Eğitim programları, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurularak belirlenmeli ve sürekli olarak güncellenmelidir. Böylelikle, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla keşfetmelerine yardımcı olurken, onları geleceğe hazırlar ve topluma büyük faydalar sağlayacak bireyler olarak yetiştirme hedefine ulaşılır (Dilber, 2024). İyi bir eğitim programı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye destek olurken, onlara geniş bir bilgi ve beceri yelpazesi sunarak kendi başarılarını inşa etmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunurken, onlara etik değerler, sorumluluk bilinci ve sosyal adalet anlayışı gibi önemli değerleri kazandırır.

Eğitim anlayışı, eğitim teorisyenlerinin bu programların nasıl tasarlandığına dair oluşturdukları teorilerden etkilenir. Ralph W. Tyler, eğitim programlarının temel ilkelerini oluşturmak için geliştirdiği yaklaşımda, eğitim sürecinin dört temel soruya dayanması gerektiğini belirtmiştir. Hangi hedeflere ulaşılacak istenmektedir? Bu hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme deneyimleri sunulmalıdır? Bu deneyimler nasıl organize edilmelidir? ve eğitim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı nasıl değerlendirilecektir?" (Tyler, 2021). Tyler'a göre, eğitim programlarının başarısı, eğitim hedeflerinin belirlenmesine bağlıdır. Hedeflere ulaşmak için öğrencilerin öğrenme deneyimleri planlanmalıdır. Tyler ayrıca eğitimde hedef odaklı yaklaşımın önemini vurgulamış ve öğretimin belirli hedefler doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur (Kuzu ve Erdem, 2024).

Jerome S. Bruner ise öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu savunarak öğrencilerin süreçte aktif bir şekilde rol almaları gerektiğini söylemiştir. Bruner, eğitimin öğrencilere pasif bilgi

vermek yerine eleştirel düşünme, problem çözme ve düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiğini savunur. Bruner'ın "sarmal program" fikrine göre, bilgilerin önce basit bir şekilde verilmesi ve daha sonra daha karmaşık seviyelere doğru ilerlemesi gerekir. Bu, öğrencilerin öğrendiklerini derinleştirerek anlamlı bir şekilde bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Bruner, 2021). Bruner, insanların deneyimlerini beynin içindeki evrenin modeline aktarmaları için üç yöntem önermektedir. Bu yöntemler temsilin üç türü olarak da adlandırılabilirler. Bunlardan ilki inaktif yoldur. Bu yöntemle, deneyimlerin modele aktarılması doğrudan aksiyon yoluyla gerçekleşir. İkonik olarak bilinen ikinci yöntem, görme veya diğer duyuşsal düzenleme yoluyla görüntülerin zihinde bir özetini oluşturur. Algısal düzenleme, doldurma, tamamlama ve uzantılama gibi kavramlarla ikonik temsil yönetilir. İnaktif temsil ise tepki ve alışmanın öğrenilmesine bağlıdır. Son olarak ise kelime ve dil ile temsil gelmektedir. Bu yol, yapısı nedeniyle semboliktir. Semboller keyfidir ve bir şeyin sembolle ne kadar benzer olduğunu göstermez. Cümlelerin nasıl oluştuğu ve nasıl değiştiği sayesinde semboller oldukça yaratıcı ve üretkendir. Bu şekilde, aksiyon ya da görüntüler yoluyla ifade edemediğimiz gerçeği temsil edebiliriz. Sembolik sistemin diğer bir özelliği, küçük ve basit olması ve çok az şeyle çok şeyi ifade etmesiyle karakterize edilebilir. Bu nedenle, insanlar hafıza ve dikkatlerini verimli bir şekilde kullanabilir (Gürkan, 2019).

John Franklin Bobbitt, eğitimin yalnızca akademik bilgi vermekle sınırlı olmaması gerektiğini, aynı zamanda insanlara toplumsal hayatta nasıl davranacaklarını öğretmesi gerektiğini söylemektedir. Bobbitt'e göre, eğitim programları, insanlara toplumsal ve ekonomik hayatta başarılı olmaları için gerekli olan pratik becerileri öğretmelidir. Bobbitt, pragmatist bir yaklaşım benimsemiş ve eğitimin toplumun gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Bobbitt, 2017).

Bobbitt, programı toplumsal verimliliğin bir kılavuzu olarak görse de öğretmenler için de bir kılavuz olarak görmüştür (Bobbitt, 2017). Öğretmenler, öğrenciler ve bilgi arasında bir köprü görevi görmektedir. Eşit ve doğru eğitim için programa ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin bir program hazırlamak için yeterli zamanı ve yeterliliği olmamasından kaynaklı olarak program hazırlama görevi yetkili kişiler ve kurumlar tarafından hazırlanmalı ve öğretmenler tarafından uygulanmalıdır (Demirel, 2007). İnsanlar sadece okumak için mi yetiştirilmelidir yoksa bir dili konuşmak için mi yetiştirilmelidir sorusunu soran Bobbitt, okumaya yönelik eğitim programının konuşmaya yönelik eğitim programından tamamen farklı olacağını söylemiştir (Aktan, 2015). İlk durumda okuma çok

önemli olabilir, ancak konuşma esastır. Sınıf mevcutları kalabalık olmamalı, öğrencilerin sık sık bir araya gelerek kompozisyon ve gramere zaman ayırmaları gerekmektedir. İkinci durumda, sesletim ve belirli dil öğelerini vermek için başlangıçta az miktarda konuşma gerekir. İkinci durumda temel ihtiyaç, öğretmenin, öğrencilerin programa başladıktan sonra kelime dağarcığı ve dil bilgisi yapılarına bağlı olarak sözlük veya gramer desteğine sıkça ihtiyaç duymadan metinleri anlayabilmelerini sağlamak amacıyla, onların karşılaşılabileceği olası güçlükleri en aza indirecek nitelikte ilgi çekici okuma materyalleri sunmasıdır. (Bobbitt, 2017).

Ralph W. Tyler, Jerome S. Bruner ve John Franklin Bobbitt'in eğitim programları üzerine geliştirdikleri teoriler, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde hala etkisi vardır. Eğitim programları, Tyler'ın hedef odaklı yaklaşımı, Bruner'ın yapılandırmacı modelle desteklenen aktif öğrenme anlayışı ve Bobbitt'in işlevsel eğitim anlayışı ile etkin bir şekilde tasarlanabilir. Bu kuramcılarının teorileri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, toplumsal talepler ve teknolojiyi dikkate alarak eğitim sistemlerinin gelişmesine yardımcı olur (Heybet, 2024).

2.2.Program Türleri

Eğitim teorisinde Elliot Eisner, program türlerini çok boyutlu bir yaklaşımla ele almıştır. Eisner'in program türleri, resmi programın yanı sıra örtük, ihmal edilen ve estetik faktörler gibi daha az belirgin konuları içerir (Çelik ve Büyükalın Filiz, 2018). Eisner'in program türleri üzerine yaptığı çalışmalar, eğitimin yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine bireylerin yaratıcı, duygusal ve sosyal yönlerini geliştiren bir süreç olması gerektiğini vurgular. Bu bakış açısı, eğitimcilerin programı planlarken daha bütüncül bir yaklaşım benimsemelerini sağlar.

Posner'a (2003) göre, eğitim programı, herhangi bir öğretim alanında hedeflerin belirlenmesi, içeriklerin düzenlenmesi ve değerlendirme süreçlerinin planlanmasına olanak sağlayan konuların bütünüdür. Posner (2003), farklı eğitim türleri hakkında yaptığı değerlendirmelerde eğitim programını beş başlık altında tanımlamış ve resmi program, örtük program, uygulanan program, ekstra program ve ihmal edilen program şeklinde adlandırmıştır.

2.1.2.Resmi Program

Resmi program, ilkokullar, ortaokullar, liseler ve üniversiteler gibi kurumsal yapılar altında gerçekleştirilen ve belirli öğretim stratejileri ve programları olan bir eğitim biçimidir ve ders kitapları, öğretim standartları ve sınavlar genellikle bu programı desteklemektedir. Bu tür eğitim, öğrencilere belirli bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefler ve çoğunlukla zorunlu hale getirilmiştir (Fidan, 2012). Öğrencilerin öğrenmesi beklenen bilgi ve beceriler net bir şekilde tanımlanmıştır. Şeker (2021), resmi programın öğretmenlerin derslerini bu çerçevede planladığını ve öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için tasarlandığını belirtmektedir. Sınav odaklı bir sistemde, resmi program belirli öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.

Posner'a (2003) göre programın tüm amacını ve içeriğini kapsayan hedef, ünite, konu ve değerlendirme durumlarını içeren ve yazılı halde bulunan programdır. Ornstein ve Hunkins (2017) ise resmi programı, okulun amaçlarını, öğrenciden öğrenmesini beklenen konuları ve hedefleri, ünite ve ders planlarını içeren planlanmış bir eğitim programı olarak tanımlamaktadır. Devlet tarafından onaylanmış program, eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürerek istihdam ve nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2021).

2.2.2.Örtük Program

Örtük program, öğrencilere eğitim sürecinde dolaylı olarak aktarılan değerler, tutumlar ve normlardır. Bu programlar resmi olarak belirtilmez. Bu program, okul kültürü, öğretmen davranışları, sınıf yönetimi ve sosyal ilişkilerden oluşmaktadır. Örtük program, insanların sosyal, kültürel ve günlük deneyimlerinden edindikleri bilgidir (Bozdoğan, 2008). Jackson (1990) örtük programı ilk tanımlayan araştırmacılardan birisidir ve sosyal ve zihinsel etkileşimler yoluyla öğrenildiğini vurgular. Örneğin, okulun disiplini veya öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişki, öğrencilere otoriteye nasıl yaklaşmaları gerektiğini dolaylı olarak öğretebilir. Posner (2003), örtük programı, öğretmenler ve okul iklimine dahil olan herhangi bir kişi tarafından öğrencilerin yaşantıları üzerine etki yapan toplumun norm ve değerlerini içeren program türü olarak tanımlar. Bu tür programların resmi programlarda bulunmadığını ifade etmiştir. Posner'a (2003) göre, örtük program resmi programa göre daha esnektir. Posner (2003), her iki tür eğitimin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Resmi programın teorik bilgi sağlarken, örtük program uygulamalı bilgi ve yaşam

becerileri kazandırır. Her iki eğitim tarzının kombinasyonu, bireyin akademik ve pratik gelişimine yardımcı olur (Baykul, 1992). Okul kültürü genellikle örtük programın kaynağıdır ve öğrencilere toplumsal değerleri öğretmede etkilidir (Şeker, 2021).

2.2.3.Uygulamadaki Program

Posner (2003), resmi programın içerdiği hedeflerin, ünitelerin, konuların ve değerlendirme prosedürlerinin öğretmenlerin pratikte nasıl uygulandığını ifade eder. Demirel (2007), uygulanan programı, öğretmenin sınıfta neyi, nasıl öğrettiğini ve bu öğretim tekniklerinden elde edilen öğrenme sonuçlarını içerir.

Öğretmenlerin resmi programı uygularken farklı davranmasının sebepleri çok çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin tutumları, inançları, pedagojik yaklaşımları ve akademik bilgi birikimlerinin bir sonucu olabilir (Aslan, 2003). Her öğretmen, öğrencilerinin ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine ve sınıf dinamiklerine göre resmi programı yeniden şekillendirme veya uyarlama seçeneğine sahiptir (Gholami vd., 2016). Öğretmenlerin kişisel deneyimleri, mesleki yeterlilikleri ve öğretim materyallerine erişim koşulları da programın uygulanmasını değiştirmeye neden olabilir. Bu tür değişiklikler, bazen daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için, bazen de mevcut programın sınıfın gerçek ihtiyaçlarını karşılamak için gereklidir. Dolayısıyla, resmi programa bağlı kalırken esneklik göstermek, öğrenme sürecini daha dinamik hale getirebilir ve öğrenci başarısını artırabilir (Posner, 2003).

2.2.4.Ekstra Program

Öğrencilerin resmi programın dışında katıldıkları etkinlikler, sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerini destekler. Spor, tiyatro veya müzik grupları gibi gönüllü etkinlikler bu programda yer alır. Posner'a (2003) göre resmi programda yer almamakla birlikte, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olarak planlanmış sosyal ve kültürel etkinlikleri kapsayan bir program türüdür. Ekstra program faaliyetleri, okulun denetiminde gerçekleştirilir ve resmi programdan bağımsız olarak planlanırlar. Ders saatleri dışında gerçekleştirilen etkinlikler herhangi bir ölçme değerlendirmeye tabi tutulmazlar. Bu etkinlikler, öğrencilerin isteğine bağlı olduğundan, onların ilgi alanlarını ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır (Aktaş, 2024). Ek programın öğrencilere kendi ilgi alanlarını

bulma ve geliştirme fırsatı verdiği de görülmektedir (Posner, 2003). Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve onları toplumsal hayata hazırladığı söylenebilir (Şeker, 2021).

2.2.5. İhmal Edilen Program

Eisner (1985), ihmal edilen programı öğretilmeyen veya resmi programda yer almayan konular olarak tanımlar. Mitchell (2016), ihmal edilen program için okullarda öğretilmeyen programdır tanımını yapmaktadır. Genel olarak, bu program, ideolojik, politik veya pratik nedenlerle ihmal edilen içerikleri ifade eder. Örneğin, sanat ve estetik gibi konular bazı programlarda yeterince ele alınmaz veya sınav sisteminde düşük bir öneme sahiptir. Eğitim sistemleri, öğrencilere akademik bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı verirken sosyal ve duygusal gelişimlerini ihmal edebilir. Eğitimde en az akademik başarı kadar önemli olan diğer bir şey, bireylerin toplumsal hayata katılımlarını daha aktif hale getirmek ve yaşam becerileri kazanabilmelerine yardımcı olmaktır (Eisner , 1985).

Eğitimde ihmal edilen program öğrenci gelişiminde de olumsuz etki bırakabilir. Sanat, müzik ve drama alanlarında eğitimi ihmal edilen öğrenciler duygusal ve sosyal becerilerinde de geride kalabilirler. Bunun sonucunda öğrencideki öz güven azalabilir ve sosyal ilişkilerinde sorunlar ortaya çıkabilir (Gardner, 1983). Ayrıca, sosyal bilimler ve fen bilimlerinin eksikliği, öğrencilerin toplumsal sorunlara daha az duyarlı olmasına sebep olabilmektedir (Recepoğlu ve Kılıç, 2022). Bu dersler, öğrencilerin başkalarının bakış açılarını anlayabilmelerine ve empati kurma yeteneklerini de geliştirmelerine yardımcı olur (Turan, 2019). Bu derslerin ihmal edilmesi eğitimin temel amaçlarından olan toplumsal bilinçlenmeyi olumsuz etkilemektedir (Nussbaum, 2016). Toplumsal bilinç oluşturmak için gerekli olan sosyal bilimler ve fen bilimleri derslerinin Türk eğitim sisteminde var olduğu bilinmektedir. Buna rağmen Neyişçi ve diğerlerinin (2020) çalışmasında Türk halkının toplumsal bilinç konusunda eksik olduğu ve toplumsal bilinç oluşturmak için tüm topluma eğitimle bu bilincin aşılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Türkiye'de de yaratıcı düşünme ve sosyal beceri derslerinin programlarının yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Türk eğitim sisteminin bu alanlara daha fazla ilgi göstermesi, insanların toplumsal ve kişisel gelişimine katkıda bulunacaktır (Yeşilyurt, 2020). Türk eğitim sisteminde 2024 yılında yürürlüğe giren Maarif modeli ile sınav sisteminin bilgi odaklı olmaktan uzaklaştığı görülmektedir (Akpınar ve Köksalan, 2024). Maarif modeli ile

İngilizce ölçme değerlendirme sınavlarında dört temel beceri ölçülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Fakat, öğrencilerin ortaöğretim seviyesine yükselirken başarılarının test edildiği sınavda yabancı dil sınavı bilgi odaklıdır. Yani öğrenci başarısı ve başarısızlığı sınav başarısına göre ölçülmeye devam etmektedir. Bu, eğitimin daha fazla öğretmen odaklı ve ezber ağırlıklı olmasına neden olabilir. Bunun sonucu olarak öğrencilere sınav odaklı eğitim verip inisiyatif alan öğretmenler programda yer alan konuların bazılarını öğrenciye vermemektedir (Yeşil ve Şahan, 2015). Sınav içerisinde sorulmayan konu veya konuların ağırlığı vb. sebeplerden kaynaklı olarak ihmal edilen bu ögeler öğrenciye verilmesi gereken eğitimde eksikliğe sebep olabilmektedir. Eğitime ailelerin ve toplumun katılımı teşvik edilmelidir. Ailelerin çocuklarının eğitime aktif olarak katılması, öğrencilerin bu programlara daha fazla ilgi göstermesine yardımcı olabilir (Robinson ve Aronica, 2016). Ayrıca eğitimde gizli ve açık olmayan öğrenme fırsatları, öğretmenler ve okullar arasında önemli ölçüde farklılık gösterebilir. Bu, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini ihlal edebilir (Apple, 2018). Eğitimde daha adaletli bir yaklaşım, bu programların desteklenmesine yardımcı olacaktır (Robinson ve Aronica, 2016). Bu sorunları, dengeli bir program, sürekli öğretmen eğitimi ve toplum katılımı ile çözmek mümkündür. Eğitim sisteminde çok yönlü bir yaklaşım benimsenmesi ile dünyanın geleceği olacak bireyleri daha donanımlı olarak yetiştirilebilir (Neyişçi vd., 2020).

İhmal edilen programa başka bir bakış açısı olarak Posner (2003), ihmal edilen programın öğretilmeyen şeyleri anlamak için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Şeker (2021), ihmal edilen programların eleştirel bir bakış açısıyla eğitimdeki boşlukları anlamaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Fullan'a (2015) göre ise, ihmal edilen programın eğitimde yeterince yer almamasının birkaç nedeni vardır. Bunların başında eğitim politikalarının eksikliği, öğretmenlerin bu alanlarda yeterli bilgiye sahip olmamaları, önceliklendirme, gerekli kaynak tahsisi yapılmaması ve eğitim materyallerinin eksikliği yer alır. Matematik, fen bilimleri ve yabancı diller gibi temel derslere programlar ve eğitim kurumları genellikle daha fazla kaynak ve zaman ayrılabilirken, sosyal bilimler, sanat ve fiziksel eğitim gibi alanları ihmal edebilmektedirler. Michael Fullan (2015), ihmal edilen programlar sonucu eğitimdeki dengenin bozulduğunu ve diğer bir sonuç olarak ise öğrencilerin çok yönlü eğitim alamamasına sebep olduğunu ifade etmektedir.

Fullan (2015), ihmal edilen programların minimum seviyeye indirilmesi hatta yok edilmesi için bazı çözüm önerileri bulunduğunu ifade etmiştir. İlk yapılması gereken şey programı düzenleyen mercilerin gözden geçirmeleri ve daha dengeli bir program hazırlamaları

gerekmektedir. Her alana eşit derece önem gösterilmesi sonucu öğrenciler de çok yönlü olarak gelişebileceklerdir. Eğitim planlamaları daha uzun süreci göz önüne alarak oluşturulursa, sık sık değişen programın da önüne geçilebilir.

İhmal edilen programla ilgili yapılan bazı çalışmalar bu durumun her alanda görülebileceğini işaret etmektedir. Örneğin Cahapay'ın (2021) çalışmasında, ihmal edilen programın kapsamı ve eğitimdeki rolü detaylı bir şekilde incelenmiştir. Cahapay, ihmal edilen programın sadece öğretimin dışlanan unsurları değil, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve etik değerlere dair öğretilmeyenleri de kapsadığını ifade etmektedir. Cahapay'e göre, eğitimin ihmal edilen yönleri, öğrencilerin dünya görüşlerini ve toplumsal sorumluluklarını şekillendirme açısından kritik öneme sahiptir. Eğitimde ihmal edilen programın fark edilmesi, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin toplumsal bilinç geliştirmelerine de katkı sağlayabilir. Bu nedenle, Cahapay, programlarda bu unsurların daha fazla dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır.

Günay'ın (2023) fen bilimleri programındaki ihmal edilen unsurları ele alan çalışması ihmal edilen programın farklı alanlarda da olduğunu örneği olarak verilebilir. Günay (2023) çalışmasında, fen bilimleri eğitiminde sürdürülebilirlik, çevre bilinci, bilimsel etik gibi kritik konuların programda yeterince yer almadığını belirtmiştir. Fen bilimleri gibi kritik bir alanda ihmal edilen programın fark edilmesi, öğrencilerin hem bilimsel bilgiye hem de toplumsal sorumluluklarına dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Günay'a (2023) göre, fen bilimleri programlarının bu boşlukları giderecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. İhmal edilen programın genel olarak amaçlanan ve uygulanan ihmal edilen program olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir (Gholami vd., 2016).

2.2.5.1.Amaçlanan ihmal edilen Program

Öğretim programlarında gözlemlenen ihmal edilen programın tek sebebi program geliştiriciler değildir. Hükümetlerin veya baskın siyasilere politikaları da ihmal edilen programı etkileyebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi bazı ülkelerde dini eğitim verilmemektedir (Gholami vd., 2016). Amaçlanan ihmal edilen program çeşitli faktörler içermektedir. Sosyal beceriler, eleştirel düşünme gibi resmi programda yer almayan bu konular amaçlanan ihmal edilen program içerisinde yer alabilir. Eğitimde öğrencilerin okul ortamlarından ve sosyal çevrelerinden edindikleri bilgiler de

öğretim planlarında yer alan bilgiler kadar önemlidir. Bu eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme, empati ve iş birliği gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Eisner, 1985). Bunun yanı sıra resmi program dışındaki öğrenme yöntemlerinin dikkat dağınık olabileceği ve öğrencilerin program içinde bulunan konulara odaklanmalarını zorlaştırabileceği düşünülmektedir (Snyder, 1973) Sonuç olarak, amaçlanan ihmal edilen program, eğitimin resmi programın yanı sıra sosyal etkileşimler ve çevresel faktörler tarafından şekillendiğini göstermektedir.

2.2.5.2.Uygulanan İhmal Edilen Program

Birçok kuruluş verimliliği ve etkinliği artırmak için çeşitli programlar kullanmaktadırlar. Fakat bu programlar zamanla ihmal edilebilir ve dikkate alınmayabilirler. Başlangıçta belirli bir amacı gerçekleştirmek için başlatılan programlar, zamanla çeşitli nedenlerle ihmal edilir ve bu da programın verimli bir şekilde çalışmasını engeller (Levin, 2012). Levin'e (2012) göre programın hedeflerinin ve önceliklerinin zamanla değişmesinden dolayı ihmal olmaktadır ve en yaygın neden budur. İlk başta çok ilgi gören ve kaynaklar ayrılan bir program, zamanla kurumun stratejik hedeflerini karşılayamayabilir. Eğitim için de aynı durum geçerlidir. Dünya değişip gelişmekte ve eğitim de bu durumun çevresinde şekillenmektedir. Program ilk yapıldığı dönemde uygun bulunurken gelişip değişen dünya şartları bu programın ihmal edilmesine yol açmaktadır (Oplatka, 2019).

Kaynak eksikliği, değişen eğitim politikaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin programa olan ilgi ve merakında oluşan azalma ve yönetsel hatalar, eğitim programlarının ihmal edilmesinin ana nedenleridir. Başlangıçta büyük bir heyecan ve istek ile başlatılan bir eğitim programı, okul yönetimi veya yerel yönetimlerin stratejik hedeflerinde meydana gelen değişiklikler sonucunda uyumsuz duruma gelebilir. Ek olarak, programa ilişkin uygun ölçme ve değerlendirme prosedürlerinin eksik olması, programın başarısız olduğu izlenimini verebilir ve bu da ihmal edilmesine sebep olabilir (King, 2011).

Literatür incelendiğinde ihmal edilen programın bilinçli olarak ihmal edilen, uygulamada ihmal edilen ve kişisel deneyimlerden dolayı ihmal edilen olmak üzere 3 gruba ayrıldığı görülmektedir (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Orhan ve Acar (2018) ise kendi çalışmalarında bu ayrımı karar vericiler tarafından ihmal edilen, öğrenciler tarafından ihmal edilen ve müdür veya öğretmenler tarafından ihmal edilen program olmak üzere üçe ayırmışlardır.

Karar vericiler tarafından ihmal edilen program, bir ülkenin politikacıları, eğitim sistemi yöneticileri, ders kitapları yazarları veya yöneticileri tarafından belirli konuların resmi programdan çıkarılması anlamına gelir. Devletler eğitim sisteminin içeriğini kontrol edebilirler, bu yüzden bazı konuların programlara eklenmesi ya da tamamen çıkarılmasını isteyebilirler (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Ders kitaplarının içeriği bu durumdan doğrudan etkilenir. Kitap yazarları, hükümetlerin isteklerini göz önünde bulundurmamak durumunda kalabilirler; aksi takdirde materyallerin kabul edilmesi ya da kullanılması mümkün olmayabilir. Bu durumda, eğitim içeriği yalnızca pedagojik nedenlerle değil, aynı zamanda siyasi ve ideolojik inançlarla şekillenir ve sonucunda eğitim sisteminin bağımsızlığına ilişkin çeşitli tartışmalar ortaya çıkar (Orhan ve Acar, 2018).

Müdür veya öğretmenler tarafından ihmal edilen program ise Orhan ve Acar'a (2018) göre okul yöneticileri veya öğretmenler, bazı konuların öğrencilerin dikkatini çekmeyeceğine veya öğrenme sürecine fayda sağlamayacağına inanabilirler. Bu durumda programda olan bu tür konuların üzerinde daha az durulabilir veya direkt geçilebilir. Öğretmenlerin pedagojik tercihleri, yöneticilerin öncelikleri ve öğrencilerin ilgi alanlarının öğretim içeriğini şekillendirdiği ifade edilmiştir (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Aynı zamanda bu durum, eğitim materyallerinin uyarlanabilir oluşunu, bireysel ve kurumsal kararların öğrenci başarısını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir (Orhan ve Acar, 2018).

Öğrenciler tarafından ihmal edilen program, öğrencilerin ders kitaplarında veya resmi öğretim programında yer alan bazı konulara ilgi duymadıkları veya anlayamayacaklarını düşündükleri için bu konuların öğretim sürecinde daha az önemli duruma getirilmesi veya tamamen görmezden gelinmesi anlamına gelir (Orhan ve Acar, 2018).

Bu gruplandırmalara bakıldığında zaman ihmal edilen programın içerik ve materyallerin planlanması, programın uygulanması konusunda göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Tanımlarda da görüldüğü üzere, ihmal edilen program hem program yapıcılarının hem de uygulayıcıların bilinçli ya da bilinçsiz olarak ihmal ettikleri bilgi, beceri, tutum, değer, anlayış ve duygulara odaklanan bir yaklaşımdır (Eisner, 1985). Bununla birlikte ihmal edilen program tanımlarında öğretilmeyenlerin öğretilenlerden önemli olduğu konusuna vurgu yapılmaktadır (Kuş, 2019). Programın amacı, öğretim sürecinde bazı bileşenlerin yeterince yer almadığını ya da ihmal edildiğini araştırmaktır. Program yapıcılar, bazen belirli içeriklere kasıtlı olarak yer vermezken, öğretmenler ise zaman eksikliği, kaynak

eksikliği, kişisel tercihleri veya sınıfın özelliklerine uygun görmemeleri gibi nedenlerle bu içeriği dikkate almayabilir. Aynı zamanda, öğrenenler ilgi duymadıkları ya da gereksiz olarak gördükleri konuları ihmal ederek öğrenme sürecinde kendilerini uzak tutabilirler (Orhan ve Acar, 2018). İhmal edilen program, eğitim süreçlerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve öğrenme kayıplarının önlenmesi için önemli bir temel sağlar. Bu bağlamda, dikkate alınması gereken önemli faktörler arasında bireysel farklılıklar, kültürel inançlar ve eğitim ortamlarının kısıtlamaları yer alır.

İhmal edilen programın amacı, mevcut programda eksik olan veya ihmal edilen şeyleri bulmak, çıkarılan veya ihmal edilen şeyleri incelemek ve programın kavramsal çerçevesinin nasıl oluşturulduğunu eleştirel bir bakış açısıyla incelemektir (Günay, 2023). Bu analiz süreci, programın tasarım aşamasından uygulama aşamasına kadar olan tüm aşamaları kapsamaktadır. Programın teorik temelini nasıl şekillendirildiği, eğitim yaklaşımlarına dayandığı, içerik seçiminde hangi kriterlerin göz önünde bulundurulduğu ve uygulama sırasında karşılaşılan zorlukların nasıl ele alındığı gibi unsurları kapsamlı bir şekilde tartışmayı amaçlamaktadır. Bu eleştirel analiz, programın hedef kitlenin ihtiyaçlarına ne derece uygun olduğunu, eğitim çıktılarına etkisini ve yaratıcı yönlerini de değerlendirecektir. Bu, hem mevcut programın eksikliklerini ortaya çıkaracak hem de yeni programın geliştirilmesine yardımcı olacak önemli veriler sağlayacaktır (Gholami vd., 2016).

Bu durumda, ihmal edilen eğitim programının eleştirel kuramın eğitime yansıması olarak değerlendirilmesi mümkündür. Eleştirel kuram, metafizik ve materyalizme karşı çıkan bir düşünce akımıdır. Bu çalışmanın amacı, toplumda saklanan baskı kaynaklarını ve gözden kaçırılmış toplumsal dönüşüm fırsatlarını keşfetmektir (Bruner, 2011). Ayrıca, toplumun bu dönüşümü gerçekleştirme gücüne ve potansiyeline dikkat çeker. Bu, mevcut toplumsal yapının iyileştirilmesine olanak tanır (Demirtaş ve Özer, 2015).

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sistemindeki İngilizce dersinde ihmal edilen program öğelerinin neler olduğunun araştırılmasıdır. Türkiye’de ölçme değerlendirme alanında yenilikler gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretimi son yapılan değişiklikler ile dört beceriyi ölçmeyi hedefler. Yeni sistemle birlikte uygulanmaya başlayan dört becerinin ölçümünde öğretmenlerin deneyimleri ve bu ölçme değerlendirmenin ne derecede uygulanabilir olduğu bu çalışma içerisinde yer almaktadır.

2.3.İlgili Çalışmalar

Moy'un (2000) araştırması, dini eğitimde ırkçılık konusunun ihmal edilmesini ele almıştır. Çalışma, Amerika'daki dini eğitim programlarında ırkçılık, ayrımcılık ve sosyal adalet gibi konuların yeterince yer almamasının, toplumsal eşitsizliklerin devam etmesine nasıl katkıda bulunduğunu öne sürmüştür. Din eğitiminde ihmal edilen programda ırk temelli tartışmalar ve eğitim içeriklerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sosyal adalet anlayışı üzerindeki etkilerine de dikkat çekilmiştir. Bu eksikliklerin Amerikan toplumundaki yapısal ırkçılık ve ayrımcılıkla olan bağlantısı vurgulanmıştır. Çalışma, eğitim programlarının daha eşitlikçi ve kültürel olarak kapsayıcı bir yapıya kavuşturulmasına yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Graham ve Sims-Gunzenhause (2009) çalışmalarında, sanat eğitimi bağlamında genellikle ihmal edilen programa odaklanmış ve sanat eğitim programlarının içeriğini ele almışlardır. Özellikle lise düzeyindeki sanat eğitimi politikalarını inceleyen araştırmacılar, mevcut eğitim sisteminin, geleneksel programlarla çelişen ve bazı açılardan onların sınırlarını zorlayan yönlerine dikkat çekmişlerdir. Çalışmada, sanat eğitiminin sadece teknik becerilerin kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım benimsemesinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve estetik değerlendirme gibi önemli becerilerinin ihmal edildiği ifade edilmiştir. Araştırmaya göre, mevcut sanat eğitimi programları genellikle sanatı bir tür zanaat olarak ele alır ve öğrencilerin sanatsal ifade yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımaktan ziyade, teknik becerilerin öğretilmesine odaklanır. Bu durumun, sanatın daha derin anlamlarını ve estetik değerlerini keşfetme fırsatlarını ihmal ettiğini belirtilmiştir. Yazarlar, bu durumun öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini yeterince geliştirmedeğini ve onların sanatsal kimliklerini oluşturma sürecinde eksiklikler doğurduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitiminde yalnızca teknik bilgilerin değil, aynı zamanda öğrencilere sanatsal ifade özgürlüğü ve estetik anlayış geliştirme imkânı tanıyacak konuların ihmal edilmemesi gerektiğine işaret edilmiştir.

Türkçe öğretimi özelinde yapılan çalışmalardan Şen'in (2016) çalışması da ihmal edilen program konusuna katkıda bulunmaktadır. Şen (2016) çalışmasında, Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan 1986 ve 20000 programlarının eleştirel incelemesini sunmaktadır. Bu programların ihmal edilen kısımlarını detaylı bir şekilde anlatmıştır. Çalışmada, bu programların uygulanamama nedenleri ve bu durumun yabancılara Türkçe öğretiminde yol açtığı eksiklikler tartışılmıştır. Şen, ihmal edilen bu

programların Türkçe öğretimi sürecindeki pedagojik yaklaşım eksikliklerine dikkat çekmiş ve daha kapsayıcı bir program geliştirilmesi gerektiğini önermiştir.

Tatar ve Adıgüzel'in (2019) çalışması, Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim programlarının "ihmal edilen program" kavramı bağlamında detaylı bir incelemesini yapmıştır. Araştırma, öğrenme-öğretme süreçlerinde resmi olarak ele alınmayan konuların, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimi üzerindeki olası etkilerini anlamayı amaçlamıştır. Yazarlar, eğitim programlarının genellikle politik, kültürel ve sosyal nedenlerle belirli bilgi ve becerileri dışarıda bıraktığını ve bu eksikliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve etik değerler geliştirme yeteneklerini sınırladığını ifade etmektedir. Çalışma, ihmal edilen programın yalnızca eğitimdeki eksikliklere değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye kazandırmayı hedeflediği değerler ve beceriler üzerindeki dolaylı etkilerine dikkat çekmektedir. Araştırmada, öğretim programlarının daha kapsayıcı bir anlayışla yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ve ihmal edilen programın pedagojik sürecin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, çalışmada Türkiye'nin eğitim sistemindeki mevcut uygulamalara dair detaylı öneriler sunulurken, bu yaklaşımların program geliştirme süreciyle nasıl bütünleştirileceği açıklanmıştır.

Tatar (2019) tarafından yapılan çalışma, Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda ihmal edilen öğretim programlarına odaklanarak, bu eksiklerin eğitim üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemiştir. Araştırma, öğretim programlarının yalnızca hangi bilgilerin dahil edileceğine karar verilen bir içerik belirleme süreci olmadığını, aynı zamanda hangi bilgilerin dışarıda bırakılacağına belirlendiği bir içerik dışlama süreci olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, demokratik değerlerin geliştirilmesi ve toplumsal farkındalık kazanma süreçleri üzerinde önemli etkilere yol açmaktadır. Tatar, çalışmasında, ihmal edilen öğretim programlarından dışlanan bu konuların öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirme ve toplumsal sorunlara duyarlılık kazanma fırsatlarını nasıl sınırladığını ele almıştır. Eğitim politikalarının yalnızca eğitim programının içeriğini değil, aynı zamanda ihmal edilen programların toplumsal sonuçlarını da hesaba katması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma, eğitim programlarının içerik ve uygulama boyutlarının daha kapsayıcı, eleştirel ve demokratik değerleri destekleyici bir şekilde yeniden yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarının bu kapsamda şekillendirilmesi, öğrencilerin daha bilinçli, eleştirel düşünen ve toplumsal adaleti önemseyen bireyler olarak yetişmelerine

katkı sağlayabilir.

Diğer bir çalışma ise Kazemi ve diğerleri (2020) tarafından yapılmıştır. Çalışmalarında, 21. yüzyıl becerilerine odaklanan ihmal edilen program anketi geliştirmişlerdir. Bu çalışmada, öğretim programlarında sıklıkla ihmal edilen beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve dijital okuryazarlık yer almıştır. Araştırmacılar, anketin geçerliliğini Rasch modeli kullanarak test etmiş ve bu sayede ihmal edilen program unsurlarını ölçmek için kullanılabilecek bilimsel bir araç sunmuştur. Bu çalışma, eğitimin yalnızca mevcut programla sınırlı olmadığını, aynı zamanda program dışı bırakılan becerilerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Cahapay'ın (2021) çalışması, ihmal edilen program kavramını farklı disiplinlerden elde edilen alan yazın çerçevesinde analiz ederek, eğitim bilimleri literatürüne kapsamlı bir katkı yapmaktadır. Sistematik incelemede, ihmal edilen programın tarihsel gelişimi, teorik temelleri ve uygulama alanları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırma, ihmal edilen programın sadece eğitim sistemlerinde ihmal edilen bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda bu durumun pedagojik uygulamalar ve öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini de ele almıştır. Cahapay (2021), ihmal edilen programın toplumsal cinsiyet eşitliği, kültürel çeşitlilik ve etik konular gibi kritik alanlarda nasıl ihmal edildiğini ve bu durumun eğitim sürecine nasıl yansıdığını tartışmıştır. Çalışma, eğitimdeki eksikliklerin bilinçli bir şekilde ele alınarak, programın öğrencilerin tüm potansiyellerini ortaya çıkaracak şekilde yeniden tasarlanmasının gerekliliğini öne çıkarmıştır. Ayrıca, yazar ihmal edilen programın eğitim politika yapıcılar, öğretmenler ve eğitim araştırmacıları tarafından daha geniş bir bağlamda anlaşılması ve uygulamaya geçirilmesi için öneriler sunmaktadır.

Endonezya'da gerçekleştirilen Prasetiawati (2022) tarafında yapılan çalışma, Hristiyan Din Eğitimi bağlamında ihmal edilen program kavramının öğrenme stratejileri ve kapsayıcılık ilkeleriyle ilişkisini detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırma, resmi programda yer almayan ancak öğrencilerin etik, duygudaşlık ve toplumsal uyum gibi beceriler geliştirmelerinde etkili olabilecek öğeleri analiz etmiştir. Çalışmada, din eğitiminin yalnızca dini bilgilerle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda bireylerin toplumsal ve kültürel farklılıklara karşı hoşgörülü bir yaklaşım geliştirmelerinde nasıl bir rol oynadığı ele alınmıştır. Araştırmacılar, ihmal edilen programın özellikle dini ve etik değerlerin aktarımında ihmal edilen yönlerini vurgulamış ve bu eksikliğin öğrencilerin toplumsal hayata katılımında yarattığı olası sorunlara işaret etmiştir. Ayrıca, çalışma, Endonezya'nın

çok kültürlü ve çok dinli yapısında, din eğitiminin kapsayıcı bir yaklaşımla yeniden ele alınmasının önemine değinmiştir. Bu bağlamda, ihmal edilen programın din eğitimi politikalarında daha fazla dikkate alınması ve program tasarımında toplumsal çeşitliliği ve eşitliği teşvik edecek unsurların yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

İhmal edilen program kavramı, eğitim sistemindeki eksikliklerin belirlenmesinde önemli bir araştırma alanıdır. Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Günay'ın (2023), fen bilimleri öğretiminde gözlemlenen eksiklikleri ele aldığı çalışması özellikle fen bilimleri derslerinde deney, gözlem ve laboratuvar etkinliklerinin yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Günay, fen bilimleri öğretim programında uygulamalı öğrenmenin ihmal edildiğini ve bu durumun öğrencilerin kavramsal öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, bu eksikliklerin öğretim materyalleri ve ders saatleri ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilere bilimsel düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi için uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir. Ancak mevcut program ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması, bu tür etkinliklerin uygulanmasını sınırlamaktadır.

Diğer bir araştırma olarak Kuru (2024) çalışmasında, göçmen ve sığınmacı öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştığı sorunları ve ihmal edilen becerileri incelemiştir. Kuru'nun çalışmasında, göçmen öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirmek amacıyla ihtiyaç duyulan konuşma ve yazma etkinliklerinin, mevcut ders saatleri ve program yoğunluğu nedeniyle ihmal edildiği ifade edilmiştir. Çalışma, dil bariyerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini ve öğretmenlerin bu öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim materyalleri kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada, Türkçe derslerinde kültürel çeşitliliğin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmış ve ihmal edilen becerilerin kazandırılması için dil eğitiminin erken aşamalarında destek programlarının uygulanması gerektiği önerilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ders sürecinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırmada, Türk ve sığınmacı öğrenciler arasındaki etkileşim ve uyumu sağlamada çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Sığınmacı öğrenciler için ekstra zaman ayrılması ise sınıfta bazı programların ihmal edilmesine ve diğer öğrencilerin dersten sıkılmasına neden olabilmektedir.

Sonuç olarak, ihmal edilen program kavramı, eğitimde öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimini sağlamak amacıyla daha dengeli ve ihtiyaç odaklı programların geliştirilmesi

gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar hem disiplin bazında hem de özel öğrenci gruplarına yönelik eksikliklerin giderilmesi için önemli bir zemin sunmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, inandırıcılık ve aktarılabirlikten bahsedilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin ihmal edilen program hakkında görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması deseni tercih edilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman diliminde sınırlı sayıda durumu, çeşitli veri toplama yöntemleri (gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla ayrıntılı olarak incelediği ve bu durumlara bağlı temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum deseni ile Kahramanmaraş ilinde bulunan ortaokul seviyesinde öğretmenlik yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin bakış açılarını ve program içerisindeki hangi unsurları ihmal ettikleri araştırılmış ve ortaya konulmuştur.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kahramanmaraş ili, merkez ilçeleri, merkez ilçelere bağlı köy ve beldelerdeki ortaokullarda bulunan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Creswell (2013), örneklemin evrenin her parçasını kapsaması, tekrarlanabilir ve güvenilir sonuçlar üretmek için gereklidir, demiştir. Bu bağlamda maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi baz alınmış ve çalışma grubu belirlenmiştir. Bu yöntem çeşitli özelliklere sahip katılımcıların ortak ve farklı bakış açılarına odaklanarak araştırmayı geliştirmek ve çeşitliliğin en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Araştırmanın çalışma

grubunu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde ortaokul seviyesinde görev yapan 20 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Düzeyi	Mezuniyet
Ö1	Erkek	8 Yıl	Yüksek	İng. Öğrt.
Ö2	Erkek	13 yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö3	Kadın	7 Yıl	Lisans	Amerikan Dili
Ö4	Kadın	16 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö5	Kadın	15 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö6	Kadın	17 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö7	Kadın	11 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö8	Erkek	12 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö9	Kadın	9 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö10	Kadın	4 Yıl	Lisans	İngiliz Dili
Ö11	Kadın	14 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö12	Kadın	11 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö13	Erkek	15 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö14	Kadın	15 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö15	Kadın	9 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö16	Erkek	9 Yıl	Lisans	İng. Öğrt.
Ö17	Kadın	20 Yıl	Lisans	Dil Bilimi
Ö18	Erkek	10 Yıl	Lisans	İng.Öğrt.
Ö19	Kadın	14 Yıl	Lisans	İng.Öğrt.
Ö20	Kadın	14 Yıl	Lisans	İng.Öğrt.

Araştırmaya toplam 20 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Katılan öğretmenlerin 14'ü kadın, 6'sı erkek öğretmendir. Kıdem yılları 4-9 arası olan 6, 10-14 yıl arası olan 8 ve 15-20 yıl arası olan 6 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların sadece biri yüksek lisans mezunu olup diğer 19 katılımcı lisans mezunudur. 17 katılımcı İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olmuş, 1 katılımcı Amerikan Dili ve Edebiyatı, 1 katılımcı İngiliz Dili ve Edebiyatı ve 1 katılımcı da Dil Bilimi lisans programından mezun olmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, ortaokul seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin ihmal edilen programla ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşmenin kullanılması nitel araştırmalarda yaygın olarak görülmektedir (Polat, 2022). Bazı kaynaklarda veri kavramının nitel araştırmalarda kullanılması sorgulanmasıyla birlikte bu araştırmada görüşme, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli bir esneklik ve standart sağlamaktadır. Görüşmelerde kullanılan doldurulması veya yazılması istenen anket ve testlerde oluşan kısıtlamaları ortadan kaldırılarak üzerine çalışılan konu hakkında daha derine inilmesine olanak sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu daha çok tercih edilmektedir (Altunay vd., 2014; Yıldırım ve şimşek, 2011). Görüşme formu hazırlama sürecinde alan yazın taranmış ve MEB tarafından yayınlanan İngilizce dersi ğretim programları dikkatle incelenmiş, araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulmuştur.

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla uygulanan formun geliştirilmesi için öncelikle araştırmacı tarafından benzer çalışmalar ve ilgili literatür incelenmiştir. Bunlar neticesinde araştırmacı tarafından hazırlanan taslak halindeki yarı yapılandırılmış görüşme formu nitel araştırma konusunda deneyimli doçentlik unvanına sahip araştırmacılar tarafından verilen okuma listeleri ve geri bildirimlere uygun olarak revize edilmiştir. Bu noktadan sonra revize edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu iki gönüllü öğretmenle pilot görüşme yapılarak uygulanabilirliği test edilmiştir. Bu pilot uygulamadan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formlarında konunun daha da derinlemesine analizine imkân veren soruların sayısı artırılarak araştırmada kullanılacak veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam 9 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilk 4 tanesi, katılımcıya ait kişisel ve demografik bilgilere yöneliktir (Cinsiyet, okul kademesi, eğitim düzeyi, lisans programı). Geri kalan 5 soru ise araştırmanın amacına yönelik maddeleri içermektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler gerekli izin ve belgelerin ibraz edilmesiyle katılımcıların görev yaptığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 20 ila 30 dakika arasında sürmüştür ve sessiz mekanlarda yapılmasına titizlikle dikkat edilmiştir. Katılımcıların da müsaade etmesiyle görüşmeler cep telefonunda ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Sonrasında bu ses kayıtları Microsoft Office Word programının dikte özelliği kullanılarak yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirme esnasında oluşan imla ve yazım hataları düzeltilerek

araştırma verileri analize hazır hale getirilmiştir. Katılımcıların isimleri bulunmayıp yerlerine kodlar kullanılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizi yapılmadan önce öğretmenlerin kodları Ö1, Ö2 vb. olarak belirlenmiştir. Önceden Microsoft Word programının dikte özelliği yardımıyla yazıya dönüştürülen ve katılımcıların kodlandığı formlar ile analiz gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel olarak, veriler belirli kavram ve temalar altında gruplanarak düzenlenir ve anlaşılır bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yazıya dönüştürülmüş ve bilgisayar ortamında kayıtlı olarak bulunan ham veriler araştırmacı tarafından özenli ve dikkatli bir biçimde incelenmiş, araştırma soruları baz alınarak oluşturulan temalar göz önüne alınarak önemli olduğu düşünülen kavramlardan kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi sırasında katılımcıların bakış açılarının içeriği titizlikle ayrıştırılır (Baltacı, 2019) Kodlar görüşmeye katılan katılımcıların ifadelerinden çıkarılmıştır. Verileri açıklayan kavramların, kategorilerin ve temaların belirlenmesi için toplanan verilerin daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerekir. Bu incelemeler sonucu benzer kodların hangi temalar altında yer alacağı belirlenmiştir. Tümevarımsal içerik analizi boyunca kodlar, kategoriler ve temalar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.5.İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik ve inandırıcılık kavramları, nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ölçütüyle aynı şey olduğu söylenebilmektedir (Baltacı, 2019). Araştırmada geçerlilik, analiz sonuçlarının kabul edilebilirlik düzeyini ifade ederken, güvenilirlik, araştırma sürecinin tutarlılığı ve bir fenomeni tekrarlanan denemelerde aynı ifade ile açıklama becerisini ifade eder. Bir mesajın veya bilginin etkili bir şekilde iletilmesi için inandırıcılık ve aktarılabilirlik çok önemlidir (Başkale, 2016). Aktarılabilirlik, bir bilginin başkalarına ne kadar kolayca aktarılabilceğini gösterirken, inandırıcılık, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini ifade eder. Bilgi paylaşırken aktarılabilirlik çok önemlidir. İnsanlar, kendilerine anlamlı gelen ve kendi yaşamlarına uygun olan bilgileri daha sık paylaşırlar. Bu nedenle, inandırıcı bir bilgi, etkili bir aktarım yöntemi ile birleşirse ulaşacağı kitlenin genişleme ihtimali de yükselecektir. Hikâye anlatımının bilgi aktarımında en

inandırıcı yöntem olduğu söylenebilir (Fisher, 1985). Bir çalışmanın değeri, elde ettiği bilimsel verilerle ve insanların sorunlarını çözdüğu çözümlerle ölçölür. Bunların gerçekleşmesi ile birlikte araştırmanın bilimsel açıdan değeri olmasını sağlamak için açık, tutarlı ve imkânlar el verdiği ölçüde diğer araştırmacılar tarafından da doğrulanabilir olması gerekmektedir. Aksi takdirde araştırmanın geçerliliğinin sorgulanması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmada iç geçerliğin artırılması amaçlanmış olup, alan yazın incelenerek görüşme formuna yönelik bir kavramsal çerçeve geliştirilmiştir. Ayrıca katılımcılara, isimlerinin gizli tutulacağı, verilerin yalnızca akademik amaçlarla kullanılacağı ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri konusunda güvence sağlanmıştır. Kodlar araştırmacı tarafından oluşturulmuş.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Verilerin analizleri sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar (1) “Kazanım”, (2) “İçerik”, (3) “Eğitim Durumları”, (4) “Sınama Durumları” ve (5) “Paydaş Tutumları” olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Oluşturulan Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Alt Kod	Frekans
Kazanım	İngilizce Dil Becerileri	Konuşma	Yetersiz ders saati	4
			Kalabalık sınıf	4
			Yoğun Program	3
			Merkezi sınav	4
	Yazma	Dinleme	Ödevler	3
			Merkezi sınav	2
			Yetersiz ders saati	5
			Merkezi sınav	2
İçerik	Dil ve Anlatım	Dil Bilgisi		8
			Kelime Bilgisi	13
	Ünite	Hazır Bulunuşluğa Uygun		7
			Güncellik	4
			Uygun değil	10
Eğitim Durumları	Etkinlik	Oyun		8
			Görsel/işitsel Etkinlik	9
	Materyal	Dijital Materyal		15
			Ders Kitabı	8
			Görsel Materyal	14

Sınav Durumları	Ders Saati	Zaman Kısıtı	17
	Sınıf Mevcudu	Kalabalık	11
	Ölçme Sistemi	Yeni sistemi uygulama güçlüğü	4
		Yeni Sistem Uygulanabilir	13
		Adaptasyon Sorunu	8
	Liseye Geçiş	Çoktan seçmeli	12
Sınavı	Sistemler arası çelişki	6	
Paydaş Tutumları	Öğretmen	İş Yüğü	3
		Kendini Geliştirme	2
	Öğrenci	İstekli	3
		İsteksizlik	2
		Öğrenci Profili	8
	Veli	Veli Etkisi	5
	İdare	Etkin değil	3

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin sonucunda tespit edilen temalar ve frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir ve bu tabloya göre toplam 5 tema ve bu temaların altında 13 kategori, 27 kod, 8 alt kod ve toplamda 220 frekans bulunmaktadır.

4.1.“Kazanım” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında yer alan kazanımlara dair görüşleri alt problemlerden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. “Kazanım” Temasına Ait Kodlarının Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Alt Kod	Frekans
Kazanım	İngilizce Dil Becerileri	Konuşma	Yetersiz ders saati	4
			Kalabalık sınıf	4
			Yoğun program	3
			Merkezi sınav	4
		Yazma	Ödevler	3
			Merkezi sınav	2
		Dinleme	Yetersiz ders saati	5
			Merkezi sınav	2

“Kazanım” temasına yönelik olarak tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur. İngilizce dil becerileri kategorisi altında 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Konuşma” 4 alt kod ile toplam 15 frekans, “Yazma” 2 alt kod ile toplam 5 ve “Dinleme” 2 alt kod ile toplam 7 frekansa sahiptir.

İngilizce dil becerileri kategorisine yönelik olarak tespit edilen kodlara bakıldığında konuşma becerisinin ihmal edildiğini beyan eden 15 katılımcı bulunmaktadır. En çok ihmal edilen becerinin konuşma becerisi olduğu frekans değerlerinden anlaşılmaktadır. Bu ihmalin sebebi olarak ortaya çıkan alt kodlardan “yetersiz ders saati” alt kodu altında toplanan 4 katılımcı bulunmaktadır. Konuşma becerisinin ihmalinin sebebi olarak ders saatlerinin yetersizliği olduğunu belirten katılımcı Ö7’ye ait görüşme alıntısı aşağıda verilmiştir:

‘Altılarda o kadar vaktimiz olmuyor 3 ders saati çok yetersiz kalıyor. Konuşmada kitabımızdaki konuşma bölümlerinin bir kısmını yaptırabiliyorum hepsini yaptıramıyorum...’ (Ö7)

Konuşma becerisinin ihmal edilmesinin sebebi olarak ortaya çıkan diğer bir alt kod “kalabalık sınıf” alt kodu altında toplanan 4 katılımcı bulunmaktadır. Konuşma becerisinin ihmalinin sebebi olarak sınıfların kalabalık olduğunu belirten katılımcılar Ö18 ve Ö15’e ait görüşme alıntıları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

‘Zaten sınıflarımız kalabalık arttı ders saatimiz çok az. Konuşma da aynı şekilde ders içinde ne kadar konuşabilirsen onla kalıyor. 40 öğrencinin aşağı yukarı 15 tanesini tahtaya çıkartıp bir dersimi ayırabiliyorum. Onun dışındakilerde yani arada kaynıyor...’ (Ö18)

‘Beceri öğretimi çok sınırlı bir seviyede oluyor. Hepsinden azar azar değinmeye çalışıyoruz. Konuşma en az kısımda kalıyor, değerlendirecek, oranlayacak olsam en fazla okuma metni üzerinde yoğunlaşıyoruz. Dinleme, sonra yazı kısmı ve konuşma kısmı yani products kısımlar en az kısma değindiğimiz yerler oluyor. Aslında onlar için çok fazla uzun zaman gerektirdiği için mesela ve sınıflar çok kalabalık olduğu için en az 30 kişi var...’ (Ö15)

Konuşma becerisinin ihmal edilmesinin sebebi olarak ortaya çıkan diğer bir alt kod “Yoğun program” alt kodu altında toplanan 2 katılımcı bulunmaktadır. Konuşma becerisinin ihmalinin sebebi olarak programın yoğun olduğunu belirten katılımcılar Ö16 ve Ö14’e ait görüşme alıntıları aşağıda verilmiştir:

‘Çok yoğun bir müfredatımız var. Ondan sonra biz müfredatı yetiştirme kaygısıyla, yetiştirme telaşıyla becerilere yöneleliyoruz. Diğer sınıflarda yapabildiğimiz tek şey

müfredatta gerekenleri verip sınava yönelik hazırlayabilmek, konuşma becerisine mümkün değil. Yönelemiyoruz çünkü şöyle düşünün, bundan önce bizim sınıflarımız 43 44 kişiydi. Hangi çocukla kaç dakika konuşabilirsin, hangi çocuğu kiminle konuşturabilirsin?’ (Ö16)

‘...sınıflarımız kalabalık konuşmak için çok fırsat yok hem de sınav kaygısı olduğu için müfredat yetiştirmeye çalışıyoruz. Müfredatımız yoğun, yani bir hafta hasta olduğunuzda falan zorluyor yetiştirmemiz...’ (Ö14)

Konuşma becerisinin ihmal edilmesinin sebebi olarak ortaya çıkan diğer bir alt kod “merkezi sınav” alt kodu altında toplanan 4 katılımcı bulunmaktadır. Konuşma becerisinin ihmalinin sebebinin sene sonunda yapılan merkezi sınava yönelik çalışmalar olduğunu belirten katılımcılar Ö1 ve Ö12’ye ait görüşme alıntıları aşağıda sırasıyla verilmiştir:

‘Konuşmaya hocam çok odaklanamıyorum. Özellikle sekizinci sınıflarda yani çünkü çok vakit olmuyor malum bir de yani dönem sonunda size sunulan bir test var. Öğrenciyi buna göre hazırlamanız lazım. Öğretmenin başarısı da öğrencinin başarısı da ortaokullarda tamamen test üzerine odaklı...’ (Ö1)

‘Benim öğrencilerim şu an lise giriş sınavına hazırlanıyor ve daha çok bizim kelime öğrenmemiz gerekiyor. O yüzden ben gramer üzerinde çok duruyorum ve kelime öğretimi, okuduğunu anlama üzerinde çok duruyorum. Yani konuşma üzerinde de neredeyse hiç durmuyoruz...’ (Ö12)

Diğer bir ihmal edilen beceri “yazma” kodu altında verilmiştir. Yazma becerisinin ihmal edildiğini belirten 5 katılımcı bulunmaktadır. Yazma becerisinin ihmali olarak ortaya 2 alt kod çıkmıştır. “Ödevler” alt kodu altında 3, “merkezi sınav” alt kodu altında 2 katılımcı bulunmaktadır. Yazma becerisinin ihmaline yol açan sebeplerden biri olarak becerinin sınıf ortamında yapılamadığını ve ödev verildiğini belirten katılımcılar Ö7, Ö2 ve Ö9’a ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Ödev veriyorum ya yazma da zaten 5-6larda yazma çok fazla yok. Şimdi de yani sınavda cümle kurmalarını istiyoruz. Sınıfta yazma yaptırmayıp sınavda isteyince çocuklar yapamıyorlar. Bence çelişki var. Çünkü bize dediler ki verilen seminerde çocuklara yazma yaptırmayacaksınız daha çok dinleme okuma konuşma yani ama sınavda şimdi bizden beklentileri daha farklı. Kesinlikle çocuklar çok zorlandı notları bir anda düştü onu da söyleyeyim...’ (Ö7)

‘Yazmayı hem derste yaptırıyorum, bazen de ödev olarak veriyorum. Mesela konuyu anlattık, işte gerekli kelimeleri de veriyorum, bunlarla alakalı evde çocuğun ailesiyle alakalı, arkadaşlık çevresiyle alakalı bir şeyler yazıp gelmesini istiyorum. Yazma

evde daha iyi yapılabilir kendisi. Yani daha geniş bir zaman olduğu için. Derste çok vakit olmuyor, ya programı zor yetiştiriyoruz zaten...’ (Ö2)

‘Yani mesela şöyle bütün yazma etkinliklerini okulda tamamlayamayabiliyorum. Her üniteye bazen oradaki yazma etkinliklerini eve ödev olarak verip okulda kontrol edebiliyorum...’ (Ö9)

Yazma becerisinin ihmal edilmesinin sebeplerinden birisi olarak liseye geçiş sınavını belirten katılımcıların altında toplandığı “merkezi sınav” alt kodu 2 frekansa sahiptir. Merkezi sınavın ihmale sebep olduğunu belirten katılımcı Ö12’ye ait görüşme alıntısı aşağıda verilmiştir:

‘...şimdi açıkça konuşmak gerekirse dinlenme ve yazmada çok göz ardı ediyorum yani neredeyse oralara hiç zaman ayırmıyorum çünkü benim öğrencilerim şu an lise giriş sınavına hazırlanıyor...’ (Ö12)

Diğer bir ihmal edilen beceri “dinleme” kodu altında verilmiştir. Dinleme becerisinin ihmal edildiğini belirten 7 katılımcı bulunmaktadır. Dinleme becerisinin ihmal edilmesinin sebebi olarak ortaya çıkan “Yetersiz ders saati” alt kodu altında 5 katılımcı bulunmaktadır. Yetersiz ders saatleri sebebiyle dinleme becerisinin ihmal edildiğini belirten katılımcılar Ö20 ve Ö7’ye ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...8-10 sene İngilizce eğitim öğretimi alıyor herkes ama dışarı çıktığımda hiç kimse İngilizce konuşmıyor. Neden? Ciddi anlamda dile maruz kalmıyor. Yani listening üzerine çok fazla durulmuyor...’ ve ‘...Ders saatimiz eğer müfredat bu şekilde olursa yetmez, mümkün değil. Şu an ben listeninge çok fazla vakit ayıramıyorum açıkçası...’ (Ö20)

‘...akıllı tahtadan açıyoruz dinleme bölümlerini ama ekstra bir şey dinletiyor muyum? Zaman zaman İngilizce şarkılar, beşlerde özellikle altılarda o kadar vaktimiz olmuyor 3 ders saati çok yetersiz kalıyor...’ (Ö7)

Dinleme becerisinin ihmal edilmesinin sebeplerinden birisi olarak liseye geçiş sınavını belirten katılımcıların altında toplandığı “merkezi sınav” alt kodu 2 frekansa sahiptir. Merkezi sınavın ihmale sebep olduğunu belirten katılımcılar Ö17 ve Ö19’a ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Şimdi ben sekizinci sınıflara girdiğim için çocuklar sınav odaklılar. Ben tutup onlara konuşma ve dinleme konusunda çok daha ağırlık veremiyorum açıkçası ve diğer öğretmen arkadaşlar İngilizce öğretmen arkadaşlar da aynı şekilde...’ (Ö17)

‘Yedi ve sekizinci sınıfta o ergenlikteki tutumlarının yanı sıra yani sen LGS ye de

çocuklara hazırladığın için, genelde hep teste hazırlandığı için sekizinci sınıfta, yedinci sınıf yine dâhil değil bu duruma. Sekizinci sınıfta test olduğu için çocuk kendisi bile fark ediyor yani çocuğu ahmak yerine koyamazsın. Hocam neden bunu yapıyoruz? Bunu yapacağımıza test çözelim. Yani kendisi bile söylüyor, bu da sınavın formatı. Bizim speaking yapmamıza, listening yapmamıza ket vuruyor. Ben desem ki ben yapayım, bunların hepsini uygulayayım. Peki, dönem sonunda ya da o ünite sonunda çocuk test çözemiyor ve çocuğun başarısı sadece testle ölçülüyor. Bu sefer sen mecburen formata uymak zorundasın...’ (Ö19)

4.2.“İçerik” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında yer alan içeriklere dair görüşleri alt probleminde elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. “İçerik” Temasına Ait Kodlarının Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
İçerik	Dil ve Anlatım	Dil Bilgisi	8
		Kelime Bilgisi	13
	Ünite	Hazır Bulunuşluğa Uygun	7
		Güncellik	4
		Uygun değil	10

“İçerik” temasına yönelik olarak tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur. Dil ve Anlatım kategorisi altında 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Dil Bilgisi” 8 frekans ve “Kelime bilgisi” 13 frekansa sahiptir.

Ünite kategorisi altında 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Hazır Bulunuşluğa Uygun” 7, “Güncellik” 4 frekans ve “Uygun değil” 10 frekansa sahiptir.

Dil bilgisi işlenmesi gerektiği görüşünü beyan eden 8 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “Dil Bilgisi” kodu altında toplanmıştır. Dil bilgisi işlenmesi gerektiğini belirten katılımcılar Ö17 ve Ö4’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Dil bilgisini bilmeyen çocuk. İngilizceyi anlayamaz. Evet, konuşma önemli, gerekli ama konuşmak için bir ortam lazım. Çocuklar bilmediği için anlamadığı için ilk etapta bir dil bilgisini vermek gerekir diye düşünüyorum. Ben öyle de yapıyorum...’ (Ö17)

‘O yüzden gramerle alakalı bildiğiniz üzere kitaplarda çok fazla şeyimiz yok hani anlatım konu minicik bir kısım o yüzden ben grameri güzel bir şekilde veririm, kelimelerimi veririm, daha sonra da kitaptan 4 işte temel beceri konuşma yazma yeri geldiğinde güzel bir şekilde işleriz...’ (Ö4)

Kelime bilgisi verilmesi gerektiği görüşünü beyan eden 13 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “kelime bilgisi” kodu altında toplanmıştır. Bu duruma örnek olarak katılımcı Ö7 ve Ö12’ye ait görüşme alıntısı aşağıda verilmiştir:

‘Şimdi ben kendi derslerimi öncelikle kelime bilgisine ağırlık veriyorum yani kelime bilmeyince çocuk ne dinleyebiliyor ne dinlediğini anlayabiliyor ne konuşabiliyor ne yazabiliyor ne okuyabiliyor yani ne okuduğunu anlayabiliyor ama bizim programımız da maalesef kelime öğretimine özel bir bölüm ayrılmamış. Ders kitaplarımızda var ufak tefek bölümleri ama planda bunu nasıl yapacağımıza dair bir şey yok. Zaten önden kelimeleri veriyorum resimlerini gösteriyorum...’ (Ö7)

‘Bizim kelime öğrenmemiz gerekiyor. O yüzden ben gramer üzerinde çok duruyorum ve kelime öğretimi okuduğunu anlama üzerinde çok duruyorum...’ (Ö12)

Ünitelerin hazır bulunuşluğa uygun olduğuna olumlu görüş beyan eden 7 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “hazır bulunuşluğa uygun” kodu altında toplanmıştır. Ünitelerin hazır bulunuşluğa uygun olduğunu belirten katılımcılar Ö3 ve Ö14 ’ün görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Yani günlük yaşamında mesela konuların çoğu aslında günlük yaşamın içinden alınan konular. Mesela spor ünitesi var, günlük yaşam diye üniteleri var. Yani bunu gerçek hayata uyarladığında öğrencilerin aklında kalıyor ...’ (Ö3)

‘...ya aslında öğrencilerin seviyesini uygun şeyler yani gittikçe, eskiden daha ağırdı aslında. Basit konular var artık...’ (Ö14)

Ünitelerin güncel olduğuna dair olumlu görüş beyan eden 4 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “güncellik” kodu altında toplanmıştır. Ünitelerin güncel olduğunu belirten katılımcılar Ö15 ve Ö7’nin görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Yani çok ünite seçimlerinin başlık konu başlıklarını sorun olduğunu düşünmüyorum. Şu an mesela evet, partiler genel günlük hayatta karşısına çıkabilecek türden. Evet, dünya demesek de genel olarak günlük hayatta karşılaşılabilecekleri türden temalar seçmişler, dünya bilgileri o kadar yok tabii ki...’ (Ö15)

‘Şimdi mesela ben köy okulundayken kahvaltı ünitesinde çocuklarımla kahvaltı

yapıyordum yani çocuklar gerçek hayatta yaptıkları bir şeyi derste de deneyimliyorlardı...’ (Ö7)

Ünitelerin günlük yaşama ve hazır bulunuşluğa uygun olmadığına dair olumsuz görüş beyan eden 10 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “uygun değil” kodu altında toplanmıştır. Ünitelerin uygun olmadığını belirten katılımcılar Ö16 ve Ö2’nin görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...içerik anlamında sıkıntılarımız var. Çünkü dediğim gibi çocuk onun ne filmi olduğunu bilmiyor. Ne filmi olduğunu bilmeden de onun hakkında bir yorum yapamıyor. Bunu önceden işte senin belirtmen gerekiyor. Yani bu sefer de zaman sıkıntı. Başlık okey, tamamız. İçerik anlamında içeriği biz değiştirmeye çalışıyoruz...’ (Ö16)

‘Zorlandığımız ünitelerde oluyor mesela çok ilgisini çekmeyen şeyler var. Çok bir şey de anlatamıyoruz. Ayrıca çocukların da çok dikkatini çekmiyor yani. Zaten gerçek hayatta televizyonda bu şekilde görüşmeler yapılmıyor işte yok telefonda başka birisi çıkıyor da yok ne bileyim işte ona bağlıyorum bekle falan filan bahsediyorlar da. Onlar artık biraz çağ dışında...’ (Ö2)

4.3.“Eğitim Durumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında eğitim durumlarına dair görüşleri alt problemden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. “Eğitim Durumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Eğitim Durumları	Etkinlik	Oyun	8
		Görsel/İşitsel Etkinlik	9
	Materyal	Dijital Materyal	15
		Ders Kitabı	8
		Görsel Materyal	14
	Ders Saati	Zaman Kısıtı	17
	Sınıf Mevcudu	Kalabalık	11

“Eğitim durumları” temasına yönelik olarak tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur. Etkinlik kategorisi altında 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Oyun” 8 frekans ve “Görsel/İşitsel Etkinlik” 9 frekansa sahiptir.

Materyal kategorisi altında 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Dijital materyal” 15, “Ders kitabı” 8 frekans ve “Görsel materyal” 14 frekansa sahiptir.

Ders saati kategorisi altında bir kod tespit edilmiştir. “Zaman kısıtı” kodu 17 frekansa sahiptir.

Sınıf mevcudu kategorisi altında 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımları incelendiğinde; “Kalabalık” 11 frekans ve “Herkes zaman yetiyor” 3 frekansa sahiptir.

Eğitim durumlarından oyun etkinliğini kullanmayı tercih ettikleri görüşünü beyan eden 8 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “oyun” kodu altında toplanmıştır. Oyun etkinlikleri kullandığını belirten katılımcılar Ö12 ve Ö3’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...nesnelerim vardı onları kullanıyordum. Oyuncaklar falan da getiriyorum. Oyuncak çok seviyorlar öğrencilerim...’ve ‘...çocukları kullanıyorum anlatacağım nesneyi oynamak onların çok hoşuna gidiyor. Anlatacağım şey her neyse hastalıkları anlattık mesela bunu oynamak çok hoşlarına gidiyor. Role play çok seviyorlar en sevdikleri şey hatta. Benim dersimde en ilgisiz öğrenci bile sırf kalkıp o role playi yapmak için parmak kaldırıyor kelimeyi bilmeseydi bile. Aktif olmaktan keyif alıyorlar yani kesinlikle beşer özellikle. Programımız öğrencilerin bu şekilde aktif olmasını sağlayabilecek yeterlilikte. Ben sadece sekizlerde sınavdan şikâyetçiyim sınav olmasa 8’lerim de aktif olurlar...’ (Ö12)

‘Daha sonrasında oyunlar var. Oyunlarda da çocuklar çok eğlenerek öğreniyorlar. Ünite sonlarında işte o ünite ne öğrenmişse onunla ilgili oyunları kendileri hatta istiyorlar. O yüzden biraz daha eğlenceli boyutta olmalı...’ (Ö3)

Görsel/işitsel etkinlikleri tercih ettikleri görüşünü beyan eden 9 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “Görsel/işitsel etkinlik” kodu altında toplanmıştır. Bu duruma örnek olarak katılımcılar Ö20 ve Ö19’a ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Görsel kullanım, akıllı tahta, videolar, şarkılar, oyunlar, İngilizce kelime oyunları var mesela boşluk doldurma gibi tahtada çocuklar daha çok eğleniyor...’ (Ö20)

‘Şarkının önemi benim için çok büyüktür. Her ünite mutlaka şarkı öğretim bulamazsam uydururum ezberleriz. Her derste onu yineler söyleriz şarkı söylemek bir speaking dir, benden dinlemelerin listeningdir. Onu geliştirir aynı zamanda kendisinin de ritimde söylemeyi sever...’ (Ö19)

Dijital materyal kullandıklarını beyan eden 15 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “dijital materyal” kodu altında toplanmıştır. Dijital materyal kullandığını belirten

katılımcılar Ö5 ve Ö17'nin görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

'Eskiden çalıştığım okullarda hani posterler falan oluyordu. Harita odasında hani onlar görseller, flash kartlar falan oluyordu ama şimdi okulumuzda bu imkânımız yok. Aslında olsa güzel olur ama akıllı tahtadan gerek kalmıyor aslında. Akıllı tahtadan her şeyi açıyorum. Tabii ben indiriyorum flashıma her şeyi. Yani sırf ders kitabıyla gitmiyoruz. Biz ders kitabındaki etkinliklerden çok ders kitabını bitirince o kadar çok şey yapıyoruz ki aktivite etkinlik... Yetiyor. Hepsini yapıyoruz o yüzden ya ekstra bir şeye gerek kalmıyor aslında akıllı tahta olduğu zaman...' (Ö5)

'Akıllı tahta kullanıyorum. 8lerde akıllı tahta dışında işte kendim etkinlik getirmeye çalışıyorum. Ekstra çalışma kâğıtları kullanıyorum. Bir de ek kaynaklar aldırıyorum. Program etkinlik öneriyor, böyle oyunlar vesaire gibi şeyler de öneriyor. Program bunları öneriyor ama ders saatlerimizin yeterli olduğunu genelde düşünmüyoruz. Öncelik programı bitirmek olduğu için öyle yapıyoruz ve ben tekrar yapmak istiyorum. O yüzden vakit kalmıyor...' (Ö17)

Ders kitabının yeterli olduğu hakkında olumlu görüş beyan eden 8 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “ders kitabı” kodu altında toplanmıştır. Ders kitabının yeterli olduğunu belirten katılımcılar Ö4 ve Ö9 sırasıyla görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

'Yazma da zaten kitap bu konuda bizi çok güzel yönlendiriyor yani kitabın içinde 4 temel beceri var dinlemeden tutun işte dediğim gibi konuşmaya kadar...' (Ö4)

'Ders kitabını takip ediyorum. Ders kitabındaki etkinliklerle ilerliyoruz ve ders kitabımızda da yazma okuma dinleme ve konuşmayla ilgili bütün etkinlikler var. Bunlar çoğu zaman yeterli oluyor hatta yetiştiremiyoruz, fazla bile olabiliyor...' (Ö9)

Görsel materyal kullandıklarını beyan eden 14 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “görsel materyal” kodu altında toplanmıştır. Görsel materyal kullandığını belirten katılımcılar Ö3 ve Ö12'nin görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

'Görsel materyalin çok etkili olduğunu düşünüyorum açıkçası. Kelime öğretiminde flaş kartları kesinlikle ünitelerin başlarında kelime öğretiminde veriyorum...' (Ö3)

'Ben beşlere de ders anlatıyorum şu anda 2 tane sınıfım var. 5lerde de daha çok şey benim flaş kartlarım vardı, nesnelerim onları kullanıyordum. Oyuncaklar falan da getiriyorum. Oyuncak çok seviyorlar öğrencilerim. Materyal olarak genelde kendimizi kullanıyoruz...' (Ö12)

Ders saatlerinin yeterli olduğuna dair olumsuz görüş beyan eden 17 katılımcı bulunmaktadır

ve bu katılımcılar “zaman kısıtı” kodu altında toplanmıştır. Ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirten katılımcılar Ö20, Ö13 ve Ö16’nın görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Ders saatimiz eğer program bu şekilde olursa yetmez mümkün değil. Şu an ben listeninge çok fazla vakit ayıramıyorum açıkçası...’ ve ‘...4 beceri bakanlığın istediği gibi asla öğretilmiyor. Yani şöyle program içerisinde o kadar çok konu oluyor ki bazen onu o verilen tarih aralığında bitirmemiz mümkün değil...’ (Ö20)

‘Zamanımız çok kısıtlı, bir de depremden ötürü 30 dakika dersler. Mevcudumuz azaldı. Eskiden 40 dakikaydı ve kırkın üzerinde mevcut vardı. Bir de öyle bir olay var. Programı yetiştirilmesi açısından bu daha kolay, az öğrenciler az süre...’ (Ö13)

‘4 tane beceri ölçmeye çalışıyoruz. Her biri için bir ders saati ayırmam lazım. Konuşma sınavına iki ders saati ayırıyoruz. Bir de geriye kalıyor. Ortak sınavlarımız var. Okul genelde hemen hemen haftada 1 deneme yapıyor, ortak sınavlarda ortak yapılıyor. İl geneli sınavlar var. Normal zümrelerin ortak sınavları var işte. Türkçe sınavı ortak yapıyoruz. Orada ne oluyor bu sefer benim o dersim, O günün dersi gidiyor. Ne yapacağız bu sefer? İdari problemler bunlar. Biz bu sefer müfredattan kısmak zorunda kalıyoruz. Bazen kısıyoruz. Ben son zamanlarda özellikle bu yeni değişiklikten sonra gramer konularından çok kısıyorum. Açıkçası gramer konularına böyle %100 girmiyorum...’ (Ö16)

Sınıf mevcudu fazlalığına dair olumsuz görüş beyan eden 11 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “kalabalık” kodu altında toplanmıştır. Sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu belirten katılımcılar Ö5, Ö18, Ö16 ve Ö7’nin görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Şöyle bir sıkıntımız var sınıflar kalabalık. Sınav yapmamız bizim çok süremizi alıyor, vaktimizi alıyor...’ (Ö5)

‘Zaten sınıflarımız kalabalık artı ders saatimiz çok az. Konuşma da aynı şekilde ders içinde ne kadar konuşabilirsen onla kalıyor. 40 öğrencinin aşağı yukarı 15 tanesini tahtaya çıkartıp bir dersimi ayırabiliyorum. Onun dışındakilerde yani arada kaynıyor...’ (Ö18)

‘...bundan önce bizim sınıflarımız 43 44 kişiydi. Hangi çocukla kaç dakika konuşabilirsin, hangi çocuğu kiminle konuşturabilirsin...’ (Ö16)

‘...sınıflarımız 40 44 arası uğultu oluyor sınıfta bir tahtaya çıkartıp 1-2 kişiyi konuşturduğumda da hepsine söz hakkı gelmiyor özellikle beşlerde sene başında konuşma çok yaptırdım ama şu altılarda hele son zamanlarda konuşmaları atlamak zorunda kaldık hep...’ (Ö7)

4.4.“Sınama Durumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında sınama durumlarına dair görüşleri alt probleminden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. “Sınama Durumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Sınama Durumları	Ölçme Sistemi	Yeni Sistemi Uygulama Güçlüğü	4
		Yeni Sistem Uygulanabilir	13
		Adaptasyon Sorunu	8
	Liseye Geçiş	Çoktan seçmeli	12
	Sınavı	Sistemler Arası Çelişki	6

“Sınama durumları” temasına yönelik olarak tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur. Ölçme sistemi kategorisi altında 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Yeni sistemi uygulama güçlüğü” 4, “Yeni sistem uygulanabilir” 13 frekans ve “adaptasyon sorunu” 8 frekansa sahiptir.

Liseye geçiş sınavı kategorisi altında 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Çoktan seçmeli” 12 frekans ve “Sistemler arası çelişki” 6 frekansa sahiptir.

Yeni ölçme sistemine dair olumsuz görüş beyan eden 4 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “Yeni sistemi uygulama güçlüğü” kodu altında toplanmıştır. Yeni sistemin uygulanabilirliğinin zor olduğunu belirten katılımcılar Ö6 ve Ö20’ya ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Şimdi bu yıl hani yeni bir program başladı. Listening ve speaking geldi. Bence hiç uygulanabilir değil neye göre değerlendireceksiniz. Yani çocuk konuşmak istemiyor ki, çok çekiniyor. Zaten yani ufak tefek soru soruyorsun işte cesaretlendirmeye çalışıyorsun falan ama yine de bazı çocuklar çok içine kapalı ve İngilizce konusunda bazı çocuklar çok yetersiz. Ben o çocuğu konuşma sınavı yapmaya çalışıyorum. Bu çok zor bir şey öğrenci tutumu burada en büyük etkidir. Öğrenci tutumu mesela listening de de şöyle bir sıkıntı oluyor çocuk nasıl yazıldığını bilmiyor bazı kelimelerin, yazma konusunda sıkıntı yaşıyor çocuklar. Yazılı kısmında bu problemler oluyor konuşmada da öğrencinin çekincesi oluyor. Normalde biz zaten uygulamalı sınav yapıyorduk ben her sınavımı da test yapmıyordum ayrıca, zaten açık uçlu yapıyordum ama şimdi listening ve speaking yapmakta zor bence ve

uygulanabilir değil...’ (Ö6)

‘Çocuklar için ilk defa karşılaştık böyle bir şeyle. Yani uygulanabilirlik şu an için zor...’ (Ö20)

Yeni ölçme sistemine dair olumlu görüş beyan eden 13 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “Yeni sistem uygulanabilir” kodu altında toplanmıştır. Yeni sistemin uygulanabilir olduğunu belirten katılımcılar Ö10, Ö5 ve Ö18’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘Normalde yarı test yarı klasik şeklinde uyguluyordum. Özel becerileri hiçbir şekilde ölçmüyordum. Listening’i anca ders kitabında olan etkinlikler ile yapıyorduk. Yani sınav olarak bir etkisi yoktu. Konuşma zaten yoktu. Yani aslında ben bu sınav sistemini beğendim, yani derste daha etkili oluyor. Çocuklar hocam speaking sınavı yapacaksınız değil mi diye soruyorlar. Mesela geçenlerde oldu hocam şimdi yapsak ya speaking sınavını hani gelip gidelim. Yüksek puan alıyorlar çünkü. Aslında daha iyi oldu onlar için. Çünkü tek sınav yapsak kalacak atıyorum. Listening sınavını seviyorlar. Kelimeleri tahtaya yazıyorum. Normalde yasak. Biliyorsunuz kelimeleri vermememiz gerekiyor. Ama vermezsek de bazı sınıflar hiç yapamaz o zaman. Çünkü kelimeyi görünce o duyuyor. Daha iyi oldu, ben sevdim açıkçası. Yani speaking gelmiş iyi ki diyorum ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. İlerleyen yıllarda daha da iyileşecek...’ (Ö10)

‘...yeni uygulamayı da onaylıyorum evet güzel bir uygulama tabii ileriye dönük...’ (Ö5)

‘...yani mantıklı buluyorum ama bu programında tabi ona göre şekillenmesi lazım. Dinlemenin konuşmanın ağırlığını alınması lazım...’ (Ö18)

Yeni ölçme sistemi uygulamasında adaptasyon sorunu yaşandığına dair görüş beyan eden 8 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “adaptasyon sorunu” kodu altında toplanmıştır. Yeni sisteme adaptasyon sorunu yaşadıklarını belirten katılımcılar Ö11 ve Ö5’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...hepsini ayrı ayrı ölçülüyor ama altyapısını hazırlamadan hepsini ölçün dediği için ne yazık ki uygulamada biraz sıkıntı çekiyorum...’ (Ö11)

‘...yani yeni uygulamayı da onaylıyorum evet güzel bir uygulama tabii ileriye dönük şimdi biz adapte olamadık evet biz kurban gibi olduk biraz hani ilk biz aldığımız için bu öğrenciyi ama ileriye dönük güzel olacaktır...’ (Ö5)

Liseye geçiş sınavına dair sınav odaklı eğitim verildiğini beyan eden 12 katılımcı

bulunmaktadır ve bu katılımcılar “çoktan seçmeli” kodu altında toplanmıştır. Liseye geçiş sınavından dolayı sınav odaklı eğitim verdiklerini belirten katılımcılar Ö4, Ö19 ve Ö7’ye ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...çocukların bir alışma süreci olması gerekiyordu öncesinde...’ ‘Yalnız klasik sınav için dediğim gibi biz burayı tamir ederken bir yandan da sınav gerçeğimiz hala devam ediyor. Hâlâ da biz bu çocukları teste hazırlıyoruz. Test üzerinden hazırlıyoruz ama ben beceriye odaklı bir ölçmeyi tercih ediyorum. Dil öyledir, dil yaşayan bir şeydir. Hani dil o şekilde ölçülmeli. Dilin doğası budur ama bir sınav gerçeği var. Bir sınav sistemine göre hazırlayacaksa çocukları bu ölçme sistemi ile zaman kaybediliyor...’ (Ö4)

‘...sekizinci sınıfta test olduğu için çocuk kendisi bile fark ediyor yani çocuğu ahmak yerine koyamazsın. Hocam neden bunu yapıyoruz bunu yapacağımıza test çözelim. Yani kendisi bile söylüyor bu da sınavın formatı bizim speaking yapmamıza listening yapmamıza ket vuruyor. Ben desem ki ben yapayım bunları hepsini uygulayıp peki dönem sonunda ya da o ünite sonunda çocuk test çözemiyor ve çocuğun başarısını sadece testle ölçülüyor bu sefer sen mecburen formata uymak zorundasın...’ (Ö19)

‘...biz LGS’ye yönelik teste yönelik denemelere yönelik sürekli çalışmalar yapıyorduk test kitapları aldık sınıfta uygulamasak da ödev veriyordum en azından öyle söyleyeyim çocukların teste doğru bayağı bir yani teşvik ediyorduk ...’ (Ö7)

Liseye geçiş sınavı ve ölçme sisteminin çeliştiğini beyan eden 6 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “Sistemler arası çelişki” kodu altında toplanmıştır. Liseye geçiş sınavı ile yeni ölçme sisteminin uygulama farkı olduğunu belirten katılımcılar Ö16, Ö15 ve Ö6’ya ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...Öğrencileri LGS’ye hazırlarken burada şöyle bir çelişki var. Yani tabiri caizse bu ne perhiz, bu ne lahana turşusu derler. Evet burada şöyle bir çelişki oluyor, ben kesinlikle dil becerilerini öğretirdim ve bunda ısrarcı olmaya devam ettim. İngilizce öğretmeni olarak böyle davrandım. Çünkü çizgimi bozmadım. Benim amacım bu çocuklara İngilizce öğretebilmek olmalı ki buna göre de davrandığımı düşünüyorum ama geriye dönüp bakıyorum. Bu çocuğun amacı ne LGS’ye girip sınavda başarılı olmak. Peki, LGS de 4 beceriyi ölçen sınav mı yapılıyor? Hayır, test yapılıyor. Bu sefer geriye dönüp şöyle bir vicdani sorguladığımda bu sefer diyorsun ki ben çocuğun acaba hayatıyla mı oynuyorum? Evet, İngilizce öğretiyorum belki ama çocuk LGS de başarılı olamayınca İngilizce öğrendiğini ne faydası var? O liseye gidemedikten sonra iyi bir liseye gidip dil sınavında eğitim göremezse. Bir amacı

yok, bu sefer ne yapıyoruz? Geriye dönüp becerilerden tekrar kısip teste yöneliyoruz...’(Ö16)

‘...Bunun daha şablon mesela ama Milli Eğitim ortak sınav yapıyor. Türkçe ve matematik üzerinden diye hatırlıyorum. Onlar hazır. Test hazırlanırken bizden böyle bir şey yapmamızı istiyorlar falan. Evet, şimdi 20 soru test gelecek. Yani bunları kendilerinin yapmalarını öneriyorum...’ ve ‘...LGS zaten hepsi başlı başına test üzerinden. Sınıftan uyguladığımız sınıfta yaptığımız yöntemler, ders işleme teknikleriyle ve dersin içinde olan materyallerle sınav biraz çelişiyor...’ (Ö15)

‘...hocam yani bence birbirinden çok alakasız yani mesela bir yazılıda şöyle bir şey oldu ilk yazılı Milli Eğitim yaptığı sekizinci sınıflara ve test hazırlamışlar ama biz ikinci yazılıyı açık uçlu hazırladık ve sınavı LGS yine test olacak yani neye göre gideceğiz o da bir kafa karışıklığı yani...’ (Ö6)

4.5.“Paydaş Tutumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Öğretmenlerin ihmal edilen programa paydaş tutumlarının etkilerine dair görüşleri alt probleminden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. “Paydaş tutumları” Temasına Ait Kodların Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Paydaş Tutumları	Öğretmen	İş Yüğü	3
		Kendini Geliştirme	2
	Öğrenci	İstekli	3
		İsteksizlik	2
		Öğrenci Profili	8
	Veli	Veli Etkisi	5
	İdare	Etkin değil	3

“Paydaş tutumları” temasına yönelik olarak tespit edilen kategorilerin ve kodların dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur. Öğretmen kategorisi altında 2 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “İş yüğü” 3 frekans ve “Kendini geliştirme” 2 frekansa sahiptir.

Öğrenci kategorisi altında 3 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “istekli” 3, “isteksizlik” 2 frekans ve “öğrenci profili” 8 frekansa sahiptir.

Veli kategorisi incelendiğinde 1 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde;

“Veli etkisi” 5 frekansa sahiptir.

İdare kategorisi incelendiğinde 1 kod tespit edilmiştir. Kodların dağılımı incelendiğinde; “Etkin değil” 3 frekansa sahiptir.

Paydaş tutumlarında öğretmenlerin iş yüküne dair olumsuz görüş beyan eden 3 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “iş yükü” kodu altında toplanmıştır. İş yükü fazlalığını belirten katılımcılar Ö7, Ö5 ve Ö15’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...Mesela beşlerde İngilizce dersini de seçmeli yabancı dil dersini de ayrı ayrı veriyorlar, aynı program, aynı konular, aynı sınav, benzer sınavı yapmak zorunda kalıyoruz. Tek bir derisi 5 saat olarak yapsalardı biz birbirinin devamı gibi zaten işliyoruz, bunu ayrı ayrı sınav yapmak zorunda kalmazdık. İş yükümüz biraz hafiflerdi. Seçmeli yabancı dillerin kazanımları aynı hocam yani. Çünkü benzer şeyleri vermek zorunda kalıyoruz...’ (Ö7)

‘...Seçmeli dersinde normal İngilizcenin de aynı programı ama farklı dersler olarak bize veriliyor ve ayrı ayrı sınav yapmamız isteniyor aynı konulardan bu bize külfet oluyor yani tek tek biliyorsunuz speaking listening ayrılınca her sınıfta 6 sınav yapıyoruz düşünün. Paralel aynı konudan farklı sorular soruyoruz yani bu bize bir külfet yani hiçbir anlamı yok aslında o seçmeli normal ders olarak yapılırsa, seçmeli ders adı altında değil de normal İngilizceyle birleştirilip tek ders gibi yapılırsa biz de tek sınav yaparız. Biz de yorulmayız bu açıdan yani bu güzel olur aslında...’ (Ö5)

‘...Öğretmenler için çok fazla iş yükü olduğunu düşünüyorum. Yani ben 4 sınav yapıyormuş gibi hissediyorum kendimi, asla bitmiyor. Bir de bunun ölçeklendirmeyi de bizim yaptığımızı düşünürsek her biri çok uzun zaman alıyor...’ (Ö15)

Paydaş tutumlarında öğretmenlerin kendini geliştirmesine dair görüş beyan eden 2 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “Kendini geliştirme” kodu altında toplanmıştır. Kendini yeterince geliştirmeyen öğretmenler bulunduğunu belirten katılımcılar Ö1 ve Ö18’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...Yani sürekli öğretmen arkadaşlarda şey var, sistem sıkıntılı ama e tamam sistemin bir parçası olarak, bizde sıkıntılıyız. Sistem kelimesi bizim dışımızda olan bir şey değil biz de onun bir parçasıyız. Zaten en büyük paydaşız aslında. Yani bence ortadaki direk biziz hocam...’ ve ‘...Köklü değişiklikler lazım. Öğretim programının incelenmesi lazım, ders saatlerinin arttırılması lazım, personelin eğitilmesi lazım... Öğretmen yeterlikleri çok çok zayıf...’ (Ö1)

‘...Öğretmenlerin de dinleme ve konuşma kısmında daha etkin hale getirilmesi lazım.

Kendim de dâhil. Yani üniversiteden çıktuktan hatta Anadolu lisesinden çıktuktan sonra konuşmada o kadar yetkin oluşumu düşünmüyorum...’ (Ö18)

Paydaş tutumlarında öğrencilerin istekli olduğuna dair görüş beyan eden 3 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “istekli” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerin istekli olduğunu belirten katılımcılar Ö12, Ö5 ve Ö16’ya ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘... Aktif olmaktan keyif alıyorlar yani kesinlikle beşler özellikle...’ (Ö12)

‘...kültürel seviye olarak gerekli alt yapı ve bilgi olarak gelen çok iyi öğrenci de var çok güzel İngilizce konuşan...’ (Ö5)

‘...normal test sınavlarından daha başarılı olduklarını ve daha istekli olduklarını gördüm. Ben çocuklar buna öyle bir heyecanla geldiler. Yani sınavlara o dinleme sınavlarına, konuşma sınavlarına özellikle konuşma sınavında birebir. Çünkü etkileşimde olduğum için...’ (Ö16)

Paydaş tutumlarında öğrencilerin isteksiz olduğuna dair görüş beyan eden 2 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “isteksizlik” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerin isteksiz olduğunu belirten katılımcılar Ö5 ve Ö7’ye ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...zaten öğrenciler bizim dersimize biliyorsunuz sizle de aynı branştayız. Bir şeyi vardı ön yargısı vardı ben yapamıyorum, beceremiyorum işte onlar niye Türkçe konuşmuyor da biz İngilizce öğreniyoruz gibi...’ (Ö5)

‘...öz güvenleri düşüyor, arkadaşları gülüyor, bu bizim için problem oluyor. Yani derste de hatta etkinlikleri yapmak istemiyorlar. Kitapta hocam burayı yapmasak mı falan diye onlar da bizi teşvik ediyorlar yapmamaya biz elimizden geldiğince yapmaya çalışsak da...’ (Ö7)

Paydaş tutumlarında öğrenci profilinin önemli olduğuna dair görüş beyan eden 8 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “öğrenci profili” kodu altında toplanmıştır. Öğrenci profili hakkında görüş bildiren katılımcılar Ö1 ve Ö5’e ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

‘...Biz İngilizce öğretim programında en çok da ihtiyaç analizini ıskalıyoruz. Yani biz şimdi gidiyorum köylere mesela orada bir tane babası çoban olan çocuğa zorla İngilizce öğretmeye çalışıyorum. İkinci sınıf öğrencisi çocukta bana küfrediyor...’ (Ö1)

'6larda geçiyor muffin kelimesi onu bilmeyenler de oluyor. Kap kek diyoruz mesela o zaman kap kek ney onu da bilmiyorum falan diyenler de çıkabiliyor. İşte farklı öğrenci profilimiz olduğu için gerek kültürel seviye olarak gerek alt yapı ve bilgi olarak gelen çok iyi öğrenci de var. Çok güzel İngilizce konuşan hiç bilmeyen de var işte o açıdan zorlanıyorum ben.' Ve '...Tabi okulumuz profilde çok farklı. Bizim okulumuz çok tavan öğrenci de var, çok yani dip öğrenci de var. Ondan da kaynaklı dediğim gibi hiç umursamayan öğrenciler de var. Tabii hatta ben konuşma sınavını hocam yapmayacağım deyip çok rahat ne verirsiniz verin hocam diyor çocuk çok rahat yani...' (Ö5)

Paydaş tutumlarından veli etkisine dair görüş beyan eden 5 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “veli etkisi” kodu altında toplanmıştır. Veli etkisi hakkında görüş bildiren katılımcılar Ö5, Ö3, Ö8, Ö9 ve Ö1’e ait görüşme alıntıları aşağıda verilmiştir:

'...Aslında bilinçli velilerimiz var tabii ama çok az bu bilinçli velilerimiz. Hani anne baba öğretmen olsun bu işin içinde olanlardan. Hani onların da hoşuna gitti aslında konuşmanın ayrılması. Çocukların evde işte konuşmaya hazırlanması hoşuna gitti. Ben bazı velilerinden dönüt aldım. Hocam diyor eskiden diyor iki kelimeyi bir araya getiremeyen çocuğum diyor evde diyor metin okudu resmen diyor ezberledi diyor, ben çok şaşırdım ki oluyormuş, evet oluyormuş demek ki. Zorlayınca, birazda çocuklar kendini zorlayınca dediğim gibi bazı velilerden dönüt alıyoruz...' (Ö5)

'...Veli iş birliği açısından dediğim gibi biz mutfak kısmındayız bu işin. Ama velinin de mutlaka bize destek olması gerekiyor...' (Ö3)

'...şimdi şöyle bir durum var, velinin aklındaki şu benim çocuğum 10 sorudan kaç tanesini yapabiliyor? Yani aslında o baktıkları açı sadece bu. Onda 10 yapsın da bırak konuşmasın, evet yani çocuklar bunu biliyor. Buna göre davranıyor...' (Ö8)

'...Bizden bir merkezi sınav beklentisi var, yani İngilizce öğretmenlerinden. İdarenin hatta herkesin bu yönde bize baskısı var...' (Ö9)

'...Veli zaten yok gibi. Hocam veli zaten yoktur her zaman. Veli hiçbir kademede yok ya veli parasını vermiyorsa bir şey gelip sormuyor...' (Ö1)

Paydaş tutumlarında idarenin etkin olmadığına dair görüş beyan eden 3 katılımcı bulunmaktadır ve bu katılımcılar “etkin değil” kodu altında toplanmıştır. İdarenin etkin olmadığı hakkında görüş bildiren katılımcılar Ö1 ve Ö2’ye ait görüşme alıntıları sırasıyla aşağıda verilmiştir:

'...İdare kısmında da bizim bu idare hocam sen şimdi şöyle yap sen bunu böyle yap çok yoğun karışmaz idareler de ona benzer tutum alıyor. Yani bazen araya girmeye

Çalıştıkları zaman biz diyoruz ki bu zümre kararı bu bizim için evet, bu bizim için zümre kararı o şekilde. Yani biz zümre de bir konuşalım ona göre diyoruz. O zaman da yine anlayışla karşılıyorlar. Uğraşmak istemiyorlar...' (Ö1)

'...Yani zaten veli ve idare çok etkili değil. Öğrenci ve öğretmen arasındadır...' (Ö2)



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Kahramanmaraş ili merkez ilçelerde, merkez ilçelere bağlı köylerde bulunan ortaokullarda öğretmenlik görevinde bulunan katılımcıların dil eğitiminde ihmal edilen program hakkındaki görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tespit edilmiş olan sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında yer alan kazanımlara dair görüşleri alt amacı doğrultusunda; kazanım temasında, “İngilizce dil becerileri” kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoride bulunan “Konuşma” kodu incelendiğinde, İngilizce öğretim programında ihmal edilen program boyutunda en çok ihmal edilen becerinin konuşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma kodunun alt kodlarına bakıldığında ders saatlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, yoğun program ve 7 ve 8. sınıfların özelinde liseye geçiş sınavından kaynaklı ihmaller olduğu görülmektedir. Okul dışında İngilizce konuşma fırsatı bulamayan öğrenciler, İngilizce öğrenimlerini büyük ölçüde derslere katılarak okul ortamında gerçekleştirirler (Kozikoğlu ve Kanat, 2018). Ama programda olmasına rağmen ihmal edilen konuşma becerisi okul dışında da maruz kalınmadığı takdirde gelişemez. Haftalık ders saatlerinin yeterli gelmemesinin sebepleri arasında programın yoğun olması bulunmaktadır. Verilen sürede programı yetiştirmekte zorlanan öğretmenler, sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı her öğrenciye yeterli zamanı ayıramamakta ve konuşma becerisine zaman ayırmakta güçlük çekmektedirler. Bunun sonucunda konuşma becerisi ihmal edilmektedir. Diğer bir yandan da 8. sınıfın sonunda liseye geçiş sınavına girecek olan öğrencilerin başarısı çoktan seçmeli sorular ile ölçülmektedir. Bu sınavdan dolayı öğretmenler, öğrencilere sınav odaklı eğitim vererek

merkezi sınavda ölçülmeyen konuşma becerisini ihmal etmektedirler. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlar ile karşılaşıldığı görülmektedir. Yılmaz'ın (2005) çalışmasında İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamadıkları için konuşma ve dinleme becerilerine yeterince önem verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda konuşma becerisini öğrencilik hayatında ihmal eden öğretmenlik bölümü öğrencilerinin olması öğretmen yeterlilikleri konusunda da olumsuz örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir çalışma Sönmez Ektem ve Yıldız (2017) tarafından yapılmış ve konuşma ve dinleme becerisinin neredeyse tamamen ihmal edildiği sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak konuşma becerisi için verilen ödevlerin hazırlanması ve değerlendirmesinin çok fazla vakit alması bu becerinin ihmal edilmesine yol açmaktadır. Yapılan çalışmalarda (Arı, 2014; Tokur Üner ve Aşlıoğlu, 2022) konuşma becerisinin ihmal sebepleri arasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, yeterli zaman olmaması gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu olarak sınıfların mevcutlarının fazla olması öğrencilere ayrılan zamanı arttırmakta ve zamanın yeterli olmamasına sebep olmaktadır. Bu çalışmanın yapıldığı dönem dolayısıyla yeni gelen ölçme sistemi ile bu çalışma diğer çalışmalardan ayrılarak alan yazına yeni bir sonuç katmaktadır. Yeni ölçme sistemi ile öğretmenler artık dört temel dil becerisini ölçebilmekte ve öğrenciyi buna hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonucunda konuşma becerisinin 2024 yılında yürürlüğe giren Maarif Model'den önce daha çok ihmal edildiği ve yeni sistem ile ihmallerde azalma olduğu ama yine de ders saatleri yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, LGS ve programın yoğun olması nedeniyle ihmalleri sıfıra indirgememiştir.

Kazanım temasına ilişkin İngilizce dil becerileri kategorisinde bulunan “Yazma” kodu incelendiğinde yazma becerisine ders anında çok vakit ayrılmadığı ve ev ödevi olarak verilmesinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yazma kodu altında bulunan ödevler ve merkezi sınav alt kodları ile yazma becerisinin ihmal sebeplerinin neler olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yazma becerisi ders anında ders saatinde çok zaman alacağı için öğretmenler tarafından ev ödevi olarak vermek tercih edilmektedir. Bu ödevler öğrencilere geniş zaman ve yardım alma şansı tanımaktadır. Ama bu durum kötüye kullanmaya açık bir durumdur. Sönmez Ektem ve Yıldız'ın (2017) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin en çok okuma, yazma, dil bilgisi becerisini ve kelime bilgisini geliştirmeye yönelik ev ödevi verdikleri sonucuna varılmıştır. Genç İlter (2014) yaptığı çalışmasında yazma becerisinin, öğrenciler için en zorlayıcı dil becerilerinden biri olduğu ifade etmektedir. Bunun temel sebebi, öğrencilerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde

yeterli ilerleme kaydetmeden yazma sürecine başlamalarıdır. Ayrıca, yazma öğretiminin etkili olabilmesi için diğer dil becerileriyle uyumlu bir şekilde planlanması ve uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Hocoğlu (2015) ise çalışmasında öğrencilerin, uygulamaya dayalı bir İngilizce eğitimi almadıkları için yazma becerisinde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışma, yazma becerisinin ihmal edilmesinin temel nedenleri arasında uygulama eksikliği ve öğrencilerin yeterli pratik yapma fırsatı bulamamasının yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan yola çıkarak İngilizce derslerinde yazma becerisinin ihmal edilmesinin, bu becerinin karmaşıklığı, değerlendirme sürecinin zaman gerektirmesi ve uygulama eksikliği gibi etkenlerden kaynaklandığını ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencilere daha fazla rehberlik etmesi ve onların bu alanda daha çok pratik yapmalarına imkân tanınması büyük önem taşımaktadır. Merkezi sınavın getirmiş olduğu çoktan seçmeli sorularla eğitim verme fikrinden öğretmenlerin çıkamadığı görülmektedir. Öğrencilerinin sınav başarısını ders kazanımlarının önüne koyan öğretmenler bu becerileri ihmal etmektedir. Aküzel (2006), yaptığı çalışmada o dönemin liseye geçiş sınavı olan OKS sınavında İngilizce sorusu olmamasından kaynaklı olarak öğrenci ve velilerin dersi önemsemediği şeklinde bir sonuca varılmıştır. 2024 yılında önemini koruyan LGS sınavı içerisinde İngilizce soruları bulunmasına rağmen kat sayısının düşük olmasından kaynaklı İngilizce dersinin ihmal edildiği yapılan analizler sonucunda görülmüştür.

Kazanım temasına ilişkin İngilizce dil becerileri kategorisinde bulunan “Dinleme” kodu incelendiğinde dinleme becerisinin en çok ihmal edilen ikinci beceri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dinleme kodu altında bulunan yetersiz ders saati ve LGS sınavının diğer beceriler de olduğu gibi bu becerinin ihmalinde de sebep olduğu görülmüştür. Dinleme materyalleri hakkında konuşan katılımcılardan gelen öğretmenlerinde birer dinleme materyali olduğu ve sınıfta İngilizce konuşulmasının aslında dinleme becerisini geliştirdiği görüşü ile dinleme materyallerine alın yazında bulunmayan bir bakış açısı katmıştır. Dinleme becerisi aslında birçok öğretmen tarafından yeni ölçme sisteminden önce de uygulanmış ama yeni sistem ile oluşan uygulama sınavlarının ders saatleri içerisinde yapılması yetersiz kalan ders saatlerinin daha da azalmasına sebep olmuştur. Ayrıca öğrencilerin dinleme etkinliklerinde daha öncesinde dile maruz kalmadıkları için zorlandıkları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Dinleme becerisinin diğer beceriler ile ilişkisini inceleyen Emiroğlu ve Pınar’ın (2013) çalışmalarında diğer becerilerin gelişiminde dinleme becerisi eksikliğinin olumsuz etkisi olacağı sonucuna varılmıştır. Dinleme becerisi

ve okuma becerisi anlama becerileri grubuna dâhildir (Kızıltaş, 2009). Birçok çalışmada birlikte değerlendirilmişlerdir ama sınav sistemi dinlemenin ihmal edilmesine sebep olurken okuma becerisi sınav sisteminde en çok kullanılan beceri olmasından dolayı en az ihmal edilendir. Çelik Kul da (2022) çalışmasında anadilde olduğu gibi, yabancı dil öğreniminde de dinlemenin ilk kazanılan beceri olduğuna dikkat çekmiştir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinin, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerinin ilerlemesine katkı sağladığı ve bu sayede dil öğrenim sürecinin hızlandığı Çelik Kul'un (2022) çalışmasında da vurgulanmıştır. Parker (2012), ulusal düzeyde yapılan LYS, SBS gibi sınavların dil sınavı kısımlarında sadece okuma becerisinin ölçüldüğünden bahsetmiştir. Yazma, konuşma gibi beceriler geri planda kalarak ihmal edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Kurita'ya (2019) göre dinleme becerisi dil öğretiminin merkezinde bulunmaktadır ama uzun yıllar boyunca dil eğitiminde ihmal edilmiştir. Dinleme becerisi aslında diğer becerilerin uygulanmasında da aktif olarak kullanılmaktadır. Ulum (2015), dinleme becerisinin önemli bir beceri olmasına rağmen ihmal edilmesinin sebeplerini öğretmenlerin dinleme öğretimini diğer beceriler kadar önemsemesi, dinleme etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme açısından güçlük yaratması, geleneksel öğretim yöntemlerinin hala kullanılmaya devam edilmesi sonucuyla öğrencilerin pasif bir şekilde dinleme yapmaları ve öğretmenlerin bu konuda yeterliliklerinin iyi durumda olmaması şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir çalışmaya göre öğretmenler, ders içeriği ve müfredat baskısı nedeniyle dinleme etkinliklerine yeterince zaman ayıramamakta, bu da dinleme becerisinin ihmal edilmesine yol açmaktadır (Çakır, 2018). Ayrıca, dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygun materyallerin eksikliği, öğretmenlerin bu alana daha az önem vermesine sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik motivasyonlarının düşük olması ve dinleme sürecinin aktif katılım gerektirmemesi, öğretmenlerin bu beceriyi öncelikli görmemesine neden olmaktadır. Mısırdaki yapılan bir çalışmada çıkan sonuçlar ise öğretmenlerin dil öğretiminde geleneksel olarak okuma ve yazma becerilerine odaklandığını, bu durum dinleme becerisinin ihmal edilmesine yol açtığını göstermektedir (Eltawila, 2009). Dinleme etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterli teknik altyapının eksikliği, öğretmenlerin bu alanda etkili dersler planlamasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, standart testlerin çoğunlukla dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelmesi, dinleme becerisinin ölçüm ve değerlendirme süreçlerinden dışlanmasına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeleri için yeterince rehberlik edilmemesi, bu becerinin ihmal edilmesine sebep olmaktadır. Edwards (1991) ve Eltawila'nın (2009) yapmış olduğu çalışmalarının sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür.

Edwards'ın (1991) çalışmasına göre, geleneksel eğitim sistemleri genellikle üretken becerilere, yani konuşma ve yazmaya odaklanmaktadır. Bu durum, dinleme öğretiminin diğer dil becerileri kadar kolay ölçülememesi ve değerlendirilememesi ile daha da pekişmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dinleme becerisini geliştirmeye yönelik pedagojik stratejiler konusunda yeterli eğitime sahip olmamaları, bu becerinin önemini azaltmaktadır. Dinleme aktiviteleri ise öğrenciler için genellikle cazip gelmemekte ve sıkıcı olarak algılandığı için bu becerinin geliştirilmesi daha da zorlaşmaktadır.

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında yer alan içeriklere dair görüşleri alt amacı doğrultusunda; içerik temasında “Dil ve Anlatım” ve “Ünite” olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerden Dil ve anlatım kategorisindeki “Dil bilgisi” koduna bakıldığında, öğretmenlerin dil bilgisinden vazgeçemediği ve dil bilgisi verilmemesinin öğrencinin İngilizce öğreniminde olumsuz etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dili bilinçli ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini amaçlamaktadır. Bu süreçte, dilin ses, biçim ve cümle yapılarının öğretilmesiyle öğrencilerin anlama ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Dolunay, 2010). Öğretmenler arasında dil bilgisi-çeviri öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenler hala bulunmaktadır. Eski sistemden kopamayıp, programın içerisinde ve kitapta verilenden daha fazla dil bilgisi öğreten öğretmenlerin dört temel dil becerisini ihmal ettikleri söylenebilir. Ayrıca analizler sonucu öğretmenlerin içerik öğretimini kazanımların önüne koyduğu saptanmıştır. Dil bilgisi bazı kaynaklarda doğrudan verilmeli olarak geçerken bazı kaynaklarda zamanla kendiliğinden gelişebilir, öncelik değildir ifadeleri ile anlatılmaktadır, fakat bu durum dili yanlış öğrenme ile de sonuçlanabilir (Kılıç, 2006). Larsen-Freeman (2009) yaptığı çalışmada dilbilgisi öğretimi ve değerlendirmesinin, dilin değişken ve bağlam odaklı yapısını dikkate alan esnek ve iletişim temelli yöntemlerle ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Bu bakış açısı, dilbilgisinin yalnızca kuralların ezberlenmesiyle değil, anlamlı iletişim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamayı hedefler. Ayrıca, dilbilgisi değerlendirmelerinin, öğrencilerin dil yapılarını günlük hayatta ne kadar başarılı uygulayabildiklerini ölçmeye yönelmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, dil öğretiminde daha kapsamlı ve öğrenci odaklı stratejilerin benimsenmesini destekler. Öğrencilerin günlük hayatta konuşarak dil bilgisini benimsemeleri daha kalıcı bir yoldur. Dursun, ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin İngilizce öğretiminde dört temel beceriyi çok dikkate almayıp daha çok dil bilgisi konuları üzerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların ifadeleri sonucunda değişen sistem ile dört temel beceri ön plana çıkmaya

başlamış ama hala birçok öğretmen tarafından dil bilgisi ağırlıklı olarak verilmeye devam ettiği sonucuna varılmıştır. Öğretmen görüşleri bu alanda ikiye ayrılmış bulunmaktadır.

İçerik temasına ilişkin dil bilgisi kategorisinde bulunan “Kelime bilgisi” kodu incelendiğinde kelime bilgisinin hem liseye geçiş sınavı için hem de İngilizce öğretiminde çoğunluk tarafından tercih edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kelime bilgisinin diğer dört temel dil becerisine de doğrudan etkisi olduğu ve olumlu yönde gelişim göstermelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Kelime bilgisinde eksiklik yaşayan öğrencinin diğer becerilerde de zorlandığı söylenebilir. Nation (2001), kelime bilgisinin yabancı dil öğreniminde önemini vurgulamış ve yeterli kelime becerisine sahip olmayan öğrencilerin diğer becerilerde zorlandığını göstermiştir. Kara Özkan (2020) yaptığı çalışmada geniş bir kelime dağarcığının öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için gerekli olduğundan bahsetmiştir ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken kelime dağarcığını geliştirmenin öğrencilerin dil becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu söylemiştir. Bu nedenle, doğru tekniklerin kullanılması ve kelime öğretimine gereken önemin verilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Türkçe gibi İngilizce yabancı dil olarak öğretilirken de etkili bir konuşma ve iletişim için kelime bilgisi önemli bir yere sahiptir. Schmitt (2000) çalışmasında etkili bir kelime öğretimi için yalnızca kelime ezberlemeyi değil, aynı zamanda kelimelerin anlam ilişkilerine, bağlamsal kullanımlarına ve aktif pratik edilmesine de odaklanılması gerektiğini vurgular. Aynı şekilde Memiş (2018) yaptığı çalışmada yabancı dil öğretirken kelime bilgisinin ihmal edilmemesi gerektiğini ve yalnızca dilbilgisi kurallarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini söylemektedir. Kelime öğretiminin etkili olması için kelimelerin bağlam içinde sunulması, tekrarlanması ve çeşitli öğretim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini de dile getirmiştir. Fakat katılımcıların ifadeleri temel alınarak yapılan analizler sonucunda kelime bilgisinin ezbere dayandığı görülmektedir. Dört temel beceriyi önemseyen yeni sistem ile birlikte bu durum değişmiş ve kelime ezberleme azalmış ve aktif olarak konuşma becerisi ile birlikte geliştirilmeye başlanmıştır. Bu çalışma alan yazındaki diğer çalışmalarla benzer sonuçlar vermiştir. İlgili çalışma (Deveci vd., 2016) sonucunda okulda konuşma becerisinden çok akademik hayata hazırlanacak becerilere ve kelime bilgisine ihtiyaç olduğu söylenmektedir.

İçerik temasına ilişkin ünite kategorisinde bulunan “Hazır bulunuşluğa uygun” kodu incelendiğinde ünite içeriklerinin öğrencilerin hazır bulunuşluklarına kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcılar ünite başlıkları ve içeriklerinin öğrenciye aktarılırken öğretmenlerin çoğu zaman zorlandıklarını, bazı içeriklerin öğrencilerin hazır bulunuşluğuna

uygun olduğunu ve uygun olmayan durumlarda öğretmenlerin içerikleri kendi öğrencilerine uygun şekilde değiştirerek aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin hazır bulunuşluğunda da eksik olması durumu söz konusu olduğu zaman içerik ihmal edilebilmektedir. Öğretmenlerin yetkinlikleri ihmal sebeplerinden birisidir. Öğretmenler öğrencilere içeriği uygun bir biçimde aktarmakta zorlandıklarında programda ihmale sebebiyet vermektedirler. Öğretmenlerin yaklaşımları öğrencilerin hazır bulunuşlukları üzerinde etkilidir. Karsantık ve Yağcı (2021) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve ders kitaplarının bu seviyeye uygun olmadığını belirtmişlerdir. Alşan ve Eminoğlu Küçüktepe (2023) ise çalışmalarında 6. Sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini yapmışlar ve bunun sonucunda ders kitaplarının hazır bulunuşluğa tam olarak hitap etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Küçüktepe ve Eminoğlu Küçüktepe'nin (2014) araştırma sonucunda ise içeriğin kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenler olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde genel olarak hazır bulunuşluğa uygun olmadığı tespit edilmiş ve bu tezin sonuçları ile uyduğu görülmüştür.

İçerik temasına ilişkin ünite kategorisinde bulunan “Güncellik” kodu incelendiğinde ünitelerin içeriklerinin güncel olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar uygun olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir ancak katılımcıların çoğunluğu uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ders içeriğinin güncel olmaması öğrencilerde de motivasyon problemlerini doğurabilmektedir. Güney ve arkadaşları (2024) yaptıkları çalışmada Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine ne derecede yer verilmiş olduğuna dair bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonucu her iki ders kitabının da çağdaş becerileri içerse de bazı becerilerin yeterince yer almadığını göstermiştir. Bu durum, ders kitaplarının güncel olmadığını ve çağdaş standartlara uymadığını göstermektedir. Alşan ve Eminoğlu Küçüktepe'nin (2023) çalışmalarında da kitabın görsellerinin ve metnlerinin güncel olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, ders kitaplarının güncel içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Toprakçı (2018) çalışmasında, öğretmenlerin ders kitaplarının içeriğinin güncel olduğunu ve güncel hayattan alınmış olduklarını ifade ettiklerini söylemiştir. Çelik ve Erbay'ın (2013) araştırmasına göre, ders kitaplarının kültürel içeriği sınırlıdır ve bu durum öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini bozabilir. Bu sonuçlar, ders kitaplarının güncel ve çeşitli kültürel içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu tezin sonucu ile alan yazındaki çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

İçerik temasına ilişkin ünite kategorisinde bulunan “Uygun değil” kodu incelendiğinde ünite içeriklerinin değiştirilmesi gerektiği, ünite içeriklerin öğrencilerin gelişimine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı ünite içeriklerinin öğrencileri cezbetmediğini, hazır bulunuşluklarına uygun olmadığını ve gerçek hayatla ilişkilendirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Barışkan (2010) yaptığı çalışmada, Türkiye’de yazılan İngilizce ders kitapları ile çeşitli ülkelerde kullanılan uluslararası İngilizce ders kitaplarını içerik açısından karşılaştırmıştır. Araştırma, Türkiye’deki ders kitaplarının içeriğinin genellikle daha geleneksel yaklaşımlara dayandığını, dilbilgisi odaklı etkinliklere ağırlık verdiğini ve iletişimsel dil öğretimi açısından eksiklikler içerdiğini göstermiştir. Bununla birlikte, uluslararası ders kitapları daha fazla etkileşim odaklı, öğrenci merkezli ve gerçek yaşam bağlamlarına dayalı etkinlikler sunmaktadır. Çalışma, Türkiye’deki ders kitaplarının içerik açısından daha yeni ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Atabey’in (2015) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edildiği, programda uygulanması beklenen içerik öğelerinin öğrenci gelişimine uygun olmadığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucu dönemin ders kitaplarında etkinlikler ve içerik zenginleştirilmesine rağmen hala içeriklerin uygun olmadığı, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında eğitim durumlarına dair görüşleri alt amacı doğrultusunda; eğitim durumları temasında “Etkinlik”, “Materyal”, “Ders saati” ve “Sınıf mevcudu” olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerden etkinlik kategorisi altında “Oyun” koduna bakıldığında etkinlik olarak ortaokul seviyesindeki öğretmenlerin oyun, role play, drama gibi etkinlikleri tercih ettiği sonucuna varılmaktadır. İlgili çalışmalardan Arslan’ın (2012) çalışmasında İngilizce derslerinin oyun odaklı işlenmediği sonucuna ulaşılmış. Arslan’ın çalışma sonucu ile bu çalışmanın sonuçları farklı bulunmuştur. Diğer bir ilgili çalışma olan Bozavlı’nın (2011) çalışma sonucunda ise çocukların sıkılmadan, eğlenerek kolayca öğrenmelerini sağlamak amacıyla ders esnasında oyuna yöneldiklerini ve bu durumun çocukların yabancı dil öğreniminde genellikle olumlu olduğu görülmektedir. Gözükcüçük (2024) 6. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda oyun tabanlı İngilizce kelime öğretiminin öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmada etkili bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca oyunların çocukların motivasyonunu arttırmada da etkili olduğu görülmüştür (Gömleksiz, 2005). Oyun, drama gibi çocukların hem öğrenip hem eğlendikleri etkinlikler çocukların dersi sevmesine yardımcı olmaktadır. Yapılan bir meta-analiz çalışması, oyun tabanlı öğrenmenin İngilizce

dil öğrenme sürecinde önemli bir başarı sağladığını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, geleneksel (dijital olmayan) oyunlar, dijital oyunlara kıyasla öğrenme üzerinde daha güçlü bir etki yaratmaktadır (Çakır ve Yiğiter, 2023). Ama bu etkinlikler yapılırken zaman kaybı olmakta ve programın yetişmesinde sorun oluşabilmektedir. Bu oyun etkinliklerine ders içerisinde sıkça yer verilmesi ders saatlerinin yetersizliğine sebep olmakta ve bu durumda yetiştirilmesi beklenen program içerisinde ihmale yol açmaktadır veya bu etkinlikler ihmal edilerek ders işlenmektedir.

Eğitim durumları temasına ilişkin etkinlik kategorisinde bulunan “Görsel/İşitsel etkinlik” kodu incelendiğinde videolar, şarkılar, kes-yapıştır, bulmaca gibi etkinlikler daha çok tercih edilmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin dil öğrenirken eğlenmesi çocuğun dile ısınmasını ve daha kolay öğrenmesini sağlamaktadır. Görsel/işitsel etkinliklerin dinleme becerisini geliştirdiği söylenebilmektedir. Görsel ve işitsel araçlar, öğrencilerin dil becerilerini –kelime bilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma– geliştirir. Özellikle kelime öğrenme sürecinde, bu araçlar öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini hızlandırarak kelimelerin daha kolay hatırlanmasını sağlar. Yapılan bir araştırmada, aynı zamanda bu araçların öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını artırdığı vurgulanmaktadır (Arslan ve Âdem, 2010). Arslan ve Âdem (2010) yabancıların Türkçe öğreniminde görsel ve işitsel araçların kullanımı hakkında yaptıkları çalışmada öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmelerine yardımcı olacağından, özellikle Türkçe gibi farklı bir dil yapısına sahip dillerde, bu araçların öğrencilere dilin doğal bağlamını sunarak öğrenmeyi kolaylaştırdığından bahsetmişlerdir. Ayrıca, bu araçlarla gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin dili daha hızlı ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar. Bu materyaller, öğrencilere sadece teorik bilgi sunmanın ötesine geçerek, aynı zamanda uygulamalı pratik yapma fırsatı sunar. Video ve sesli materyaller, derslerde gerçek yaşam örnekleri sunarak öğrenme sürecini daha doğal ve etkili hale getirir. Bu durumda görsel/işitsel etkinliklerin kullanımı dil becerilerini de ders içine entegre eder. Yılmaz’a (2006) göre öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesi gerekmektedir çünkü edinilen bilgi ve deneyimler gerçek hayatla bağdaştırılmadığında etkin bir şekilde kullanılamaz. Bu yüzden de öğrenilen bilgiler uygulanmalı ve tekrar edilmelidir. Bundan dolayı İngilizce eğitiminde kullanılan görsel-işitsel etkinlikler öğrencinin bilgiyi daha hızlı ve daha az çaba ile öğrenmesini sağlayabilir. Kuşçu (2017), görsel ve işitsel materyallerin dil öğretiminde öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini kolaylaştırarak dil becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Özellikle, sesli materyallerin (diyaloglar, şarkılar, radyo programları vb.)

dinleme becerisini geliştirme üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Benzer şekilde, görsel materyallerin (resimler, videolar, animasyonlar) öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerilerini ilerletmeye yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Alan yazında yer alan sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir (Arslan ve Âdem, 2010; Kuşçu, 2017). Görsel/işitsel etkinlikler öğrencinin motivasyonunu arttırmakla birlikte öğrenme hızında artışa sebep olmaktadır. Bu durumda ihmal edilen programları azaltmada yardımcı olmaktadır.

Eğitim durumları temasına ilişkin materyal kategorisinde bulunan “Dijital materyal” kodu incelendiğinde akıllı tahtanın neredeyse tüm öğretmenler tarafından aktif olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Akıllı tahta yanı sıra hoparlör, dizüstü bilgisayar, projeksiyon gibi dijital materyallerde kullanılmaktadır ama bunları kullanan sayısı katılımcılar arasında çok azdır. Bazı katılımcıların akıllı tahta kullandığı hatta akıllı tahta dışında başka bir materyal kullanma gerekliliği duymadıklarını ifade etmişlerdir. Akıllı tahta içerisindeki etkinlik ve materyallere ulaşımın kolay olması öğretmenleri zaman kaybından kurtarmakta ve yetiştirilmesi gereken programda ihmali azaltmaktadır. Güven ve Akar Vural (2017), akıllı tahtalarda ders işlemenin daha olumlu olduğu, pratik olduğu, zaman kazandırdığı ve çocuklar için eğlendirici olduğu sonuçlarına varılmıştır. Aydın (2023) yaptığı çalışmada dijital materyallerin ve internet kaynaklarının, dil öğretiminde öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve öğrencilerin daha aktif katılımını sağladığını vurgulamaktadır. Bu araçlar, özellikle dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dijital materyaller, öğrencilerin kelime bilgisi, dil bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, internet kaynakları ise öğrencilerin gerçek dünyadan dil kullanımını daha kolay anlamalarına olanak sağlar. Gün ve Delen (2022) ise Metaverse’in sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerden yararlanarak, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini daha etkileşimli ve dinamik bir ortamda geliştirmelerine olanak tanıyabileceğini ifade etmektedir. Metaverse platformu, öğrencilere sanal dünyada gerçek hayata yakın deneyimler sunarak, dil kullanımını daha doğal bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Bu da öğrencilerin dil becerilerini daha etkili ve verimli bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Bu gelişen teknoloji ile ortaya çıkan sanal gerçeklik uygulamalarının dil öğretimine olumlu etkileri olacaktır. Fakat günümüzde okullarda verilen eğitimlere bunu indirgemek zor olduğu için bunların yerine dijital materyal olarak akıllı tahtaların daha çok tercih edildiği düşünülmektedir.

Eğitim durumları temasına ilişkin materyal kategorisinde bulunan “Ders kitabı” kodu

incelendiğinde ders kitabının yeterliliği konusunda olumlu olanların sayısı olumsuz olanlardan daha azdır. Ders kitabının programa uygun olmadığı, yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Ama buna rağmen ders kitabının çoğu katılımcı tarafından aktif olarak kullanılan bir materyal olduğu söylenebilir. Ders kitabının içeriği katılımcıların bazıları tarafından sade, yeni sisteme uygun bulunmuştur. Bu durum program yoğunluğunun azaltılmış olduğu anlamına gelmektedir. Bu programın ihmalini önleyen bir yaklaşımdır. Fakat bazı öğretmenler içeriğin yetersiz kaldığını ve durumda ek kaynağa başvurmak istediklerini ama ek kaynaklarında programdan daha detaylı olduğunu dile getirmişlerdir. Ek kaynak kullanımında öğretmenlerin program ile paralel gitmeyen bir ek kaynak kullanması durumunda program içeriğinde olup kaynaklarda olmayan bazı içerikleri ihmal edebilmektedir. Arslan (2012) çalışmasında, ders kitabı ve kılavuz kitapların içeriğinde eksiklik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Merter ve diğerleri (2014), yaptıkları çalışmada ilkökul ikinci sınıf öğretmenleri ile görüşmüş ve ikinci sınıf ders kitaplarında da olumsuz durumlar ile karşılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Alan (2020) çalışmalarında, İngilizce ders kitaplarında kültürel aktarımın önemini vurgulamış ve Türkiye'deki eğitim sisteminde, yabancı kültürlerle dair daha dengeli ve geniş bir yelpazede bilgi sunulması gerektiğini önermektedir. Maden ve Önal (2020) yaptıkları çalışmada İngilizce ve Türkçe ders kitaplarını karşılaştırmışlar ve içerik bakımından Türkçe kitaplarının daha çok Türk kültürüne uygun içeriklere yer verildiğini, İngilizce ders kitabında ise daha çok batı kültürü ile ilgili içerikler bulunduğunu söylemişlerdir. Bu durumun öğrenciler için avantaj ve dezavantaj olan noktaları bulunmaktadır. Bu durum Türk öğrencilerinin farklı kültürlerle ait anlayışlarını geliştirebilmeleri için önemli bir adımdır. Fakat bilmedikleri bir kültürü öğrenirken dikkat çekici olması gerekmektedir. İlgi olmayan öğrenciyi de kitabın çekmesi gerekmektedir. Öğrencilere uygun olmayan içerikler ihmale sebep olabilmektedir.

Eğitim durumları temasına ilişkin materyal kategorisinde bulunan “Görsel materyal” kodu incelendiğinde ortaokul seviyesinde eğitim veren öğretmenlerin materyal bakımından sorun yaşamadığı ve neredeyse dijital materyal kadar görsel materyallerin de aktif olarak kullanıldığı sadece sekizinci sınıf seviyesinin öğretmenlerinin sene sonunda yer alan LGS sınavından kaynaklı olarak görsel materyalleri daha az kullandığı sonucuna varılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde Tümen Akyıldız'ın (2019) çalışmasına göre, öğretmenlerin çeşitli sebeplerle farklı yöntem ve teknikleri sınıflarında uyguladıkları ve görsel materyalleri de bu teknik ve yöntemlere uyarladıkları sonucuna ulaşılmıştır. LGS kaygısı öğretmenlerde görsel materyal kullanılmamasına yol açmıştır. Yapılan bir çalışmada, resimlerin öğrencilerin dil

becerilerini geliştirmedeki faydaları üzerinde durulmuştur (Karakaş ve Karaca, 2011). Özellikle, resimlerin dil öğretiminde öğrencilerin anlamlandırma süreçlerine yardımcı olduğu, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmenin kolaylaştırılmasını sağladığı belirtilmiştir. Resimler, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmekte, dinleme ve konuşma becerilerini desteklemekte ve dilbilgisi yapılarını daha kolay anlamalarına katkı sunmaktadır. Karakaş ve Karaca'nın (2011) çalışmasının sonuçlarında görsel materyallerin, yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretimi için değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri açısından da önemli bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, resimlerin öğrencilerin dikkatini çektiği ve derse olan katılımlarını artırdığı, böylece dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve verimli hale getirdiği de söylenebilir. Bu konuda öğretmen görüşlerini inceleyen Tümen Akyıldız (2019), öğretmenlerin, görsel materyallerin dil öğretiminde önemli bir araç olduğuna inandıkları gözlemlemiştir. Görsel materyallerin, öğrencilerin anlam süreçlerini kolaylaştırdığı ve dil becerilerinin gelişimine büyük katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler görsellerin, öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirdiğini, anlam belirsizliklerini giderdiğini ve derslere daha fazla odaklanmalarını sağladığını dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmaların genel sonucu olarak görsel materyaller aktif olarak kullanılmakta ve öğrenci başarısına olumlu etki yaptığı düşünölmektedir.

Eğitim durumları temasına ilişkin ders saati kategorisinde bulunan “Zaman kısıtı” kodu incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşleri ders saatleri yetersizliği, haftalık ders saatlerinin yeterli olmadığı, öğretim programının verilen ders saatleri içerisinde bitirilmesinin çok zor olduğu yönündedir. Programı yetiştirmek için yeterli zamanları olmadıklarını, program yoğunluğu ile ders saatlerinin uyuşmadığını dile getiren katılımcılar ayrıca yeni ölçme sisteminin de bu konuda sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden ulaşılan bulgulara dayanarak; öğretmenlerin konuşma sınavı yapmaları için en az 2 ders saati harcadıkları ve ortaokul seviyesinde her sınıfın seçmeli dersler hariç 3 veya 4 saatlik dersi bulunduğu ayrıca 1 saatin de yazılı sınavlara ayrılmasıyla birlikte sınavların bir hafta boyunca sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak bir eğitim öğretim yılı boyunca 4 sınav olduğu göz önüne alındığında yıl boyu 4 hafta ölçme ve değerlendirmeye ayrılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin bazı programları ihmal etmesine sebep olmaktadır. Araştırma sonucunda bulunan hazır bulunuşluk düzeyinin yetersizliğinin ders saatlerine etkisi olduğu, ders saati yetersizliğine yol açtığı söylenebilir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması da ders saatlerinin yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Depremden sonra

bazı katılımcıların sınıf mevcutları artarken bazılarının mevcutları azalmıştır. Bu durumda ders saati herkes için sabitken sınıf mevcutları farklı olan katılımcıların ders saatleri hakkındaki ifadelerinde de farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda kalabalık sınıflar da ders saati yetersizliğine yol açabilmektedir. Atabey'in (2015) çalışmasının sonucu olarak da ilkokul programındaki iki saatlik ders saatinin yetersiz kaldığını ders saatlerinin arttırılması gerektiği sonucuna varılması bu çalışmaların benzer sonuçları verdiğini göstermektedir. Tabak ve Şahin (2020) yaptıkları araştırma ile bir ders saatinin ortalama 32 dakikasının ders işlemek için kullanıldığını söylemişlerdir. Yapılan başka bir araştırmada ise bu sürenin öğrencilerin dikkat süresi ve öğrenme kapasitesine uygun olmadığına dair düşünceleri yer almaktadır (Çaycı, 2018). Ayrıca ders saatinin sabah veya öğlen olmasının da öğrencinin verimliliğine etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kadar kısıt olmasından kaynaklı öğretmenler ders saatlerinin yeniden düzenlenmesinde esneklik tanınması gerektiğini ve öğretim programlarının da bu esnekliği dikkate alarak yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ders saatlerinin verimli geçirilmemesi programda aksamaya ve ihmale yol açtığı sonucuna varılabilir.

Eğitim durumları temasına ilişkin sınıf mevcudu kategorisinde bulunan “Kalabalık” kodu incelendiğinde sınıf mevcutlarının gereğinden fazla olmasının sınıf ortamını olumsuz etkilediğini, öğrencilerde dikkat dağınıklığına sebep olduğunu ve öğretmenlerin sınıf hâkimiyetinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudunun fazla olmasından şikâyet eden öğretmenler bu durumun sınıf içerisinde ve sınav anlarında da sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan bir çalışma, küçük sınıf mevcudunun öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirerek akademik başarılarını artırdığına dair bulgulara ulaşmıştır (Ehrenberg vd., 2001). Özellikle erken yaşlardaki küçük sınıf uygulamalarının, öğrencilerin uzun vadeli akademik gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığına dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf büyüklüğünün etkisinin, kullanılan öğretim yöntemleri, öğretmenlerin kalitesi ve okul kaynakları gibi diğer faktörlerle etkileşim halinde olduğu vurgulanmıştır. Yaman (2006), büyük sınıf mevcudunun olumsuz etkilerini azaltmak için bazı çözüm önerileri sunmaktadır. Bu çözümler arasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirmeleri, öğretim tekniklerini çeşitlendirmeleri ve öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılımını sağlamaları yer almaktadır. Ayrıca, okul yönetimlerinin sınıf mevcutlarını dengelemek ve öğretmen sayısını artırmak gibi stratejiler geliştirerek bu sorunu çözmeye yönelik adımlar atmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Başka bir sonuç olarak ders saatlerinin yetersiz oluşu ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklı olarak bir

sınıfta bulunan her öğrenciye ayrı ayrı vakit ayırmanın çok zor olduğu ortaya çıkmaktadır. Doğan (2009), araştırma sonucunda sınıf mevcutlarının çok yüksek olmasını yüksek oranlarda sorun olarak algılandığını, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklı olarak her öğrenciye yeterli ilgilenme süresi olmadığını söylemiştir. Sınıf mevcudu ile ilgili alan yazısında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ihmal edilen program kapsamında sınama durumlarına dair görüşleri alt amacı doğrultusunda; sınama durumları temasında “Ölçme sistemi” ve “Liseye geçiş sınavı” olmak üzere 2 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerden ölçme sistemi kategorisi altında “Yeni sistemi uygulama güçlüğü” koduna bakıldığında, yeni sistemin uygulanabilirliğine olumsuz eleştiri yapanların oranlarının az olduğu görülmektedir. 2023 yılında MEB tarafından yapılan düzenlemeler ile ortaokul dil derslerindeki ölçme sistemi değişmiş ve uygulamalı sınav getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu sistem hakkındaki çalışma eğitim modelinin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarda derinlemesine bir eğitim felsefesi sunduğunu göstermektedir (V. B. Arslankara ve E. Arslankara, 2024). Özellikle, öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimlerine katkı sağlamak için tasarlandığı vurgulanmaktadır. İngilizce dersi içinde dört temel beceriye dayalı bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu yeni ölçme sisteminin, zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklı uygulamasında sorun yaşanacağını ifade eden katılımcılar ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluğunun uygun olmadığını da dile getirmişlerdir. Saltan ve Özyeter (2024) çalışmalarında sistemin uygulaması ile ilgili olumsuz durumlardan bahsetmiş ve aksaklıklara yol açtığını dile getirmişlerdir ve bunun için ders saatlerinin artırılmasını, konuşma becerisi için yeni bir ders açılmasını önermişlerdir. Bu durumun sebebi ise dört temel dil becerisine uzak bir eğitim anlayışı ile yetişen çocukların bu sisteme ayak uydurmakta zorlanmalarıdır. Yıllarca dört temel dil becerisinden uzak eğitim alan öğrencilerin bir anda bu becerilerini ölçmek öğrencileri ve öğretmenleri zorlamıştır. Uygulama sınavını yapmak için uygun sınıf koşulları, uygun öğretim programı olmadığı söylenebilir. Bu durumların eksikliği ve öğrencilerin temelden dört dil beceri eğitimi alarak gelmemesi bu ölçme sisteminin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Sınama durumları temasına ilişkin ölçme sistemi kategorisinde bulunan “Yeni sistem uygulanabilir” kodu incelendiğinde değişen ölçme sisteminin öğretmenler tarafından sevildiği ama uygulama anında sorunlar ile karşılaştığı, ilerleyen dönemlerde gelişmesi ve sistemin daha çok oturmasıyla öğretmen ve öğrenciler için daha yararlı bir sistem olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Güneş (2024) modelin uygulanabilirliğinin artırılması için

öğretmen endişelerinin giderilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Modelin başarısının, tüm paydaşların iş birliği ve katılımı ile sağlanabileceğini vurgulayarak, öğretmenlerin, eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu söylenmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda öğrencilerin de bu yeni sistemi daha çok sevdiği sonucuna varılmaktadır. Yeni sistemin daha uygulanabilir, İngilizce dil öğrenimine daha uygun bir ölçme sistemi ve öğretmen ve öğrenciler tarafından sevilen bir ölçme sistemi olduğu söylenebilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışma ile benzer sonuçlara varıldığı görülmektedir. Civriz ve Gelmez Burakgazi'nin (2021) çalışmalarında, öğrencilerin yapılan uygulamalı sınavı sevdikleri ve dönem başından itibaren alınan veriler doğrultusunda bu durumun ders başarılarına da yansıdığı görülmektedir. Yeni ölçme sistemi ile dört temel dil becerisinin ölçülmesi, dört temel dil becerisinin daha çok ön plana çıkmasını sağlamakta ve öğrencileri dile daha çok maruz kalarak öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Uygulama anında oluşabilecek sorunlar ihmal edildiği zaman öğrencilerin uygulama sınavında daha çok aktif olduğu ve daha başarılı olduğu bu çalışma ve örnek çalışmada görülmektedir.

Sınama durumları temasına ilişkin ölçme sistemi kategorisinde bulunan “Adaptasyon sorunu” kodu incelendiğinde sistemde yapılan değişikliklerin düzenli ve aşamalı bir şekilde yapılması gerektiği, öğrenci ve öğretmenlerde adaptasyon sorunu doğurduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin daha öncesinde ders içerisinde ihmal edilen dört temel dil becerisini bir anda uygulamaya başlaması ve bundan sorumlu tutulmasıyla yeni sınav düzenine adapte olmakta zorlandığı görülürken, beşinci sınıftan itibaren, daha yolun başında bu beceriler verilerek başlanan öğrencilerin adaptasyon sorunun daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu adaptasyon sorunun sonuçları ilk uygulamada öğrencilerin başarısızlıklarına, öğretmenlerin uygulama anında karşılaştıkları sorunlara ve ders saatlerinin sınav için kullanılmasında kaynaklı program yetiştirmede sorunlara yol açmıştır. Ayrıca uygulama sınavı anında daha önce dört temel dil becerisinden sorumlu olmayan öğrencilerin zorlanma ve başarısızlıklarının öğrenciyi olumsuz etkileme ihtimalleri sebebiyle öğretmenler tarafından birçok kolaylık sağlanmıştır. Sağlanan kolaylıklar ölçme sisteminde ihmale sebep olmaktadır ama bu durum öğrencilerin daha hızlı adapte olmalarını sağlamıştır. Bu sonuç alan yazındaki çalışmalarda çıkmayan fakat mevcut çalışmada dikkat çeken bir sonuç olmuştur.

Sınama durumları temasına ilişkin liseye geçiş sınavı kategorisinde bulunan “Çoktan seçmeli” kodu incelendiğinde bazı yedinci sınıf öğretmenleri ve sekizinci sınıf

öğretmenlerinin hepsinin sene sonunda yapılan LGS sınavına yönelik ders işledikleri, bu durumda dört temel dil becerisini ihmal edip çoktan seçmeli sınava uygun eğitim verdikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda olumsuz düşünceleri olduğu ve İngilizce eğitiminin dört dil becerisi temelli verilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler için çoktan seçmeli sınav ile çocukların seviyelerini ölçmenin doğru olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca LGS sınavının öğrencilerin gelecek hayatında önemli bir yere sahip olması ve başarılarının çoktan seçmeli sorular üzerinden ölçülmesinin bir sonucu olarak konuşma, yazma ve dinleme becerileri ihmal edilmektedir. Hala dil bilgisi-çeviri öğretim yaklaşımına sahip öğretmenlerin varlığı bu sınav sisteminde başarı oranını yükseltmektedir. Katılımcıların bazıları dilin ölçümü çoktan seçmeli sorular ile yapılamaz, dilin doğasına aykırıdır şeklinde ifadeleri ile sistemi eleştirmişlerdir. Bir çalışmada çoktan seçmeli sınavların belirli bir geçerliliğe sahip olduğu, ancak bu sınavların öğrencilerin dil becerilerini tam anlamıyla yansıtmadığı sonucuna varılmıştır (Kırık, 2009). Bu sınavlar, öğrencilerin dil bilgilerini ölçerken, dilin pratik kullanımı veya iletişimsel becerilerini yeterince değerlendirememektedir. Çalışma, çoktan seçmeli sınavların geçerliliğini artırmak amacıyla daha geniş kapsamlı ve çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Dil öğreniminin daha kapsamlı bir şekilde ölçülmesi için alternatif değerlendirme araçlarının, özellikle yazılı ve sözlü ifadeye dayalı değerlendirmelerin dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. İlgili alan yazında bu tez ile benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Doğan (2009) çalışmasında, yeni sınav sistemi (SBS) teste yönelik çalışma gerektirdiği için İngilizce dil öğretimine olumsuz yansımıştır şeklinde bir soru hazırlamış ve bu soruya verilen sonuçların sınav sisteminin teste yönelik olması İngilizce öğretimine olumsuz yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınama durumları temasına ilişkin liseye geçiş sınavı kategorisinde bulunan “Sistemler arası çelişki” kodu incelendiğinde öğretmenlerin aslında İngilizce dil öğretiminde dört beceri temelli eğitimi tercih ettikleri fakat sınav sisteminin bu becerileri içermemesinden kaynaklı bir çelişki olduğu görülmektedir. Çocuklar liseye yerleşmek için girdikleri sınavda başarıları test ile ölçülürken, MEB’in verdiği eğitim ve istediği ölçme değerlendirme sistemi dört temel dil becerisini içermektedir. Bundan kaynaklı katılımcıların arasında bulunan sekizinci sınıf öğretmenlerinin sınav (LGS) odaklı eğitim verdiklerini ve dört temel dil becerisinden konuşma, dinleme ve yazmayı ihmal ettikleri analizler sonucunda saptanmıştır. LGS sınavı için ihmal edilen bu dört temel dil becerisini ölçen yeni sistem yine aynı sınav LGS için ne kadar doğru ve yeterli seviyede uygulanabilir? Yani LGS sınavına çalışan

öğrencilerin ayrıca bu dört temel dil becerisi için çalışmasını gerektiren yeni sistem öğretmenler tarafından uygulanırken ihmal edilen noktaları olmayacak mıdır? Araştırmaya katılan katılımcıların uygulama kısmında yaşadığı sorunlar ve sınav odaklı çalışmaları göz önüne alarak yapılan analizlerde uygulama sınavında yapılması gereken bazı noktaların ihmal edildiği veya değiştirilerek uygulandığı sonucu çıkmıştır. Değinilmesi gereken diğer bir konu ise sekizinci sınıfların girmiş olduğu LGS sınavında çoktan seçmeli sorular ile ölçüm yapılırken öğrencilere verilen eğitim ve LGS sınavında ölçülen başarının birbirine uygun olmaması bir çelişki yaratmaktadır. Bu çalışma alan yazındaki diğer çalışmalarda bulunmayan bir sonuç vermiştir.

Öğretmenlerin ihmal edilen programa paydaş tutumlarının etkilerine dair görüşleri alt amacı doğrultusunda; paydaş tutumları temasında “Öğretmen”, “Öğrenci”, “Veli” ve “İdare” olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur. Öğretmen kategorisi altında bulunan “İş yükü” kodu incelendiğinde öğretmenlerin bazı noktalarda gereksiz iş yükü olduğunu, daha doğrusu bu iş yükünün aslında biraz düzenleme ile azaltılabileceği ve öğretmenlerin iş yükünün yeni sınav sistemi ile daha çok arttığı, bazı düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler programları aynı olan seçmeli ders ve zorunlu dersler için ayrı ayrı sınav yapılmasının gereksiz iş yükü olduğunu ve yeni sistem ile uygulamalı sınavların çok fazla zaman aldığını ifade etmişlerdir. Konuşma sınavı ve yazılı sınavın ortalama olarak dört ders saati sürmekte olduğu ve seçmeli derslerinde aynı konular, benzer sınavlar yapılmasına rağmen tekrar aynı şekilde sınav yapılması zorunda bırakılması öğretmenlerin iş yükünü arttırmaktadır. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar hakkında çalışma yapan Güvendir’ in (2017) de benzer sonuçlara rastlamış olduğu, öğretmenlerin kadrolarda bulunan eksiklikler, fazla evrak işleri gibi durumların iş yüküne sebep olduğu sonuçlarına vardığı görülmüştür. Ayrıca fazla iş yükünden kaynaklı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli zamanı ayıramadığı sonucuna varılmıştır (TED Üniversitesi, 2019).

Paydaş tutumları temasına ilişkin öğretmen kategorisinde bulunan “Kendini geliştirme” kodu incelendiğinde öğretmenlerin yeterliliklerinin bazı katılımcılar tarafından tartışıldığı, verilmek istenen dört temel dil becerisine İngilizce öğretmenlerinin yetkinliklerinin ne derece yeterli olduğu sorgulanmaktadır. Özdemir’in (2007) çalışmasında öğretmenlerin yöntem-teknik kullanma açısından kendilerini yeterli gördükleri fakat araç-gereç kullanma açısından daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın önerisi ise öğretmen başarılarının arttırılması için MEB tarafından İngilizce öğretmenlerine yönelik bir seminer ve eğitim kursu düzenlemesi; okullarda bulunan yabancı dil araç-gereçlerin eksik kısımlarını

temin edilmesi ve öğretmenlerin kullanım konusunda eğitilmesi oldukça önemlidir. Arış (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini etkileyen faktörler olduğunu, bu faktörlerin de cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve deneyim süresi gibi faktörler olduğunu söylemiştir. Araştırma yapılırken göz önüne alınan bu faktörler deneyim süresi fazla olan katılımcıların daha geleneksel yaklaştığını ve gelişen teknoloji ile birlikte değişen programlara uyum sağlamakta zorlandıkları ve bu durumun ihmale yol açtığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlere yüklenen program yetiştirme, LGS sınavı gibi faktörler ile öğretmenler kendi mesleki gelişimlerini bir yana bırakarak sadece programın getirmiş olduğu bilgileri öğrenciye vermeye çalışmakta ve kendinden bir şey katma fırsatı bulamamaktadır. Bu tarz durumlarda öğretmenler kendilerini sadece bilgi aktarıcı olarak görme eğilimine girebilmektedir. Öğretmenlerin de sistemin bir paydaşı olduğunu ve kendi yetkinliklerini, öğretim yaklaşımlarını geliştirmeleri gerektiğini unutmamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları hatalardan birisi de kendilerini sistem dışında tutarak eleştiri yapmaktır. Öğretmenler kitabın yeterli olmadığını söyledikleri halde hala kitaba bağlı kalmayı tercih ediyor olmaları bu durumun bir kanıtı olarak sunulabilir. Öğretmenlerden bazıları kendi rollerini sadece içeriği aktaran kişi olarak görmekteler ve bu durumda oluşan olumsuzluklardan kendileri çıkmak için uğraşmak yerine idare, veli, bakanlık gibi diğer paydaşların bir şeyler yapmasını beklemektedirler. Ama bunun yanı sıra öğretmenlerin bazı ortak siteleri bulunmaktadır (Esatoğlu, 2019). Bu sitelerden programa uygun birçok kaynak temin edilebilmektedir. Katılımcılar arasında da bu siteleri aktif olarak kullandıklarını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Bu şekilde yapılan yenilikler öğretmenlerin de derslerini zenginleştirmek için uğraştıklarını göstermektedir.

Paydaş tutumları temasına ilişkin öğrenci kategorisinde bulunan “İstekli” kodu incelendiğinde öğrencilerin istekli olduğu zamanlarda ders daha keyifli geçmektedir ve öğrenci başarısı artmaktadır. Öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim kuran ve derslere aktif katılım gösteren öğrencilerin dil öğrenme süreçleri daha verimli ilerlemektedir (Özer ve Korkmaz, 2016). Alizadeh (2016) yaptığı çalışmada motivasyonun bireyin dil öğreniminde çok önemli bir nokta olduğunu, dil öğrenme motivasyonu yüksek olan bireylerin daha hızlı dil öğrendiğini ifade etmiştir. Bu durumda İngilizce dersine karşı istekli olan bir öğrencinin ders başarısı artmaktadır. Son yıllarda İngilizce diline karşı artan bir ilgi olduğu görülmektedir (Yaman, 2018). Ama katılımcıların ifadelerinde istekli öğrencinin çok olmadığı özellikle depremden sonra öğrencilerin okuldan ve derslerden koptukları sonucuna varılmıştır.

Paydaş tutumları temasına ilişkin öğrenci kategorisinde bulunan “isteksizlik” kodu incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgili olmadıkları ve bu durumun derse de yansıdığı söylenebilmektedir. İngilizce dersine karşı önyargısı bulunan öğrencilerin dil öğreniminde zorlandığı bu yüzden de derse karşı isteksiz tutum sergiledikleri söylenmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016). Ekmekçi’nin (2019) araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda isteksizlik yaşamalarının başlıca sebeplerinden biri motivasyon eksikliğidir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgisini azaltarak akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenmeye dair önyargılar ve olumsuz tutumlar da isteksizliklerini pekiştirmekte, bu da öğrenme sürecini daha zor hale getirmekte ve dil becerilerinin gelişimini engellemektedir. İsteksizlik öğrencide derse odaklanma sorunları da oluşturmaktadır. İsteksiz öğrenci ders anında ortamda huzursuzluk çıkarması, öğretmene karşı tutumunun kötü olması gibi durumlara da sebep olabilmektedir. İsteksiz öğrencinin sınıf arkadaşları ile ders anında girdiği etkileşim ders düzeninde bozulmaya yol açmaktadır ve ders saatleri düzeni sağlamakla geçmektedir. Bu durum ders saatlerinin yetersizliğine de yol açmaktadır.

Paydaş tutumları temasına ilişkin öğrenci kategorisinde bulunan “öğrenci profili” kodu incelendiğinde ders ortamını, dersin işleyişini en çok etkileyen durumlardan birinin öğrenci profili olduğunu, İngilizce eğitiminde de öğrenci profilinin farklılığı sebebiyle ders içerisinde uygulanan etkinliklerin sınırlı olduğunu söylenebilmektedir. Öğrenci profilinin iyi veya kötü olması öğretmen üzerinde de bir etki bırakmaktadır. Öğrenci profili ile ilgili değinilen bir başka konu ise hazır bulunuşluğu olmayan öğrenciler olmuştur. Yaşanan pandemiden ötürü yaklaşık iki yıl çevrimiçi derslerle öğretimlerini tamamlayan ve bunun üzerine yaşanan Maraş depremi ile okuldan kopan ve eğitim almakta zorlanan öğrencilerin o dönemlerdeki öğrenmesi gereken konuları öğrenememesi ve temellerinin eksik kalmasından ötürü oluşan öğrenci profili mevcut şartlarda öğretmenleri zorlamaktadır. Eğitime verilen aralar, öğrencilerde öğrenme kayıplarına neden olurken, derslere olan ilgilerinin azalmasına, sosyal ilişkilerinin zayıflamasına ve ders adaptasyonlarının bozulmasına yol açmıştır (Karbeyaz ve Yıldırım, 2024). Öğrencinin eksiklerini tamamlamak isteyen öğretmenlerin bu sefer mevcut programı yetiştirememesi durumu doğması ama eksikleri tamamlanmayan öğrencinin yeni öğrenmesi gereken konularda başarısız olması durumu öğretmenleri zor bir seçime itmektedir. Bu noktada öğretmenler çözümü bazı program içeriklerini ihmal etmekte bulmuşlardır. Polat ve Sarıçam (2024) çalışmalarının sonucunda depremde etkilenen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığını, öğretim programlarının

deprem bölgesine uymadığını ve yaşanan depremten ötürü diğer sene de okula devam sağlamayan öğrenciler için programı yetiştirmenin öğretmenleri zorladığından bahsetmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Arslan (2023), deprem sonrası öğrencilerin yaşadığı travmanın, onların psikososyal durumlarını olumsuz etkilediğine ve bu durumun eğitim süreçlerine yansıdığını söylemiştir. Öğrencilerde yoğun olarak dikkat dağınıklığı, motivasyon kaybı ve genel bir isteksizlik gözlemlendiği sonucuna varılmıştır. Bu tespitler, afetin öğrenciler üzerindeki etkilerini ve onların eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koyarak, ihtiyaç duydukları desteğin önemini vurgulamaktadır.

Paydaş tutumları temasına ilişkin veli kategorisinde bulunan “Veli etkisi” kodu incelendiğinde velilerin öğretmenler üzerinde çok etkin olmadıkları sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşmelerde İngilizce dersi hakkında bilinenler diğer derslere oranla daha azdır ifadeleri yer almaktadır. Bundan kaynaklı olarak veliler İngilizce öğretmenleri üzerinde bir etkiye, baskıya sebep olmamaktadırlar. Çoğunlukla velilerin baskıları öğrencileri sekizinci sınıfta olduğunda oluşmaktadır. Çünkü LGS sınavı çoktan seçmeli bir sınavdır ve program dört temel dil becerisini vermektedir. Bu noktada veliler öğretmenlerin çoktan seçmeli sorular ile öğrencilerini sınava hazırlamalarını istemektedirler ve öğretmen üzerinde bir baskı kurmaktadırlar. İlgili velilerin öğrencideki değişimi fark edip geri bildirim vermesi, öğrencinin ders başarısı için gerekli adımları atarak ilerlemesi ve öğretmenle sağlıklı bir iletişim kurması öğrenci üzerinde olumlu bir gelişme gösterir ve öğretmenlerin performansına da etki eder. Hatipoğlu ve Kavas (2016) çalışmalarında, veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisini incelemişler ve velilerin öğretmen ile olumlu ve bilgilendirici bir iletişim kurmasının öğretmen performansında istatistiksel olarak olumlu ilişkilerin olduğu sonucunu göstermektedir. Veliler tarafından öğrenci güdülenmediği durumda öğrencilerin İngilizce dersi için yetkinlikleri düşmektedir. Veliler, öğrenci üzerinde önemli bir etkidir (İpek, 2011). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin başarısızlığına neden olan sebepler arasında velilerin eğitimine karşı ilgisiz olmaları bulunmaktadır (Şama ve Tarım, 2007). Katılımcılar da ifadelerinde bu durumdan bahsetmişler ve ilgisiz velilerin öğrencileri olumsuz etkilediklerini, gerekli destek ve teşvikte bulunmadıklarını söylemişlerdir. Bu çalışmada ilgili çalışmalar ile benzer sonuçlar alınmıştır. Doğan (2009) yaptığı çalışmada veri toplama yöntemlerinden anketi kullanmıştır. Bu anket sorularından “Öğrenci velileri öğrencilere yeterli destek ve teşvikte bulunmuyor” şeklinde ifade ettiği ve sonucunda da ortalamanın üstünün bu ifadeye katıldığı yani velilerin öğrencilere yeterli destek ve teşviki vermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Velilerin öğrencilerin üstüne düştüğü,

İngilizce öğrenimine yardımcı oldukları durumlarda öğrenci başarılarının arttığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Aydın Yıldız ve Çınar Yağcı, 2024; Özer ve Korkmaz, 2016). Buna ek olarak velilerin İngilizce konusunda yetersiz kalması İngilizce derslerinde çocuklara yeterli ilgiyi vermemeleri ile sonuçlanıyor ama bunun yerine çocukları ile birlikte yeni bir dil öğrenme heyecanı içinde olan velilerin motivasyonu ve ilgisi öğrenci üzerinde olumlu bir sonuç elde edilmesine sebep olmaktadır (Anadolu Gelişim Okulları, 2020). Çalışmada velilerin ilgili olmasının öğrencinin başarısına olumlu yansıdığı ama ilgisiz velilerin çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır.

Paydaş tutumları temasına ilişkin idare kategorisinde bulunan “etkin değil” kodu incelendiğinde idarenin İngilizce ders içeriğine, programına çok hâkim olmamasından kaynaklı zümre öğretmenlerinin görüşlerine ve kararlarına bakanlık uygulamaları dışına çıkılmadığı sürece çok karışmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. İngilizce branşının diğer branşlardan farklı olarak herkesin çok hâkim olduğu bir alan olmadığı ifade edilmiştir. Bu durumda idare, veli gibi faktörleri biraz çerçevenin dışına itmektedir. Öğretmenlerin idarenin sınıf içi materyallerin, teknolojik altyapının ve fiziksel ortam gibi unsurların temin edilmesini sağlamalarının dil öğretime etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Nayman (2020) çalışmasında öğretmenlerin İngilizce öğretime görüşlerini incelemiş ve bazı idarecilerin öğretim yöntemlerine katı kurallar koymasının İngilizce öğretimi verimliliği olumsuz anlamda etkilediği sonucuna varmıştır. Araştırma geneline bakıldığında idarecilerin öğretmenlere etki oranının değişiklik gösterdiği, olumlu yaklaşımlar ile İngilizce öğretiminde daha iyi başarılar alındığı görülmüştür. Alan yazın incelemesinde karşılaşılan Dursun ve diğerleri (2017) çalışması içerisinde idarecilerden bir destek alınamadığı sonucuna varılmıştır. Fakat analizler sonucunda idarenin İngilizce öğretmenlerine yaptığı bir baskı bulunduğu görülmüştür. Bu baskı LGS sınav sonuçlarıdır. Öğrencilerin LGS sınav sonuçları üzerinden öğretmenler değerlendirilmektedir. Bu baskının getirisi olarak ders esnasında konuşma, yazma, dinleme becerilerini ihmal edip test odaklı bir eğitim verdikleri sonucuna varılmaktadır. Ayrıca idare ve velilerin öğretmenlerden beklentileri vardır. Öğretmenlerin bu paydaşlar tarafından değerlendirildiği de söylenebilmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları ise idarenin etkisinin olduğunu ama bu durumun genele vurulduğunda çok etkilemediğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Özetle, dört dil becerisinden konuşma, yazma ve dinlemenin ihmal edildiği; ihmal sebepleri olarak ise ders saatlerin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, yoğun müfredat ve merkezi sınav sistemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğin güncel olmaması, hazır

bulunuşluğun düşük olması ihmale yol açmaktadır. Hazır bulunuşluğun düşük olması ve sınıfların kalabalık olmasının ders saatleri yetersizliğine sebep olabileceği söylenebilir. Akıllı tahta kullanımının ihmali azalttığı bir başka sonuç olarak bulunmuştur. Ders kitaplarının programa uygun olmadığı, yeni sisteme göre güncellenen kitapların yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Yeni ölçme sistemi ile ihmal edilen dört temel beceri ölçülmekte fakat sistemin uygulanmasında sorunlar ile karşılaşılmalıdır. Bu durumda ölçme sisteminin uygulanmasında da ihmal söz konusudur. En çok ihmale sebep olan durumlardan birisinin de merkezi sınav sistemi olduğu, ortaokul son sınıf öğrencilerinin sınava yönelik çalışmak istemesi, idarenin ve velilerin bu konuda öğretmenlere baskı uygulaması gibi durumların sonucu olarak da öğretmenlerin dört temel beceriden konuşma, yazma ve dinlemeyi ihmal ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin iş yüklerinin artması ve öğretmen yetkinliklerinin yeterli olmaması da ihmale yol açmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Velilerin, çocuklarının eğitime daha fazla katılım göstermeleri için bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Eğitim kurumları, veli toplantıları ve seminerler düzenleyerek velilerin öğrenci üzerindeki etkisini pozitif yönde artırabilir. Özellikle öğrenci başarısında önemli bir faktör olan velilerin eğitim sistemine dahil edilmesi için projeler geliştirilmeli ve bu konuda MEB tarafından teşvik edici politikalar uygulanmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın, mevcut programın yoğunluğunu ve yeni ölçme sisteminin getirdiği yükleri değerlendirmesi gerekmektedir. 8. sınıf LGS sınavının çoktan seçmeli yapısıyla, dört temel dil becerisini ölçen yeni sistem arasında uyum sağlanmalı; bu bağlamda program ve sınav sistemleri birbiriyle tutarlı hale getirilmelidir. 5. sınıftan itibaren uygulanan yeni sistemin öğrenciler üzerinde daha etkili olabileceği düşünülerek, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik aşamalı bir program uygulanmalıdır.

Ders saatlerinin yetersizliği, programın yetiştirilmesinde ciddi sorunlar yaratmaktadır. Bu nedenle ders saatleri artırılmalı ve öğretmenlere daha geniş bir zaman planı sunulmalıdır. MEB, ders kitaplarının içeriğini düzenlerken, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha fazla hitap edecek dijital materyalleri ve alternatif kaynakları desteklemelidir.

Kalabalık sınıflar, eğitim kalitesini düşürmekte ve özellikle konuşma sınavları gibi uygulamalı değerlendirmelerde öğretmenleri zorlamaktadır. Bu nedenle sınıf mevcutlarının

azaltılması veya sınıfların daha işlevsel şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Konuşma, dinleme gibi becerileri ölçen uygulamalı sınavlar için uygun altyapı sağlanmalı ve öğretmenlerin iş yükünü azaltacak yöntemler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin asıl mesleği öğretmek iken evrak işleri ile iş yükü arttırılmamalıdır.



KAYNAKÇA

- Acat, M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126878#article_cite
- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School (JOHS)*,17(68),27-48. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.74735>
- Aktan, S. (2015). John Franklin Bobbitt'te program düşüncesinin gelişimi: Tarihsel bir inceleme. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 35-50. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8893>
- Aktaş, S. N. (2024). *İlkokul Matematik ve Türkçe öğretim programının uygulamadaki ve ihmal edilen kazanımlarının incelenmesi* (Tez No. 889321) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4–8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi*, (Tez No. 206076) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alan, İ. N. (2020). Türkiye’de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabının kültürel aktarım öğeleri bakımından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 66-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/59285/840446>
- Alizadeh, M. (2016). The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education*. 1(1), 11-15. https://ijreeonline.com/browse.php?a_code=A-10-1-3&
- Alşan, G. ve Eminoğlu Küçüktepe, S. (2023). Ortaokul 6.sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 20(2); 159-169 doi:10.5152/hayef.2023.51

Altunay, E., Oral, G., ve Yalçinkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 63-80.

<https://doi.org/10.19126/suje.37750>

Anadolu Gelişim Okulları İngilizce Bölüm Başkanlığı, (2020). *Çocuğum İngilizce öğrenirken ona nasıl yardımcı olabilirim? İngilizce Öğretimi İçin Sıkça Sorulan Sorular* 2. Anadolu Gelişim Okulları. <https://ago.com.tr/wp-content/uploads/2020/10/ssss-ingilizce.pdf>

Apple, M. (2018). *Ideology and Curriculum* (Cilt 4) Routledge.

Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2),172-194.

<http://dx.doi.org/10.5578/keg.6646>

Arış, B. (2019). *Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik algılarındaki farklılıklar*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(97), 1550–1559.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8200750>

Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147,63-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780169>

Arslan, R. (2012). İlköğretim 1. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186702>

Arslankara, V. B. ve Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme, *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 12-145.

<https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>

- Aslan, A. K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 23-37.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50347/652080>
- Assemi, A. ve Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life science Journal*, 10(1), 82-85.
https://www.researchgate.net/publication/286970061_Intended_implemented_and_experiential_null_curriculum
- Atabey, E. (2015). *İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 44608) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 1-12.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihssr/issue/36852/425401>
- Aydın, S. D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital materyal ve internet kaynakları kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkeri Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2023(1), 17–29. <https://orcid.org/0009-0003-0058-9847>
- Aydın Tıldız, T. ve Çınar Yağcı, Ş. (2024). İlkokul çağında çoklu dil eğitimine yönelik veli görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 95-122.
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1340441>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barışkan, C. (2010). *Türkiye’de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farkları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Trakya Üniversitesi.
- Başaran, M., Özdemir, O. İ., Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178.
<https://doi.org/10.19160/ijer.767692>

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *H.Ü Eğitim Dergisi* (7), 85-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7829/102962>
- Bobbitt, J. F. (2017). Eğitim programı (Cilt 1). (M. Rüzgar, Çev.) Pegem Akademi.
- Bozavlı, E. (2011). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 87-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2783/37361>
- Bozdoğan, A. (2008). Planning and evaluation of field trips to informal learning environments: Case of the 'Energy Park'. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 282-290. <https://arastirmax.com/en/system/files/77-370-1-pb.pdf>
- Bruner, S. (2011). *Critical theory: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (2021). *Eğitim Süreci* (Cilt 1). (M. Rüzgar, Çev.) Pegem Akademi.
- Cahapay, M. (2021). A systematic review of concepts in understanding null curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 1987-1999. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/376>
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA.
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Çakır, İ. (2018). Is listening instruction neglected intentionally or incidentally in foreign language teaching contexts? *Journal Of Language and Linguistic Studies*. 14(2), 154-172 <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/865/377>
- Çakır, İ. Yiğiter, M. S. (2023). *Oyun tabanlı öğrenmenin İngilizce dil öğrenme başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. ASBÜ Yayınları.
- Çaycı, B. (2018). İlkokullardaki ders süresi ve ders saatlerinin sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5, 2602-4047. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoeec/issue/41282/433997>

- Çelik, K. ve Büyükalan Filiz, S. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/37928/371740>
- Çelik, S. ve Erbay, Ş. (2013). Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarının kültürel perspektifleri: Tek tip öğretim materyalleri kültürlerarası özellikleri içeriyor mu? *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 1300-13 <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1873/487>
- Çelik Kul, D. (2022). Yabancı dilde dinleme öğretimi ve önemi. *Külliyeye*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.48139/aybukulliyeye.1051639>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646446>
- Deveci, C., Arslan Buyruk, A., Erdoğan, P., ve Yücel Toy, B. (2016). İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 915-934. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9919>
- Dilber, N. (2024). Okul spor kulüplerindeki zorluklar ve iyileştirme yolları. *Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 8(43), 773-780. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12603726>
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. (Tez No. 241834) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177234>
- Dursun, F., Bektaş Bedir, S., ve Önkuzu Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* (216), 135-163. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39114/462006>
- Education First (EF). (2023). English proficiency index. Education First (EF). <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/>

- Edwards, P. (1991). Listening: The neglected language art. ERIC. 12.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Pearson College Div.
- Ehrenberg R. G, Brewer, D. J. Gamoran,A. ve Willms D.J. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*. 2(1).
<https://doi.org/10.1111/1529-1006.003>
- Ekmekçi, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme algıları: bir devlet üniversitesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 1-13.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.656143>
- Eltawila, M. (2009). *The neglect of listening activities among Egyptian preparatory school efl teachers*. Tanta University.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Esatoğlu, A. (2019). *Matematik öğretmenlerinin kullandıkları eğitsel içerikli web sitelerinin incelenmesi*. (Tez No. 542651) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi.
- Fisher, W. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communication Monographs*, 52(4), 347-367.
<https://doi.org/10.1080/03637758509376117>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Genç İlter, B. (2014). How can writing skill be improved during foreign language teaching process? *Dil Dergisi* (163), 36-45.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/dilder/issue/47678/602276>

- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O. ve Dorri, E. (2016). A reflection on null curriculum. *The IIOAB Journal*, 7(1), 218-223.
https://www.researchgate.net/publication/310766803_A_reflection_on_null_curriculum
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Elâzığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu Örneği. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 179-195.
<https://dergipark.org.tr/pub/manassosyal/issue/49973/640674>
- Gözüküçük, Y. (2024). Oyun tabanlı öğrenme yönteminin İngilizce konuşma kaygısı üzerine etkisinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 385-398.
<https://anadoluturkegitim.com/makale/5555>
- Graham, M. A. ve Sims-Gunzenhauser, A. (2009). Advanced placement in studio art and secondary art education policy: Countering the null curriculum. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 18-24.
<https://doi.org/10.3200/AEPR.110.3.18-24>
- Gün, M. ve Delen, K. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dijital tabanlı materyal tasarım örneği: Metaverse uygulamasının kullanımı. *Journal of History School*, 61, 4467-4486.
<http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64824>
- Günay, G. (2023). *İhmal edilen program bağlamında fen bilimleri eğitim programı incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Güney, K., Ağlar, C. ve Fidan, R. (2024). Beşinci sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, 6(10), 263-286.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10844268>,
- Güneş, E. (2024). Beceri temelli öğretim ve 2024 maarif modeli: farklı coğrafi bölgelerde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin perspektifinden bir değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 2(4), 232-24.
https://mdag.com.tr/files/76/manuscript/manuscript_5580/mdag-5580-manuscript-202702.pdf

Gürkan, T. (2019). Bruner'in öğretim kuramı üzerine bazı düşünceleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 13(1), 207-222.

https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000644

Güven, H. ve Akar Vural, R. (2017). İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin öz değerlendirmeleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 69-86.

<https://doi.org/10.30803/adusobed.337229>

Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/27739/294699>

Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

<https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>

Heybet, M. (2024). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş yerinde mutluluk düzeylerinin ve boş zaman engellerinin incelenmesi*. (Tez No. 868982) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hocaoğlu, N. (2015). *İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin incelenmesi*. (Tez No. 395976) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9929/122850>

İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22595/241336>

Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.

Kara Özkan, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 126-139.

<https://doi.org/10.48174/buaad.826371>

Karahan, B. ve Şad, S. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-29.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/74642/1051535>

Karakaş, A., Karaca, G. (2011). Yabancı dil öğretiminde resmin materyal olarak kullanımı ve önemi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 351-357.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50197/646408>

Karbeyaz, A. ve Yıldırım, İ. (2024). Kahramanmaraş merkezli depremin eğitim, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1987-2012.

<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1420855>

Karsantık, Y. ve Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654.

<https://doi.org/10.35675/befdergi.789014>

Kazemi, S., Ashraf, H., Motallebzadeh, K., ve Zeraatpishe, M. (2020). *Development and validation of a null curriculum questionnaire focusing on 21st century skills using the Rasch model*. Cogent Education, 7(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1736849>

King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers’ professional learning. *Sage Journals*, 25(4), 1-7.

<https://doi.org/10.1177/0892020611409791>

Kılıç, Ö. (2006). *Aktif öğrenmenin İngilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkileri*, (Tez No. 189829) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi], Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kırık, M. Y. (2009). Çoktan-seçmeli ölçülendirilmiş sınavların geçerlilik ölçütü bağlamında değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 45-62.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93118>

- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*, (Tez No. 235769) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ. ve Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1643-1652.
- <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2191>
- Kuru, Ö. (2024). *Göçmen ve sığınmacı sayısının fazla olduğu 6. sınıflarda Türkçe dersinde ihmal edilen program*.(Tez No. 895004) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuş, M. (2019). *Türkiye'de uygulanan ABİTUR programlarının değerlendirilmesi: bir durum çalışması*. (Tez No. 584357) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 213-224.
- [doi:10.16992/ASOS.12106](https://doi.org/10.16992/ASOS.12106)
- Kuzu, H.A. ve Erdem, C. (2024). Eğitim programı teorisi: Ralph Winfred Tyler'ın katkıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3126-3156.
- <https://doi.org/10.35675/befdergi.1501809>
- Küçüktepe, C. ve Eminoğlu Küçüktepe, S. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8801/110013>
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar, 27, 518-542. <https://clie.org.uk/wp-content/uploads/2023/06/Larsen-Freedman-Teaching-and-Testing-Grammar.pdf>
- Levin, G. (2012). *Program management: A life cycle approach*. Boca Raton: Auerbach Publications.
- Maden, S. ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752.
- <https://doi.org/10.16916/adad.694548>

Memiş, M. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Journal of Turkish Studies*,13(19), 1273-1289.

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13857>

Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 199-210.

DOI : 10.16992/ASOS.204.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). MEB yazılı ve uygulamalı sınavlar kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/28140049_Milli_Egitim_Bakanligi_Yazili_ve_Uygulamali_Sinavlar_Kilavuzu.pdf

Mitchell, B. (2016). Understanding curriculum. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*,4(4), 299-311.

<https://www.ajouronline.com/index.php/AJHSS/article/view/3928>

Moy, R. (2000). American racism: The null curriculum in religious education. *Religious Education*, 95(2), 119-133.

<https://doi.org/10.1080/0034408000950202>

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press.

Nayman, H. B. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimleri*. (Tez No. 631273) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Neyişçi, N., Turabik, T., Gün, F. ve Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2257-2270.

<https://doi.org/10.24106/kefdergi.833516>

Nussbaum, M. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the Humanities*. Princeton University Press.

Oplatka, I. (2019). *Reforming education in developing countries: From neoliberalism to communitarism*. Research in Educational Administration and Leadership.

Orhan, A. ve Acar, F. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye’deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305.

<https://doi.org/10.17244/eku.375778>

Ornstein, A. ve Hunkins, F. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (Cilt 7) Pearson Education.

Özdemir, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumunda yöntem-teknik ve araç-gereç (teknoloji) kullanma yeterlilikleri*. (Tez No. 220471) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, S. (2019). *Türkiye’deki yabancı dil eğitim politikalarına ilişkin yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.

Özen, E., Alpaslan, İ., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A., ve Sökme, A. (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. British Council ve TEPAV.

https://tepav.s3.eu-west-1.amazonaws.com/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71351/1147027>

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32(32), 89-94.

<https://doi.org/10.9779/PUJE563>

Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 161-182.

<https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>

Polat, M. ve Sarıçam, H. (2024). 6 Şubat depreminden etkilenen bölgelerdeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar: Hatay ili örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 15(1), 764-789.

<https://doi.org/10.54688/ayd.1412861>

Posner, G. (2003). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Education.

Prasetiawati. (2022). Christian Religious education, null curriculum, learning strategies, and inclusiveness in Indonesia. *Qalamuna- Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 14(1), 207-224.

<https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i1.3942>

Recepoğlu, S. ve Kılıç, M. (2022). Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının eğitim ortamlarındaki etik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 836-850.

<https://doi.org/10.24315/tred.940602>

Robinson, K. ve Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.

Salma, C. (2020). *İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıf ortamlarının çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesi*, (Tez No. 608330) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Saltan, A. ve Özyeter, N. (2024). “Ortaokul Türkçe ve İngilizce derslerinde uygulanan üç aşamalı sınav uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.”, Bildiri Özetleri Kitabı, içinde, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, s.(234-236).

Sarıçoban, A. ve Öz, H. (2014). *Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?* Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Snyder, B. (1973). *The hidden curriculum*. MIT Press.

Sönmez Ektem, I. ve Yıldız, S. B. (2017). İngilizce ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 78-91.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/33225/369724>

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2021). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 9-24.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210695>

Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrenciler yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26117/275148>

Şeker, H. (2021). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.

Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.

<https://doi.org/10.16916/aded.39852>

Tabak, H. ve Şahin, F. (2020). Ortaöğretim kurumlarında bir ders saati süresinin gözlemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 351-367.

<https://doi.org/10.37217/tebd.680187>

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). *Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://ttkbides.meb.gov.tr/>

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Tanıtım ve Uyum Dosyası*. Milli Eğitim Bakanlığı.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_03/24140725_tanitimveuyumdosyasi.pdf

Tatar, Ş. (2019). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi*. (Tez No. 542179) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tatar, Ş. ve Adıgüzel, O. (2019). The analysis of primary and secondary education curricula in terms of null curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 122-134.

<https://doi.org/10.33200/ijcer.563552>

TED Üniversitesi, (2019). *İngilizce öğretmeni yetiştirme süreci: öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri*. 28 Haziran 2019.

- Tokur Üner B. ve Aşılioğlu B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*,26(89), 25-50.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71371/1147452>
- Toprakçı, N. (2018). *İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel boyutun küre-yerelleşme açısından incelenmesi*. (Tez No. 511182) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/50816/629426>
- Tümen Akyıldız, S. “İngilizce öğretiminde görsel materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları II, A. Doğanay ve O. Kutlu içinde, (s. 301-316). Akademisyen Kitabevi, Ankara 2019.
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretiminin temel ilkeleri* (Cilt 2). (M. Rüzgar ve B. Aslan, Çev.) Pegem Akademi.
- Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The ignored skill in EFL context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. 2(5),72-80.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577306.pdf>
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26119/275157#article_cite
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (11), 161-175.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854077>
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3876-3915.

<https://doi.org/10.26466/opus.662721>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. (2005). İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 15-23.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5995/79772>

Yılmaz, C. (2006). Beyin odaklı öğrenim ve yabancı dil eğitimindeki önemi. *Dil Dergisi* (131), 7-14.

https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000047

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., 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/egeefd.305922>

EKLER

EK-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Meslekte kaçınıcı yılınız?

*3-5

*6-8

*9-11

*12-14

*15-17

*18+

2. Cinsiyet?

*Kadın

Erkek

3. Eğitim durumunuz nedir?

*Lisans

*Yüksek Lisans

*Doktora

4. Hangi öğretmenlik kariyer basamağında bulunmaktasınız?

*Öğretmen

*Uzman Öğretmen

*Baş Öğretmen

(Programa dair sorulan sorularda katılımcıya fikir vermesi açısından çıktısı alınmış İngilizce İlköğretim Programı'ndan görüşme boyunca faydalanılacaktır.)

5. Bir İngilizce öğretmeni olarak dil becerilerinin öğretiminde dersinizde nasıl bir yol izlemektesiniz? Mevcut programın uygulanabilirliğini nasıl değerlendirmektesiniz? Karşınıza ne tür zorluklar çıkmakta?

6. İngilizce öğretim programında içerik öğeleri, konuları ve temaları gibi unsurların öğretiminde nasıl bir yol izlemektesiniz? Programdaki içerik öğelerinin öğrencilerin genel bilgi seviyesine ve hayal gücüne uygunluğunu nasıl değerlendirmektesiniz?

7. Öğretme-öğrenme sürecinde ne tür bağlam, etkinlik ve materyallerden faydalanmaktasınız? Bu aşamada İngilizce öğretim programı size ne derecede katkı sağlamakta?
8. Ölçme- Değerlendirme aşamasında ne tür yöntemler kullanmaktasınız? Kullandığınız ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ders kazanımlarını ne derecede kapsadığını düşünüyorsunuz?
9. Bahsettiğiniz durumları öğrenci, öğretmen, veli, idare tutumları ve bakanlık uygulamalarının nasıl etkilediğini düşünmektesiniz?



EK-2: Araştırma İzni

	T.C. KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	 
Sayı : E-35776031-605.01-92227138		15.12.2023
Konu : Araştırma İzni (Selimhan KESKİN)		
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Sosyal Bilimler Enstitüsü)		
İlgi : a) 12/12/2023 tarihli ve 895593 sayılı yazımız. b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 8156613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.		
İlgi (a) yazıda belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Selimhan KESKİN'in "Sınıf İçinde İhmal Edilen Program: İngilizce Öğretiminde Var Olan Durum ve Nedenleri" konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu İlçesinde bulunan ortaokul öğretmenlerine yönelik ilgi (a) yazı ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz incelenmiştir.		
Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2023-2024 Eğitim Öğretim döneminde eğitim öğretim aksatılmadan yüz yüze ya da çevrim içi olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının kullanımı araştırmayı yapacak kişinin sorumluluğundadır.		
Gereğini bilgilerinize arz ederim.		
Yusuf KAHRAMAN İl Millî Eğitim Müdürü		
Ek : Veri Toplama Araçları (10 sayfa)		
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys		
Adres : Necip Fazıl Mh. Kadıpaşa Bulvarı No:3 Erişgiri/Gazi Gönne Engelliiler İlkokulu Onikişubat / Kahramanmaraş Telefon No : 0 (350) 586 53 25 E-Posta : ango46@meb.gov.tr Kop Adresi : mebg2hs01.kop.tr		
Bilgi için : A. KOLEDOĞLU Uzman : Bilgisayar İşletmeni İnternet Adresi : mebg2hs01.kop.tr Faks : _____		
Bu çevik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://sccr.kocaeli.gov.tr adresinden: 0a8e-09ce-3615-b4c7-8fff koda ile doğrulanabilir.		
		

EK-3: Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Aksaray Üniversitesi - Aksaray Üniversitesi Politika
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 23/10/2023 14:32



E0000881238

Sayı : E-34183927-000-00000881238
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Selimhan KESKİN

"Sınıf İçinde İhmal Edilen Program: İngilizce Öğretiminde Var Olan Durum ve Nedenleri"
başlıklı 2023/06-26 protokol numaralı başvuru 23.10.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından
incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi'nde belirtilen etik ilkelere **uygun**
olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden 66eed34b-7521-45a8-bdbc-7d484f22c9a4 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 66EED34B-7521-45A8-BDBC-7D484F22C9A4 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125
e-Posta: aygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.aksaray.edu.tr/>
KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN
Profesör
Telefon No: 2882194



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Selimhan KESKİN		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza
Yalçın DİLEKLİ