T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

RESMİ, ÖĞRETİLEN VE DENEYİMLENEN PROGRAMLAR ARASINDAKİ UYUM, UYUMSUZLUK VE BOŞLUKLAR: İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

CÜNEYT BİLDİK
16706011

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SERTEL ALTUN

2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

RESMİ, ÖĞRETİLEN VE DENEYİMLENEN PROGRAMLAR ARASINDAKİ UYUM, UYUMSUZLUK VE BOŞLUKLAR: İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

CÜNEYT BİLDİK
16706011
ORCID NO: 0000-0002-0543-5199

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SERTEL ALTUN

ŞUBAT 2024

Cüneyt BİLDİK tarafından hazırlanan "Resmi, Öğretilen ve Deneyimlenen Programlar Arasındaki Uyum, Uyumsuzluk ve Boşluklar: İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı çalışma, **06/02/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Bilimleri ve Öğretim Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr. Sertel Altun	

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Banu Yücel Toy	
Doç. Dr. İlker Cırık	
Doç.Dr. Bünyamin Bavlı	
Doç. Dr. Dilara Demirbulak	

ÖZET

RESMİ, ÖĞRETİLEN VE DENEYİMLENEN PROGRAMLAR ARASINDAKİ UYUM, UYUMSUZLUK VE BOŞLUKLAR: İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Bu araştırma, İngilizce eğitiminde resmi, öğretilen ve deneyimlenen program olmak üzere, farklı program türleri arasındaki ilişki durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretim programını çok boyutlu ve karmaşık bir olgu olarak ele alarak, derinlemesine araştırabilmek adına araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, iç içe geçmiş tek durum çalışması deseni tercih edilmiştir. İlk olarak, resmi programın İngilizce eğitimine dair temel mesaj ve varsayımlarını belirginleştirebilmek amacıyla 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı incelenmiş ve resmi programın geliştirilmesi aşamasında görev almış bir uzman ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretilen program kapsamında, resmi programın 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi boyunca, tipik bir ortaokulun, 7. sınıf kademesindeki bir şubede uygulanışı incelenmiş, öğretmenin programı nasıl algıladığı ve gerçekleştirdiğini aydınlatabilmek amacıyla veri toplama sürecinde program okuryazarlığı algı ölçeği (Keskin, 2019), görüşme yöntemi ve sınıf içi gözlemlere başvurulmuştur. Deneyimlenen programa yönelik olarak, öğrencilerin program deneyimlerini yansıtabilmek ve program kapsamında gerçekleştirdiklerini düşündükleri öğrenmeleri ortaya çıkarabilmek için dönem boyunca görüşmeler yapılmış, ünite sonu raporları toplanmış ve dönem sonunda öğrencilerden öz değerlendirme formunu tamamlamaları istenmiştir. Son aşamada, elde veriler doğrultusunda programlar amaç, öğretim yaklaşımı, öğretim uygulamaları ve ölçme-değerlendirme boyutları üzerinden karşılaştırılarak, aralarındaki uyum, uyumsuzluk ve boşluk durumları vurgulanmaya çalışılmıştır.

Bulgular, resmi programın İngilizce öğretimine yönelik politika düzeyinde belirlediği önceliklerin, eğitim sisteminin sınava dönük beklentileri, İngilizce öğretimine ayrılan süre ve kaynakların yetersizliği, öğretmen yeterliğinin beklenen düzeyde olmaması gibi makro düzeydeki sorunlar nedeniyle okul ortamındaki öğretim önceliklerine dönüşemediğini, başta ölçme ve değerlendirme boyutu olmak üzere programlar arasında uyumsuzluklar yaşandığını, bu uyumsuzlukların öğrencilerin öğrenme yaşantıları ve kazanımlarını, programda beklenenden farklı biçimlerde şekillendirdiğini göstermiştir. Araştırma sonunda, programın farklı düzeyleri arasında belirlenen uyumsuzluk ve boşluk durumlarına yönelik olarak program kuramı, program pratiği ve öğrenme süreci arasındaki ilişkilerin kurulmasına katkı sağlayabilecek öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, Program Kuramı, Uygulama, Program Türleri, Durum Çalışması

ABSTRACT

CONSONANCES, DISSONANCES AND GAPS BETWEEN FORMAL, TAUGHT AND EXPERIENCED CURRICULA: A CASE STUDY ON ENGLISH TEACHING

This research aims to explore the relationship between formal, taught, and experienced curricula in English language education. To treat and investigate curriculum as a multidimensional and complex phenomenon, one of the qualitative research methods, a single embedded case study design was preferred in the research. First, 2018 English curriculum for primary and secondary schools was analyzed to unveil the main messages and fundamental assumptions of the formal curriculum and a curriculum specialist who had taken part in the development stage of the curriculum was interviewed. Within the scope of taught curriculum, the implementation process of the formal curriculum was investigated throughout the spring semester of the 2022-2023 academic year in a 7th-grade classroom of a typical secondary school and to illuminate the way the teacher perceives and operationalizes the formal curriculum, curriculum literacy perception scale (Keskin, 2019), interview method, and in-class observations were employed in the data collection process. Concerning the experienced curriculum, to reflect students' experiences and identify the learning outcomes they think they have attained, student interviews were conducted, end-of-unit reports were collected, and students were requested to complete the self-evaluation form at the end of the term. Finally, based on the data collected, these different types of curricula were compared and contrasted in terms of their objectives, teaching approach, teaching procedures, and assessment dimensions to highlight the congruencies, discrepancies and gaps amongst them.

The findings indicated that due to macro-level issues such as exam-oriented expectations of the education system, inadequate time and resources allocated for English instruction, and insufficient teacher competency, the priorities of the formal curriculum at the policy level could not be translated into instructional priorities at the school level; there existed mismatches among the dimensions of the curricula, particularly in the assessment dimension; and such dissonances impacted students' learning experiences and outcomes in different ways than expected by the formal curriculum. As a result of the research, recommendations addressing the identified discrepancies and gaps among different levels of the curricula were made so the link between curriculum theory, practice, and learning process can be consolidated.

Keywords: English Language Teaching, Curriculum Theory, Curriculum Practice, Curriculum Types, Case Study

ÖN SÖZ

Eğitimin sıradan görünen meseleleri ardında anlaşılmayı bekleyen derin bir karmaşa barındırır. Bu araştırma, eğitimin görünürdeki yalın yoğunluğuna doğru gerçekleşen zahmetli ancak bir o kadar keyifli ve ufuk açıcı bir keşif ve dönüşüm sürecinin sonucudur. Bu keşif sürecinde kaybolmadan, karşılaşılan güçlükler karşısında pes etmeden ilerleyebilmek ve bu yolculuğu tüm an ve detayları ile en zengin biçimde deneyimleyerek, yansıtabilmek ancak iyi ve donanımlı bir rehber eşliğinde gerçekleşebilirdi. Tez süreci boyunca bana her an eşlik eden ve desteğini hissettiren; görüşleri, bilgi ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Sertel Altun'a teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez izleme süreci boyunca değerli fikirleri, yorum ve önerileri ile araştırmaya olduğu kadar bana da çok şeyler katan Sayın Prof Dr. Banu Yücel Toy'a ve Doç. Dr. İlker Cırık'a teşekkür ederim.

İhtiyaç duyduğum anlarda yardım çağrılarımı asla geri çevirmeyerek bana yardımcı olan arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Ferhat Karanfil'e, Öğr. Gör. Selçuk Bayram'a ve her fırsatta bana destek olan Öğr. Gör. Dr. Gürhan Kınalı'ya gönülden teşekkür ederim.

Tez araştırmasının ortaya çıkmasını mümkün kılan, isimlerini zikredemediğim, araştırmanın gizli kahramanları olan tüm yönetici, uzman ve akademisyenlere; öğretmen ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Son ve özel bir teşekkürü de canım aileme ayırmak isterim.

Eğitim bilgiyle, anlayışla, soru ve sorgulamalarla olduğu kadar umutla da dolabilmektir. Bu araştırmanın, eğitimi kendine mesele etmiş olanlar için bir umut, eğitim alanı için faydalı bir çalışma olmasını dilerim.

Cüneyt BİLDİK

Şubat, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR LİSTESİ xii

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.3. Araştırmanın Önemi 11
1.4. Araştırmanın Sayıltıları 16
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 16
1.6. Araştırmanın Tanımları 17

2. KURAMSAL ÇERÇEVE 19
2.1. Program Kuramları: Tanımlar, Amaçlar, Sınıflamalar 19
2.1.1. Maccia'nın (1965) Program Kuramı Sınıflaması 19
2.1.2. Beauchamp'ın (1968) Program Kuramı Sınıflaması 20
2.1.3. MacDonald'ın (1971) Program Kuramı Sınıflaması 21
2.1.4. Pinar'ın (1978) Program Kuramı Sınıflaması 22
2.1.5. Huenecke'nin (1982) Program Kuramı Sınıflaması 23
2.1.6. Walker'ın (1982) Program Kuramı Sınıflaması 24
2.1.7. McNeil'in (1990) Program Kuramı Sınıflaması 25
2.1.8. Marsh ve Willis'in (2007) Program Kuramı Sınıflaması 26
2.1.9. Glatthorn ve Diğerlerinin (2018) Program Kuramı Sınıflaması 27
2.1.10. Program Kuramı Sınıflamalarının Değerlendirilmesi 28
2.2. Program Kuramlarının Tarihsel Gelişimi 29
2.2.1. Erken Dönem Program Kuramı 29
2.2.2. Orta Dönem Program Kuramı 31
2.2.3. Program Kuramında Yeni Yönelimler 33

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 37
3.1. Program Türleri 37
3.1.1. Goodlad (1966) ve Program Türleri 37
3.1.2. Fischer ve Klein (1978) ve Program Türleri 39
3.1.3. Cuban (1993) ve Program Türleri 40
3.1.4. Posner (1995) ve Program Türleri 41
3.1.5. Glatthorn (2000) ve Program Türleri 43
3.1.6. Van den Akker ve Diğerlerinin (2008) Program Temsilleri 45
3.1.7. OECD 2030 Program Analizi Yaklaşımı ve Program Türleri 46
3.1.8. TIMMS Program Değerlendirme Modeli ve Program Türleri 47

3.1.9. Program Türlerine Dair Değerlendirme 49
3.2. Programlar Arası Uyumluluk 50
3.2.1. Uyum, Uyumsuzluk, Boşluk Kavramlarının İşlevselleştirilmesi 54
3.3. İlgili Araştırmalar 56
3.3.1. Program Türlerine Dair Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 57
3.3.2. 2018 İlk ve Ortaokullar İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Yapılan Araştırmalar 67
3.3.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi 80

4. YÖNTEM 90
4.1. Araştırma Yaklaşımı 90
4.2. Araştırma Yöntemi 95
4.3. Araştırma Deseni 98
4.3.1.1. Durum 103
4.3.1.2. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik 104
4.3.2. İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni 105
4.4. Çalışma Grubu 107
4.5. Bağlam 109
4.6. Veri Toplama Yöntem ve Araçları 110
4.6.1. Nitel Veri Toplama Yöntem ve Araçları 111
4.6.1.1. Doküman İnceleme 111
4.6.1.2. Görüşme 113
4.6.1.3. Gözlem 117
4.6.2. Nicel Veri Toplama Yöntem ve Araçları 118
4.6.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği 118
4.6.2.2. Öz Değerlendirme Formu 119
4.7. Veri Toplama Süreci 120
4.8. Veri Analizi 124
4.8.1. Genel Strateji ve Teknikler 124
4.8.2. Araştırmanın Analitik Çerçevesi 126
4.8.2.1. Resmi Program 130
4.8.2.2. Öğretilen Program 131
4.8.2.3. Deneyimlenen Program 132
4.9. Araştırmacının Rolü ve Düşünümsellik 134

5. BULGULAR 141
5.1. Resmi Programa Dair Elde Edilen Bulgular 141
5.1.1. Doküman İncelemesi ile Elde Edilen Bulgular 142
5.1.2. Resmi Programın Varsayımlarının Belirginleştirilmesi 159
5.1.3. Program Geliştirme Uzmanı ile Yapılan Görüşmeden Elde Edilen Bulgular 170
5.2. Öğretilen Programa Dair Elde Edilen Bulgular 179
5.2.1. Program Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular 180
5.2.2. Öğretmen Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular 181
5.2.3. Sınıf İçi Gözlemlerden Ele Edilen Bulgular 209
5.2.4. Öğretilen Programın Belirginleştirilmesi 235
5.3. Deneyimlenen Programa Dair Elde Edilen Bulgular 240
5.3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular 240
5.3.2. Ünite Raporlarından Elde Edilen Bulgular 289
5.3.3. Öz Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular 301

5.3.4. Deneyimlenen Programın Belirginleştirilmesi 302
5.4. Programların Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular 307
5.4.1. Amaç Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular 307
5.4.2. Öğretim Yaklaşımı Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular 311
5.4.3. Öğretim Uygulamaları Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular 313
5.4.4. Ölçme-Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular 316

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 319
6.1. İngilizce Öğretiminde Amaçlar 319
6.2. İngilizce Öğretimine Yaklaşım 325
6.3. İngilizce Öğretim Uygulamaları 331
6.4. İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme 344
6.5. Öneriler 352
6.5.1. Amaç Boyutuna Dönük Öneriler 352
6.5.2. Öğretim Yaklaşımı Boyutuna Dönük Öneriler 356
6.5.3. Öğretim Uygulamaları Boyutuna Dönük Öneriler 358
6.5.4. Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Dönük Öneriler 360
6.5.5. Politika Yapıcılar için Öneriler 361
6.5.6. Öğretmenler için Öneriler 363
6.5.7. Araştırmacılar için Öneriler 364

KAYNAKÇA 366
EKLER 397
Ek 1. Öğrenci Ünite Sonu Raporu 397
Ek 2. Program Uzmanı Görüşme Formu 398
Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu 399
Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu 400
Ek 5. Ders Gözlem Formu 401
Ek 6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği 402
Ek 7. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Kullanım İzni 405
Ek 8. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu 406
Ek 9. Analitik Çerçeve Kullanım İzni 407
Ek 10. Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul Kararı 408
Ek 11. MEB Araştırma İzni 409

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Program Türleri ve Araştırma Soruları 11
Tablo 2. Program Temsilleri ve Tiplemeler 46
Tablo 3. İlgili Araştırmalar 82
Tablo 4. Program Araştırmalarının Dayandığı Varsayımlar 92
Tablo 5. Araştırmanın Yorumlayıcı Çerçevesi 95
Tablo 6. Araştırma Yaklaşımının Seçimi 99
Tablo 7. Durum Çalışmalarının Başlıca Özellikleri 101
Tablo 8. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik 105
Tablo 9. Veri Toplama 111
Tablo 10. Gözlem Kayıt Bilgileri 121
Tablo 11. Görüşme Kayıt Bilgileri 122
Tablo 12. Ünite Sonu Raporu Bilgileri 122
Tablo 13. Öz Değerlendirme Formu Bilgileri 123
Tablo 14. Öğretmen Görüşme ve Ölçek Uygulaması Bilgileri 123
Tablo 15. Resmi Program Veri Analiz Tablosu 131
Tablo 16. Resmi Program Veri Analiz Örneği 131
Tablo 17. Öğretilen Program Veri Analiz Tablosu 132
Tablo 18. Ders Gözlem Notu Veri Analiz Örneği 132
Tablo 19. Deneyimlenen Program Veri Analiz Tablosu 133
Tablo 20. Öğrenci Görüşmesi Veri Analiz Örneği 133
Tablo 21. Düşünümsellik Tipolojisi 135
Tablo 22. Resmi Programın Ana Hatları 169
Tablo 23. Program Okuryazarlığı Ölçeği Ortalama Puanlar 181
Tablo 24. Aralık ve Yorum Değerleri 181
Tablo 25. Ölçek Boyutlarına Göre Ortalama Puanlar 181
Tablo 26. Gerçekleşen Öğretim Uygulamaları Teması: Kategori ve Kodlar 223
Tablo 27. Öğretilen Programın Ana Hatları 239
Tablo 28. Tutum Kategorisi ve Kodlar 242
Tablo 29. Amaçlar Kategorisi ve Kodlar 247
Tablo 30. Öğrenme Stratejileri Kategorisi ve Kodlar 250
Tablo 31. Deneyimlenen Öğretim Yaklaşımı Kategorisi ve Kodlar 253
Tablo 32. Roller Kategorisi ve Kodlar 256
Tablo 33. Etkili Öğretimsel Davranışlar Alt Kategorisi ve Kodlar 258
Tablo 34. Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar Alt Kategorisi ve Kodlar 260
Tablo 35. Beceri Öğretimi Kategorisi ve Kodlar 262
Tablo 36. Etkinlikler Kategorisi ve Kodlar 264
Tablo 37. Öğretim Dili Kategorisi ve Kodlar 266
Tablo 38. İçerikler Kategorisi ve Kodlar 268
Tablo 39. Öğrenilenler: Dilsel Kazanımlar Alt Kategorisi ve Kodlar 273
Tablo 40. Öğrenilenler Kategorisi ve Kodlar 275
Tablo 41. Yapabileceklerim Kategorisi ve Kodlar 277

Tablo 42. Ölçme-Değerlendirme: Öğrenmenin Göstergesi Alt Kategorisi ve Kodlar 281
Tablo 43. Ölçme-Değerlendirme: Süreç Değerlendirme Alt kategorisi ve Kodlar . 283
Tablo 44. Ölçme-eğerlendirme: Sonuç Değerlendirme Alt Kategorisi ve Kodlar... 286
Tablo 45. Celebrations Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler..... 290
Tablo 46. Dreams Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler 292
Tablo 47. Public Buildings Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler 295
Tablo 48. Environment Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler 298
Tablo 49. Öz Değerlendirme Formunun Betimsel İstatistik Bulguları 301
Tablo 50. Öz Değerlendirme Formu Ortalama Puanlarının Yorumlanması 302
Tablo 51. Deneyimlenen Programın Ana Hatları 306
Tablo 52. Bulguların Renk Tonları ile İfade Edilmesi..... 307
Tablo 53. Amaç Boyutu için Programlar Arası Uyum 310
Tablo 54. Öğretim Yaklaşımı Boyutu için Programlar Arası Uyum 313
Tablo 55. Öğretim Uygulamaları Boyutu için Programlar Arası Uyum..... 315
Tablo 56. Ölçme-Değerlendirme Boyutu için Programlar Arası Uyum 318

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Program Analizine Ekosistem Yaklaşımı 47
Şekil 2. TIMMS Program Değerlendirme Modeli 48
Şekil 3. İlgili Araştırmaların Belirlenmesi Süreci 57
Şekil 4. Program Araştırmalarında Başlıca Yönelimler 91
Şekil 5. Durum Araştırması Desenleri 106
Şekil 6. Araştırma Deseni 107
Şekil 7. Araştırmanın Veri Toplama Süreci 123
Şekil 8. Durum Çalışmaları için Veri Analiz Strateji ve Teknikleri 125
Şekil 9. Program Türleri için Analitik Çerçeve 128
Şekil 10. Araştırma için Uyarlanan Analitik Çerçeve 129
Şekil 11. Araştırma Yöntemi 137
Şekil 12. Resmi Program Bulgularının Elde Edilmesi 142
Şekil 13. Resmi Program: Tema ve Kategoriler 143
Şekil 14. Amaçlar Teması: Kategori ve Kodlar 143
Şekil 15. Öğretim Yaklaşımı Teması: Kategori ve Kodlar 148
Şekil 16. Öğretim Uygulamaları: Kod ve Kategoriler 152
Şekil 17. Ölçme-Değerlendirme: Kod ve Kategoriler 155
Şekil 18. Resmi Programın Ana Çerçevesi 159
Şekil 19. Yabancı Dil Öğretim Programı ve İdeolojiler 161
Şekil 20. Felsefenin Programlara Etkisi 162
Şekil 21. Uzman Görüşmesi: Tema, Kategori ve Kodlar 170
Şekil 22. Programın Tanımlanması: Kategori ve Kodlar 171
Şekil 23. Programın Uygulanması: Kategori ve Kodlar 176
Şekil 24. Programlar Arası İlişkiler Teması: Kategori ve Kodlar 178
Şekil 25. Öğretilen Program Bulgularının Sunumu 180
Şekil 26. Öğretmen Görüşmesi: Tema ve Kategoriler 182
Şekil 27. Program Tanımı Teması: Kategori ve Kodlar 182
Şekil 28. Öğretim Amaçları Teması: Kategori ve Kodlar 185
Şekil 29. Öğretim Yaklaşımı Teması: Kategori ve Kodlar 188
Şekil 30. Öğretim Uygulamaları Teması: Kategori ve Kodlar 194
Şekil 31. Ölçme-Değerlendirme Teması: Kategori ve Kodlar 201
Şekil 32. Uygulama Önerileri Teması: Kategori ve Kodlar 207
Şekil 33. Gerçekleşen Öğretim Yaklaşımı Teması: Kategori ve Kodlar 210
Şekil 34. Deneyimlenen Program Bulgularının Elde Edilmesi 240
Şekil 35. Deneyimlenen Program: Tema ve Kategoriler 241
Şekil 36. İngilizceye Bakış Teması ve Kategoriler 241
Şekil 37. Öğretim Deneyimi Teması ve Kategoriler 253
Şekil 38. Öğrenme Sonuçları Teması ve Kategoriler 273

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
D-AOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
LGS	: Liselere Geçiş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde sırasıyla, araştırma kapsamında ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma soruları, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

> "Eğitimci meslektaşlarım, sizce de kaybolmadık mı? Nerede olduğumuzu biliyor, geçmişte neredeydik hatırlıyor ya da nereye doğru gittiğimizi görebiliyor muyuz?" (Huebner, 1975, s. 231).

En yalın anlamıyla eğitim, belirli niteliklerin bireye kazandırılması ile onda istendik yönde bir değişim gerçekleştirilmesi sürecini ifade etmek için kullanılır (Cevizci, 2010). Ancak eğitimde istendik yön ile neyin kast edildiği, bireye hangi özelliklerin, nasıl kazandırılacağı gibi sorular, en yalın eğitim tanımını dahi karmaşık ve tartışmalı bir hale getirir. Bu açıdan Ertürk'ün (2016) ifade ettiği gibi ne kadar yalın olsa da, her eğitim tanımı, eğitimin ne olması ve nasıl sürdürülmesi gerektiğine dair belirli bir eğitim görüşünü içinde barındırır. Bu durum eğitim faaliyetinin gelişigüzel değil, yetiştirilmek istenen insan tipine göre maksatlı ve planlı bir şekilde, yani bir program çerçevesinde yürütülmesi anlamına gelir (Ertürk, 2016). Bu nedenle tarih boyunca devlet ve uygarlıkların yetiştirmek istedikleri insan tipi gibi uyguladıkları eğitim çerçevesi de farklılık göstermiştir (Fer, 2019). Bu bakımdan tıpkı eğitim kavramı gibi eğitim programı (educational curriculum) da kaçınılmaz olarak değişen toplumsal, politik ve felsefi düşüncelerin izlerini taşır.

Tarih boyunca farklı düşünceler etrafında şekillenen eğitim anlayışlarında, eğitim programının merkezine kimi zaman konu ve içerikler, bazen öğrenen ve yaşantıları bazen de toplumsal dönüşüm ve hedefler yerleştirilmiştir (Glatthorn vd., 2018). Bu vurgular doğrultusunda eğitim programı "girdi ve bilgi aktarımı"; "süreç ve öğrenme-öğretme faaliyeti" ya da "sonuç ve çıktılar" olmak üzere çeşitli yönlerden ele alınmıştır (Smith, 1996). Buna rağmen Jackson'a (1992) göre önemli olan tek ve ortak bir tanımda uzlaşmaktan çok belirli bir eğitim programı anlayışının hangi gerekçelerle

ortaya konduğunun, ne amaçla kullanıldığının ve daha da önemlisi, nasıl bir eğitim ortaya çıkarabileceğinin farkına varabilmektir.

Jackson'ın (1992) ifade ettiği gibi eğitim tarihine bakıldığında, dönemin baskın eğitim paradigması doğrultusunda benimsenen eğitim programı anlayışlarının, eğitim-öğretim faaliyetleri açısından farklı sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Antik Çağ'da eğitim programının ağırlıklı olarak, eğitim yolculuğunda zihni besleyen içerikleri ifade etmek için kullanılması, yöntem ve öğretime dair meselelerin geri planda kalmasına neden olmuştur (Egan, 1978). Buna bağlı olarak Batı eğitim anlayışında eğitim programı uzunca bir süre, zihin ve düşünce gelişimi için gerekli görülen mutlak bilgi ve içeriklerin, düzenli ve sistematik bir biçimde, bir nesilden ötekine aktarılması amacıyla kullanılmıştır (Marsh & Willis, 2002). 20. yüzyılın başlangıcı ile beraber, değişmez ve mutlak bilgi anlayışının yerini değişim, etkileşim ve deneyime dayalı bir anlayışa bırakması, eğitimin odak noktasının ne sorusundan, nasıl sorusuna; yani konu ve içerikten, öğrenenin öğrenme süreci ve yaşantılarına doğru kaymasına neden olmuştur (Akpınar, 2017). Öğrenen odaklı, ilerlemeci eğitim felsefesi etrafında yükselen bu "yeni eğitim" anlayışı, okulun amaçları, öğrenen ve eğitim programı için yeni bir kavramsal ve düşünsel zemin ortaya çıkarmış, bu zeminde eğitim programı öğrenen ve öğrenme yaşantıları açısından tanımlanmaya başlanmıştır (Reese, 2001). Ancak sonraki süreçte hızla gelişen ve değişen dünyadaki sorunların tüm insanlığı tehdit eden boyutlara ulaşması, eğitimin rotasının daha somut bir biçimde ortaya konarak, ideal toplumun, eğitim eliyle tasarlanması gerektiği düşüncesini kuvvetlendirmiştir (Mosier, 1951). Eğitimin geniş çaplı toplumsal sorunların çözümünde işe koşulması gerektiğini savunan bu yeniden kurmacı görüş, okullara toplumu yeniden şekillendiren ve düzenleyen bir denge ve değişim aracı rolü biçilmesine neden olmuştur (Counts & Urban, 1978). Eğitimde konu ve birey merkezli bir bakış açısından çok, toplum ve sorun merkezli bir bakış açısının ön plana çıkmaya başlaması ile eğitim programı da geniş çaplı politik, toplumsal ve ekonomik sorunların çözümüne dönük olarak belirlenen hedeflere ulaşmak için izlenmesi gereken stratejik bir plan olarak algılanmaya başlanmıştır (Sobel, 1977). Böylece eğitimde hangi bilgi daha değerlidir; bilgi en iyi nasıl öğrenilir ve öğretilebilir; daha iyi bir toplum nasıl inşa edilmeli gibi başlıca sorular eğitim programlarına kaynaklık etmiş; birey, konu alanı ve toplum arasındaki ilişkiler, yalnızca eğitim programının tanımı ve kapsamını değil, ortaya çıkan eğitimin niteliğini de şekillendirmiştir (Tanner, 2020). Saylor ve

diğerleri (1981), program açısından birey, toplum ve konu alanı arasındaki dengelerin belirleyiciliği hakkında şunları söylemektedir:

> [Y]alnızca bilginin kaynaklık ettiği bir program, çoğu öğrenen tarafından kendileri ya da toplum için alakasız ya da ilişkisiz görülen bir programa dönüşecektir. Öncelikli olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan bir program ise bugünün dünyası için gerekli görülen bilgilerde önemli eksikliklere yol açabilir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir program, öğrenenlerde mevcut statükonun sürdürülmesine yol açarak, yeni bilgi ve fikirler üretme fırsatlarına engel olabilir. (s. 19)

Günümüzde eğitimin ve eğitim programının ne ifade ettiği; birey, toplum ve konu alanı arasındaki dengelerin hangi yönde kurulduğu ancak içinde bulunduğumuz küresel çağın koşulları ile değerlendirildiğinde daha iyi anlaşılabilir (de Alba vd., 2000b). 21. yüzyılda eğitim, ülkelerin çevresel, ekonomik ve toplumsal zorluklara yanıt vermesini sağlayan anahtar unsur haline gelirken, eğitim programı da toplumu dönüştürme ve geleceği şekillendirmenin başlıca aracı olarak nitelenmektedir (OECD, 2019). Diğer bir deyişle eğitim, toplumlar açısından geride kalmamanın ve daha iyi bir gelecek inşa etmenin bir sembolü haline gelmiş (de Alba vd., 2000a, s. 40), eğitim sistemlerinin yönü ağırlıklı olarak küresel toplumun ihtiyaçları üzerine temellendirilen ve bunları çoğu zaman standartlar, ölçümler ve hesap verebilirlik ile karşılamayı vaat eden, neoliberal reform söylemleri tarafından belirlenmeye başlanmıştır (Labaree, 2005; Rizvi, 2017). Bu söylemler doğrultusunda, okullara dışarıdan ısrarlı biçimde dayatılmaya çalışılan bazı fikirler, bir yandan okulun gerçek problemleri ve eğitim-öğretimin gündelik işleyişinden uzaklaşılmasına neden olurken (Walker & Soltis, 2004), diğer yandan sonuçlar ve etkililiği ön planda tutan, rekabetçi ve girişimci bir program anlayışının oluşmasına zemin hazırlamıştır (de Alba vd., 2000a). Winter (2017), bu tür bir eğitim programı anlayışının, eğitimin gerçek amaçlarına hizmet etmekten çok onu yönetme ve denetlemeye hizmet ettiği; öğretmen, öğrenci ve genel olarak okul yaşantısı üzerinde bir "kontrol" ve "ayar(lama)" mekanizması olarak işlev gördüğü düşüncesindedir. Apple (2006) ve Pinar (2019) gibi eleştirel program kuramcıları da benzer düşünceler öne sürerek, bu tür program yönelimlerine sert eleştiriler getirmektedir:

> Eğitim açısından bir tepki verme dönemine girmiş bulunuyoruz. Eğitim kurumlarımız tamamen başarısız olarak görülüyorlar. Artan okul terk oranları,

> işlevsel okuryazarlığın azalması, standart ve disiplinin kaybolması, gerçek bilginin ve yararlı ekonomik becerilerin öğretilememesi, standart testlerdeki kötü sonuçlar – Tüm bunlardan okul sorumlu tutulmakta. Tüm bunlar, söylendiğine göre ekonomik üretkenlik, işsizlik, yoksulluk ve uluslararası rekabet edebilirlikte gerileme ve benzerlerine sebep olmakta. "Ortak bir kültüre" dönün, okulları daha verimli, özel sektöre daha duyarlı hale getirin. Bunu yapın ve tüm problemler çözülsün. (Apple, 2006, s. 29)

Apple (2006) gibi Pinar (2019) da eğitim açısından gelinen durumu eleştirirken, eğitimin politik düşüncelerin adeta esiri konumuna geldiğini, eğitim, program ve entelektüel üretkenlikle neredeyse tüm bağı koparılan öğretmenlerin, bırakılan politik, sosyal ve kültürel enkazı temizlemek amacıyla kullanılan bireylere dönüştürüldüğünü vurgulamaktadır.

Bugün ülkeler, eğitimdeki bu tür rekabetçi ve yenilikçi anlayışların da etkisi ile "en başarılı eğitim uygulamalarını" ve "yüksek eğitim standartlarını" takip ederek (Steiner-Khamsi, 2014), 21. yüzyıl toplumunun gerektirdiği yetkinlikler doğrultusunda, eğitim sistemleri ve programlarında iyileştirme ve düzenlemelere gitmeyi tercih etmektedir (OECD, 2018, 2020a). Bu girişimlere rağmen eğitim alanında reform söylemde kolay, uygulamada ve sürdürmede zahmetli, sonuçları bakımından kestirmesi zor bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Hargreaves & Fink, 2006). Kelly (2009), özellikle de eğitimde evrim yerine devrim iddiasında bulunan, mevcut öğrenme kültürü ve öğretim hizmetini dikkate almadan ekonomik, politik ve teknik yaklaşımlar doğrultusunda başlatılan eğitim girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlandığına dikkat çekmektedir. Son yıllarda eğitim alanında reform sloganıyla ortaya atılan pek çok girişimin uygulamaya dahi konamadan son bularak yerini yeni reform sloganlarına bırakması, bu tür iddialı ve kapsamlı reform girişimlerini iyice sorgulanır hale getirmiştir (Murphy, 2020). Dahası, eğitim politikalarının sınıf ortamına ulaşmaması ya da istendik şekilde hayata geçirilememesi, ülkelerin eğitim politikaları ve resmi programlarında belirlenen amaçlar ile öğrencilerin elde ettiği kazanımlar arasında belirgin farklılıkların oluşmasına neden olmaktadır (OECD, 2020a). Tüm bu sorunlar, eğitim reformlarının mevcut eğitim sistemini iyileştirmek şöyle dursun, eğitimi daha da tutarsız, niteliksiz ve belirsiz bir hale getirdiğine dair eleştirilere yol açmaktadır (Hursh, 2005). Söz konusu eleştiriler, eğitim programı ile ortaya konan eğitim tasarısının, programın uygulandığı eğitim ortamının dokusu ve

değerlerine uygunluğu ve öğrenenlerin bu amaçlara gerçekten ulaşıp ulaşmadığı gibi değişimin gerekliliği ve haklılığına dair bir takım soruların sorulmasına neden olmaktadır (Daniels, 1971). Böylece, küresel eğitim söylemleri izlenerek ortaya konan ideal ve resmi eğitim programlarının, ulusal eğitim dinamikleri içerisinde nasıl bir program pratiğine dönüştüğü ve hangi tür öğrenmelere yol açtığı, bugün ülkelerin eğitim sistemlerinin durumu açısından sorgulanan, başlıca tartışma konularından biri haline gelmiştir (Altinyelken, 2015).

Eğitimdeki küresel reform hareketi, ülkelerin eğitim dizgeleri içerisinde ağırlıklı bir yere sahip olan öğretim programları (instructional curriculum) (Varış, 1971) açısından da bir dizi değişiklik ve düzenlemeyi beraberinde getirmiştir. Küreselleşme süreci, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, yaşamın giderek kestirilemez bir hal almasına sebep olurken, bu durum "problem çözme", "belirsizlikle başa çıkabilme", "yaratıcı düşünme" gibi yetkinliklerin yanında "iletişimsel yetkinliği", ülkelerin eğitim gündeminin en üst sıralarına taşımıştır (OECD, 2018, 2020a). Farklı dilleri etkili bir iletişim için kullanabilme becerisinin günümüzün çok-kültürlü toplumunda refah içerisinde yaşayabilmek için sahip olunması gereken anahtar beceriler arasında gösterilmesi (Avrupa Konseyi, 2018), yabancı dil öğretim programlarının bu ihtiyaca cevap verebilecek şekilde gözden geçirilmesini gerektirmiştir (Aytekin & Ateş, 2020). Bu yeni yabancı dil eğitim politikası içerisinde dilin, iş aramak ve seyahat etmek gibi sınırlı iletişimsel işlevlerinin ötesinde, geniş çaptaki toplumsal, politik ve ekonomik boyutları, giderek daha sık vurgulanmaya başlanmıştır (Avrupa Konseyi, 2006). Buna bağlı olarak yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim ve karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve toplumsal yaşama katılım açısından sorumluluk ve farkındalığın geliştirilmesi gibi amaçlar ön plana çıkmaya başlamıştır (Avrupa Konseyi, 2007). Böylece ortak ve demokratik bir yaşam için vatandaşların iletişimsel yetkinliğinin geliştirilmesi, Avrupa düzeyinde yabancı dil eğitiminin başlıca amacı haline gelmiş, bu hedefin ortak bir anlayışla, somut eylemlere dökülebilmesi adına Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) hayata geçirilmiştir (Goullier, 2007).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dilsel ve kültürel çeşitliliğin iletişimsel bir sınırlılık yerine anlamsal bir zenginliğe dönüştürülmesi ile karşılıklı anlaşma ve dayanışmayı sağlamayı hedefleyen, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının, amaç, içerik, yöntem ve ölçme-değerlendirme boyutlarının ortak bir anlayışla

oluşturulabilmesine dayanak sağlayan bir rehber niteliği taşımaktadır (Avrupa Konseyi, 2001). Pek çok ülke, öğrenenlere daha nitelikli bir İngilizce eğitimi sunarak, onların iletişimsel yetkinliklerini geliştirebilmek adına, yabancı dil öğretim programlarını, ortaya konan bu rehber çerçeve uyarınca düzenlemektedir (Figueras, 2012). Bunun sonucunda "sosyal aktörler olarak öğrenenler"; "iletişim ve eylem odaklı yaklaşım"; "seviye tanımlayıcıları" gibi ifadeler, ülkelerin, yabancı dil öğretim programlarına yön veren başlıca kavramlar haline gelmiştir (Moser, 2015). Ancak dil öğretimindeki küresel eğitim akımlarının, ulusal alana taşınması sürecinde yaşanan sorunlar, eğitim reformlarının planlanan şekilde uygulanması ve istendik hedeflere ulaşılmasının önünde önemli bir engel teşkil etmeye devam etmektedir (Broek & Ende, 2013). Bu bakımdan ortaya konan politika hedefleri ile gerçekleşen uygulamalar arasındaki uyumsuzluk, İngilizce öğretimi alanında sık rastlanan bir sorun haline gelmiştir (Fang & Garland, 2014). Özellikle de Avrupa'daki dil öğretim anlayışı ve yöntemlerinin ithal edildiği Tayvan, Japonya ve Çin gibi ülkelerin tecrübeleri, dil öğretiminde uluslararası ölçekte hedeflenen standartlar ile ülkelerin toplumsal ve eğitimsel bağlamları arasında bir denge sağlamanın zorluğuna işaret etmektedir (Read, 2019). Carless (2012) de, İngilizcenin ana dil olduğu ülkelerden ödünç alınan yabancı dil eğitim reformlarının uygulanmasında öğretmen, eğitim sistemi ve okul kaynaklı olmak üzere, pek çok sorunla karşılaşıldığının altını çizmektedir. Bu sorunlar nedeniyle, İngilizce eğitimi için yapılan önemli yatırımlara ve reformlara rağmen çoğu ülkede, iletişim odaklı İngilizce eğitiminin ancak politika belgelerinde ve söylemlerde kaldığı ve sınıf ortamında, istenen şekilde hayata geçirilemediği ifade edilmektedir (Nunan, 2003).

Yabancı dil öğretim politikaları ile ortaya konan idealler, sınıf ortamında uygulananlar ve gerçekte deneyimlenerek, öğrenilenler arasındaki uyumsuzlukların, Türkiye'deki İngilizce öğretimi açısından da yaşandığı görülmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce, Türk milli eğitim sistemi içerisinde geçmişten bugüne önemli bir yere sahip olmuş, ancak İngilizce öğretimine ayrılan büyük kaynaklara karşın, istenen ilerleme bir türlü kaydedilememiştir (Özdemir, 2012). Ülke genelinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıflarda İngilizce iletişim kurmayı ve dile işlevsellik kazandırmayı öğrenemediklerini gösterirken (British Council & TEPAV, 2014), İngilizce konuşamamak Türk toplumunda adeta bir sendrom haline dönüşmüştür (Coşkun, 2016). Giderek artan küresel iletişim ihtiyacına rağmen Türkiye'de İngilizce eğitimi

konusunda dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşım gibi temel etkenlerden kaynaklanan pek çok sorun bulunması, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ile olan imtihanının devam etmesine neden olmuştur (Demirpolat, 2015). Bu durum, Türkiye'nin yabancı dil eğitiminde yaşadığı sorunların çözülebilmesi adına ulusal çapta yeni adımların atılmasını gündeme getirmiş, bu amaçla Türkiye'deki İngilizce eğitiminin seyrinde ve başarısında belirleyici payı olan İngilizce öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir (Acar, 2019c). Bu süreçte Avrupa Konseyi ile yürütülen ortak çalışmaların hızlanması ile beraber iletişim odaklı dil eğitimi, özellikle de 2013 ve 2018 gibi son dönemde uygulamaya konan İngilizce öğretim programlarında giderek daha belirgin bir şekilde vurgulanmaya başlanmıştır (Acar, 2021). Gerek 2013, gerekse güncellenen 2018 İngilizce öğretim programları, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni uyarınca, dil öğrenenlerin iletişimsel yetkinliklerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (MEB, 2013, 2018).

Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitim politikaları referans alınarak hazırlanan yeni İngilizce öğretim programlarına rağmen, Türkiye'nin İngilizce eğitiminde hedeflediği başarıyı sağlayamadığı yönündeki eleştiriler devam etmektedir (Güçlü & Uçar, 2019). Erarslan (2019), İngilizce öğretim programlarında son yıllarda gerçekleştirilen reformların başta öğretim ve öğretmen kaynaklı sorunlardan ötürü, sınıf içinde istendik biçimde uygulanamadığını ve öğrencilere iletişimsel bir yetkinlik kazandırmayı başaramadığını ifade etmektedir. Basok (2020), Türkiye'de uzun yıllardır iletişim odaklı bir dil öğretim politikası benimsenmesine rağmen bu politikanın makro ve mikro düzeydeki sorunlar nedeniyle hayata geçirilemediğini, öğretmenlerin, resmi programı uygulamakta zorlandıklarını belirtmektedir. Körhasanoğulları (2020), 2018 ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı iletişimsel dil yaklaşımına uygun olmasına rağmen iletişim odaklı etkinliklere sınıf ortamında yeterince yer verilmediği, bu nedenle iletişimsel dil öğretim yaklaşımının eğitim-öğretim sürecine istenen biçimde yansıtılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Kerimoğlu (2021), 2018 İngilizce dersi öğretim programı dört dil becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olsa da, uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle okuma, yazma ve konuşma gibi dil becerilerinin gelişiminde, beklenen düzeyde bir ilerleme kaydedilemediğini tespit etmiştir. Başaran ve diğerlerinin (2020) araştırması da, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen yabancı dil becerisini geliştirme amacının tam olarak gerçekleştirilemediğini, programın ancak sözcük bilgisine katkı sağladığını ve revize

edilmesi gerektiğini göstermektedir. Salma (2020) da araştırmasında, iletişimsel becerilerin ve öğretim programının diğer öncelikli kazanımlarının, sınıflarda istenilen düzeyde uygulanmadığı veya göz ardı edildiğini ortaya koymuştur. Çetin'in (2018) araştırması, resmi programdaki kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını genel anlamda karşılamadığını, yabancı dil ihtiyacını ve konuşma becerilerini tam anlamıyla ortaya çıkaramadığını öne sürmektedir. Baydır'ın (2018) araştırması ise güncellenen İngilizce öğretim programlarında ön plana çıkan temel beceriler ve kök değerlerin, okul uygulamalarına dönüştürülmesinde sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Işık (2019) araştırmasında, programda önerilen iletişimsel yaklaşımın sınıf ortamına taşınamadığını, programda vurgulanan değerler eğitimi ve anahtar yetkinlikler gibi başlıca kavramların, öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamadığını aktarmaktadır. Benzer bir sonuca ulaşan Taşdemir ve diğerleri (2018), öğretmenlerin İlkokul İngilizce öğretim programlarına dair bilgilenme düzeylerinin yetersiz olduğunu, programın daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik daha fazla bilgilendirme çalışması yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Değinilen araştırmalar, 2018 yılında güncellenerek uygulamaya konan ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının, sınıf ortamında gerçekleştirilmesine dair sorunlar yaşandığını ve bu nedenle resmi programda belirtilen kazanımlara tam olarak ulaşılamadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, güncellenen İngilizce öğretim programının yapısı, eğitim sistemine, ülke gerçekliğine ve eğitim ortamlarına uygunluğu; uygulayıcıların yeterlikleri; ortaya çıkan öğrenmenin niteliği gibi kuram, uygulama ve öğrenme bağına ilişkin bir dizi sorunu akla getirmektedir (Gözütok vd., 2005). Kaya (2020), Suna ve Durmuşçelebi (2016), Türkiye'de ingilizce öğretimine dair araştırmalarca ortaya konan çeşitli sorunlar incelendiğinde, bunların ana bir ortak nedenden, benimsenenen dil öğretim politikaları ile uygulama arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Aksoy (2020) da, ülkemizde kuram ve uygulama bağı arasında sorunlar olduğunu ifade ederken, özellikle de 2018 İngilizce öğretim programı özelinde, planlananlar ve gerçekleşenler arasındaki ilişkileri konu edinen çok az sayıda araştırma bulunduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan Bayraktaroğlu (2019), ülkemizde İngilizce öğretiminde ortaya konan çeşitli sorunların bir türlü çözülememesini, bu sorunların ele alınış biçiminde sergilenen dağınık ve yüzeysel yaklaşımlara bağlamaktadır. Dündar ve Merç (2022), Karsantik

ve Yağci (2021), Süer (2022) gibi pek çok araştırmacı ise Türkiye'de İngilizce öğretimine dair yapılan araştırmalarda, farklı düzeylerden, çeşitli paydaş görüşlerinin yeterince yer bulamadığını belirtmektedirler.

Tüm bu sorunlar ve eleştiriler bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye'de İngilizce öğretiminde yaşanan durum hakkında şu çıkarımları yapmak mümkündür:

- Türkiye'de Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretim çerçevesi referans alınarak, iletişim odaklı bir yaklaşımla hazırlanan İngilizce öğretim programlarının, çoğu öğretim ortamında, planlandığı biçimde uygulanmasında sorunlar yaşanmakta, bunun sonucunda resmi programda belirtilen amaçlara tam anlamıyla ulaşılamamaktadır.
- Kuram ve uygulama arasındaki kopukluk, Türkiye'de İngilizce öğretim programlarının beklenen ve istendik biçimde hayata geçirilememesine neden olan başlıca sorunlar arasında gösterilmektedir.
- Türkiye'de, İngilizce öğretim programları kapsamında gerçekleştirilen İngilizce öğretimine dair çok sayıda ve türde sorun ortaya konmakla beraber, bu sorunlar çoğu durumda ilişkili ve sistematik bir biçimde ele alınamamaktadır.
- Türkiye'de İngilizce öğretiminin resmi programda belirtildiği şekilde gerçekleştirilebilmesi için farklı düzeyden paydaşlar arasında daha yakın bir iletişim ve birliktelik oluşturulmasını sağlayacak, araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Van den Akker (2010), özellikle yeni bir programın hayata geçirilmesinde, başta öğretmenler olmak üzere hedef kitlenin reformlar hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, değişimi istenen biçimde kavrayamamaları, programın sınıf içinde ancak sınırlı biçimde gerçekleşmesi ve elde edilen kazanımların belirsizliği gibi çeşitli sorunlar yaşandığını ifade ederken, bu sorunların başlıca üç nedenden kaynaklandığını belirtmektedir. Bunlar:

- Ulusal, bölgesel, okul ve sınıf olmak üzere, eğitim sisteminin farklı düzeyleri arasındaki bağların zayıflığı,
- Programın tasarımındaki tutarsızlıklar,
- Eğitimde, farklı aktörler arasındaki iş birliğinin yetersiz olmasıdır.

Van den Akker (2010) böylece program açısından yaşanan sorunların temelinde izlenen politikalar, uygulananalar ve bunların araştırılması arasındaki kopukluğun bulunduğunu ifade ederken, programın başarısı için aşılması gereken başlıca güçlüğün farklı düzey, faktör ve aktörler arasında köprüler kurmak olduğunu vurgulamaktadır. Van den Akker'in (2010) sınıflamasında yer alan sorunlar, ülkemizde İngilizce öğretiminin durumu ve sorunlarına dair yapılan çıkarımlar ile kıyaslandığında, bunların büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Bu tablo, ülkemizde İngilizce öğretiminin durumunun, ulusal düzeyde üretilen politika ve kuramlardan, okul düzeyinde gerçekleştirilen öğretime ve sınıf içinde öğrencinin deneyimlediği yaşantılar ve edindiği kazanımlara kadar uzanan, iç içe geçmiş, bağlantılı program düzeyleri üzerinden, sistematik bir biçimde ele alınmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Deng, 2009). Bu tür bir program araştırma yaklaşımı, resmi öğretim programının ortaya koyduğu eğitim tasarısını anlamak kadar programın, uygulandığı öğrenme ortamını kuşatan inanç ve değer sistemi ve bu sistemin baş aktörleri olan öğretmen ve öğrencilerin söylem, davranış ve deneyimleri ile bir bütün olarak ele alınmasını gerektirmektedir (Joseph, 2011). Tüm bu açıklamalar çerçevesinde, İngilizce öğretim programını okul ortamında öğretmen tarafından anlamlandırılarak uygulanışı, öğrencilerin eğitim yaşantıları ve sonuçlarına yansımaları ile beraber ele alarak, kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin durumunu bağlantılı ve bütün biçimde inceleyebilme isteği, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

> "Programın ne olduğunu anlamak istersem yönetim, program geliştirme ve öğretim sistemlerinde, öğretmen ve öğrenciler açısından yaşananlara ve bunların sonuçlarına bakmak isterim." (Macdonald, 1986, s. 208)

Resmi, öğretilen ve deneyimlenen program türlerini konu edinen bu araştırma, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programını farklı düzeylerde ve ilişkili bir biçimde, karşılaştırmalı ve derinlemesine bir biçimde araştırarak, İngilizce eğitiminde planlananlar, gerçekleşenler, öğrenme deneyim ve sonuçları arasındaki uyum, uyumsuzluk ve boşlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, araştırma kapsamında resmi programın ne tür bir İngilizce eğitimi öngördüğü; bu öngörünün belirli bir okul ortamı ve kültürü içinde, öğretmen tarafından nasıl algılandığı ve sınıf ortamında ne şekilde uygulandığı; öğrencilerin gerçekleşen öğretimi ne şekilde

deneyimledikleri ve sonucunda ne tür kazanımlar elde ettikleri üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada aşağıda farklı program türlerine göre belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

Tablo 1. Program Türleri ve Araştırma Soruları

Program	İlgili araştırma soruları
Resmi Program	**1. Program, İngilizce eğitimi için nasıl bir tasarı ortaya koymaktadır?** 1.1. Öğretim programına göre İngilizce öğretiminin amaçları nelerdir? 1.2. Öğretim programının, İngilizce öğretimine yaklaşımı nasıldır? 1.3. Programa göre öğretim süreçleri nasıl gerçekleştirilmelidir? 1.4. Programın, ölçme-değerlendirme anlayışı nasıldır?
Öğretilen program	**2. İngilizce öğretmeni, programı nasıl algılamaktadır?** 2.1. Öğretmene göre, programın İngilizce öğretim amaçları nelerdir? 2.2. Öğretmen, programın öğretim yaklaşımını nasıl tanımlamaktadır? 2.3. Öğretmene göre programın ölçme-değerlendirme anlayışı nasıldır? **3. Öğretmen programı, nasıl gerçekleştirmektedir?** 3.1. İngilizce öğretmeninin, sınıf içi öğretim öncelikleri nelerdir? 3.2. Öğretmenin, sınıf içindeki İngilizce öğretim yaklaşımı nasıldır? 3.3. Öğretmen, ölçme-değerlendirme süreçlerini nasıl uygulamaktadır?
Deneyimlenen program	**4. Öğrenciler, öğretim programını nasıl deneyimlemektedirler**? 4.1. Öğrenciler, İngilizce öğretiminin amacını nasıl algılamaktadır? 4.2. Öğrencilere göre İngilizce öğretimi nasıl gerçekleştirilmektedir? 4.3. Öğrenciler, ölçme-değerlendirme hakkında ne düşünmektedirler? 4.4. Öğrenciler, program kapsamında ne öğrendiklerini düşünmektedirler?

1.3. Araştırmanın Önemi

> "Eğitim alanındaki çoğu araştırma, eğitimi anlamaktan çok onu ilerletmeye yönelmiştir." (Lazarsfeld & Sieber, 1964, s. 33)

Waters'a (2009) göre yenilik, İngilizce öğretimi ile neredeyse özdeş bir kavram haline gelmiştir. Bununla beraber Waters (2009), İngilizce eğitimindeki yenilik çalışmalarının çoğu zaman istendik biçimde sonuçlanmadığına dikkat çekmektedir. Tudor (2001), İngilizce öğretiminde gerçekleştirilmek istenenler ve sınıf ortamında

yaşananlar arasında sık rastlanan bu farklılıkların İngilizce öğretimine dair durumu anlamayı zorlaştırdığına dikkat çekerken, bu konuyu yerinde bir soruyla tartışmaya açmaktadır:

> Yabancı dil öğretiminin gerçek durumu, planlanan ve belirtilen haliyle resmi programda mı yoksa hakkında görece çok az şey bilinen ve pek çok karmaşa içeren, sınıf ortamının gerçekliğinde mi aranmalıdır? (Tudor, 2001, s. 29)

Graves'e (2021) göre, eğitim reformları söz konusu olduğunda ortaya çıkan başlıca yanılgı tek programın, resmi program olduğu düşüncesi ile hareket edilmesi ve kendi içinde ortaya koydukları ile "nitelikli" olarak görülen bir programın, nihayetinde nitelikli bir öğretime ve öğrenmeye dönüşeceği inancıdır. Diğer bir deyişle sorun, resmi program dışında, uygulanan ve deneyimlenen programların; programın uygulandığı ortam ve alıcılarının yeterince dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır (Graves, 2021). Cuban (1993) da, eğitim tarihi boyunca yapılan pek çok reformun başarısızlıkla sonuçlanmasını resmi, öğretilen ve öğrenilen programlar arasındaki ilişkilerin yeterince gözetilmemiş olması ile açıklamaktadır. Ona göre eğitimde gerçek bir reformdan bahsedebilmek için öncelikle eğitimde bir değil, birden fazla program olduğu gerçeği ile hareket edilmeli ve tüm paydaşlar, bu programlar arasında bir uyum ve bütünlük sağlama gayreti içinde olmalıdır (Cuban, 1993).

Son dönemde ülkelerin eğitime yaptıkları yatırımların karşılıklarını alabilmek ve istenen hedeflere ulaşılabilmek için başta resmi, öğretilen ve deneyimlenen program olmak üzere, farklı program türleri arasındaki ilişkilerin araştırılmasına giderek daha fazla eğildikleri görülmektedir (Sundberg, 2021). Bu tür program araştırmalarına dönük olarak ortaya konan ekosistem yaklaşımları içinde program artık uygulandığı bağlamdan kopuk, bağımsız bir politik bir belge değil, öğretmen, öğrenciler ve eğitim ortamı ile etkileşimde olan, dinamik ve karmaşık sistemler bütünün bir parçası olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2020b). Böylece program giderek değişen yüzey, düzey ve aktörlerin oluşturduğu (b)ağlar arasında hayat bulan; iş birliği, karşılıklı diyalog ve anlayışa dayalı, dinamik ve koordine bir süreç ve eylemler bütünü olarak ele alınmaktadır (Priestley vd., 2021).

Bu tür bir yaklaşımı izleyen bu araştırma, Cornbleth'in (1988) tanımlaması ile öğretim programına bağlam-dışı ya da teknokratik bir yaklaşım yerine bağlamsal ve sosyo-

kültürel bir yaklaşım sergilemekte, böylece resmi programın çoğu zaman ihmal edilen yönüne yani belirli bir okul kültürü içinde öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırılıp, yapılandırıldığına ve hayat bulduğuna odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında program, uygulamadan bağımsız yazılı bir belge, plan ve ilkeler bütününü ifade etmekten çok öğretmen, öğrenciler ve konu arasındaki etkileşimler ile ilişkili bir olgu (Cornbleth, 1988); belirli bir öğretim ortamındaki taraflarca anlamlandırılıp, deneyimlenerek ortaya çıkan "durumsal bir pratik" (Aoki, 2005a) olarak ele alınmaktadır. Bu yönü ile araştırma, programa düşünsel ve kavramsal açıdan sınırlı, mekanik ve doğrusal bir şekilde yaklaşan anlayışlardan da ayrılmaktadır (Fischer & Klein, 1978). Bu konuda Deng (2017), özellikle küresel ve neoliberal eğitim yaklaşımlarının ürettiği teknik, doğrusal ve indirgemeci program anlayışlarının revaçta olduğu günümüzde, program kavramını sosyal ve kültürel bağlamda, öğrenme ve öğretim süreci ile bir arada, yeniden ele almanın oldukça değerli olduğuna değinmektedir.

Her bir eğitim programı farklı zamanlarda, farklı taraf ve alıcılara, farklı şekillerde dokunmaktadır (Grotelueschen & Gooler, 1971). Bu sebeple programın politika yapıcı, planlayıcı, yönetici, uygulayıcı, öğrenen ve ebeveyn gibi ilgili paydaşları, çoğu zaman programa dair farklı, hatta çatışan beklentiler içinde olarak, onu kendi bakış açıları ve çıkarları doğrultusunda anlamlandırma ve onu bu doğrultuda değerlendirme eğilimindedir (a.g.e.). Bu açıdan programa dair çok boyutlu bir anlayış geliştirmenin başlıca faydalarından biri, bu tür bir yaklaşımın, eğitimde politika yapıcı ve planlayıcı, öğreten ve öğrenenlerin, program olgusuna dair kendi bakış açıları ve gerçekliklerini yansıtmaya olanak tanımasıdır (OECD, 2020b).

Bu olanak resmi program açısından, belirli bir eğitim tasarısının neden tercih edildiği konusunda bir anlayış edinmek kadar programın kendi dilini (Huebner, 1966), eğitime dair söylem ve mesajlarını (Pinar vd., 1995), programın nasıl bir öğretim pratiği öngördüğünü kavramak, böylece programın potansiyelini açığa çıkarmak için gereken, düşünsel ve eylemsel zemini hazır etmek açısından fayda sağlamaktadır (Ben-Peretz, 1975). Buna rağmen Türkiye'de program kuramına dair farkındalığın ancak yakın bir zamanda kazanılmaya başlandığı (Coşkun Yaşar & Aslan, 2021), ülkenin kendine özgü bir program kuramı üretmekte güçlük çektiği (Bümen, 2020), eğitim programları ve öğretim alanında program kuramına yönelik genel anlamda bir ilgisizlik bulunduğu ifade edilmektedir (Rüzgar & Bumen, 2022).

Araştırmanın resmi program özelinde, programın hangi felsefi ve düşünsel temeller üzerine inşa edildiğini, bu zemin üzerinde hangi öğretim yaklaşımının tercih edildiğini ve bunlar etrafında nasıl bir İngilizce eğitimi öngörüldüğünü sorgulaması; resmi programın bakış açısını anlamayı ve uygulamadaki durumunu yansıtmayı amaçlaması bakımından, ülkemizde eğitim programlarının kuramsal boyutuna dair sözü edilen eksikliklerin giderilmesine katkı sağlaması beklemektedir.

Programa dair zengin bir kuramsal ve düşünsel arka plana sahip olmak, öğretmen için programı geniş bir bakış açısından algılamak ve yorumlamak kadar programı öğretim sürecinde başarılı bir şekilde uygulamak açısından da önemli görülmektedir (Kasapoğlu, 2020). Buna karşın teorideki plan ve beklentiler ile pratikte sınıf ortamında gerçekleşenler, çoğu durumda farklılık gösterir (Eisner, 1984). Programa dokunarak hayat veren öğretmen aynı zamanda onu kendi öğretimsel gerçekliğinin süzgecinden geçirerek yorumlar ve hatta bazı durumlarda onu görmezden gelerek reddedebilir (Gerrard & Farrell, 2014). Bu nedenle resmi program, eğitim ortamının kendine özgü özellikleri ve uygulayıcının dokunuşları ile beraber yeni bir evre(n)den geçer (Sherbine & Hara, 2022). Öğretim sürecinde programın, öğretmene kılavuzluk ve rehberlik etmesi beklenirken, öğretmen de programı kendi öğretim ortamında sınayarak, programın içinde bulunduğu eğitim ortamının gerçekliği ile olan ilişkisini ve sınırlılıklarını deneyimlemiş olur (Pring, 1975). Bu nedenle öğretilen programın incelenmesi, resmi programın öğretmene nasıl bir kılavuzluk ettiğini anlamak kadar, programın öğretmendeki karşılığını görmek bakımından önem taşımaktadır. Bu ayrıca programın belirli bir eğitim ortamındaki uygulanabilirliği hakkında bilgi edinilmesi ve gerekli boyutlarının yeniden gözden geçirilmesine de imkân sağlamaktadır. Bununla beraber, ülkemizdeki İngilizce eğitimi açısından program ve öğretmen arasında daha yakın bir birliktelik oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Erarslan (2019), Türkiye'de İngilizce öğretim programlarının istendik biçimde uygulanamamasının büyük ölçüde öğretim ve öğretmen kaynaklı nedenlerden ileri geldiğini ifade etmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB), 2018 öğretim programları değerlendirme raporunda da, İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusunda desteklenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (TTKB., 2020). Son dönemde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, öğretim programlarının planlandığı şekilde ve ortak bir anlayışla uygulanabilmesi için yayımlanan "Öğretim

Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı" da, bu yöndeki gayretlerin somut bir göstergesidir (MEB., 2022).

Bu araştırmanın öğretilen program özelinde, resmi programın öğretmen tarafından nasıl algılandığını ve sınıf ortamında ne şekilde uygulandığını araştırması bakımından, programın hayata geçirilmesine dair süreçleri ve bu süreçlerde karşılaşılan sorunları ortaya koyarak, resmi ve öğretilen program, dolayısı ile kuram ve uygulama arasında daha güçlü bir bağ kurulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Resmi programın farklı eğitim durumlarında, farklı uygulayıcılar tarafından, tam da planlandığı gibi uygulandığını beklemek gibi sınıf içinde öğretmen tarafından öğretilenlerin, öğrenenler tarafından beklendiği şekilde edinildiğini düşünmek de eğitimin karmaşık doğasına uzak bir düşüncedir (Nunan, 1989). Bu noktada Nunan (1989), eğitimde çoğu zaman göz ardı edilse de, aslında öğrenenlerin de kendi gündemlerine yansıyan, saklı bir program bulunduğunu hatırlatır. Bu programın dikkate alınması, başlıca amacı öğrenciye ulaşmak ve onda istendik yönde bir değişim gerçekleştirmek olan eğitim programının başarısı için belirleyici rol oynar. Bu nedenle eğitimdeki en önemli programın, öğrencinin programı olduğu düşünülür (Nolet & McLaughlin, 2005). Bu bakış içerisinde programın başarısı da öğrencideki karşılığı, öğrenciye ulaşabilme düzeyi, öğrencinin öğrenme deneyiminin niteliği ve gerçekte ulaştığı kazanımlar gibi öğrenen odaklı unsurlar ile ilişkili biçimde ele alınır (Kelly, 2009).

Buna rağmen Macdonald (2003), öğretim programlarının yenilenmesinde öğrencilerin neyi, nasıl ve neden öğrendiklerinin genellikle göz ardı edildiğine değinmektedir. 2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının da öğretmenler, ebeveynler ve akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda güncellendiği ifade edilmiş ancak anılan paydaşlar arasında öğrencilere yer verilmemiştir (MEB., 2018). Bu konu ile ilgili olarak Acar (2019b), Türkiye'de öğrencilerin öğrenme kültürleri ve 2018 İngilizce öğretim programlarının ortaya koyduğu eğitsel ilkeler ile benimsemiş olduğu iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımının özellikleri arasında bağdaşmayan taraflar olduğuna dikkat çekmekte ve programda öğrenenlerin öğrenme kültürleri doğrultusunda iyileştirmelere gidilmesini önermektedir. Türkiye'de İngilizce öğretim programları ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubunu çoğu zaman öğretmenlerin oluşturduğu ve öğrencilerin görüşlerine fazla yer verilmediği (Karsantik & Yağci, 2021); öğrencilerin sınıf ortamındaki dil öğrenim deneyimlerini

bütüncül bir şekilde ele alan araştırmaların sınırlı olduğu düşünüldüğünde (Çimen & Bal Gezegin, 2021), öğrencilerin program deneyimleri hakkında daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Araştırmanın deneyimlenen program özelinde, öğrencilerin program kapsamındaki deneyimlerine odaklanması ile programın öğrencilerin gözünden de okunabilmesine, böylece programın öğrencilere istendik şekilde ulaşmasını kolaylaştırabilecek bilgilere ulaşılmasına ve programın mevcut öğrenme kültürüne daha duyarlı hale gelmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yukarıda değinilen tüm bu yönleri ile programa dair çok taraflı ve ortama duyarlı bir bakış açısı benimsenmesi böylece bir tasarı olarak programın ortaya çıkışı; öğretmen tarafından algılanması ve sınıf ortamında uygulanması; öğrenciler tarafından deneyimlenmesi sonucunda belirli öğrenme kazanımlarına dönüşmesine kadar geçen süreçleri ilişkili bir bütün olarak görmeye; bu etkileşim sürecinin hangi noktasında aksaklıklar oluştuğunu tespit etmeye; bunların giderilmesine dair getirilecek öneriler ile programın eğitim ortamına daha duyarlı bir hale gelmesine ve istendik bir biçimde gerçekleştirilmesine imkân vermektedir (OECD, 2020b).

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Bu araştırmada yer alan katılımcıların, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında yer alan soruları samimi ve sürece dair gerçek durumları yansıtacak biçimde cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan program uzmanı, öğretmen ve öğrencilerin, araştırma sürecine yansız ve gönüllü katılım gösterdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma öğretim programı olarak, 7. sınıf İngilizce ders izlencesini de içeren, Milli Eğitim Bakanlığı 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı,
- Uzman olarak, 2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının geliştirme çalışmalarına katılmış bir program geliştirme uzmanı,

- Okul olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Marmara'nın batısında bulunan, tipik bir devlet ortaokulu,
- Öğretmen olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Marmara'nın batısında bulunan tipik bir devlet ortaokulunda görev yapan bir 7. sınıf öğretmeni,
- Öğrenciler olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Marmara'nın batısında bulunan tipik bir devlet ortaokulundaki bir şubede öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri,
- Araştırmanın veri toplama süreci olarak, 2022-2023 eğitim-öğretim bahar yarıyılı,
- Araştırmada kullanılan veri toplama yöntem ve araçları olarak dokümanlar, görüşmeler ve gözlemler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Eğitim programı: Bir eğitim kurumunda, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak, öğrenenler için sağlanan etkinlikler bütününü ifade eder (Varış, 1971).

Öğretim programı: Eğitim programı dâhilinde, bir dersin öğretimine ilişkin öğretim-öğrenme süreçlerini ve bu kapsamda gerçekleştirilen tüm etkinlikleri ifade eder (Demirel, 1997).

Resmi program: Amaçlar, içerikler, eğitim durumları, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme gibi temel unsurları ile eğitim-öğretim sürecine rehberlik eden, okulun ve öğretmenlerin uygulaması, öğrencilerin kazanması beklenenleri ortaya koyan, bu açıdan bir çerçeve niteliğindeki, yazılı veya teorik programı ifade eder (Schubert, 2010).

Öğretilen program: Resmi programın, öğretmen tarafından algılanışı ve uygulanışı ile ilişkili olan, bu bakımdan teorideki programın okul ortamında, öğretmen tarafından uygulanan pratik boyutunu ifade eden program türüdür (Glatthorn vd., 2018).

Deneyimlenen program: Öğrencilerin, resmi program kapsamında gerçekleştirdikleri tüm yaşantı ve deneyimlerini ifade eden program türüdür (Glatthorn vd. 2018).

Uyum: Araştırma kapsamında uyum, İngilizce öğretiminde resmi, öğretilen ve deneyimlenen programların örtüştüğü durumları ifade etmek için kullanılmıştır.

Uyumsuzluk: Araştırma kapsamında uyumsuzluk, İngilizce öğretiminde resmi, öğretilen ve deneyimlenen programlar arasında görülen farklılıkları ve karşıt durumları belirtmektedir.

Boşluk: Araştırmada boşluk, program türleri içerisinde bulunmayan veya karşılığı olmayan durumları ifade etmek için kullanılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

> "Program kuramındaki çeşitliliği yaşatmayı, beslemeyi, kutlamayı ve onu geliştirmeyi öğrenmeliyiz." (Walker, 1982, s. 65).

2.1. Program Kuramları: Tanımlar, Amaçlar, Sınıflamalar

Program kuramları öğretmenler, araştırmacılar, yöneticiler, politika yapıcılar kısaca eğitim ile ilgili hemen herkes için programın ele alınışında ve ona dair meselelerin çözümünde, yol gösterici bir işleve sahiptir (McCutcheon, 1982). Bu yönüyle kuramlar, program hakkındaki olguları yeni bir farkındalıkla görmeye, alternatif eylemlerde bulunmaya ve gerçekleştirilen uygulamaları sorgulamaya yardımcı olan genel bir çerçeve oluşturmaya olanak sağlamaktadır (a.g.e.). Bu nedenle program araştırmalarının, öğrenme ve öğretime dair konularda kuramsal ve pratik bakış açıları arasındaki geçişleri yansıtabilmesi beklenir (Short & Burke, 2001). Bu amaçla araştırmanın bu bölümünde, önce farklı program kuramcıları tarafından, program kuramlarına dair ortaya konan farklı tanımlar ve sınıflamalara yer verilmiş, ardından bu görüşlerin nasıl ortaya çıktığını yansıtabilmek adına, program kuramı tarihi içindeki başlıca dönemsel gelişmelere değinilmiştir.

2.1.1. Maccia'nın (1965) Program Kuramı Sınıflaması

1960'lı yıllar, başta Elizabeth ve George Maccia, George Beauchamp gibi isimlerin katkıları ile program olgularına dair kavram üretme denemelerinin yapıldığı yıllar olmuştur (McNeil, 1990, s. 347). Maccia (1965) genel kullanımıyla kuramın, bir olguyu incelemek ya da onun hakkında fikir yürütmek anlamını taşıyan yunanca "theoria" kavramından geldiğini belirtirken, bu tür bir fikir yürütmenin yapılar, olaylar, değerler ve uygulamalara dair gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle Maccia (1965), program kuramının, programın olaylarını (curriculum events) belirlemek, ilişkilendirmek ve sınıflamak için gerekli olduğunu ifade etmiş, bu olayların ele alınışa göre yapısal (formal) program kuramı, değer biçici

(valuational) program kuramı ve uygulamalı (paraxiological) program kuramı şeklinde, farklı kuram türlerine ulaşılabileceğini ileri sürmüştür.

Maccia'ya (1965) göre yapısal program kuramı, genel olarak program alanının konuları, içeriği ve bir disiplin olarak temel yapısını oluşturan unsurlara dair, daha çok alan uzmanlarınca gerçekleştirilmesi beklenen, akıl yürütmeyle ilgilidir. Bu tür bir kuram, temelde hangi amaç ya da içeriklere, neden yer verildiği gibi değer yargıları ile ilgilenmezken, bu işlevi değer biçici program kuramı üstlenir (a.g.e.). Dolayısı ile değer biçici kuram, gerçekleşen olaylar yerine daha çok ideal olanı ortaya çıkarmakla ilgilenir. Öte yandan program açısından belirlenen hedeflerin nasıl ortaya çıkarılabileceği, uygulamalı kuramın alanına girmektedir. Bu nedenle uygulamalı kuram, programın pratik yönü ile ilgilidir ve değerli bulunan amaçlara ulaşmanın yollarını arar (Maccia, 1965.). Maccia'ya (1965) göre böylece yapısal ve değer biçici kuramlar, uygulamalı kurama zemin oluştururken, uygulamalı kuram da program politikasını bilgilendirmeye hizmet eder. Maccia (1965) ortaya koyduğu bu anlayışla, programı tanımlayabilmek için programcıların öncelikle program kuramını oluşturan başlıca öğretim olaylarından yola çıkmaları gerektiğini savunmaktadır. Beauchamp (1975, s. 73), Maccia'nın program kuramı içinde yer verdiği kavramlara çok katılmadığını belirtmekle beraber, ileri sürmüş olduğu görüşlerin, program kuramını öğretim olayları, tasarım ve değerler gibi ele alınması elzem boyutları ile bir arada görmeye katkı sağladığı düşüncesindedir.

2.1.2. Beauchamp'ın (1968) Program Kuramı Sınıflaması

Program kuramını öncelikle eğitimsel bir mesele olarak gören Beauchamp (1975), bu nedenle program kuramını, eğitim kuramının içerisinde konumlandırır. Beauchamp (1975) program kuramını, programın ögeleri arasındaki ilişkiler, programın kullanımı, geliştirilmesi, tasarımı, değerlendirilmesi gibi konulara değinerek, okulun programına anlam veren, ilişkili yargılar bütünü olarak tanımlarken, kuramları program tasarımı ve program mühendisliğine yönelik olanlar şeklinde iki ana gruba ayırmaktadır. Bu sınıflamaya göre tasarım kuramları, hedef ve içeriklerin tanımlanması, program bileşenlerinin seçimi, düzenlenmesi ve belirli şekillerde bir araya getirilmesi gibi programın oluşturulmasına dair meselelere dönüktür. Program mühendisliği olarak belirtilen kuramlar ise daha çok oluşturulan programın uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleri ile ilgilidir (Beauchamp,1975). Buna göre, programın okul

ortamında işlemesi, pek çok kişi, görev ve karar alma sürecinin dâhil olduğu karmaşık durumların yönetilmesine, yani iyi bir program mühendisliğine bağlıdır. Program mühendisliği işte tüm bu sistemi ve içindeki bileşenleri kapsar (Beauchamp,1975). Beauchamp'a göre (1975) program kuramcısı tüm bu meselelere dair betimsel ve tanımlayıcı teknik kavramlar üretir; mevcut ve yeni bilgileri sınıflar; çıkarımsal ve yordamsal araştırmalarda bulunur; modeller kullanır, geliştirir ve alt kuramlar ortaya koyar. Beauchamp (1975) özellikle de çıkarımsal ve yordamsal araştırmaların, program kuramı açısından önemli olduğunu belirtir çünkü ona göre bir önerme niteliğindeki öğretim programının gerçekte neyi başardığını anlamaya ihtiyaç vardır.

2.1.3. MacDonald'ın (1971) Program Kuramı Sınıflaması

Program kuramı MacDonald'a (1971) göre de eğitim için çok temel ancak en az anlaşılmış kavramlardan biridir ve genel olarak öğrenme ortamının nasıl olacağının araştırılmasını ifade eder. Kuramcıların program geliştirme, değerlendirme ve uygulamaya dair yönergeler oluşturma; programın değişkenlerini ve bunlar arasındaki ilişkileri, bilimsel araştırmalarla kavramlaştırma, tanımlama ve tarif etme ya da programı farklı yönlerden görmeyi sağlayan yeni kavramsal çerçeveler sunma gibi farklı amaçlar güttüğünü belirten Macdonald (1971), bu açıdan kuramın, kuramcının belirli bir yer ve zamandaki amacına ve kullanımına göre değişkenlik gösterebileceği görüşündedir. Bununla beraber Macdonald (1971), program kuramlarının genel amaçları bakımdan bilgi, gerçeklik veya değer yönelimli bir karakter sergilediğini ifade etmektedir. Ona göre, bu sınıflamada geçmiş dönemler göz önüne alındığında en üretken grubu bilgi ve içerik ile uğraşan kuramcılar oluşturmaktadır. Bruner, Brownell ve King gibi bilgi yönelimli kuramcılar, programa yaklaşımlarında çoğu zaman disiplin ve konu alanlarının insan doğasına dair ürettikleri öğretilebilir ve öğrenilebilir genel bir takım soyut düşünce, kavram ve ilkelere bağlı olarak hareket etmektedirler (a.g.e.). Buna rağmen Macdonald (1971), yalnızca bilgi ve bilginin yapısına odaklanmayı program kuramını açıklamada yetersiz bulan, programa dair kararlarda daha geniş çaptaki beşeri ve sosyal gerçekliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünen kuramcılar bulunduğunu aktarır. Macdonald'ın (1971) gerçeklik yönelimli olarak adlandırdığı Goodlad, Mann ve Johnson gibi kuramcılar programı, politik, sosyal ve kültürel gerçeklikle ilişki halinde olan somut bir olgu olarak görür ve genel olarak benimsedikleri rasyonel yaklaşım ve teknik kavramlarla, programı belirli yönlerden kontrol etmeyi, açıklamayı ve tarif etmeyi amaçlarlar. Diğer yandan

değer yönelimli kuramcılar ise konu alanı, birey ya da toplum hakkında belirledikleri bir takım öncelikler etrafında, değer yargıları ile yüklü çeşitli program tasarımları ortaya koymakla uğraşırlar. Bu tasarımcı kuramcıların amaçları, programı basit bir şekilde tarif etmek ya da onu kontrol etmekten çok, ortaya konan tasarımları gerekçelendirmek, haklılığını kanıtlamak ve bu sayede programlara yön vermeye çalışmaktadır. MacDonald (1971) bu anlayışla yıllar içinde içerik odaklı tasarım, geniş alan tasarımı, sorun ya da çocuk merkezli tasarım gibi pek çok farklı program tasarımı ortaya konduğunu belirtmektedir.

2.1.4. Pinar'ın (1978) Program Kuramı Sınıflaması

Pinar (2019), "program kuramı nedir?" sorusunun en öz biçimde, eğitim deneyiminin disiplinlerarası araştırılması olarak yanıtlanabileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan Pinar'ın (2019) program kuramını geniş eğitim alanı içindeki beşeri bilimler, güzel sanatlar ve sosyal bilimler gibi farklı alanlarla etkileşim içinde olan bir araştırma alanı olarak algıladığı söylenebilir. Pinar (1978), bu çok disiplinli bakış açısı paralelinde, kuramcıların programa dair ortaya koyduğu görüşleri geleneksel kuramcılar, ampirik-kavramlaştırmacılar ve yeniden kavramlaştırmacılar olarak sınıflar. Pinar (1978), geleneksel kuram faaliyeti ile başta Tyler olmak üzere, onu takip eden Taba, Saylor ve Alexander gibi isimlerin program geliştirme, tasarım, uygulama ve değerlendirmeye dair ortaya koydukları ve belirli bir program mirası oluşturan görüşleri kast ettiğini ifade eder. Pinar (1978), başlıca amacı uygulayıcılara rehberlik etmek olan bu tür çalışmaların, program kuramı içerisinde en yaygın kesimi oluşturduğu görüşündedir. Pinar (1978), ilgilendikleri konular ve amaçları bakımından geleneksel sınıftan ayrılan ve daha küçük bölümü oluşturan bir diğer sınıfı ampirik-kavramlaştırıcılar olarak belirtmiştir. Pinar'a (1978) göre Beauchamp, Decker Walker, Ian Westbury gibi isimlerin dâhil olduğu bu grup programı, sosyal bilimlerin görgül araştırma yöntemleri ile ele alma eğilimi göstererek, programa dair olguları yordamayı ve kontrol etmeyi amaçlar. Pinar'ın (1978) sınıflamasında kuram faaliyeti içerisinde en küçük bölümü ise yeniden kavramlaştırmacı grup oluşturur. Bu gruptaki kuramcıların başlıca amacı uygulayıcılara rehberlik etmek ya da program olgusunu davranış bilimleri ve sosyal bilimlerin amaç ve yöntemleri ile gözlemlenebilir ve ölçülebilir hale getirmek değil, onu anlamaya çalışmaktır. Bu aynı zamanda beşeri bilimlerde görüldüğü gibi tarih, felsefe ve edebiyat eleştirisi gibi farklı alanların, eğitim deneyiminin doğasını anlamak üzere işe koşulması anlamına gelmektedir (Pinar, 1978). Pinar'a (1978) göre programa

dair bu deneyimsel, varoluşsal ve olgubilimsel çaba, geleneksel ve ampirik kuramcıların geçmiş çalışmalarına yönelik eleştirel olarak veya geleceğe dönük yeni kuram faaliyetlerinin oluşturulması amacıyla gerçekleşebilmektedir.

2.1.5. Huenecke'nin (1982) Program Kuramı Sınıflaması

Huenecke (1982) kuramın, program hakkındaki olguları tanımlama, tarif etme açıklama, yordama gibi amaçların yanında, belirli unsurlar, ilişkiler ve çıktılara dair öneri veya yönlendirmelerde bulunma gibi işlevlere hizmet edebileceğini ifade eder. Bu açılardan Huenecke (1982), kuram(laştırma) faaliyetlerinin (theorizing), yeni olasılıklar sunmak ve daha derin bir anlayış sağlamak açısında ufuk açıcı bir niteliği olduğunu savunur. Kuramcı, programa dair kuramsal faaliyetleri ise yapısal (structural), genel (generic) ve içeriksel (substantive) olarak, üç bölümde ele alır. 1950'li yıllarda oluşmaya başlayan yapısal faaliyetler, programın ögelerini belirleyerek, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymakla veya planlamada bunlara dair alınan yapısal kararlarla ilgilenir. Huenecke (1982), Ralph W. Tyler'ın çalışmalarını, planlamaya dair ortaya konan bu türden bir rasyonel program kuramı faaliyetine örnek göstermektedir. Bu tür yaklaşımlarda program genellikle bir plan veya beklenen çıktılar olarak düşünülürken, etkililik ve verimlilik ön plandadır ve bu nedenle bu tür bir anlayış içinde eğitim faaliyeti bir sanattan çok teknik ve bilimsel bir uğraşı ifade eder (a.g.e.). Yine de bu tür kuram faaliyetleri programı sistematik bir açıdan görmeye, programın bileşenleri arası ilişkileri anlamaya ve bunlar arasındaki olası problemleri tespit etmeye olanak vermektedir (Huenecke, 1982).

Huenecke'ye (1982) göre genel kuram faaliyeti, yapısal bakış gibi programın oluşturulması ya da bileşenler arası ilişkilerin aksine programın, okul eğitimi kapsamında bireyler üzerinde yarattığı ve çoğu zaman beklenmedik ve anlaşılması güç olan etki ve sonuçları ile ilgilenir ve bu anlaşılması güç etkileri açıklayabilmek için de program geleneğinin bakış açısı yerine antropoloji, sosyoloji, felsefe ya da siyaset bilimi gibi farklı disiplinlere dayanan, yeni ve genel bakış açılarından faydalanır. Böylece genel kuram faaliyeti, programın kavramları, varsayımları, eğitim anlayışı ve bireyleri sınırlandıran olası etkilerine dair eleştirel bir tutum sergiler. Bu bakış açısında yapısal kuram faaliyetlerinde sıkça kullanılan hedef, kazanım, geri dönüt, girdi, süreç, çıktı gibi kavramlar da yerini kişilik, insanlık, bilinç, beklentiler, adalet, özgürlük, çeşitlilik ve sadelik gibi kavramlara bırakır (Huenecke, 1982). Dolayısı ile eğitime ve

insan davranışlarına dair her şeyin önceden bilinip, planlanarak kontrol edilebileceğine dair bakış açısına karşı çıkılırken, öğrenme ve okul deneyimlerinin, bireylere özgü ve biricik olduğu düşüncesi ile hareket edilir (a.g.e.). Huenecke (1982), bu tür bir yaklaşımı benimseyen kuramcılara örnek olarak, Dwayne Huebner, Michael W. Apple ve James B. Macdonald gibi kuramcıları gösterir. Bu tür kuramsal faaliyetler, çoğu zaman eğitimde sorgulanmadan, öylece kabul edilen varsayımları gözden geçirmeye olanak verirken, bireyin yaşam tarzı, düşünceleri ve davranışlarına dayalı olarak gerçekleştirdiği eğitim pratiğini sorgulamasına, bu konulara dair farkındalığının arttırılmasına ve diğer farklı görüşlerin dayandığı bakış açıları ve değer yargılarını görebilmesine yardımcı olmaktadır (a.g.e).

Huenecke (1982) içeriğe dönük kuramsal faaliyetlerin ise programın yapısal özellikleri ya da eğitim ortamında ortaya çıkan etkileri ile değil, program kapsamında yer verilmesi beklenen konu alanı ve içeriklerin ne olması gerektiği ile ilgilendiğini belirtir. Bu tür kuramsal faaliyetler esasen mevcut programda yer verilen içerik bakımından öğrenene göre ve anlamlı olma, öğrenenin öğrenme gereksinimlerine cevap verebilme, onu bütün bir birey olarak, her açıdan eksiksiz eğitebilme gibi konularda yaşanan sorunlara dair yeni bakış açıları sunmaya uğraşır (a.g.e.). Bu tür bir kuram faaliyeti, çağın gereksinimleri ile örtüşmeyen içeriklerin gözden geçirilmesi kadar içerik ve konu alanlarına dair mevcut ve kanıksanmış düzenlemeler yerine yeni ve farklı alternatifler sunmayı amaçlaması ile alana katkı sağlamaktadır (Huenecke, 1982).

2.1.6. Walker'ın (1982) Program Kuramı Sınıflaması

Walker (1982), program kuramının farklı kişiler için farklı anlamlar taşıdığına dikkat çekerken, bu nedenle program kuramı yerine program kuramları ifadesinin kullanılmasını daha doğru bulur. Walker (1982), alanyazın incelendiğinde, başlıca amaçları belirli bir program tasarısı ortaya koyma; program geliştirme sürecini tasarlama; program olgusunu kavramlaştırma veya program olgusunu açıklama olmak üzere, dört farklı tür program kuramının ön plana çıktığını ifade etmektedir. Buna göre ilk tür program kuramı eğitimde amaç, içerik ve yaklaşımlar önerme yani tutarlı ve belirli bir program görüşü ya da tasarısı ortaya koyma çabasındadır (a.g.e). Bu sebeple bu tür bir kuram faaliyeti, oluşturulan program düşüncesini detaylıca belirtmeyi ve bu tasarının neden benimsenmesi gerektiğine dair haklı gerekçeler sunmayı amaçlar

(a.g.e.). Walker'a (1982) göre, Plato'nun Republic eserinden, Bacon, Locke ve Spencer'a kadar, geçmişte ortaya konan çoğu program düşüncesinde, eğitimin nasıl olması gerektiğine dair bu tür rasyonelleştirme çabalarına rastlamak mümkündür. İkinci tür program kuramı ise ortaya konan program önerisini gerekçelendirmeye çabalamak yerine, programın oluşturulmasındaki süreçlere ve adımların belirlenmesine yoğunlaşır (Walker, 1982). Walker'a (1982) göre, Bobbit ve Tyler başta olmak üzere, pek çok kuramcının bilimsel ve teknik bir anlayış benimseyerek, program geliştirme sürecini belirli sorular üzerinden adım adım belirtme girişimleri, bu tür bir kuramsal faaliyetin örnekleri arasındadır. Üçüncü tür program kuramı faaliyeti olan olgusal kavramlaştırma, program oluşturma çabalarından farklı olarak, program sorunları ile ilgilenenler için yol gösterici önerilerde bulunma ve farklı bakış açıları sunma çabasındadır (a.g.e.). Walker'a (1982) göre üçüncü türe yakın olmakla beraber dördüncü tür program kuramı ise daha çok programı açıklamaya yöneliktir. Dördüncü tür program kuramı bu nedenle, programın kendisine veya program süreçlerine dair gerekçeler ortaya koymak ya da program sorunlarının çözümüne doğrudan yardımcı olacak bakış açıları sunmak gibi amaçlar gütmez (a.g.e.). Walker'a (1982) göre, program değişiklikleri ve reformlarının nedenlerine dair açıklamalar arayan ya da programın diğer başka değişkenlerle ilişkisi üzerinde duran kuram faaliyetleri bu sınıfa dâhil edilebilir.

2.1.7. McNeil'in (1990) Program Kuramı Sınıflaması

McNeil (1990), program kuramcıları ve araştırmacılarının, uygulayıcılara istendik kazanımları belirlemeleri ve bunlara ulaşmalarını sağlayacak uygun öğretimsel müdahaleler tasarlamaları için ilkeler sunmanın yanında, kendi içinde bulundukları öğretimsel durumları sorgulayarak, bunlara dair kavramlaştırmalarda bulanabilmeleri konusunda da gerekli düşünsel araçlar ortaya koyduklarını belirtmektedir. Bu bakımdan McNeil (1990) için kuramcı, kazanımlar, okul ortamında öğrenme ve öğretimsel planlar gibi çok sayıdaki farklı değişken arasındaki ilişkilere dair açıklamalar ve öngörülerde bulunmak durumundadır. McNeil (1990), program kuramının mevcut durumu göz önüne alındığında katı kuramcılar ve esnek kuramcılar olmak üzere, başlıca iki farklı yönelimden söz etmektedir. McNeil'in (1990) sınıflamasında esnek kuramcılar, öğretim ortamındaki davranış ve karar süreçlerindeki değişimlerden ziyade dönemsel, düşünsel ve politik meselelerle ilgilenirler. Bu kuramcıların esnek olarak adlandırılmalarının nedeni, uygulayıcılara rehberlik etmek

yerine tarih, din, felsefe, edebiyat eleştirisi gibi beşeri bilimlere dair alanları kendilerine model alarak, eğitim deneyimini sezgisel, içsel ve varoluşsal bir bakış açısından anlama çabasında olmalarıdır (a.g.e.). Katı kuramcılar ise amaçları, tutarlı felsefi dayanaklarla gerekçelendiren, araçları ise görgül verilerle belirleyen, rasyonel amaç-araç bakış açısını takip ederler. Bu nedenle katı kuramcılar için program, belirli bir kesinlikle tarif edilebilen, kestirilebilir ve kontrol edilebilir bir araştırma olgusunu ifade etmektedir (McNeil, 1990).

2.1.8. Marsh ve Willis'in (2007) Program Kuramı Sınıflaması

Marsh ve Willis (2007), program kuramının ne olduğu ve hatta gerçekten var olup, olmadığı konusunun tartışılageldiğini belirtmekle beraber, kuramın eğitime yol gösterici katkısının yadsınmaması gerektiği görüşündedir. Durumlar hakkında genellemeler yapan, tamamlanmış bir kuram kavramı yerine ortaya çıkan program sorunlarına uygun düşen, yeni çözümler aramaya dönük bir kuram(laştırma) faaliyetinden (theorizing) bahsetmenin daha yerinde olduğunu düşünen Marsh ve Willis (2007), kuram oluşturma faaliyetlerini ve yaklaşımlarını buyurgan, betimleyici ve eleştirel-keşfedici olarak üç sınıf altında ele almaktadır.

Marsh ve Willis'e (2007) göre buyurgan kuramcılar, okul uygulamalarını ilerletmek adına model ve çerçeveler oluşturmayı denerler. Bu grupta yer alan Ralph Tyler ve Hilda Taba gibi kuramcıların birinci önceliği, okullar için en iyi program tasarımını oluşturmanın yollarını aramaktır (a.g.e.). Ancak Marsh ve Willis'e (2007) göre bu aynı zamanda, bu grubun en büyük zayıflıklarından birini oluşturur. Çünkü bu kuramcılar, oluşturulan program tasarımının, her okulda işleyeceği varsayımıyla hareket ederlerken, okulun kendine özgü mevcut sosyal ve politik gerçekliklerini göz ardı ederler (a.g.e.). Marsh ve Willis'e (2007) göre betimleyici kuramcılar, programın nasıl olması gerektiğinden çok gerçekteki durumuna odaklanarak, program geliştirme süreçlerinin ne şekilde işlediği ile ilgilenirler. Bu nedenle başlıca amaç, program geliştirme adım ve süreçlerini ortaya koyabilmektir (a.g.e.). Buyurgan kuramcılardan farklı olarak betimleyici kuramcılar, program sorunları ve çözümlerinin önceden belirlenemeyeceği düşüncesinde olduklarından, en iyi programı oluşturma çabasını yersiz bulurlar (Marsh & Willis, 2007). Bu nedenle teknik ve bürokratik bir anlayış yerine, program geliştirme sürecini uygulama ile ilişkili bir biçimde ele alarak, bu süreçteki sorun ve durumlar, taraflar, seçimler ve karar alma mekanizmalarını ön

planda tutan bir yaklaşım sergilerler (a.g.e). Marsh ve Willis (2007), Decker Walker ve Joseph Schwab gibi kuramcıları, bu grubun içerisinde değerlendirir. Marsh ve Willis (2007), eleştirel-keşfedici kuramcıların programı, sosyal ve düşünsel olarak olabildiğince geniş bir bakış açısından ele alarak, geçmiş program geliştirme süreçlerindeki kusurları anlamayı ve bunları ortadan kaldırmayı amaçladığını ifade eder. Elliot Eisner ve William Pinar gibi isimlerin oluşturduğu bu grup, programı çeşitliliği, sürekliliği ve çok sesliliği açısından ele alarak, programın geçmişte ne olduğu, şu anki durumu ve gelecekte ne olabileceği üzerinde durmaktadır (a.g.e.). Bu açıdan bu gruptaki kuramcılar programı çok farklı yönlerden ele alarak, ona karşı eleştirel bir tutum sergilerler (Marsh & Willis, 2007).

2.1.9. Glatthorn ve Diğerlerinin (2018) Program Kuramı Sınıflaması

Glatthorn ve diğerleri (2018), program açısından kuramı, programa dair olguların sistematik ve aydınlatıcı bir yaklaşımla ele alınmasını sağlayan, ilişkili eğitim kavramları bütünü şeklinde açıklamıştır. Program kuramı böylece programa dair sorunları tarif etmek, açıklamak, yordamak, sorgulamak ve eğitimcilere uygulamaya dair akılcı seçimler yapmaları konusunda yardımcı olmak gibi amaçlara hizmet eder (a.g.e.). Glatthorn ve diğerleri (2018), bu farklı araştırma alanlarına göre kuramları yapı yönelimli kuramlar; değer yönelimli kuramlar; içerik yönelimli kuramlar ve süreç yönelimli kuramlar olmak üzere dört kategori üzerinden ele almaktadırlar.

Glatthron ve diğerlerinin (2018) sınıflamasına göre yapı yönelimli kuramlar, temelde programın bileşenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri tarif etmek ve açıklamakla ilgilenir. Bu yaklaşım, program alanının başlıca kavramları nelerdir, programa dair farklı karar alma düzeyleri nelerdir, program alanını hangi bileşenler oluşturur ve bunlar nasıl incelenir; program ögelerinin seçimi ve düzenlenmesinde hangi ilkeler rol oynar gibi sorulara cevap arar (a.g.e). Bu sorularla makro düzeyde ilgilenen kuramcılar, programın genel yapısını etkileyen geniş çaptaki küresel kuramları tanımlama ve açıklama çabasında iken mikro düzeydeki kuramcılar ise daha çok program olgusunun, okul ortamındaki durumunu açıklamak ile ilgilenirler (a.g.e.). Glatthron ve diğerlerine (2018) göre değer yönelimli kuramlar ise program geliştiricilerin değer yargıları ve varsayımlarını ortaya çıkarmayı amaçlarken, bu yönde eleştirel bir karakter gösterirler. Yeniden kavramlaştırmacılar olarak da adlandırılan bu kuramcılar, temelde eğitimdeki farkındalığın yükseltilmesi için çalışır

ve okulun toplumdaki sınıfsal farklılıklar ve güç ilişkilerini nasıl ürettiği; okulun gerçek anlamda özgür bir bireyi nasıl yetiştirilebileceği; okulun öğrencileri önceden belirli toplumsal rollere göre nasıl biçimlendirdiği gibi sorular üzerinde durur (a.g.e). Glatthron ve diğerleri (2018), içerik yönelimli kuramcıların ise programda içeriğin belirlenmesi ve düzenlemesi ile ilgili başlıca kaynakların neler olması gerektiği ile ilgilendiklerini belirtirler. Bu açıdan söz konusu kuramlar etrafında program içeriklerinin çocuk-merkezli, bilgi-merkezli, toplum-merkezli olarak, farklı biçimlerde oluşturulduğu görülmektedir (a.g.e.). Son olarak programın nasıl geliştirildiği ya da geliştirilmesi gerektiği ile ilgilenen kuramlar ise süreç yönelimli kuramlar sınıfını oluşturur ve bu açıdan açıklayıcı ya da tanımlayıcı nitelik gösterebilirler (Glatthorn vd., 2018). Bu işlevleri ile süreç yönelimli kuramlar daha çok programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine dair süreçler üzerinde dururken, aynı zamanda alternatif program geliştirme süreçlerinin neler olabileceğini araştırır (a.g.e.).

2.1.10. Program Kuramı Sınıflamalarının Değerlendirilmesi

Program kuramına dair ortaya konan tanımlar, amaçlar ve sınıflamalar incelendiğinde, program kuramının giderek karmaşık hale gelen yapısı ile karşılaşılmaktadır. Sınırlarını çizmesi ve tanımlaması güç bir kavram olmakla beraber kuramın, eğitimin ilgili tarafları için, programa dair sorunları farklı açılardan anlamak, tarif etmek, açıklamak, yordamak ve sorgulamak gibi amaçlar için gerekli fikir, ilke, yöntem, kavram ve modeller sunduğu görülmektedir. Bu farklılaşan amaçları itibari ile çoğu araştırmacının kuramları, belirli işlevleri bakımından gruplayarak ele alma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu açıdan barındırdıkları farklılıklara rağmen, Beauchamp'ın (1975) değindiği gibi program kuramlarının, eğitimin meselelerine dair geniş bir anlayış geliştirmeye ve bunları farklı yönlerden görebilmeye katkı sağladığı açıktır. Ortaya konan çeşitli program kuramları incelendiğinde, bu farklı bakış açılarının programı yapısı, bileşenleri ve iç dinamiklerine dair meselelerden, programın geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi süreçlerine; gerçekleştirdikleri veya gerçekleştiremedikleri açısından yarattığı etkilere ve deneyimsel ve varoluşsal boyutlarına kadar uzanan çok çeşitli yönlerden ele almaya olanak verdiği görülmektedir. Program kuramı böylece yapısal, içeriksel, süreçsel, yordamsal, yorumsal ve eleştirel olmak üzere, pek çok bakış açısını içinde barındıran, geniş ve zengin bir düşünsel çeşitliliğe kavuşmaktadır. Bu konuda Pinar'ın (1978)

belirttiği gibi, programa dair meseleler ele alınırken, illa ki bu kuramlardan biri, ötekinin yerine tercih edilmek zorunda değildir. Bilakis amaç, bu görgül, yorumlayıcı, eleştirel ve özgürleştirici bakış açılarının sağladığı zenginlikten beslenerek, duruma uygun bir sentez yaratmak olmalıdır (Pinar, 1978). Bu doğrultuda Marsh ve Willis'in (2007) de vurguladıkları gibi eksiksiz ve tamamlanmış bir program kuramından bahsetmenin çok doğru olmayacağı söylenebilir. Bunun yerine farklı ve hatta kimi zaman çatışan düşünceleri, programa dair farklı durum ve sorunlarda, uygun biçimde işe koşma amacı güden, üretken ve kapsayıcı bir program kuram(laştırma) (curriculum theorizing) faaliyetinden söz etmenin, daha işlevsel olacağı görülmektedir.

2.2. Program Kuramlarının Tarihsel Gelişimi

> "Biz neden bu durumdayız? Okullar neden her fırsatta karmaşık eğitim problemlerine basit, mekanik çözümler peşinde koşuyorlar?" (Eisner, 1979, s. 6).

Bir sorgulama ve bakış geliştirme aracı olarak program kuramı, uzun ve değerli bir geleneğe sahiptir (Giroux, 1999). Program alanının başlıca görevlerinden biri de, bu tarihsel akış içinde kendi öz eleştirisini yapmak; yenilenme süreçlerini tutarlı bir biçimde izleyerek, ortaya koyabilmektir (a.g.e.). Program kuramlarını tarihsel süreçten bağımsız ele almanın, belirli bir karmaşaya sebep vermenin yanında, bunları farklı kuramcılar tarafından ortaya atılmış olan, ilişkisiz fikir alışverişleri olarak görmeye sebebiyet verebileceği düşünülebilir (Macdonald, 1971). Bu nedenle, Macdonald'ın (1971) vurguladığı gibi program kuramlarının oluşumu açısından, daima tarihi bakış açılarını anlamaya ihtiyaç vardır. Bu tür bir gereksinim ile araştırmanın bu bölümünde, kuramlara dair ortaya konan düşüncelerin gelişimi, tarihi bir perspektiften sunulmaya çalışılmıştır. Böylece kurama dair öne sürülen belirli bakış açılarının arkasında yatan başlıca dönemsel gelişmelerin yansıtılması kadar, çatışma ve sınamalar ile birbirini tetikleyen görüşlerin, tarihsel bir diyalektik içinde oluşumlarının izlenmesi amaçlanmıştır.

2.2.1. Erken Dönem Program Kuramı

1900'lü yılların başları, genel anlamda program kuramı alanını oluşturma çabalarının görüldüğü (McNeil, 1990), programa dair ilk sistematik yaklaşımların ortaya çıktığı, program kuramının erken dönemi olarak anılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1989). Tröhler (2023), program kuramı, program araştırmaları, program çalışmaları gibi

kavramların, 1900'lü yılların başlarında yaygınlaşmaya başladığını ifade ederken, bu ihtiyacın önemli ölçüde söz konusu yıllarda farklı ülkelerden yoğun göç alan Amerika'da, okulların eğitim programlarını daha merkezi, düzenli ve sistematik bir hale getirilmesi gerekliliğinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Aktan (2015) da, 20. yüzyılın ilk yıllarında, ABD'de yaşanan hızlı gelişim süreci ile beraber göçmenlerin topluma uyumunun ve yeni nesillerin ekonominin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yetiştirilmesinin bir sorun haline geldiğini, bu konuların çözümü için yönetim alanında ortaya çıkan yüksek verimlilik düşüncesinin, eğitime de sıçradığını belirtmektedir. Benzer şekilde Pinar (1999), 1920'lerde oluşan program alanının, anlaşılır şekilde dönemin teknik ve mühendislik düşünce yapısından etkilendiğini vurgular. Kliebard (1970), bu dönemde gelişen program kuramı anlayışının arkasında yatan başlıca olayları şöyle tarif etmektedir:

> Dönemin baskın sesi, 1. Dünya Savaşı sonrası ulusalcılığı, göçmenlerin Amerikanlaşma güdüsü, bilimsel yöntemlere olan inanç ve kitlelerin kalkındırılması kaygısının bir bileşimiydi. Program alanı, önemli ölçüde bu atmosferden etkilenmiş gözüküyordu […] Reformcular yenilikçi, hayatın içinden olaylarla ilgili ve son derece faydacı bir eğilime sahip olan bir okul programı öneriyorlardı. (Kliebard, 1970, s. 32)

Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda, bu dönemde W.W. Charters ve J.F. Bobbit gibi alanın öncü program kuramcılarının, program geliştirmeye bilimsel ve teknik bir açıdan yaklaştıkları görülmektedir. Ornstein ve Hunkins (1989), Bobbit'in "The Curriculum" adlı eserinin, program kuramı açısından bir başlangıç noktası olarak kabul edilebileceğini belirtirken, Eisner (1983) de, Franklin Bobbit'in genel olarak program kuramının ilk temsilcisi olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bobbit (1918), programın geliştirilmesi konusunda sergilediği bilimsel yöntemi açıklarken, program kuramını aslında çok da karmaşık bulmadığından şöyle bahsetmektedir:

> Temel kuram basittir. İnsan yaşamı ne kadar çeşitli olsa da, belirli aktivitelerin gerçekleştirilmesinden oluşur. Yaşama hazırlayan eğitim, kesinlikle [insanı] bu belirli aktivitelere yeterli biçimde hazırlayandır. Bunlar, herhangi bir sınıf için ne kadar çeşitli ve farklı olsa da ortaya çıkarılabilir. Bunun için tek yapılması gereken, hayatta olan olaylara bakmak ve bunları oluşturan bileşenleri keşfetmektedir. Bunlar, insanın ihtiyacı olan beceri, tutum, alışkanlık, değer ve bilgi türlerini bize

> gösterecektir. İşte programın hedefleri bunlar olacaktır. Bu hedefler çok sayıda, kesin ve belirgin olmalıdır. (Bobbit, 1918, p. 42)

Programa dair ortaya konan bu ilk bilimsel girişimler etrafında 1950'li yıllar, program uzmanlarının eğitimde hedefleri belirleyip formüle ederek, programa dair belirli çerçeveler ve modeller ortaya koymaya başladıkları, düzenlenen çeşitli konferanslarla, program kuramına olan ilginin artmaya başladığı bir dönem olmuştur (Ornstein & Hunkins, 1989). Bu dönemde Bobbit'in bilimsel ve teknik yaklaşımını genişleterek, program geliştirmeye uygulayan öncü isimlerden biri Ralph W. Tyler olmuştur. Her ne kadar Tyler'ın, 1949 tarihli "Basic Principles of Curriculum and Instruction" eseri, bir program kuramı ya da felsefesi ortaya koymaktan çok, programın geliştirilmesi sürecine yönelik olsa da, program kuramı tarihi içerisinde paradigmatik bir olay olarak, program düşüncesi üzerinde derin izler bırakmıştır (Pinar, 2010). Taba, Saylor ve Alexander gibi kuramcıların, Tyler mantığını çeşitli biçimlerde uyarlamaları, amacı programın geliştirilmesi, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine rehberlik etmek olan, bir program geleneğini de beraberinde getirmiştir (Miller, 1979).

2.2.2. Orta Dönem Program Kuramı

Rüzgar'ın (2020) da ifade ettiği gibi alanın ilk 50 yıllık döneminde program kuramına ilişkin girişimlerin neredeyse tamamında, "program nasıl geliştirilir?" sorusuna yanıt arandığı görülmektedir. Bu bakımdan program kuramının ağırlıklı olarak program geliştirmeyle sınırlı kalarak üretim, verimlilik ve hedefler etrafında mekanik ve doğrusal bir sistem yaklaşımı anlayışının oluşması, program alanının kısır bir hale gelmesine neden olmuştur. Diğer yandan, 1957 yılında Sovyet Rusya'nın insan yapımı ilk uydu Sputnik'i başarı ile fırlatması, Amerika'nın Rusya ile rekabetinde geri kaldığı düşüncesine yol açarken bu durum, eğitimde üst düzey bilim insanı yetiştirilmesi kaygısını doğurmuştur (Rüzgar, 2020). Eğitimde başlatılan reform hareketleri kapsamında politikacılar ve onların desteklediği farklı akademik disiplinlerden alan uzmanlarının, program alanına gereğinden fazla müdahale etmeye başlaması, program alanını adeta bir buhrana sürüklemiştir (Pinar, 2010). Tüm bunlar program alanını, başta sosyal bilimler olmak üzere diğer disiplinlerden akademisyenlerin eleştirileri ve müdahalelerine açık hale getirmiş, okullarda araştırmaya ilgi duyan birtakım felsefeci, psikolog ve sosyologlar, genellemelere ulaşabilmek amacıyla, sosyal bilimlerin kavram, hipotez oluşturma ve bunları sınamaya dayalı temel araştırma yöntemlerini,

eğitim alanında uygulamaya başlamışlardır (Pinar, 1978). Pinar'ın (1978) ampirik-kavramlaştırmacı olarak tanımladığı bu grubun alana müdahalesi o kadar ileri gitmiştir ki, eğitimin kendine özgü bir alanı neredeyse kalmamıştır. Goodlad (1969), 1960'lı yılların sonunda program alanın yaşadığı bu durağanlığın ve krizin arka planını şöyle ifade etmektedir:

> Genel program kuramı ve kavramlaştırma çalışmaları son 10 yılda çok az ilerleme kaydetmiş gözükmektedir. Özetle, geçen 10 yılda program hedeflerinin tanımlanmasında, araç-amaç ilişkilerinin incelenmesinde ve öğrenme için gereken uyaranların etkili biçimde düzenlenmesinde önemli aşama kaydedilmiştir […]. Program gerçekliklerini açıklama noktasında ise 1969 yılında, 1960 yılında bildiğimizden fazla pek az şey bilmekteyiz. Gerçek anlamda keşfetme ve yordama gücüne sahip bir program kuramı ise halen mevcut değildir. Bu durumu düzeltmek için en yerinde çağrılardan biri (Schwab, 1969) bizi, dikkatimizi programın varoluşsal özüne yöneltmeye davet etmektedir: [Program] nedir, bugünkü haline nasıl gelmiştir ve ilgili taraflarını ne şekilde etkilemektedir? (s. 374)

Goodlad'in (1969) program kuramı alanının ilerleme kaydedebilmesi için özüne dönmesi gerektiğini savunurken Schwab'a (1969) atıfta bulunması dikkat çekicidir. Gerçekten de Schwab (1969), kuram ve uygulama arasındaki bağa yaptığı vurgular ve programın çok taraflı, müzakereci yaklaşımları içermesi yönündeki düşünceleri ile program alanının öncü isimlerinden biri olmuştur (Craig, 2022). Schwab (1969) "The Practical: A Language for Curriculum" adlı yazısında, ana hatları ile alanın mevcut ilke ve yöntemlerinin yetersizliği dolayısı ile can çekiştiğini ve şayet yeniden hayat bulmak istiyorsa, yeni ve taze bakış açılarıyla, uğraşlarını kuramsaldan pratiğe döndürmek zorunda olduğunu, açık bir dille ifade etmektedir. Schwab (1969), bu konudaki başlıca argümanını ortaya koyarken, kuram ve pratik arasındaki ilişkiyi kurmanın, program alanının yeniden ilerleyebilmesi açısından gerekli olduğuna dikkat çekmektedir:

> Kuramın konusunu, gerçek nesnelerin soyut ya da idealize edilmiş temsilleri oluşturur. Ancak uygulamadaki programın konusu, kuramsal temsillerinden çok daha zengin ve farklı olan gerçek nesnelerdir: gerçek eylemler, gerçek öğretmenler, gerçek çocuklar. Şayet program bu gerçek nesnelerine, kuramsal temsillerinin birer kopyası olarak davranıyorsa, bunları yetersiz biçimde ele alıyor demektir. Öyleyse kuram, program uygulamalarının belirlenmesinde doğru biçimde kullanılmalıdır ve

> bu anlamda bir desteğe ihtiyacı vardır. Kuramın, uygulamaya dönüşmesini sağlayacak sanatlara ihtiyacı vardır: ilk olarak gerçek nesneler ve kuramsal temsilleri arasındaki farklılıkları belirleyecek; ikinci olarak, belirlenen farklılıklar doğrultusunda kuramın, uygulama ile beraber dönüştürülmesini sağlayacak ve üçüncü olarak kuramın, gerçek nesnelerine dair dikkate almadığı pek çok yönünü dikkate almasını sağlayacak sanatlara ihtiyacı vardır. İşte bunlar uygulama sanatlarından bazılarıdır. (s. 12)

Schwab (1969) gibi dönemin baskın program kuramı anlayışını, pratikten uzaklığı gerekçesiyle eleştiren bir diğer isim de Walker (1975) olmuştur. Walker (1975), programda ne yer alması ya da programın nasıl oluşturulması gerektiğine dair soruların kuramsaldan çok uygulamaya dönük olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Ona göre kuramsal ve pratik yaklaşımlar tamamlayıcı olmakla beraber, farklı düzeylerdeki soruların cevaplanmasına yaramaktadır. Walker'a (1975), göre kuramsal düzlemdeki sorunların çözümü çoğu zaman mantıksal bir akıl yürütme ya da görgül bir doğrulamayla ulaşılan bir kavram, ilke ya da diğer soyut bir düşünce üzerinden karşılanabilir. Diğer yandan pratik sorunlar ise ortaya konan ilke ve değerler bütünü ışığında, belirli bir duruma uygun düşen eylemlerin gerçekleştirilmesini gerektirir (a.g.e.). Bu nedenle pratikten bağımsız gerçekleştirilen her program söylemi ancak soyut düzlemdeki politikalara ve beyhude ikna tartışmalarına hizmet edebilir (Walker, 1975). Huebner (1976) ise geçmiş yüzyılına bakıldığında, "program alanı yalnızca can çekişmiyor, tüm pratik amaçları bakımından ölü durumda" diyerek, program kuramına dair eleştirileri bir üst noktaya taşımıştır. Huebner (1976), alanın bu duruma gelmesini söylem ve pratik arasındaki kopukluğun geç fark edilmesi kadar, program alanının gerçek anlamda odağını yitirmiş olması ile açıklamaktadır. Huebner'e (1976) göre, program alanının tekrar hayata dönmesi köklerine, pratik amaçlarına dönmesine, alanda tekrar bir birlik ve bütünlük sağlanmasına bağlıdır.

2.2.3. Program Kuramında Yeni Yönelimler

Schwab'ın (1969) program kuramına dair yeni ilke ve yöntemlere ihtiyaç olduğu yönündeki çağrısının karşılık bulması çok uzun sürmemiştir. Bu seslenişten yaklaşık 10 yıl sonra Pinar ve beraberindekiler, "Program Çalışmalarının Yeniden Kavramlaştırılması" adında bir çalışma yayımlamıştır. Böylece başlıca uğraşı program geliştirmek olan program kuramı yerini programı tarihi, politik, ırkçı,

cinsiyetçi, biyografik ya da otobiyografik, estetik, dini, kurumsal ve uluslararası bakımdan olduğu kadar olgubilimsel, postmodern ve postyapısalcı bir açıdan anlamaya çalışan akademik uğraşlara bırakmaya başlamış, bu durum alanda yeni bir paradigma değişimi başlatmıştır (Deng, 2018). Pinar'a (1978) göre bu yeni akım, bilgi elde etmek için hipotez oluşturma, veri toplama, sınama, doğrulama ve yanlışlama esaslarına dayanan önceki anlayışlardan farklı olarak, program araştırmasının her şeyden önce politik ve entelektüel bir uğraş olduğu görüşünü savunmakta, programa dair oluşturulan salt teknik ve bilimsel açıklamaları tümüyle reddetmektedir. Böylece bu akımı farklı kılan, programın temelde ne olduğunu, nasıl işlediğini ve sınırlılıklarından kurtulması halinde, özgür biçimde nasıl işleyebileceğini kavramlaştırması olmuştur (Pinar, 1978).

21. yüzyılın başlangıcı ile programa dair çeşitlenen bakış açıları, programın sınırlarını iyiden iyiye genişletirken, post-kavramlaştırmacı kuramlaştırma çabalarını beraberinde getirmiştir (Deng, 2018). Deng (2018), öznelerarası var oluş, cinsiyet biçimlendirmesi, biyomedikal dünya, spiritüalizm, teknolojik akış gibi akla gelecek hemen her konu ile alanın adeta kültürel çalışmalar alanı haline geldiğini, programın planlanması, içerikler, öğretim ve uygulama gibi asıl meselelerin, bu yönelimler arasında yitmeye başladığını belirtir. Bu bakımdan Deng (2018), çağdaş kuramlaştırma çalışmalarının, Schwab'ın (1969) program kuramının yeni yöntemlerle, özüne ve pratiğe yönelmesi gerektiği konusundaki çağrısına gerçek anlamda bir cevap olup, olmadığı konusuna kuşkuyla yaklaşmaktadır. Deng (2018), bu sorunun yanıtını yine Schwab'ın (1969) görüşlerine başvurarak ararken, çözüm önerilerini şöyle sıralamaktadır:

- Program çalışmaları her şeyden önce, eğitimin gelişmesi için temel olarak uygulama ile ilgilenen, ayrı bir disiplin alanıdır.
- Uygulama ve karmaşık bir kurum olarak okulun kendine özgü işleyişi, kuramlaştırma çabalarının başlangıç noktasını ve ana konusunu oluşturur.
- Programa dair kuramlaştırma, kuramların eklemeli, eleştirel ve yaratıcı biçimde kullanımını gerektirir.

Deng (2018) gibi Westbury (2013) de, ortaya konan yeni ve post-modern kuram anlayışının, alanı krizden çıkarmak şöyle dursun, sunduğu ütopik öğretmen ve okul idealleri ile gerçek amacı okulun işleyişini ilerletmek olan program kuramını, özünden

daha da uzaklaştırdığı düşüncesindedir. Wraga ve Hlebowitsh (2003) de, 1990'lı yıllara gelindiğinde, kendi içerisinde kamplaşmalar ve kırılmalar yaşayan yeniden kavramlaştırmacı bakışın, Schwab'ın (1969) değindiği, programın gerçek anlamdaki meselelerine nasıl bir katkı yaptığının, tartışılır olduğunu ileri sürmektedir. Wraga ve Hlebowitsh'in (2003) krizden çıkış reçetesi, Deng'in (2018) önerilerine benzer biçimde alanın, okul yaşamı ve program odağına yerleştirilmesi; yenilik adı altında program tarihi ve geleneğinin yok sayılmaması; tartışmaların soyut, ideolojik ve entelektüel düzeyden daha somut ve gerçekçi meselelere indirgenmesi ve kuram ile uygulama arasındaki bağın, hiçbir koşulda göz ardı edilmemesidir.

Gelenekçi, ampirik-kavramlaştırmacı ve yeniden kavramlaştırmacı görüşler altında program kuramına dair tartışmalar sürerken Pinar (2010), 2000'li yıllarla beraber program alanında yaşananlara karşı artan ilginin, uluslararasılaşma adı altında yeni bir paradigma oluşturma yolunda ilerlediğine değinmektedir. Pinar (2010), bu tür bir uluslararasılaşma ile programa dair yerel ve ulusal bakış açıları ile küresel ve kolektif bakışların etkileşime girmesinin, programa dair daha derin bir anlayış sağlama olanağı sunduğunu ve bunun özellikle de sosyal adalet ve çevresel sürdürülebilirlik gibi meseleler açısından gelişmiş bir düşünsel zemin oluşturabileceğini belirtmektedir. Tröhler'in (2023) de program kuramlarına dair yaptığı sınıflamada ulusal söylemler, uluslararası araştırmalar ve program kuramına ayrı bir düzey olarak, en soyut alanda yer verdiği görülmektedir. Ona göre bu tür epistemolojik bir yaklaşım, kurumsallaşmış eğitim pratiklerini uluslararası açıdan anlamaya, bunları daha geniş bağlamlarda, tarihi ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı bir biçimde ele alarak sorgulamaya imkân vermektedir (Tröhler, 2023). Program tartışmalarının uluslararası ölçeğe taşınmaya başladığını belirten Connelly ve Xu (2010) da, bu bakımdan kültürlerarası diyalogun önemli olduğunu ancak bu diyalogun baskın kültürün sesi ve kavramları ile sürdürülmemesi gerektiğini ifade etmektedirler. Benzer bir görüş ile Paraskeva (2022), program kuramının belirli bir görüş, yer, zaman ve mekânla sınırlı olmaması gerektiğini, daha adil ve tarafsız bir dünya için, kuramcının sabit bir görüşe bağlı kalmadan, farklı bakışlar içinde hareket ederek, üst bir bakış geliştirebilen bir gezgin, bir göçmen olarak düşünülebileceğini ve kendini belirli ideoloji ve baskın görüşlerden ancak bu şekilde özgürleştirebileceğini ifade etmektedir.

Görülmektedir ki program kuramı tarihi bir bakış açısı içerisinde ele alındığında, dönemin koşulları doğrultusunda şekillenen, kimi zaman durağanlıklar ve çatışmaların

yaşandığı, özellikle son dönemindeki açılımlarla giderek çok sesli ve sınırlarını kestirmesi güç bir alan halini almaya başlamıştır. Bu bakımdan Paraskeva'nın (2011) program kuramı alanını, içinde farklı kolların aktığı, bir eleştiriler ırmağı metaforu ile tanımlaması yerinde gözükmektedir. Bu çeşitlilik, kuramcı açısından aynı zamanda başa çıkılması gereken bir zorluk oluşturmaktadır. Ornstein ve Hunkins (1989), program alanının bu karmaşıklığını anlamanın, program ile uğraşanlar açısından kolay olmadığına değinirken, önemli olanın farklı program kuramlarının, araştırmacının amacına ve programın işlevine nasıl hizmet edebileceğini görmek olduğunu ifade etmektedir.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Program Türleri

> "Başlangıçta doğduğu yerden, öğrenenlerle buluştuğu noktaya kadar olan yolculuğunda program, o ilk halinden başka bir şeye dönüşüyordu. Ona, bir program demek hata olurdu. O, birden çok programdı." (Goodlad vd., 1979, s. 20).

Program açısından kavramsal çerçeve, programın karmaşık unsurlarını tanımlamaya, bunlar arasındaki ilişkileri sistematik bir biçimde ele almaya, bu bağlamda belirli öğretimsel tercihlerde bulunmaya ve program kuramlarını işlevselleştirmeye yarayan bir model ya da destek bir yapı olarak tanımlanır (Jewett & Mullan, 1977). Bu açıdan tıpkı kuramlar gibi kavram çerçeveleri de, eğitim ortamının karmaşık yapısını anlamada ve çözümlemede programla uğraşanlara kolaylık sağlamaktadır. Bu tür çerçevelere başvurmanın en önemli getirilerinden biri de, eğitim ortamlarının farklı yönlerini ve tarafların değişen bakış açılarını, tutarlı ve organize bir şekilde araştırmaya imkân vermesidir (Ennis, 1986). Araştırmanın bu bölümünde, çeşitli araştırmacıların programa dair farklı kavramlaştırmalarla ortaya koydukları program türlerine verilmiş ve program türlerinin, program araştırmalarındaki kullanımına dair örnekler sunulmuştur.

3.1.1. Goodlad (1966) ve Program Türleri

McNeil (1990), program alanında genel program kuramı gibi program kavramlaştırma çalışmaları açısından da, 1970'li yıllara kadar durağan bir dönem yaşandığını belirtir. Kuram ve uygulamayı bütünleştirmeyi amaçlayan kavram çalışmaları ile dönemin bu durağanlığını kırarak, ön plana çıkan isimlerden biri ise Goodlad olmuştur (McNeil, 1990). Goodlad ve Richter (1966), o döneme dek ortaya konan ve kendi içinde belirli sınırları olan Tyler mantığı gibi program anlayışlarının ilerletilebilmesi için programı, öğretim ve öğrenen ile ilişkili bir biçimde, farklı düzeylerden görmeyi sağlayacak kavramsal çerçevelere başvurmak gerektiği düşüncesini öne sürmüşlerdir. Buradan hareketle Goodlad ve Richter (1966), program kararlarının birbiri ile ilişkili, üç

düzeyden oluşan bir yapı üzerinden oluşturulmasını önermiş, bunları dikkate almayan karar mekanizmalarının yetersiz olacağını savunmuştur. Buna göre programa dair planlar:

- Öğretimsel düzey - öğretmen veya öğretmen ekipleri tarafından verilen kararlar,
- Kurumsal düzey - yöneticiler ve fakülte görevlileri tarafından verilen kararlar,
- Toplumsal düzey - bölgesel ve ulusal düzeydeki devlet yetkililerince verilen kararlardan oluşmalıdır.

Böylece Goodlad ve Richter (1966) bir anlamda programın, farklı düzeylerde, farklı taraflar açısından görülebileceği gerçeğine dikkat çekmişlerdir:

> Bir öğrenci için program, verilen okumalar, ev ödevleri, saha gezileri gibi derslerde ve sınıfta onun için hazırlananları ifade etmektir. Öğretmen için program, öğrenciler için tasarladıkları, bir anlamda öğrencilerin davranışlarında değişiklik yaratmanın yollarıdır. Öğretmenler ile yöneticiler için program ortak şekilde, kurum tarafından sunulan tüm dersleri ve bunlar dışındaki oyun, yarışma, gösteri, kulüpler ve diğer etkinlikler gibi planlanmış tüm aktiviteleri ifade eder. Vatandaşlar ve politikacılar için ise program, eğitim kurumlarının, öğrencilere sunduğu tüm eğitsel faaliyetler anlamını taşır. Bir felsefeci, ilahiyatçı ya da eğitim reformcusu için ise program, kendi görüşüne göre öğrencilere öğretilmesi gerekenlerdir. (s. 11)

Goodlad ve Richter'ın (1966) kavramsal çerçevesi, eğitimde sık sık başlatılan ancak istenen sonucu bir türlü vermeyen eğitim reformları açısından düşünüldüğünde, daha da önem kazanmıştır. Goodlad ve diğerlerine (1979) göre, geliştiricilerinin düşüncesine göre ideal olan bir program, eğitim sisteminin diğer düzeyleri ile temas edip, etkileşime girmeye başladığında, araştırılması elzem olan bazı değişim ve dönüşümlere uğramaktadır. Bu düşünceler üzerine yoğunlaşan Goodlad ve diğerleri (1979) çözümü, programı ideal, resmi, algılanan, uygulanan ve deneyimlenen olarak, beş farklı şekilde kavramlaştırmakta bulmuştur. Buna göre düşünsel planlama sürecinden doğan ideal program (ideal curriculum), programın uygulanması ve kullanımına dair niyetleri ortaya koyan programdır (a.g.e.). İdeal program, varsa gerekli değişikliklerin yapılmasının ardından, okul ve devlet kurumlarının onayıyla resmiyet kazanmakta, yazılı dokümanlar ya da ilişkili belgeler halinde kayıt altına alınarak, resmi programa (formal curriculum) dönüşmektedir (a.g.e.). Bu program,

fikirlerin somutlaşmış bir halini ifade ettiğinden başlı başına bir inceleme olgusunu oluşturmakta, bu tür incelemeler programın içerisinde saklanan eğitime dair varsayım, düşünce ve değer yargılarının araştırılmasını ve ortaya çıkarılmasını mümkün kılmaktadır (Goodlad vd., 1979).

Goodlad ve diğerleri (1979), resmi kurumların onayladığı programla, başta öğretmenler olmak üzere farklı paydaşların zihninde oluşan programın aynı olmasının beklenemeyeceğini belirtmektedir. Dolayısı ile algılanan program (perceived curriculum), zihindeki programdır ve öğretmenin programı gerçekte nasıl gördüğünü ortaya koymaktadır (a.g.e.). Goodlad ve diğerlerine göre (1979), öğretmenlerin resmi programı okul bağlamında nasıl gördüğü, araştırmacılar için de programın iç yüzünü anlamayı sağlamaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri ile sınıf içerisinde yaptıklarının da farklılık gösterebildiğini hatırlatan Goodlad ve diğerleri (1979), gerçekleşen programın (operational curriculum), okul ve sınıfta günbegün yaşanılanları yansıtması bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber Goodlad ve diğerlerine göre (1979), üzerinde durulması gereken diğer bir nokta da sınıf ortamında gerçekleşenlerin, öğrenciler üzerindeki etkilerinin anlaşılmasıdır: Deneyimleri itibari ile öğrencileri en çok neler zorlamaktadır?; Program, öğrencilerde nasıl bir farklılık ya da tatmin duygusu yaratmaktadır?; Öğrencilerin istekleri ile okulun onlara sundukları hangi noktalarda kesişmekte, hangi noktalarda ayrılmaktadır? Bu tür soruların deneyimlenen programın (experienced curriculum) içeriğini oluşturduğunu belirten Goodlad ve diğerleri (1979), deneyimlenen programın bu yönüyle, eğitim hizmetinin niteliğini arttırıcı kararlar alabilmek açısından, yol gösterici bilgiler barındırdığının altını çizmektedir (Goodlad vd., 1979).

3.1.2. Fischer ve Klein (1978) ve Program Türleri

Goodlad ve diğerleri (1979) gibi, Fischer ve Klein (1978) da, program alanındaki bilimsel ve teknik gelişmelerin daha anlamlı ve insan odaklı biçimlere dönüştürülmesi gerektiği düşüncesinden hareket ederek, programa dair çok boyutlu bir yaklaşım geliştirilmesini savunmaktadır. Bu anlayışla mekanik program tanımlarına karşı çıkan Fischer ve Klein (1978), kullandıkları bazı adlandırmalar Goodlad ve arkadaşlarından (1979) biraz farklı olsa da, tıpkı onlar gibi ideal (ideal), resmi (formal), öğretilen

(instructional), gerçekleşen (operational) ve deneyimlenen (experienced) olmak üzere, daha kapsayıcı bir program anlayışı önermişlerdir.

Fischer ve Klein'ın (1978) ortaya koyduğu bu kapsamlı program anlayışı, programı beş farklı bakış açısından kavramlaştırmayı denemektedir. Buna göre, program konusunda yetkin ve önde gelen kişilerin, programın ideal olarak toplumda nasıl yer bulması gerektiğine dair ortaya koydukları görüş ve düşünceler, ideal program olarak adlandırılmaktadır (a.g.e). Kişi ve grupların, programa dair görüş ve düşüncelerinin okulda kullanılması beklenen somut bir program haline getirilmesi ile oluşan program ise Fischer ve Klein (1978) tarafından resmi program olarak kavramlaştırılmıştır. Fischer ve Klein (1978), okul ortamında öğretilen ve gerçekleşen programları ise birbirinden ayırarak, farklı biçimde kavramlaştırmaktadır. Buna göre okul ortamında öğretmenin, öğrencilerine öğrettiğini düşündüğü program, öğretilen programdır. Buna kıyasla gerçekleşen program ise, gözlemciler tarafından sınıfta gerçekte olanların tanımlandığı programdır. Son olarak öğrencilerin sınıfta olanları gerçekte ne şekilde deneyimlediği, deneyimlenen programı oluşturur (Fischer & Klein, 1978).

Böylece Fischer ve Klein (1978), programa farklı yönlerden bakan her kişinin, onu daha farklı şekillerde göreceğine dikkat çekmektedir. Buna göre örneğin bir bilim uzmanı, daha çok programın içeriğindeki anahtar kavramlar ve becerilerle ilgilenirken, uzman olmayan kişiler ise eğitim boyunca okuldan, öğrencilere kazandırmasını bekledikleri bilgi ve becerilerle ilgilenecektir. Öğretmenler en çok derste kullanacakları etkinlik ve materyaller ile ilgilenirken, öğrenciler için okuldaki günlük yaşantıları önemli olacaktır. Kapsamlı bir program kavramı ise işte tüm bu farklı bakış açılarını yansıtarak, bunların etkin bir biçimde bir araya getirilmesini sağlamaktadır (Fischer & Klein, 1978).

3.1.3. Cuban (1993) ve Program Türleri

1993 yılında Cuban, program reformlarının başarısızlıklarla dolu tarihini tartışırken, aslında farklı program türlerini dikkate almamanın, eğitim açısından doğurduğu olumsuz sonuçlara dikkat çekmiştir:

> Bu büyük projeler nihayet ortaya çıktığında manşetler atılıyor ve haberlere konu oluyor ancak her nedense okullarda değişen pek bir şey olmuyor. Neden? Çünkü resmi program okuldaki programlardan yalnızca birisi ve öğrenciler için belki de en az dikkat edileni. (Cuban, 1993, s. 183)

Cuban (1993) çalışmasında dört program türüne değinirken, bu programları resmi (official), öğretilen (taught), öğrenilen (learned) ve sınanan (tested) program olarak adlandırmıştır. Bu kavramlaştırmada resmi program (official curriculum), devlet ve kurum yetkililerince, program çerçevelerinde yer alan dersler için belirtilenlerin, yani öğretmenden öğretmesini, öğrencilerin öğrenmelerini beklenenlerin ifadesidir. Eğitim reformcuları tarafından sürekli değiştirilmeye çalışılan bu resmi program, çeşitli kılavuzlar, ders kitapları ve öğretim materyalleri ile beraber sunulmaktadır (Cuban, 1993). Ancak Cuban (1993), öğretmenlerin sınıflarda öğretimi bilgi, inanç, deneyim ve öğretim tercihleri ile kendilerinin yönettiğini, bu nedenle araştırmacıların çoğu zaman yan yana bulunan sınıflarda dahi, aynı dersin bambaşka bir hali ile karşılaşabildiğini vurgulamaktadır. Bu noktada öğretilen program (taught curriculum), resmi programla örtüşen ve örtüşmeyen yanları ile ayrı bir program türünü oluşturmaktadır. Cuban'a göre (1993), resmi ve öğretilen program arasında olduğu gibi, öğretilen ve öğrenilen program (learned curriculum) arasında da farklılıklar görülmesi kaçınılmazdır. Sonuçta öğrenciler program kapsamında dikkat yöneltme, araştırma yapabilme, beraber çalışabilme, ezber yapma, öğretmenin tepkilerine göre hareket etme gibi sınavlarla ölçülemeyecek ve öğretmenin amaçlamadığı bir sürü öğrenme gerçekleştirmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrendikleri, sınanan programda (tested curriculum) yer alanlar ile de aynı değildir (a.g.e.). Genel olarak yapılan çoktan seçmeli ve yazılı sınavlar, planlayıcıların amaçladığı, öğretmenin öğrettiği ve öğrencilerin öğrettiklerinin ancak çok sınırlı bir bölümünü ortaya koyabilmektedir. Cuban'a (1993) göre politika yapıcıların eğitim reformları konusunda düştüğü en büyük yanılgı da programın tüm bu farklı yönlerini görememeleridir.

3.1.4. Posner (1995) ve Program Türleri

Programdan bahsederken onu sanki tek bir olguymuş gibi ele almanın doğru olmayacağını savunan bir diğer isim Posner'dır (1995). Posner (1995), düşünülmesi gereken bir değil, birden fazla program olduğunu ifade ederken, bunları resmi (official), gerçekleşen (operational), örtük (hidden), ihmal edilen (null), ekstra (extra) program olarak belirtir. Posner (1995), her programın birbiri ile ilişkili ve tamamlayıcı, ya da engelleyici ve bozucu bir ilişkide olabileceğini hatırlatır. Bu nedenle programı bir boyuttan ele alırken, diğer boyutlarının da mutlaka düşünülmesi gerektiğini ifade eder.

Posner'ın (1995) sınıflamasında resmi ya da yazılı programın (written curriculum), kapsamı resmi olarak belgelenmiştir ve çizelgeler, ders izlenceleri, program kılavuzu, derslerin ana hatları ve hedefler listesi gibi sıralanmış içerikleri barındırır. Bu programın amacı, öğretmenlere derslerini planlamalarında ve öğrencileri değerlendirmelerinde rehberlik etmek; yöneticilere ise öğretmenleri gerçekleştirdikleri uygulamalar ve bunların sonuçları hakkında değerlendirmelerinde kaynaklık etmektir (a.g.e.). Posner (1995) gerçekleşen programın, kendi içerisinde öğretilen (taught) ve sınanan (tested) program olarak, iki boyutu olduğunu ifade eder. Buna göre öğretilen program, öğretmen tarafından ders sürecinde yer verilen ve esasen öğretilen içerikleri ve bunların öğrencilere ne şekilde öğretildiğini kapsar. Sınanan program ise öğrencilerin sınavlarda sorumlu tutulduğu, öğrenme kazanımlarını ifade etmektedir (a.g.e). Posner (1995), öğretmenlerin resmi programı kendi bilgi, inanç ve tutumları açısından ele alarak yorumlamaları ve farklı uygulamalar gerçekleştirebilmeleri sebebiyle, bu iki program arasında önemli farklılıklar oluşabileceğine dikkat çekmektedir. Aslında Posner'a göre (1995) genel olarak resmi, öğretilen ve sınanan programlar arasındaki uyum çok düşüktür ve uzmanlar bu tür sorunlarla başa çıkmak için yönetimsel olarak program hizalamasına (curriculum alignment) başvurmaktadır.

Posner'a (1995) göre örtük program resmi olarak onaylanmasa da, gerek resmi, gerek gerçekleşen programla kıyaslandığında, öğrenciler üzerinde çok daha derin ve kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Okullar, belirli norm ve değerleri taşıyan kurumlar olduğundan, bilginin dışında cinsiyet, sınıf, ırk ve otorite gibi farklı konulara dair mesajları barındırabilmektedir (a.g.e.). Bu bakımdan örtük programın öğrettikleri arasında cinsiyet rolleri, örnek davranış kalıpları, iş ve oyun arasındaki farklar, hangi çocukların belirli görevlerde daha başarılı olabilecekleri, kimin, kimin adına karar verebileceği ve hangi bilginin geçerli olduğu gibi meseleler bulunur (Posner, 1995).

İhmal edilen program ise öğretilmeyen konuları kapsar ve bu tür bir program göz önüne alındığında asıl sorgulanması gereken soru, bazı konuların neden öğretilmediğidir (Posner, 1995). Posner (1995), psikoloji, dans dersleri, hukuk ya da ebeveynlik dersleri gibi konulara neden programlarda pek yer verilmediğinin ya da bu derslerin niçin temel bazı dersler kadar önemli görülmediğinin sorgulanması gerektiği düşüncesindedir. Posner (1995), örtük program konusunda yapılacak kültürlerarası program karşılaştırmalarıyla, programlarda yer verilen kapsam ve içeriklere dair varsayımlar hakkında belirli bir farkındalığa ulaşılabileceğini ifade etmektedir.

Posner (1995) ekstra programın, okul dersleri dışında planlanmış tüm yaşantılardan oluştuğunu belirtir. Ekstra program, tamamen öğrencilerin gönüllü katılımına ve ilgilerine bağlı olması nedeniyle resmi programdan; okul yaşantısının açık ve bilinen yönünü oluşturması bakımından da örtük programdan ayrılır (a.g.e.). Posner'a (1995) göre resmi program kadar önemli görülmese de, bu program kapsamında düzenlenen yarışma ve faaliyetler içinde takım oyunu, iyi sporcu olmak, liderlik ve yönetim gibi konularda verilen mesajlar düşünüldüğünde, ondan daha etkili olabilmektedir. Ayrıca bu tür etkinliklerin öğrencilere nasıl paylaştırıldığı, bunlara daha çok hangi öğrenci grubunun katıldığı, bunlara resmi program içinde zaman ve ağırlık bakımından nasıl bir yer verildiği ve ekstra programın, resmi programı nasıl ve hangi bakımlardan desteklediği de, bu program altında ele alınabilecek bazı politik konuları oluşturmaktadır (Posner, 1995).

3.1.5. Glatthorn (2000) ve Program Türleri

Glatthorn (2000), okulda var olan yedi farklı program türü olduğunu öne sürerken, bu programlar örtüştüğünde, öğrenci başarısının da artacağına inanmaktadır. Glatthorn (2000) bu programları önerilen, yazılı, öğretilen, desteklenen, değerlendirilen, öğrenilen ve örtük program olarak belirtmiştir.

Glatthorn'ın (2000) sınıflamasında önerilen program (recommended curriculum), akademisyenler ve profesyonel kuruluşlarca tavsiye edilen programa karşılık gelirken; yazılı program (written curriculum), resmi devlet organlarınca ulusal standartlar, çizelgeler, rehber dokümanlar ve öğretmen kılavuzlarında ortaya konan programı ifade etmektedir. Glatthorn (2000), öğretilen programı (taught curriculum), öğretmen tarafından günbegün öğretilenleri ifade etmek için kullanırken; desteklenen program (supported curriculum) ile ders kitapları, yazılım ve diğer medya araçları gibi programın destek kaynaklarını kast etmektedir. Glatthorn (2000), öğrencilerin gerçekleştirdiği öğrenmeler açısından da farklı program türlerinden bahsedilebileceğini belirtmektedir. Buna göre değerlendirilen program (assessed curriculum), sınavlarda ve performans ölçümlerinde kendini gösterirken; öğrenilen program (learned curriculum), öğrencilerin gerçekte öğrendiklerini; örtük program (hidden curriculum) ise öğrencilerin planlanan dışında öğrenme ortamı ve süreci dâhilinde edindikleri programı ifade etmektedir.

Glatthorn (2000), böylece farklı program türlerine değinmekle kalmamış, bunlar arasındaki ilişkilere de dikkat çekerek, yöneticiler için bu programlar arasında hizalamayı (alignment) sağlayabilecek çeşitli önerilerde bulunmuştur. Glatthorn (2000)'a göre, genel olarak konu alanlarına dair tavsiye niteliğindeki önerilen programın, bu açıdan yazılı program üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olması beklenmese de, bu tür tavsiye kararlarının giderek standartlar ve ölçme-değerlendirme konularında yönlendirmeler içermesi, son dönemde okulların bu programı daha fazla dikkate almalarına neden olmaktadır. Glatthorn (2000), önerilen ve resmi programlar arasındaki hizalamada özellikle karar vericiler, yöneticiler, konu alanı uzmanları, kurum ve kuruluşlar arasında gerekli etkileşimin sağlanmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Glatthorn (2000)'a göre yazılı program, öğretilen program üzerinde ancak belirli ölçüde etkili olabilmektedir. Bu nedenle yazılı ve öğretilen programların hizalanmasında, okul idarecileri ve öğretmenlerin etkin bir görev üstlenmeleri beklenir. İdareciler, yıllık ünitelendirilmiş planların oluşturulması gibi konularda öğretmenlere yardımcı olurken, öğretmenler düzenli ve sistematik biçimde, planlarda yer alan ve gerçekleştirilmesi beklenen kazanımları sürekli olarak takip edebilmelidir (a.g.e.).

Diğer yandan Glatthorn'a (2000) göre öğretmenler genel anlamda üretilen materyallere sadık kalmaya ve öğretimde olabildiğince bunları kullanmaya çalıştıklarından, öğretilen ve desteklenen program arasında, genel olarak yakın bir bağ sağlanabilmektedir. Yazılı ve değerlendirilen programlar arasında da sıkı bir ilişki olması beklenmekle beraber, bu ilişki çoğu zaman basit düzeydeki öğrenmeleri ölçebilen, nesnel testler sayesinde kurulabilmektedir (a.g.e.). Bu açıdan Glatthorn (2000), desteklenen, yazılı ve değerlendirilen programlar arasındaki ilişkileri hizalamanın, okul içerisinde oluşturulacak sistemler ve süreçler ile nispeten daha kolay bir biçimde sağlanabileceğini belirtmektedir. Öte yandan Glatthorn (2000) için örtük program, her ne kadar öğrenenler bunun farkında olmasa da, öğrenenlerin gündelik olarak gerçekleştirdiği öğrenmeler üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir ve bu etki okul idarecileri ve öğretmenler tarafından ayrıca araştırılmayı gerektirecek kadar yüksek bir seviyededir. Örtük programa dair bilgilere ulaşılabilmesi için program kapsamında hangi konulara ne kadar zaman ayrıldığı; okul ve sınıfların fiziksel özelliklerinin, öğrencilere ne mesajlar ilettiği; eğitimde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine ne denli hitap edildiği; karar verme süreçlerinde öğretmen ve

öğrencilerin sesine ne kadar yer verildiği gibi bazı konuların araştırılması gerekmektedir (a.g.e).

Glatthorn (2000), öğretilen ve öğrenilen programlar arasındaki hizalamanın, tüm program türleri arasındakiler içinde en dikkat edilmesi gereken hizalama türü olduğunu belirtir. Glatthorn'a (2000) göre örtük programa dair meselelerde olduğu gibi öğretilen ve öğrenilen program arasındaki hizalama da, okul ve idarecilerin bir arada ve özenli bir biçimde çalışmasını gerektirmektedir. Bu amaçla düzenlenecek toplantı ve atölye çalışmaları gibi faaliyetlerde öğretilen ile öğrenilen arasındaki boşluk nedir ve neden önemlidir; hangi öğrenci kaynaklı unsurlar bu boşluğa neden olmaktadır; öğretmenler bu boşluğu gidermek için neler yapabilir gibi sorulara cevap aranmalıdır (Glatthorn, 2000).

3.1.6. Van den Akker ve Diğerlerinin (2008) Program Temsilleri

2000'li yıllarla beraber program türlerine olan ilgi artmaya devam ederken, farklı programlar arasındaki ilişkiler, Avrupa düzeyindeki geniş çaplı araştırmalara da konu olmaya başlamıştır. Van den Akker ve diğerleri (2008), Avrupa Konseyi için hazırladıkları çalışmada, programa dair konuları Goodlad'e (1994) atıfta bulunarak, farklı düzeylerde ele almanın özellikle eğitim reformları ile yaşanan program değişikliklerini anlamak bakımından, oldukça kullanışlı olduğunu öne sürmüşlerdir. Van den Akker ve diğerleri (2008) bu amaçla programın:

- Supra düzey (uluslararası/karşılaştırmalı),
- Makro düzey (sistem/toplum/ulus/devlet),
- Meso düzey (okul/kurum/program),
- Mikro düzey (sınıf/grup/ders),
- Nano düzey (bireysel/kişisel) olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir.

Van den Akker ve diğerleri (2008), eğitim alanyazınında makro ve mikro düzeylerdeki konulara görece daha çok değinildiğini belirtirlerken, diğer düzeylerdeki meselelerin de eğitim reformları ile beraber daha fazla gündeme gelmeye başladığını aktarmaktadır. Bu açıdan supra düzey, özellikle ülkeler arasındaki politik görüşmeler, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi uluslararası alanda ortak biçimde hareket edebilmek adına oluşturulan çerçeveler, PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçekte yapılan karşılaştırmalı sınavlar ile daha görünür hale gelmiştir (a.g.e.). Meso düzey,

özellikle Hollanda gibi okul özerkliğinin yüksek olduğu ve okulun kendi profilini geliştirmede etkin rol oynadığı ülkeler için büyük önem taşımaktadır (a.g.e.). Öte yandan nano düzey, öğrenenin bireysel sorumluluğuna dikkat çeken yaşam boyu öğrenme ve bireysel gelişim konusundaki girişimler ve sosyal yapılandırmacı kuramlarla beraber daha çok vurgulanan bir düzey haline gelmiştir (Van den Akker vd., 2008). Van den Akker ve diğerleri (2008), böylece programın farklı yansımalarının olduğunu belirterek, bu yaklaşımlarını program temsilleri (curriculum representations) olarak kavramlaştırmış ve programa dair analitik bir çerçeve ortaya koymuşlardır:

Tablo 2. Program Temsilleri ve Tiplemeler

Amaçlanan (Intended)	İdeal (Ideal)	▶Vizyon (programın arkasındaki temel mantık ya da felsefe)
	Resmi/Yazılı (Formal/Written)	▶Program belgeleri ve/ya materyallerinde belirtilen amaçlar
Uygulanan (Implemented)	Algılanan (Perceived)	▶Kullanıcılar tarafından algılanan (özellikle de öğretmenler)
	Gerçekleşen (Operational)	▶Gerçekteki öğretim-öğrenme süreci (eyleme dökülen program)
Ulaşılan (Attained)	Deneyimlenen (Experiential)	▶Öğrenenler tarafından algılanan öğrenme yaşantıları
	Öğrenilen (Learned)	▶Öğrenenlerin elde ettikleri öğrenme kazanımları

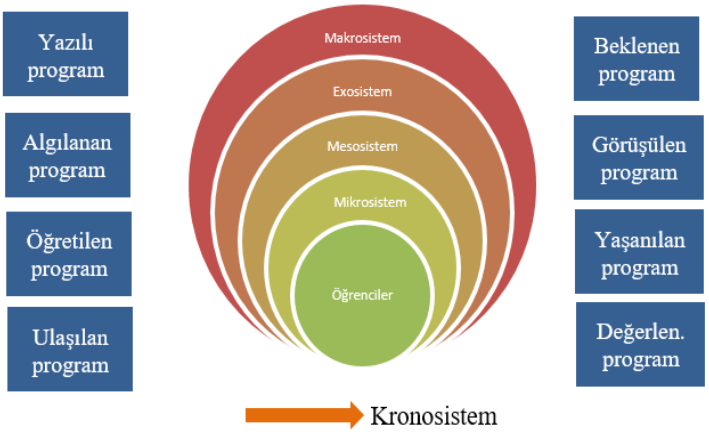
Kaynak: Van den Akker vd., 2008

Çerçevenin amaçlanan, uygulanan ve ulaşılan olmak üzere, üç temel program türü esas alınarak oluşturulduğu görülürken, bu temel program türlerinin kendi içlerinde ayrıştırıldığı göze çarpmaktadır. Van den Akker ve diğerleri (2008), özellikle yeni gelişmekte ve çeşitlenmekte olan eleştirel program kuramları göz önünde bulundurulduğunda bazılarının bu çerçeveyi sınırlı bulabileceğini ifade etmekle birlikte, bu temel sınıflamayı program meselelerinin araştırılması bakımından oldukça yerinde ve kullanışlı bulduklarını vurgulamaktadırlar.

3.1.7. OECD 2030 Program Analizi Yaklaşımı ve Program Türleri

OECD 2030 Eğitim Projesi de programların yeniden tasarlanmasında, temel program türlerine dayanan bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu proje kapsamında amaçlanan (intended), uygulanan (implemented) ve ulaşılan (attained) şeklindeki üç parçalı analitik program yaklaşımı, iç içe geçmiş katmanlı bir ekosistem yaklaşım ile beraber ele alınarak, daha da genişletilmiştir.

Şekil 1. Program Analizine Ekosistem Yaklaşımı



Kaynak: OECD, 2020b, s. 14

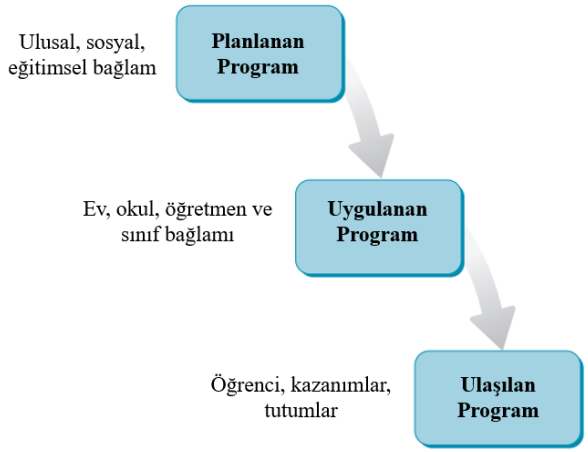
Bu çerçevede amaçlanan (intended) ya da yazılı program (written curriculum), politika ve kurum belgelerinde, standart ve çerçevelerce belirlenen öğrenci kazanım ve davranışlarını; beklenen program (expected curriculum), programın nasıl olması, programda nelere yer verilmesi, öğrencilerin ne öğrenmesi ve ne tür bireyler olmaları gerektiği gibi konularda ebeveyn, öğrenci, öğretmen, yönetici, işveren ve diğer sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların, programa dair beklentilerini içermektedir. Görüşülen/istişare edilen program (negotiated curriculum), programın uygulanması ve öğretiminden önce politika yapıcılar, öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı diyalog ve görüşme süreçlerini ifade etmektedir. Algılanan program (perceived curriculum), eğitimci ve öğretmenlerin programı nasıl yorumladıkları ve programdan ne anladıkları ile ilgili program türü olarak tanımlanmıştır. Uygulanan ya da öğretilen program (taught curriculum) programın sınıf içinde nasıl gerçekleştirildiği ile ilgiliylen, deneyimlenen program (experienced curriculum) öğrenciler açısından gerçekte yaşanılanları, ulaşılan programı ise edinilenleri kapsamaktadır (attained curriculum). Değerlendirilen program (evaluated curriculum) ise programın tasarımı, uygulanması ve izlenmesi gibi hususlar bakımından toplam ve genel bir değerlendirmeye tabi tutulması olarak ifade edilmiştir (OECD, 2020b).

3.1.8. TIMMS Program Değerlendirme Modeli ve Program Türleri

Amaçlanan (intended), uygulanan (implemented), ulaşılan (attained) olmak üzere temel program türleri, 2019 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) Program Değerlendirme Modeli'nin de çekirdeğini oluşturmuştur (Mullis &

Martin, 2017). TIMSS (2017), ortaya koyduğu anlayışla programı geniş bir açıdan, eğitim durumlarının öğrencilere sağlanış biçimini ve öğrencilerin bunlardan nasıl faydalandığını belirleyen, ana örgütleyici olarak gördüğünü ifade etmektedir. Bu nedenle ortaya konan program modeli amaçlanan, uygulanan ve edinilen program olmak üzere, farklı program türleri açısından tanımlanmıştır.

Şekil 2. TIMMS Program Değerlendirme Modeli



Kaynak: Mullis & Martin, 2017, s. 4

Buna göre amaçlanan program, ülkelerin öğretim politikalarının belirlediği ve eğitim sistemlerinin öngördüğü şekilde öğrencilerinden, öğrenmeleri beklenenler olarak ifade edilmiştir. Uygulanan program, sınıfta gerçekte öğretilenleri, öğretimi gerçekleştirenlerin özelliklerini ve içeriğin nasıl öğretildiğini vurgularken; ulaşılan program, öğrencilerin derslerin öğrenimi hakkında ne düşündüklerini ve gerçekte ne öğrendikleri ortaya koymak amacıyla işe koşulmuştur (a.g.e.). Programı bu tür bir model üzerinden ele almanın bazı faydaları ise şöyle açıklanmaktadır:

> TIMMS program çerçeveleri, programı tüm zenginliği ile tarif etmek adına ortak bir çabaya işaret etmektedir [...] Çerçeveler, amaçlanan, uygulanan ve ulaşılan olmak üzere, programın farklı yanlarını çok boyutlu bir biçimde incelemeyi mümkün kılan, ortak bir dil sistemi sağlamıştır. Bu ortak dil sayesinde belki de ilk kez TIMMS ölçümleri, programın üç boyutunun da incelenmesini mümkün kılan araştırma araçları ve süreçlerini içermiş, böylece öğretilmesi amaçlanan, yüksek olasılıkla öğretimde yer verilen (örneğin ders kitapları üzerinden), sınıfta gerçekte öğretilen ve öğrencilerin aslında öğrendiklerini tutarlı bir biçimde ölçümlemek ve karşılaştırmak mümkün olmuştur. (Schmidt vd., 2002, s. 108)

3.1.9. Program Türlerine Dair Değerlendirme

Program türleri kavramının başlangıçta, program alanının ilerlemesi ve genişlemesini sağlayabilecek, kuram ve kavram oluşturma çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Zaman içinde ise program türleri kavramı, eğitim sistemi ve program arasındaki karmaşık ilişkileri farklı düzeylerden anlama ihtiyacını gidermek adına işe koşulan, kapsamlı analitik çerçevelere dönüşmüş, programı çok boyutlu olarak görmeyi amaçlayan uluslararası ölçekteki program araştırmaları ve projelerinin de özünü oluşturmuştur. Çoğu durumda, temel olarak planlayıcı, öğreten ve öğrenen bakış açılarını ortaya koyan resmi, öğretilen ve deneyimlenen/öğrenilen program sınıflaması korunmakla beraber zaman içerisinde çeşitli adlandırmalar altında, farklı program türlerine de yer verildiği söylenebilir. Örneğin Schubert (2010), geniş bir bakış açısıyla program alanları (curriculum venues) adı altında amaçlanan (intended), öğretilen (taught), deneyimlenen (experienced), içkinleşen (embodied), sınanan (tested), örtük (hidden), null (ihmal edilen), dışarıdaki (outside curriculum), gizli (clandestine curriculum), arada kalan (in between curriculum) olmak üzere on farklı program türünden bahsetmektedir. Diğer bir çalışmada Mitchell (2016), elektronik (electronic), retorik (rhetoric), ihmal edilen (null), resmi (formal), kullanılan (curriculum in use), örtük (hidden), alınan (received), eşlik eden (concomitant), toplumsal (societal), zihinsel (internal), görünürdeki (phantom) program olmak üzere on bir farklı programa değinmektedir. Bu tür çeşitlendirmelerin programın karmaşık yapısına dikkat çektiği aşikar olmakla beraber program için kullanılan çok sayıdaki kavramın ayrıştırması güç ve program meselelerini ele almak bakımından işe koşması zahmetli bir durum oluşturabileceğini de belirtmek gerekmektedir (Glatthorn vd., 2018). Öte yandan program türlerine dair kavramlar ve çerçeveler üretmenin, programı çeşitli yönlerden görmek kadar farklı programlar arasındaki uyumu değerlendirmek, bunlar arasındaki muhtemel boşluk ve uyumsuzlukları ortaya çıkarmak, böylece programın yapısı, işleyişi, etkileri ve etkililiğine dair sonuçlar elde etmek gibi amaçları gerçekleştirmek açısından, program araştırmalarına önemli bir katkı sağladığı ortadadır. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde, program türleri açısından uyumluluk konusuna yer verilmiştir.

3.2. Programlar Arası Uyumluluk

> "Dünya ve gökyüzüne dair duyduğumuz hayranlık, örüntü ve düzen arayışımızla ilişkilidir. Nesnelerin birbirine nasıl bağlı olduğunu görme arzusu, içimize işlenmiştir. Bu düşünce aynı zamanda program ve uyumluluğuna bakışımızın da temeli olmalıdır." (Myatt, 2018, s. 23).

Latinceden gelen uyumluluk (coherence), bir arada bulunma, birbirine tutunma gibi anlamlar taşır (Myatt, 2018). Bununla beraber program açısından uyumluluk, ele alınış biçimine göre öğrenciler için bazı derslerin ortak olarak sunulmasından, eğitimdeki reform ve yenilik süreçlerine, çeşitli disiplinlerin ilişkilendirilmesinden, kazanımların belirlenmesi ve değerlendirilmesine değin uzanan farklı anlamlar taşıyabilmektedir (Stark, 1989). Constantinou ve diğerleri (2021), genel anlamda program uyumluluğunun, programın bileşenlerini mantıksal bir biçimde örgütleme ve hizalama amacıyla kullanıldığını belirtir. Buna göre uyumlu bir programda konuların, öğrenenlerin gelişimsel düzeylerine uygun biçimde örgütlenerek kademelendirilmiş olması, yanı sıra ders kitapları, sınavlar, öğretim yöntemleri, hizmet içi eğitimler ve diğer eğitim politikaları ve uygulamalarının da buna uygun olması beklenir. Constantinou ve diğerleri (2021) bu tanımdan hareketle, alanyazında program uyumluluğunun genellikle iç ve dış uyumluluk olmak üzere, iki farklı şekilde kavramlaştırıldığını ve her birinin eğitimsel düzenlemeleri anlamak açısından gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu kavramlaştırmalardan iç uyumluluk (internal coherence), programın kendi içindeki uyumunu ifade etmektedir. İçeriği bakımından uyumlu bir programda, derslerin kademelere göre yatay ve dikey ilişkileri bakımından tamamlayıcı; içeriğin konu alanının yapısına göre aşamalı ve sıralı; öğrencilere göre ve öğrenilebilir olması beklenir (a.g.e.). Dış uyumluluk (external coherence) ise uyumun, programın kendi iç yapısının dışına uzanarak içerik ve standartlar, hesap verebilirlik ve sınavlar, öğretim ve öğrenme kaynakları, mesleki gelişim ve eğitmenlerin çalışma koşulları gibi eğitim sisteminin parçaları arasında aranmasıdır (a.g.e.). Örneğin Fransa, Japonya, Singapur gibi merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerdeki ilgili ulusal kuruluşlar, eğitim sisteminin bu unsurları arasında bir uyum sağlanmasına uğraşmaktadır (Constantinou vd., 2021). Bununla beraber her nasıl tanımlanırsa tanımlansın, eğitimciler için önemli olan program uyumluluğuna dikkat etmenin, öğrenen açısından bir gelişim sağlayıp, sağlamadığı olmalıdır (a.g.e).

Myatt (2018), değişen anlamları açısından program uyumluluğunun ulusal düzey, okul düzeyi ve sınıf düzeyi olmak üzere, üç farklı düzlemde ele alınabileceğini ifade etmektedir. Myatt'a (2018) göre bunlardan ilki olan ulusal düzeyde uyumluluk, üst düzey politikaların tepeden aşağı istendik biçimde gerçekleştirilmesine hizmet eden, teknik bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda uyum, ulusal çapta belirlenen eğitimsel hedefler doğrultusunda içerik, değerlendirme, öğretmen eğitimi, öğretim materyalleri, teşvikler gibi eğitim sisteminin tüm ögelerinin hizalı, koordine ve birbirini destekleyici bir hale getirilmesini ifade eder (a.g.e.). Uyumluluğun konumlandırılabileceği ikinci düzey daha çok okul yönetimi ve liderlik alanı ile ilgilidir. Bu, ders programlarının yapılmasının ötesinde, okul idarecileri ve yöneticilerinin, öğrenciler için okulda uygulanacak olan programa dair dersler ve içerikleri hakkında istişarelerde bulundukları, bunların yıllar ve kademelere göre planlamasını yaptıkları düzeydir (a.g.e.). Son düzey olan sınıf düzeyinde ise ulusal düzeyde belirlenen genel hedefler ve okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilen öğretim planlamasının, sınıf içinde öğrencilerin öğrenmesine en iyi biçimde yansıtılması amaçlanır. Bu süreç, tüm öğrencilerin belirlenen amaç ve içeriklere, en etkili ve uygun biçimde ulaştırılmasına dair gerçekleştirilen, ortak çabaları içerir (Myatt, 2018).

Program uyumuna geniş bir perspektif ile yaklaşan Beane (1995) de, program felsefesi ve politikası açısından uzun bir geçmişe sahip olan uyumluluğun, program düşüncesi açısından daima aranan bir nitelik olduğunun altına çizmektedir. Örneğin Stake (1967), ortaya koyduğu uygunluk-olasılık modeli ile programların değerlendirmesi açısından girdi-süreç ve çıktılar arasındaki ilişkilere odaklanarak, amaçlananlar ve gerçekleşenler arasındaki duruma dikkat çeken öncü isimlerden biri olmuştur. Bununla beraber Beane (1995), program açısından geniş ve çok boyutlu uyum anlayışı ile daha dar kapsamlı anlayışlar arasında bir ayrım yapmanın önemli olduğu düşüncesindedir. Ona göre, son dönemdeki kazanımlar ve sınavların hizalanmasını amaçlayan, içeriği ve becerileri büyük bir keskinlikle belirleyen, böylece amacı kontrol etme ve standartlaştırma olan pek çok program girişimi bu dar kapsamlı uyum anlayışının örneklerini oluşturmaktadır. Uyum açısından belirli bir tutarlık arayışını tamamen yadsımamakla beraber, daha geniş bir bakış açısından uyum ise anlam, bütünlük, bağlılığın; çelişkiler, gerilimler, belirsizlik ve çeşitlilik ile beraber düşünülmesini ifade etmektedir (Beane, 1995). Bu geniş bakış açısı içinde program uyumunu yapboz

metaforu ile açıklayan Beane (1995), program açısından yaşanabilecek uyumsuzlukların, özellikle de öğretmenler ve öğrencilerin okul yaşantısı üzerinde görülebilecek olumsuz etkilerine şöyle değinmektedir:

> Öğrencilerimiz giderek onlardan yapmalarını istediklerimizin amacı ve anlamını sorgular hale geldiler. Okul yaşamları, karşılaştıkları ilişkisiz bilgi ve beceriler yığınıyla çekilmez hale geldi. Öğretmenlerin okul yaşamları da öğrencilerin bu sorgulayıcı taleplerinin yanında, "Bunu neden öğretiyorum?" ve "Bu, bana bile bir anlam ifade etmiyorsa, öğrencilerden bunu öğrenmelerini neden istiyorum?" gibi kendilerine sordukları sorularla çekilmez bir hal aldı. (Beane, 1995)

Sundberg (2021) ise eğitimde politikaların hizalanması düşüncesinin, son dönemde dünya genelinde politika ve kuram arasındaki boşluğu gidermek adına izlenen başlıca stratejilerden biri haline geldiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda Sundberg'e (2021) göre uyum, planlanan ve okul ortamında gerçekleşenler arasındaki ilişkileri açığa çıkarmak üzere işe koşulan bir politika hizalama örneği olarak, eğitim gündemine daha sık gelmeye başlamıştır. Eğitim ortamlarının kendine özgü karmaşık yapısı düşünüldüğünde, uyum kavramının yeniden tanımlanması gerektiğini savunan Sundberg (2021), resmi programın okul ortamındaki gerçekleştirilme biçimine göre, farklı uyumluluk yaklaşımlarının sergilenebileceği düşüncesindedir. Sundberg'e (2021) göre yüzeysel ve doğrusal bir uyum arayışı yerine bütünleştirici bir uyum anlayışına ulaşmak için birinci, ikinci ve üçüncü sıra olmak üzere, temelde üç farklı analitik düzeyin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Buna göre birinci sıra uyum, sınıf ortamındaki öğretim ile ilgilidir ve öğretimde sınıf etkinliklerinin, öğrencilerle uygun biçimde buluşturulduğu anlamına gelir. Bu durum, öğretim ve değerlendirmenin, öğretmen ve öğrenciler için anlamlı ve anlaşılır bir şekilde amaçlarla örtüştüğü ve planlanan program ile gerçek anlamda bir uyumun yakalandığını gösterir (Sundberg, 2021). İkinci sıra uyum, okulun amaçları ve eğitim anlayışı ile sınıf içinde olanlar arasındadır. Bu düzeydeki uyum, okulun programı ve eğitim düşüncesi ile sınıf ortamında gerçekleşenlerin birbirine bağlı olması ile ilişkilidir. Bu aynı zamanda eğitimin okul ortamındaki işleyişinde doğrudan bir iletim sürecinden çok yorumlama, istişare ve iş birliğine dayalı bir iletişim sürecinin hâkim olduğu anlamına gelir (a.g.e.). Üçüncü sıra uyum, sınıf ortamındaki öğretimden, okul ile yönetim düzeyine; bölgesel ve ulusal düzeylere dek, planlanan, bildirilen ve gerçekleşen programlar arasında bir uyumluluk bulunduğunu ifade eder. Bu tür bir

uyum yakalanmak isteniyorsa bilgi anlayışları ve inançlarından, kurum kültürü bilincine ve eğitim felsefelerine kadar, farklı düzeyden ilgili tüm aktörler arasındaki ilişkilerin gözetilmesi gerekmektedir (Sundberg, 2021).

Uyumu, eğitim reformların bağlamında ele alan Sullanmaa ve diğerleri (2019) de öğretmenler, program geliştiriciler ve diğer paydaşlar ortak bir anlayışla hareket etmediklerinde, eğitim reformlarının başarıya ulaşmasının güç olduğuna değinmiş, uyumu, programın algılanan yönünü ve bunun okul üzerindeki olası etkilerini incelemek amacıyla işlevselleştirmiştir. Sullanmaa ve diğerleri (2019) araştırmalarında hedeflerde; öğretim ve öğrenme sürecinde; amaç, içerik ve değerlendirmede olmak üzere, üç ilişkili bölümden oluşan bir uyum modeli ortaya koymuşlardır.

Sullanmaa ve diğerlerinin (2019) sınıflamasında belirtilen hedefte uyum, ulusal eğitim programı kapsamında, okul için tutarlı ve işlevsel bir yön tayin edilmesini ifade etmektedir. Okulun ve öğretmenin misyonunun açık biçimde belirtilmesi, okulun bu öncelikli hedefler üzerine yoğunlaşması ve okul düzeyinde gerçekleştirilecek program hedefleri için somut ve anlaşılır bir temel oluşturulması, bu tür bir tutarlık için sağlanması beklenen nitelikler arasındadır. Bunun karşılığında öğretim ve öğrenme sürecine dair beklenen uyumda, hedeflere uygun öğretim uygulamaları ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile öğretimin programa uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi üzerine odaklanılır. Böylece öğretim ve öğrenme sürecinin, belirlenen hedefleri destekleyici ve gerçekleştirici bir rolü yerine getirmesi beklenir (a.g.e.). Amaç-içerik-değerlendirmenin hizalanması bileşeni, öğrencilerin yaş aralığı ve konuların ardışıklığı gibi özelliklerin dikkate alınması ile tüm konu alanlarındaki amaçlar, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirmenin uyumlu olması ile ilişkilidir. Hedeflerin açıklığı, öğrenme ve öğretimin buna uygunluğu gibi programın yapısı ve bileşenlerinin de bunlarla uyumlu olması beklenir. Bu üç ilişkili bileşen, resmi programa dair program uyumu algısını ölçmede tamamlayıcı bir yapı oluşturmaktadır. Oluşturulan bu yapı, aynı zamanda reformların okul düzeyindeki etkisini ve okul gelişimine katkısını anlamak açısından da kullanışlı bir yol sunmaktır (Sullanmaa vd., 2019).

3.2.1. Uyum, Uyumsuzluk, Boşluk Kavramlarının İşlevselleştirilmesi

Her ne kadar değişen anlamlarla kullanılsa da program açısından uyumun, eğitim-öğretimi daha etkin kılma amacıyla işe koşulan ve ister programa dair soyut düşüncelerde, ister programın yapısını oluşturan unsurlar ya da eğitimin farklı düzeyleri arasında olsun, sağlanması beklenen bir nitelik olduğu görülmektedir. Thornton'ın (1985) ifade ettiği gibi, nihayetinde eğitimde belirli bir uyumun bulunmaması, eğitim politikası ve program planlaması gibi uğraşların da anlamsız faaliyetlere dönüşmelerine neden olurdu. Bununla beraber uyum kavramının hizalama, yön tayin etme, kontrol ve denetleme gibi daha teknik ve doğrusal anlamlarda olduğu gibi, eğitim ortamının zıtlık ve çeşitliliği arasında beliren ahengi anlama çabası güden yorumlayıcı anlamlarda da kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada benimsenen uyum kavramının Beane'nin (1995) değindiği türden olduğu, okul ortamında yaşananların tüm karmaşası ve çeşitliliği arasında, resmi programın, öğretmen ve öğrenciler ile buluşması ile nasıl bir tablo ortaya çıktığına dair bir anlayış geliştirme amacına hizmet ettiği söylenebilir. Bu tür esnek bir uyum anlayışına Thornton'ın (1985; 2014) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Thornton (2014) araştırmasında uyum kavramını program açısından ne şekilde işlevselleştirdiğine şöyle değinmektedir:

> Doktora tez araştırmam, benim program ahengi (curriculum consonance) olarak adlandırdığım, öğretmenlerin öğretmeyi planladıkları, sınıfta yaptıkları ve öğrencilerin ne öğrendikleri arasındaki ilişkilere odaklanmıştı […] Planlanan, öğretilen ve öğrenilenlerin eğitimsel değerini açığa çıkarmak, çalışmanın tam da kalbini oluşturuyordu. (s. 215)

Thornton (1985), program uyumunun en az iki farklı açıdan görülebileceğini ifade ederken bunlardan ilkini, amaç-öğretim-çıktılar arasındaki doğrusal ilişkilerin ölçümüne odaklanan, programa teknik odaklı yaklaşan, zayıf uyum olarak adlandırmaktadır. Ona göre bu tür bir bakış açısı, programın ne şekilde işlediği konusunda bilgi vermekle beraber, programda belirlenen amaçların eğitimsel açıdan haklılığı veya gerçekleştirilen öğretimin yanlılığı gibi konularda yeterince aydınlatıcı olmaması nedeniyle sınırlı, hatta bu tür konuları sorgulamadığı için zararlıdır. Kuvvetli uyum olarak adlandırılan ikinci anlayış, amaç-öğretim-çıktılar arasında bir uyum gözetmekle beraber bunun, öğrencilerin istendik eğitim yaşantıları geçirdiği anlamına gelmeyebileceğini de dikkate almaktadır. Bu da program gibi, program

kapsamında gerçekleştirilenlerin eğitimsel değeri, önemi ve niteliğinin de değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Thornton,1985).

Bu bakış açıları dayanak alınarak araştırmada işlevselleştirilen uyum, yalnızca resmi program açısından amaçlar, içerikler ve çıktılar arasındaki doğrusal ilişkileri değil, öğretilen ve deneyimlenen programlar üzerinden, bunların öğretim ortamındaki gerçekleştirilme ve deneyimlenme durumunu da anlamaya dönük bir niteliktedir.

Resmi programda ortaya konan beklentilerin öğretimde, öğretmen tarafından ne şekilde anlamlandırıldığı algısal bir uyumu gerektirir. Bununla beraber, öğretmenin resmi programa dair algı ve düşünceleri ile gerçekte sergilediği öğretim arasındaki uyum, öğretilen programın kendi içindeki tutarlığını gösterir. Eğitimde planlananlar ve uygulananlar arasındaki uyum, programın istendik biçimde hayata geçirilmesi bakımından değerli iken, program kapsamında gerçekleştirilen öğretimin, öğrenciler için ne anlam ifade ettiği ve öğrenciler üzerinde nasıl etkileri olduğunu da anlamaya ihtiyaç vardır. Deneyimlenen program bu kapsamda öğrencilerin programı nasıl deneyimledikleri ve gerçekte ne tür öğrenmeler gerçekleştirdikleri gibi meselelere dair bilgiler sunarak, planlananlar, öğretilenler ve deneyimlenenler arasındaki ilişki durumunun anlaşılmasına olanak verir. Böylece tasarımcı ve geliştiriciler tarafından oluşturulan resmi program; öğretmen tarafından belirli şekillerde algılanarak, uygulanan öğretilen program ve öğrenciler tarafından deneyimlenen programlar arasında bir bağ kurulmuş olmaktadır. Bu bağın niteliği, eğitim-öğretim faaliyetinin işleyen veya aksayan yanlarını anlamaya da yardımcı olmaktadır. Öğretmenin program amaçlarını farklı bir biçimde algılaması; sınıf içi öğretiminde resmi programdan bambaşka önceliklerle hareket ederek, farklı uygulamalar gerçekleştirmesi; öğrenenlerin programda beklenenlerle çatışan rollere sahip olmaları ve bunlara karşıt yaşantılar geçirmeleri görülebilecek uyumsuzluk durumlarına verilebilecek örneklerden bazılarıdır. Boşluk ise araştırmada farklı veya zıt şekilde gerçekleşenlerin aksine programlar arasında eksik olan ya da bulunmayan noktaları belirginleştirebilecek bir kavram olarak, örneğin resmi programda yer almasına karşın öğretilen ve deneyimlenen programlarda hiç yer verilmeyen; algılanmayan, öğretilmeyen ve deneyimlenmeyenleri ifade etmek amacıyla işlevselleştirilmiştir.

3.3. İlgili Araştırmalar

Programın, program türleri kavramı üzerinden farklı düzeylerde ele alınması, araştırmacılar için program olgusunu değişen yönlerden görmenin yanında, programa dair çeşitli sorunların sistematik biçimde ele alınmasını sağlamaktadır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde program türlerinin, çeşitli ülkelerdeki programların ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırıldığı, geniş ölçekli hizalama araştırmalarından (Schmidt vd., 2001), biyoloji (Phaeton & Stears; 2016) ve matematik (Seitz, 2017) gibi belirli derslerde gerçekleştirilen araştırmalara; ve resmi programın, kişisel yaşantılarla olan ilişkisini derinlemesine incelemeyi amaçlayan, sübjektif anlatı araştırmalarına kadar (Martín-Alonso vd., 2021), değişen kapsam ve türdeki araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Dahası araştırmacıların planlanan ve yazılı (Herbel-Eisenmann, 2007); planlanan ve deneyimlenen (Hume & Coll, 2010); planlanan ve gerçekleşen (Boesen vd., 2014); uygulanan ve ulaşılan (Pelgrum vd., 1986) gibi farklı tür ve sayıdaki programla araştırmalar gerçekleştirdiği dikkat çekmektedir.

Alanyazında, program türlerine dair yapılan araştırmaların çeşitliliği göz önüne alındığında, ulaşılan araştırmaların seçiminde bazı ölçütler işe koşulmuş, konusu, amacı, katılımcıları itibarı ile mevcut araştırma ile benzerlik göstermeyen araştırmalar, kapsam dışında tutulmuştur. Bu nedenle, programı türleri ile ilgili ulaşılan araştırmalardan, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, ilk ve ortaokul kademesinde öğrenim gören genç öğrenenlere yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir. Dahası, yer verilen araştırmaların çeşitli ülkelerde ve özellikle son yıllarda gerçekleştirilmiş olmasına özen gösterilmiş, böylece konuya dair çeşitliliğin sağlanarak, farklı eğitim-öğretim ortamlarına dair, güncel bilgiler sunulması amaçlanmıştır. Bu ölçütler kapsamında belirlenen konuyla ilgili araştırmalar, farklı ülkelerde yapılanlar ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında güncellenerek uygulamaya konan, ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programına yönelik olanlar şeklinde gruplanarak, sunulmuştur.

Şekil 3. İlgili Araştırmaların Belirlenmesi Süreci



3.3.1. Program Türlerine Dair Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kardoust ve Saeedian (2021), 2012 yılında İran'da iletişim odaklı bir dil eğitim anlayışına geçildiğini ifade ederlerken, sonuçların beklendiği gibi olmaması üzerine programın sınıf içerisinde, öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Nitel desende gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarıyla, programın önerileri arasındaki farkların neler olduğu, önerilenler ve uygulananlar arasında beliren uyumsuzluklara hangi etkenlerin neden olduğu ve öğretmenlerin iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımını nasıl kavramsallaştırdıkları sorularına yanıt aranmıştır. Programa dair veriler, ulusal öğretim programı ve öğretmen kılavuzunun incelenmesi ile elde edilirken, uygulamaya dair veriler, iki ortaokul İngilizce öğretmeninden, ders gözlem kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler üzerinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, programda beklenenin aksine sınıf ortamında öğretmen odaklı bir öğretim gerçekleştirdiklerini, iletişim odaklı aktivitelere yer vermediklerini ve hatta programı kendi istek ve tercihlerine göre uyguladıklarını ortaya koymuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler de, öğretmenlerin programın onlardan ne beklediğinden çok, kendi inanç ve düşünceleri ile hareket ettiklerini ortaya çıkarmış, bu durumun öğretmenlerin programa inanmamaları ya da programı doğru anlamamaları ile ilişkili olabileceği ifade edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin, programın kendi gibi programın ortaya koyduğu iletişim odaklı dil yaklaşımı hakkında da yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yeterliklerinin yanı sıra,

sınıfların kalabalık olması, otorite sağlama kaygısı ve uygulanan sınavların biçimi gibi faktörlerin de, iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımının, sınıf ortamında istendik biçimde uygulanmasını engellediği ifade edilmiştir. Araştırma sonunda, araştırmada her ne kadar küçük bir örneklem kullanılmış olsa da, çalışmanın İngilizce öğretimindeki tipik durumu yansıtmak konusunda fikir verdiği, yine de daha büyük örneklemlerle boylamsal araştırmalar yapılabileceği; sonuçların, politika yapıcılar için programın uygulamadaki gerçek durumunu anlamak ve öğretmenlere gerekli destekleri sağlamak adına yol gösterici olabileceği ifade edilmiştir.

Omar (2019) doktora tezinde, Libya'da İngilizce öğretmenlerinin, genel olarak İngilizce öğretimi ve daha dar anlamda iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımı hakkındaki düşüncelerinin, politika yapıcılarının öngördüğü reform düşünceleri ile ne derece uyumlu olduğunu araştırmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma deseni tercih edilmiş, amaçlı örnekleme ile Libya'nın doğusundaki bir şehirden, on ortaokul öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri destekleyici veriler, öğretim senaryoları (vignettes), ders öncesi ve sonrası yapılan ek görüşmeler ve gözlemler yolu ile elde edilirken, toplanan verilerden tematik analiz ile tema ve alt temalar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler genel olarak iletişim ve öğrenen odaklı dil öğretim yaklaşımı hakkında olumlu düşünceye sahip olmalarına rağmen, öğretmenlerin okul kültürü, geçmiş öğrenme ve öğretim tecrübeleri gibi unsurlardan etkilendikleri; öğretmenlerin söyledikleri ile sınıf içinde yaptıkları arasında tutarsızlıklar bulunduğu ve genel olarak öğretmen odaklı bir öğretim gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu tutarsızlığın yalnızca öğretim yaklaşımının uygulanması üzerinde değil, öğrenenlerin dil öğrenme yaşantıları üzerinde de olumsuz bir etkisi olduğu ifade edilirken, öğretmenlerin programın uygulanmasına dair sunulan kuram odaklı hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları ve sınıf içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları nasıl çözebilecekleri konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Dahası, Libya'daki okul kültürünün de, mevcut programın ilkeleri ve amaçları ile örtüşmediği öne sürülmüştür. Programın daha istendik biçimde uygulanabilmesi için öğretim yaklaşımı ve öğretmen yetiştirme sisteminin, okulların kültürel bağlamı ile uyumlu hale getirilmesi; öğretmen yetiştirme, okul ve program geliştiriciler arasında daha yakın bir iletişim ve bağ kurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Dharmawardene (2021), Sri Lanka'daki ortaokullarda, İngilizce öğretim programında gerçekleşen reform ile beraber özerk, bilgi üretiminde bulunabilen ve iletişim becerilerine sahip öğrenenler yetiştirmeyi amaçlayan, iletişim odaklı bir İngilizce öğretim anlayışının benimsendiğini ifade ederken, söz konusu değişikliğin öğretmenler açısından programın uygulanmasına dair belirli zorluklar yarattığına değinmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin, iletişim odaklı yaklaşımı öğretim programının ön gördüğü şekilde hayata geçirebilme durumlarının araştırıldığı çalışmada nitel desen tercih edilmiş, veriler kontrol listesi eşliğinde gerçekleştirilen katılımcı olunmayan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yoluyla Sri Lanka'nın Colombo bölgesinden beş öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler, eğitim alanında lisansüstü dereceye sahip olmak ve programın uygulanmaya başlanmasından önce öğretmenlik yapıyor olmak ölçütleri ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, yeni öğretim programındaki iletişim odaklı öğretim yaklaşımını hayata geçirmelerinde kaynak ve materyal eksikliği, yetersiz planlama, kalabalık gruplar, yetersiz ders süresi ve programın yüksek beklentileri gibi etkenlerin olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin ezber, tekrar ve doğru cevabı söyleme gibi, iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımının ilkelerine ters düşen öğretim uygulamalarında bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin, yeni öğretim programının kendilerinden beklediği öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları; programın uygulayıcıları olarak, programın planlanması ve geliştirilmesi aşamasında daha fazla söz sahibi olmayı istedikleri ve eğitim bakanlığı tarafından hazırlanarak, kendilerinden uygulamaları istenen bir programa, eleştirel bir yaklaşım sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu açıdan öğretmenlerin kendilerini yeni programı öğretecek yeterlikte görmedikleri, ayrıca programın uygulanmasına dair katıldıkları atölye çalışmalarını da, bunların bakanlığın düşünceleri ve beklentilerini aktarmak amacına hizmet ettiği gerekçesiyle eleştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın öneriler bölümünde, bakanlığın sonraki program geliştirme çalışmalarında, öğretmenleri sürece daha fazla dâhil etmeyi ciddi anlamda düşünmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bakanlığın, programın istendik biçimde uygulanabilmesi için gerekli kaynakları oluşturması ve öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi konusuna ağırlık vermesi gerektiği ifade edilmiştir.

Rahman ve diğerleri (2019), fenomenolojik araştırma yaklaşımını kullanarak, Bangladeş'teki dört ortaokul öğretmeninin, iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretim programı reformunu nasıl uyguladıklarını araştırmışlardır. Araştırma kapsamında, Bangladeş'teki ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdiği uygulamaların, öğretim programı ile ne derece uyumlu olduğu; öğretmenlerin inançlarının, öğretim programı ile ne derece örtüştüğü; öğretmenlerin inanç ve uygulamalarıyla, öğretim programının ilkelerinin örtüşmediği durumlara nelerin sebep olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Bunun için, her öğretmenin sınıf uygulamalarına dair gözlemler yapılmış, program reformuna dair inançlarını belirlemek için de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, programın amaçları ve uygulama arasında bir uyumsuzluk bulunduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin İngilizce öğretimi ve öğrenimine dair önceki inançları ve mevcut uygulamalarının, programın istendik biçimde gerçekleştirilmesini engellediğini göstermiştir. Araştırmada, ölçme-değerlendirme, yetersiz hizmet içi eğitim, öğrenenlerin mevcut dil becerilerinin yetersizliği gibi etkenlerin bu soruna sebep olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle İngilizce öğretim programına dair gerçekleştirilen reformlarda, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim ortamının bilişsel ve durumsal gerçekliğinin dikkat alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Bangladeş'te yapılan bir diğer araştırmada Al Amin ve Greenwood (2022), eğitimde ve iş dünyasındaki, iletişim odaklı becerilerin geliştirilmesi beklentisi ile İngilizce öğretiminde bu beklentinin karşılanması arasındaki ilişkiyi konu edinmişlerdir. İletişim odaklı dil öğretiminin uygulanmasına dair bilgiler ortaya koyabilmek amacı ile 216 ortaokul İngilizce öğretmeninden mevcut öğretim programı, sınıf uygulamaları ve öğretimde karşılaştıkları sorunlar hakkında veriler elde edilmiştir. Araştırma sürecinin ilk adımı olarak anket yoluyla toplanan veriler, öğretmenlerin inançları ve sınıf uygulamaları arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bunların sınav odaklı öğretim, deneyimli ve yeterli öğretmen eksikliği, iletişim odaklı dil öğretiminin anlaşılamaması, sınava dönük ders kitapları ve materyallerin kullanılması, öğrencilerin özel ders almaya özendirilmesi, kalabalık sınıflar, finans ve kaynak yetersizliği ve İngilizceyi sınıf ortamı dışında kullanma imkânının bulunmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ardından, bu sorunlara dair daha detaylı nitel veriler elde edebilmek amacıyla 42 öğrenci, 35 öğretmen, 12 öğretmen eğitmeni, 4 müdür, 12 ebeveyn ve işlerinde İngilizceyi kullanmak durumunda olan 15 meslek

çalışanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmış ve resmi politika belgeleri, veri tabanları ve raporlar incelenmiştir. Araştırma sonunda, iletişim odaklı yaklaşımların uluslararası alandan, ulusal gerçeklere uygun modellere dönüştürülmesinde, başta mevcut sınav sisteminden kaynaklı olmak üzere bir kopukluk bulunduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce öğretiminde politika yapıcılar, öğretmenler ve öğretmen eğitmenleri olmak üzere paydaşlar arasında kurulamayan diyalogun sonucunda, öğrencilerin sınıfta sessiz kaldıkları ve ezberci öğretimin devam ettiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan iş sahasının iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi yönündeki beklentisi ile sınıf gerçeklikleri arasında uyumsuzluk olduğu, sınıf uygulamalarının yalnızca geliştirilen politikalarla değiştirilemeyeceği öne sürülmüş; gerçek bir değişim isteniyorsa, bunun sınav odaklı eğitim ve öğretmen yeterliği gibi tespit edilen sorunların çözülmesini sağlayacak, sürece yayılmış, planlı ve diyaloga dayalı süreçlerle gerçekleştirilebileceği savunulmuştur.

Rehman Jadoon ve diğerleri (2020), Pakistan'da güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair yaşanan sorunlar nedeniyle, devlet tarafından yapılan sınavlar ve diğer ölçütlerle seçilen, yeni ve kalifiye öğretmenlerin göreve getirildiğini ifade ederlerken, araştırmalarında programın bu yeni öğretmenler tarafından ne şekilde uygulandığını incelemişlerdir. Karma desen ile gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, 5 erkek 5 kadın olmak üzere, toplam 10 öğretmen ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda sorunlar sınıf, kaynaklar, öğrenci katılımı, öğretmen farkındalığı ve ölçme-değerlendirme olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Sorunlara dair durumun ortaya konmasının ardından, toplam 40 adet öğretmene, bu sorunlarla ilgili olarak hazırlanan anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin programın uygulanması konusunda eğitim ihtiyacı olduğu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınav başarısını, programın iletişimsel hedeflerine göre daha önemli gördüğü; öğretmenlerin genel olarak programın uygulanışına dair rehber kaynak eksikliği duyduğu; sıra ve sınıf düzeni nedeniyle, programı istendik biçimde uygulayamadıkları ve gerekli sınıf atmosferini yaratmakta güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde yazılı, öğretilen ve sınanan programlar arasında uyum sağlamanın şart olduğu ifade edilmiş, programın tüm

paydaşlarının, programdaki hedeflere ulaşmak için ortak bir anlayışla hareket etmeleri; sınavların öğretimi değil, öğretimin sınavları belirlemesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sofiana ve diğerleri (2019), Endonezya'daki ortaokullarda, 2013 yılında uygulanmaya başlanan yeni İngilizce öğretim programının uygulamadaki öğretim planlaması, öğretim-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme aşamaları bakımından nasıl gerçekleştiğine dair bir araştırma yürütmüşlerdir. Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı kesitsel tarama niteliğindeki araştırma, başarı endeksine göre belirlenen 12 okuldan, 34 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler doküman inceleme, anket, görüşme ve gözlemler aracılığı ile elde edilmiştir. Anketlerden ve ders planlarının incelenmesinden elde edilen veriler, öğretmenlerin programın beklediği şekilde dönemlik ve yıllık planlar hazırladığını, ders öncesi gerekli planlamaları ve hazırlıkları yaptıklarını, bu açıdan öğretim planlanmasının, program ile uyumlu yapıldığını göstermiştir. Araştırmaya katılan 34 öğretmenden, amaçlı örneklem ile belirlenen 9 öğretmenin sınıflarında yapılan gözlemler ve görüşmeler de, gerçekleştirilen öğretim sürecinin, program ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir kısmının derslerin giriş bölümünde öğrencileri motive ederek derse hazırladıklarını; amaçlar ve dersin gidişatı konusunda onları bilgilendirdiklerini; program konusunda aldıkları eğitim sebebi ile öğretimde etkili strateji ve araçları kullanabildiklerini göstermiştir. Değerlendirme aşaması için de öğretmenlerin programın öngördüğü gibi, öğretim süreci ve sonucuna dair, bütünsel değerlendirmeler gerçekleştirdikleri ve rubrik gibi özgün değerlendirme araçlarını işe koştukları ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, programın etkili biçimde uygulandığının görüldüğü yine de eğitim bakanlığının, programın uygulanmasına dair öğretmenlere destek ve rehberlik hizmeti vermesinin, programın daha başarılı bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Lou (2021), Çin'de 2001 yılında gerçekleştirilen öğretim programı reformunun, öğretmen ve sınav odaklı bir eğitimden, nitelikli ve öğrenen odaklı bir eğitime geçişi hedeflediğini, öğrencilerin İngilizce konusunda iletişimsel yetkinliklerinin yanında, öğrenme, düşünme becerileri, kültürlerarası farkındalık ve anlayışlarının geliştirilmesi amacıyla, ulusal İngilizce öğretim programı standartlarının oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çalışma, kalabalık sınıflarda geleneksel bir öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin, programı uygulamada zorluk yaşadıklarını ve reformların, öğretmenler tarafından sınıf ortamına nasıl taşındığına dair araştırma

ihtiyacı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu ihtiyaç üzerine çalışmada, iki ortaokuldan yedi adet öğretmenin sözcük, dil bilgisi ve konuşma çalışmalarına dair kullandıkları etkinliklerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenler, yaş ve tecrübe ölçütlerine göre amaçlı örnekleme ile belirlenen farklı okullardan seçilmiştir. Veriler, her bir öğretmenin sınıfında ses kayıtları ve protokol notları eşliğinde gerçekleştirilen gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğretim programının uygulanmasında mekanik tekrarlardan, sınıfça yapılan okumalara; dil bilgisi çevirileri ve bilgi aktarımından, öğrenci odaklı tartışma, yansıtma ve grup çalışmalarına kadar uzanan, çeşitli aktiviteler kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamalar, öğretim programı standartları ile karşılaştırıldığında ise yedi öğretmenden dördünün, öğretmen odaklı ve bilgi aktarımına dayalı bir öğretim gerçekleştirdiği, diğer üçünün gerçekleştirdiği sınıf içi uygulamaların ise standartlarla değişen düzeylerde örtüştüğü, bu nedenle reformların sınıf ortamına istenen biçimde yansıtılamadığı görülmüştür. Sonuçların, öğretmenlerin öğrenen odaklı öğretim hakkında yüzeysel bir bilgiye sahip olduklarını gösterdiği belirtilirken, mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin, reforma kaynaklık eden kuramlar ve farklı öğretim uygulamalarının amaçlarına dair bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin, belirli öğretim ortamlarında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları hakkında, diğer öğretmenlerle yansıtma ve değerlendirmede bulunmak için daha yakın bir iş birliği oluşturması gerektiği ifade edilmiştir.

Mellegård ve Pettersen (2016), Norveç'te son olarak 2006 yılında gerçekleşen öğretim programı reformunun içerik odaklı öğretimden, kazanım odaklı bir öğretime geçişi amaçladığını ve politika yapıcıların bu geçiş sürecinde öğretmenlere, programları belirtilen çıktılara göre kendilerinin tasarlamaları konusunda, geniş bir mesleki özerklik tanıma iddiası ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Araştırmada, bu girişimin öğretmenler için gerçek anlamda bir özgürlük olup olmadığı tartışılırken, amaçlanan değişimin ilk ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin gözünden nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Nitel araştırma türündeki çalışmada veriler, odak grup görüşmesi yolu ile elde edilmiştir. Bunun için, Norveç'in doğu bölgesinde bulunan ilk ve ortaokullardan rastgele seçilen 20 öğretmen ile dört adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda politika yapıcıların, öğretmenlere özgürlük tanımak olarak ifade ettiği uygulama sürecinin,

öğretmenler için aynı anlamı taşımadığı görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle program tasarlama sürecinde yüklendikleri sorumluluk, artan iş yükü, program geliştirmeye dair bilgi eksiklikleri, yanlış karar alma korkusu ve kendilerinden istenenleri eksiksiz yerine getirme kaygısı nedeniyle, çoğu zaman endişe içinde oldukları ifade edilmiştir. Dahası, yeni programın öğretmenlere neyin, nasıl öğretileceği konusunda ayrıntılı yönlendirmelerde bulunmaması ve politika yapıcıların öğretmenlerden, belirtilen genel felsefe ve çıktılar doğrultusunda programı sınıf ortamında işler bir hale getirmelerini beklemeleri, öğretmenler arasında farklı düşüncelere yol açmıştır. Bu durum politika yapıcılar ve öğretmenlerin, programa dair farklı düşünce ve beklenti içinde olduklarını göstermiştir. Bu açıdan öğretmenler, öğretimde sınıf içi somut süreçlere ve uygulanan programa öncelik verirlerken; bu unsurlar dikkate alındığında, programın amaçlarını ve öngördüğü kazanımları, sınıf ortamının gerçekliğinden uzak bulmuşlardır. Öte yandan politika yapıcılar ise öğretmenlerden, programın arkasındaki felsefi temelleri anlamlarını, bir program geliştirici gibi hareket ederek öğretim programını algılanan bu programa göre tasarlamalarını ve programı duruma uygun ve işler hale getirmelerini beklemişlerdir. Araştırmada bu tür farklılıkların, öğretmenlerin uygulama sürecini kendilerine tanınan bir özerklikten çok, onlara dışarıdan dayatılan bir süreç olarak görmelerine neden olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonunda, yeni bir öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlere çok fazla özgürlük tanıma ve sorumluluk yüklemenin, tartışılması gereken bir konu olduğu belirtilmiştir.

Sierra Piedrahita ve Echeverri Sucerquia (2020), pek çok ülkede olduğu gibi Kolombiya'da da, ekonomik kalkınma hedeflerinin bir parçası olarak, eğitim politikaları ve öğretim programlarının öğrencilerin İngilizce yeterliklerini geliştirmeyi amaçladığını, buna rağmen istenen başarının uzağında kalındığını ifade etmektedirler. Bu soruna yönelik olarak araştırmacılar, Kolombiya'nın Medellin şehrindeki ortaokul öğretmenlerinin, İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair bakış açıları, uygulamaları ve deneyimlerinin yanı sıra; devlet tarafından programın uygulanması için kendilerine sunulan mesleki gelişim desteğine dair deneyimlerini araştırmışlardır. Bir yıl boyunca süren durum çalışması niteliğindeki araştırmada veriler anket, doküman incelemesi ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket 75 öğretmene uygulanmış, böylece öğretmenlerin öğretim programına dair inanç, tecrübe ve uygulamaları hakkında bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Doküman

olarak, seçilen okullardaki ders öğretim planları ve rehber kılavuzlar incelenmiş, öğretim yöntemlerine dair bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Son olarak, araştırma kapsamındaki beş okuldan, görüşmelere katılmaya gönüllü olan toplam 21 öğretmen ile beş adet odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, programın uygulanmasına dair öğretmen sayısının ve kaynakların sınırlı olması, sınav sistemi, ders saatinin yeterli olmaması gibi devlet tarafından çözülmesi gereken bazı bağlamsal sorunları ortaya çıkarmıştır. Dahası, öğretmenler politik amaçlarla ve gerçekçi olmayan eğitimsel hedeflerle sık sık değiştirilen öğretim programlarının, öğrenme sonuçlarını olumsuz etkilediğini ve reformları benimsemek ve uygulamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ulusal ve bölgesel yönetimler ile öğretmenler arasında bir iletişim oluşturulamaması nedeniyle, reformların öğretmenlere bildirilen ve uygulamaları beklenen girişimlere dönüşemediği ve öğretmenlerin bu süreçlere daha fazla dâhil olmak istedikleri belirtilmiştir. Öğretmenler, programların uygulanması için devlet tarafından kendilerine sunulan mesleki gelişim hizmetlerinin de karşılaştıkları öğretim sorunlarını çözmede yetersiz kaldığını ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamadığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin, eğitimlerin statü sağlamak için bir zorunluluk olarak ya da yalnızca verilmiş olmak için verilmesini değil, İngilizce öğretim yöntemleri ve öğretim programı tasarımı gibi konularda, karşılaştıkları gerçek öğretim sorunlarının çözümünde kullanabilecekleri nitelikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Lyimo ve Mapunda (2016), Tanzanya'da ortaokullardaki İngilizce standardının yeterli düzeyde olmadığına dair genel bir kanı olduğuna değinirken, öğrencilerin sınavlarda düşük başarı sergilediğini, Kenya ve Uganda gibi komşu ülkelerle kıyaslandığında, öğrencilerin İngilizceyi iletişim amacıyla yeterli düzeyde kullanamadıklarını ifade etmektedirler. Bu sorunlara dönük olarak, 2005 yılında Tanzanya Eğitim Enstitüsü tarafından iletişim odaklı bir öğretim programı değişikliğine gidildiğini aktaran araştırmacılar, iletişim odaklı yaklaşımın öğretimde nasıl gerçekleştiğine dair bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma, Klimanjaro bölgesinin, Moshi semtinde bulunan farklı okullardan, 11 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırma sürecinde, önce her biri 80 dakika süren toplam 15 adet gözlem gerçekleştirilmiş, gözlemler ses kaydı ile kayıt altına alınırken, araştırmacı tarafından ayrıca saha notları tutulmuştur. Gözlemlerin ardından

gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlere iletişim odaklı yaklaşım hakkındaki farkındalıkları, öğretimsel tercih ve uygulamaları, kullandıkları öğretim materyalleri ve uygulamada karşılaştıkları zorluklara dair sorular yöneltilmiştir. Ayrıca öğretim programı, ders planları, ders kitapları, sınavlar gibi dokümanlara başvurularak, bunların iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımının, gözlemlenen ortaokullarda nadiren kullanıldığı ortaya konmuştur. Öğretim tecrübesine sahip öğretmenlerin, tecrübesiz öğretmenlere göre yaklaşımı daha fazla kullandığı belirtilirken, ders kitapları iletişim odaklı etkinlikler içermesine rağmen, genel olarak öğretmenlerin, öğretim sürecinde bu etkinlik ve materyalleri nadiren işe koştukları görülmüştür. Yanı sıra yapılan resmi sınavların da, ağırlıklı olarak dil bilgisi yapılarına dönük olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular göz önüne alındığında, gerçekleştirilen öğretimin programın beklediğinin aksine öğrencilere iletişimsel bir yetkinlik kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda araştırmada, devletin öğretmenlere iletişim odaklı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda seminer ve atölye çalışmaları gibi destekler sağlaması; öğretmenlere öğretim sürecinde rehberlik edecek kılavuzlar hazırlanması; sınavların, benimsenen yaklaşıma göre hizalanması önerilerinde bulunulmuştur.

Vu ve diğerleri (2020), ulusal eğitim sistemi içerisindeki yerine rağmen, Vietnam'da İngilizce öğretimi ve öğreniminin, dilin günlük iletişimsel amaçlar için kullanımını sağlamada yeterli olmadığını ifade ederlerken, İngilizce düzeyini yükseltmeyi hedefleyen 2025 Projesi ile Vietnam eğitim tarihinin en büyük girişiminin başlatıldığını aktarmaktadır. Buna rağmen Vietnam'daki öğretmenlerin bu yeni programın okullarda nasıl uygulanabileceği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına değinen araştırmacılar, çalışmada ortaokul öğretmenlerinin, öğretim programı reformunu nasıl değerlendirdiğini konu edinmişlerdir. Bu konu etrafında araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin yeni programa dair tutumları nasıldır ve öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlükler nelerdir, şeklindeki sorulara yanıt aranmıştır. Araştırma, Vietnam'ın kuzey bölgesinde, yeni programın uygulandığı 88 okuldan, 178 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Programa dair başlıca sorunları tespit edebilmek için öğretmenlere çevrim içi bir anket uygulanmış ve 112 öğretmenden veri alınmıştır. Ardından iki adet şehir merkezinden, iki adet kırsal kesimden olmak üzere, dört okuldan 11 öğretmen ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin program değişikliğini destekledikleri ancak programın amaçlarını çoğu öğrenci için ulaşılabilir ve gerçekçi bulmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin, programın öngördüğü iletişim odaklı yaklaşımın fazla iş yükü, yazılı sınav sisteminin olumsuz etkileri, sınırlı imkânlara sahip kalabalık sınıflar, farklı düzeydeki öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri ve düşük öğretmen öz güveni gibi makro ve mikro düzeydeki pek çok sorundan ötürü, okul düzeyinde uygulanmasına dair olumsuz görüş belirttikleri ifade edilmiştir. Değinilen olumsuzluklar doğrultusunda, politika yapıcıların ulaşılabilir olarak gördükleri ile öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler açısından ulaşılabilir buldukları arasında bir uyumsuzluk bulunduğu vurgulanmış, bu uyumsuzluğun, öğretim programı reformunun tepeden aşağı bir şekilde gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda, belirtilen eksikliklerin giderilmesinin yanında, öğretmenlerin program çalışmalarında daha aktif görev almaları, öğretmenlere dönük destek ve eğitimlerin arttırılması ve genel anlamda programın nasıl uygulanacağına dair yeterliklerinin geliştirilmesi önerilmiştir.

3.3.2. 2018 İlk ve Ortaokullar İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Aktaş (2021), yüksek lisans tezinde, 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programının uygulama aşamasına dair öğretmenlerin görüşlerini ve programın 2019-2020 eğitim-öğretim yılındaki uygulama sürecinde, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluk ve sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada, öğretmenlerin İngilizce öğretim programına ve devlet ortaokullarındaki uygulanışına dair görüşleri nelerdir; öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir; öğretim programının etkili bir biçimde uygulanması için öğretmenlerin önerileri nelerdir sorularına yanıt aranmıştır. Nitel desende gerçekleştirilen araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme ile İstanbul'un çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan, 15 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile elde edilirken, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, her ne kadar öğretmenler genel olarak ders kitabının içeriğini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları açışından yetersiz bulsalar da, uygulamada öğretim programı olarak, ders kitabını takip ettiklerini ortaya koymuştur. Ders kitaplarının yetersizliği dışında programın istendik biçimde uygulanmasını etkileyen diğer unsurlar kalabalık sınıflar, İngilizce ders saatinin azlığı, İngilizce öğretim programının

kademeli bir şekilde uygulanmaması, karışık seviye grupları, öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz tutumları ve liselere geçiş sınavı (LGS) olarak belirtilmiştir. Bu tür sorunlardan ötürü, öğretmenlerin uygulamada konuşma ve dinleme becerilerine yer vermedikleri; iletişim ya da görev odaklı uygulamalar yerine, sözcük ve dil bilgisi çalışmalarını içeren geleneksel uygulamaları tercih ettikleri ifade edilmiştir. Öğretmenler, programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ders kitaplarının gözden geçirilmesi, ders saatlerinin arttırılması, öğrencilerin düzeylere göre ayrılması, sınav sisteminin konuşma ve dinleme becerilerini de içerecek şekilde oluşturulması şeklindeki önerilerde bulunmuşlardır. Tüm bu bulgular ışığında, araştırmada planlanan ve uygulanan programlar arasında belirgin bir boşluk bulunduğuna dikkat çekilmiştir.

Karabacak (2018) yüksek lisans tezinde, ilkokul İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada, resmi İngilizce öğretim programı ile ünitelendirilmiş yıllık plan arasındaki uyum nasıldır; öğretim programının gerçekleşme durumuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir; öğretmenlerin, programın uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesine dair önerileri nelerdir, sorularına yanıt aranmıştır. Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, eşit statülü eş zamanlı desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kütahya il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri anket, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, yansıtma günlüğü, araştırmacı günlüğü ve belgeler aracılığıyla toplanmış; elde edilen nicel veriler için betimsel istatistiki analiz, nitel veriler için ise tümevarımsal analiz uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, ilkokul İngilizce öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planların uyum içinde olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen, İlkokul İngilizce öğretim programının uygulama sürecinde belirli sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin amaçları açık ve anlaşılır bulmadıkları, bu nedenle ne öğretmeleri gerektiği konusunda tereddüt yaşadıkları ve programın, öğretmen için daha yol gösterici olmasını bekledikleri görülmüştür. Öğretmenler, programın içeriğinin de sadeleştirilerek, öğrenciler için daha uygun hale getirilebileceğini belirtirlerken, programın uygulanabilmesi için ders saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğretim araçları açısından da belirli eksikliklere değinmişler, görsel-işitsel materyallerin eklenmesi ile öğrenci kitaplarındaki etkinlik sayısının ve

çeşitliliğin artırılmasını önermişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin inançları ve program bilgileri konusundaki eksikliklerin de programın istendik biçimde uygulanmasını engellediği ifade edilmiştir. Tüm bulgular göz önüne alındığında, resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun büyük ölçüde sağlanamadığı sonucuna varılmıştır.

Karaca (2022), yüksek lisans tezinde, ortaokul İngilizce dersi öğretim programını, Posner'ın beş program türü doğrultusunda ve İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin tercih edildiği araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Kırşehir ili merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan dokuz ortaokul İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin belirlenmesinde, öğretmenlerin 2018 yılı resmi İngilizce dersi öğretim programına ilişkin deneyimlerinin olması ve görev yaptıkları okulda en az üç yıl olmak koşuluyla, beş yıl mesleki deneyimlerinin bulunması ölçütleri işe koşulmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmış, gerçekleştirilen veri analizi sonucunda "resmi", "uygulanan", "örtük", "ihmal edilen", "ekstra", "uzaktan eğitim süreci" olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Resmi programa ilişkin olarak, öğretmenlerin öğretim programını yeterince incelemedikleri ancak programa dair genel anlamda olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen uygulanan program açısından öğretimde ana dilin yoğun olarak kullanılması, ders saati süresi ve materyal yetersizliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması gibi nedenlerden ötürü sorunlar yaşandığı, resmi program ile uygulanan program arasında uyuşmazlık olduğu ve programın her bölgede uygulanabilecek nitelikte olmadığı ortaya konulmuştur. İhmal edilen program boyutunda öğretmenlerin, programlarda dilin gerçek hayattaki kullanımını içeren ortamlara ve duyuşsal öğrenme alanına yönelik içeriklere daha fazla yer verilmesi yönünde bir beklenti içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örtük programa yönelik olarak, sınıf panolarını İngilizce ögelerle donatma, saygılı davranma, söz alarak konuşma gibi olumlu mesajlarının yanında öğrencilere eksi verme, düşük not vermekle korkutma ve fazladan ödev verme gibi olumsuz mesajlar da verdikleri ifade edilmiştir. Ekstra program kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin düzenli olarak gerçekleştirdiği bir etkinliğin olmadığı ve programın bu boyutunun oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Resmi

programın, uzaktan eğitim sürecine uygulanabilirliği hakkında ise katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu ifade edilmiştir.

Arslan Çelik (2020) araştırmasında, ortaokul 7. sınıf kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce dersi öğretim programlarına bağlılıklarını ve öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini etkileyen unsurları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Konya ilinin Kulu ilçesinde bulunan toplam on devlet okulunun, ortaokul kademesinde görev yapan on İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, sınıf içi gözlem formları ile öğrenci ders notları ve öğretim programı gibi dokümanlar oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşme, gözlem ve doküman analizi sonuçlarında öğretmenlerin öğretim programına uymaları gerekliliğinin bilincinde olmalarına rağmen on öğretmenden beşinin uyguladıkları öğretim programını incelemediği ve bunu açıkça dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun yıllık planları öğretim programı olarak düşündüğü, İngilizce derslerini yıllık plana göre yürüttükleri ve bu açıdan yıllık plan ve öğretim programı kavramlarına dair bir anlam karmaşası yaşadıkları ifade edilmiştir. Dahası, öğretmenlerin 7. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımlar konusunda olumsuz görüşlere sahip oldukları, kazanım sayılarının fazlalığından ve kazanımların yetişmediğinden yakındıkları belirtilmiştir. Programın uygulanmasına dair birkaç sınıf haricindeki çoğu sınıfta öğretmen merkezli bir yaklaşımın hâkim olduğu, derslerin iletişimsel dil öğretim yaklaşımı yerine, sunuş yoluyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Ayrıca gözlem yapılan derslerde, programda belirtilen konuşma ve yazma becerilerine ait kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak ders sürelerinin yetersizliğini ve liselere geçiş sınavının bu becerileri içermemesini göstermişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlere program okuryazarlığı, öğretim programını okuma ve inceleme konularında hizmet içi eğitimler verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Alabaş (2019) araştırmasında, 2017 yılında güncellenen ilköğretim İngilizce programının analizini yaparak, programın güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eş zamanlı karma desende gerçekleştirilen araştırmada veriler, doküman incelemesi ve görüşmeler ile elde edilmiştir. Doküman analizi için öğretim programı

ve izlence içeriği kullanılırken, görüşmeler, bakanlık için çalışan bir uzman ve iki İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonuçları, resmi programın İngilizce öğretimi alanındaki yenilikler ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ilkeleri ile büyük ölçüde uyumlu olduğunu ve gerçekçi dil kullanımının, programın ana ilkesi olarak belirtildiğini göstermiştir. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerin izlence ve içerik hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu ve programı öğrenen odaklı bulduklarını gösterirken, hedef kültürün tanıtımı, teknoloji kullanımı ve telaffuz pratiği gibi konularda eksiklikler olduğunu; öğretmenlerin kuram ve uygulama arasındaki uyumsuzluğu önemli bir zayıflık olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Söz konusu uyumsuzluğun giderilmesi için öğretmenlerin öğretimlerini analiz etmesini sağlayabilecek akran gözlemleri ve yansıtmalı öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesi, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi konusunda öğretmen eğitimlerinin verilmesi ve öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin niteliğinin gözden geçirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Aksoy (2020), Türkiye'de 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programı açısından kuram-uygulama bağını, Stake'in (1967) uygunluk-olasılık modeli ile değerlendirmiştir. Karma araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada doküman analizi, görüşme, yapılandırılmış anket ve sınıf içi gözlemler olmak üzere, farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Araştırmada uygulanacak anket için kartopu örnekleme yöntemi, gerçekleştirilecek görüşmeler ve gözlemler için ise amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş, doküman incelemesi için öğretim programı, örnek ders planları ve başvurulan materyaller kullanılmıştır. Anket uygulaması, Türkiye'nin farkı illerinde görev yapan 96 İngilizce öğretmenine uygulanırken; görüşmeler, Ankara ilinin bir devlet ortaokulunda görev yapan yedi İngilizce öğretmeni ile yapılmış; sınıf içi gözlemler yine aynı okulda, dört farklı sınıf kademesinde gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçları ve görüşmeler, öğretmenlerin güncellenen İngilizce öğretim programlarını kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve sınıf içi uygulama olmak üzere, tüm boyutlar açısından uygun bulduklarını ve programın benimsediği iletişim odaklı yaklaşımı, sınıf ortamına yansıtmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Buna rağmen sınıf içi gözlemler, iletişimsel yaklaşımın sınıf içi etkinliklere yeterli biçimde yansıtılmadığını, drama, rol yapma gibi iletişimsel etkinliklere yer verilmediğini; iletişimin öğretmenden öğrenciye doğru, tek yönlü gerçekleştiğini, sınıf içi iletişimde yabancı dil ile anlam

oluşturmaktan çok dil bilgisi yapılarına ağırlık verildiğini göstermiş; bu açıdan kuram-uygulama ilişkisini kurmada sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflenen ile uygulanan arasında tespit edilen farklılıkların giderilebilmesi için yabancı dil olarak İngilizce dil eğitimi politika belgesi hazırlanması ve tüm paydaşları kapsayacak, özgün bir yabancı dil öğretim ekosistemi oluşturulması yönünde somut adımlar atılması gerektiği ifade edilmiştir.

B. Karaca (2019) doktora tezinde, Türkiye'de 2013 yılında uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programının geliştirilme ve uygulama aşamalarını değerlendirmeyi ve bu değerlendirmeden elde edilen sonuçların, 2017 İngilizce öğretim programının hazırlanmasında nasıl karşılık bulduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Karma aşamalı açıklayıcı araştırma deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını, Trabzon iline bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 117 İngilizce öğretmeni ile 2-8. sınıflar İngilizce öğretim programının hazırlanması sürecinde görev almış dört program uzmanı oluşturmuştur. Araştırmada öncelikle, öğretmenlerin programın uygulama aşamasındaki boyutlarına dair görüşlerini almak amacıyla, beşli Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Bir sonraki adımda, ölçek uygulamasına katılan öğretmenlerden 21 gönüllü İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Ardından, programın hazırlanması ve uygulanmasına yönelik bilgi edinmek için program uzmanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son aşamada, 2017 İngilizce öğretim programı analiz edilerek, bir önceki programda ortaya konulan sorunlara ne derece çözüm getirebildiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda her ne kadar 2013 yılında programlarda gerçekleştirilen eğitim reformunun, öğrenme-öğretme süreci ve öğrencilerin iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından olumlu etkileri olduğu görülse de, programın etkili biçimde uygulanmasının önünde önemli sorunlar bulunduğu ortaya konmuştur. Bu noktadaki başlıca sorunlar, programın uygulanışına dair hizmet içi eğitim eksikliği ve öğretmen yeterliklerinin programı uygulamak için gereken düzeyde olmaması olarak ifade edilirken, sınav odaklı eğitim sistemi, ders kitaplarının ve sınıf olanaklarının yetersizliği uygulamadaki diğer bazı sorunlar olarak belirtilmiştir. Yanı sıra, bir önceki programla kıyaslandığında, 2017 İngilizce öğretim programının içeriğinde küçük değişiklikler yapıldığı ve bu açıdan önceki programın devamı niteliğinde olduğu aktarılmıştır. Sonuçlara göre, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi, ders kitapları, materyaller, okulların teknolojik altyapısı gibi konularda

iyileştirmeler yapılması gerektiği, yapılacak program değerlendirme çalışmaları ile eğitim politikalarına yön veren uzmanlara veri sağlanmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Acar (2019b) araştırmasında, İngilizce öğretiminin Batı'dan alınan öğretim yöntemleri tarafından değil, öğretimin yapıldığı öğrenme kültürü tarafından şekillendirilmesi gerektiği düşüncesi üzerine, Türk öğrencilerin İngilizce öğrenme kültürlerini ve elde edilen sonuçların, 2013 ve 2018 İngilizce öğretim programlarının eğitsel ilkeleri ve iletişimsel yaklaşımın özellikleriyle uyumunu tartışmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, İzmir'in farklı bölgelerinde bulunan devlet okullarının 8. sınıf kademesinde öğrenim gören 1130 öğrenci oluşturmuştur. Türk öğrencilerin, İngilizce öğrenme kültürünü ortaya çıkarabilmek için araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilerek, pilot uygulaması yapılmış olan beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretim programı günlük iletişimi vurgularken, öğrencilerin İngilizceyi öncelikle gelecekte iyi bir iş bulmalarına yardımcı olacağını düşündükleri için öğrendiklerini ortaya koymuştur. Dahası, programın ilkeleri ile ters düşen bir şekilde, öğrencilerin ikili ve çoklu grup çalışmalarının yanında dil bilgisi çalışmalarına da önem verdikleri ve öğretmenlerden bu konularda doğrudan açıklamalar talep ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin iyi öğrenciyi öğretmeni dinleyen, sürekli not alan ve çok çalışan biri; iyi öğretmeni de her şeyi bilen ve ihtiyaç duyulanları öğreten kişi olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Tüm bu yönlerden, öğrencilerin İngilizcenin neden ve nasıl öğrenildiği konusundaki görüşleri ile İngilizce öğretim programının ortaya koyduğu ilkelerin uyumsuzluk içinde olduğu vurgulanmıştır. Bunun başlıca nedeni olarak, Türkiye'deki öğretim programı geliştirme sürecinin baştan aşağı bir şekilde işlemesi ve öğrencilerin öğrenme ve öğretim konusundaki düşüncelerine yeterince yer verilmemesi gösterilmiştir.

Kaya ve Ok (2020), öğretmenlerin 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili algılarının ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Bu konuya dair araştırmada, öğretmenlerin programın amaçları, içeriği, programda önerilen etkinlikler ve öğretim materyalleri ile ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ögelerine dair görüşlerine başvurulmuştur. Tarama yöntemi kullanılan araştırmanın evrenini, Ankara'daki devlet ortaokullarında çalışan İngilizce öğretmenleri oluştururken, örneklem, küme örnekleme ile Ankara'nın farklı bölgelerinden 349 öğretmenin katılımı ile oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama

aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, programın belirtilen boyutları ile ilgili önceki programda görülen birçok sorunun güncellenen program ile çözüldüğünü, bunun yanında bazı sorunların ise halen devam ettiğini ortaya koymuş, bu açıdan programın bileşenleri incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler kazanımları, programın genel amaçları ile uyumlu bulurken, genel anlamda içerik, etkinlikler ve materyaller ile ilgili olarak da olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna karşın programın, öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlama, iletişimsel yetkinlik, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme gibi konularda yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonunda söz konusu başarısızlığın programın kendisinden mi, yoksa uygulama biçiminden mi kaynaklandığına ilişkin daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Ercan (2020), ilkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programını, 2018-2019 öğretim yılında, Kayseri il merkezindeki devlet ilkokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilen araştırmada tarama modeli kullanılmış, araştırmanın katılımcılarını Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 70 adet ilkokul İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. İlkokul 2-4. sınıflar İngilizce dersi öğretim programına dair görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın amaçları, içeriği, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine dair genel anlamda olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber sonuçlarda, programın öğretmene yeterince rehberlik etmediği; ders içeriğinde konuşma becerisine yeterli ağırlık verilmediği; sınıf ortamının farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygun olmadığı; etkinliklerde bireysel farklılıkların gözetilemediği; değerlendirmenin öğrencilerin amaçlarına ulaşıp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olmadığı şeklindeki olumsuz görüşler de bulunduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmada, bilimsel araştırma verileri ve öğretmenlerden gelen dönütlerin, program geliştirme çalışmalarında daha fazla dikkate alınması; programın öğretmenlere daha ayrıntılı bir şekilde rehberlik etmesinin sağlanması; konuşma etkinliklerinin daha verimli ve bireysel farklılıklara duyarlı hale getirilmesi; okul ve sınıf koşullarının iyileştirilmesi; değerlendirme konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Çelebi ve Yildiz Narinalp (2020) araştırmalarında, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutunun örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 364 ortaokul İngilizce öğretmeni oluştururken; araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, tesadüfi olarak seçilen 10 adet ortaokul İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, ölçek uygulaması ve görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin ölçek uygulamasında verdiği cevaplarda, sınav sisteminin teste dönük olması İngilizce öğretimini olumsuz etkileyen başlıca faktör olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde de, öğretmenlerin, sınav odaklı bir öğretim ile test çözmeye ağırlık verdikleri görülmüştür. Öğretmenler, programın İngilizce öğretiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamada yetersiz kaldığını ifade ederlerken, özellikle de içeriğin yoğunluğuna, ders saatlerinin yetersizliğine, öğrencilerin yeteri kadar tekrar yapmamalarına, ders kitaplarının yetersizliğine ve sınıfların kalabalık olmasına değinmişlerdir. Öğretmenlerin, İngilizce öğretiminde karşılaştıkları diğer başlıca sorunlar arasında ise Bakanlığın İngilizce öğretimiyle ilgili sunumları ve çözümlerinin yeterli olmaması; İngilizce öğretiminde çağdaş gelişmelerin aktarıldığı hizmet içi eğitim programlarının sunulmaması yer almıştır. Araştırmada bundan dolayı, özellikle de mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına dönük hizmet içi eğitimler almaları konusuna özen gösterilmesinin yerinde olacağı ifade edilmiştir.

Özer ve Akay (2022), ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirleyerek, araştırma kapsamında bu sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş, tek durum çalışması deseninde gerçekleştirilen araştırma, Antalya ili Alanya ilçesinden 351 ortaokul öğrencisi, 10 öğrenci velisi ve 5 İngilizce öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde ilk adım olarak, Dil Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği yoluyla, öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları zorluk düzeyleri hakkında nicel verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamanın ardından, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla, öğrenci, veli ve öğretmenlerden nitel veriler toplanarak, öğrencilerin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukların neler olduğu ve bunlara ilişkin çözüm önerilerinin neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi

kurallarına uygun cümle kuramama, söz almaya çekinme, hata yapma, düşük motivasyon gibi olumsuz duyuşsal faktörler ile telaffuz ve sözcük bilgisinin yetersizliği gibi nedenlerden ötürü, İngilizce konuşmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, konuşma güçlüğüne çözüm önerisi olarak "derslerde ve günlük hayatta daha fazla konuşma etkinliği yapılması" önerisini getirmişlerdir. Öğretmenler de öğrenciler gibi duyuşsal sorunlar ve yanlış telaffuz korkusuna değinmenin yanında, öğretim programında konuşma etkinliklerine yetersiz süre ayrılması ve İngilizceyi günlük hayatta kullanamama gibi sorunlara değinmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenler gibi velilerin de konuşmada yaşanan zorluklar açısından hata yapma korkusu ve duyuşsal sorunlara dikkat çektikleri görülmüştür.

Tunç (2021), öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak, ortaokul ve liselerde, İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Gömülü karma desen kullanılan araştırmanın örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenirken, araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerindeki ortaokulların, 7. ve 8. sınıflarında; liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan 1855 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 24 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler, İngilizce (Dil) Öğrenmeyi Zorlaştıran Faktörler Ölçeği (İÖZF) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda, ortaokul ve lise öğrencilerinin ölçekte yer alan faktörlere yüksek düzeyde katıldıkları görülmüş, İngilizce öğreniminde, öğrenme kaynaklarından, öğretimin niteliğinden ve öğretmenden, öğretim programından, öğrenenden, öğrenme iklimi, fiziksel ortam ve olanaklardan, eğitim sisteminden, aile ve çevreden kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, hem ortaokul hem lise öğrencileri, İngilizce konuşmak istemediklerini, kalabalık sınıflar nedeniyle derslerde pratik yapılamadığını, diğer dersleri daha önemli gördükleri için İngilizceye çok fazla zaman ayırmadıklarını ve dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmenlerinin yeterli ve doğru rehberlik yapamadıkları için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise İngilizce öğretiminde, öğretim programından kaynaklı yaşadıkları başlıca sorunlar olarak kazanımların öğrenci düzeyinin çok üstünde olmasını ve içeriğin çok yoğun olmasını göstermişlerdir. Kazanımlar ve içeriğin yoğunluğu dışında öğretmenlerin içeriğin dağılımı, içeriğin düzenlenmesi, esneklik sunmama gibi birçok sebebe değindikleri görülmüştür. Bu sorunlar nedeniyle derse ayrılan sürede programın etkili olarak uygulanamadığı; programdaki kazanımların

öğrenciye görelik ilkesi uyarınca gözden geçirilmesi gerektiği ve programdaki kazanımlar ve bunlara dönük etkinliklerin, ders süresine göre gerçekleştirilebilir hale getirilmesinin yerinde olacağı ifade edilmiştir.

Basok (2020) araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin mevcut İngilizce öğretim politikası, İngilizce öğretim programı, değerlendirme uygulamaları ve öğretim motivasyonları hakkındaki düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmada, ilk ve orta öğretim kademesindeki öğretmenlerin, Türkiye'deki yabancı dil öğretiminde benimsenen dil politikaları ile sınıf ortamında gerçekleşenler arasında bir boşluk görüp görmedikleri; şayet algılanan bir boşluk var ise bunun öğretimlerini nasıl etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel yaklaşımı ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını ilk, ortaokul ve lise düzeylerinden üç öğretmen oluşturmuştur, veriler çevrim içi görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğretim politikaları ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında bir boşluk bulunduğu ve bu boşluğun önemli ölçüde, öğretmenleri sınav odaklı bir öğretime sevk eden merkezi sınav sisteminden kaynaklandığı görülmüştür. Dahası, öğretmen ve öğrenci başarısının, sınav odaklı sistem sonuçları üzerinden değerlendirilmesinin öğretmenlerde bir kaygı oluşturulduğu ortaya konmuştur. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin öğretim sürecinde, öğrencileri dil bilgisi odaklı sınavlara hazırlamak veya programın öngördüğü iletişim odaklı ilkeleri takip etmek arasında bir ikilem yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda araştırmada getirilen önerilerden biri sınavların, öğrencilerin iletişimsel yetkinliğini ölçebilecek biçimde gerçekleştirilmesi olmuştur. Araştırma kapsamında getirilen diğer bir öneri ise öğretmenlerin programların planlama ve geliştirilmesi süreçlerine daha fazla dâhil edilmesi ile motivasyonlarının arttırılması yönündedir.

Körhasanoğulları (2020), 2018 ilköğretim 2-8. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını, iletişimsel dil öğretim yaklaşımına uygunluğu bakımından araştırmıştır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarını, ilköğretim kademesinde görev yapan 14 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Doküman incelemesi ve görüşmeler ile toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, programın amaç ve içerik boyutunun iletişimsel dil yaklaşımı ile uyumlu olduğu buna rağmen yaklaşımın, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulanışında sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Öğretme ve öğrenme sürecinde

yaşanan bu zorluklardan bazıları öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyon durumlarının istenen düzeyde olmaması, sınıf ve okul ortamındaki fiziki yetersizlikler, öğretim programının, öğretmenlerin etkinlikleriyle sınırlı olması, sınav sistemine dönük olarak gerçekleştirilen uygulamalar ve iletişim becerilerinin gerçek hayatla ilişkilendirilememesi olarak sıralanmıştır. Bununla beraber yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda, sınıf içerisinde iletişimsel dil öğretim yaklaşımına ait etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği, dil becerilerinin bütünleşik bir biçimde öğretilmediği, yapılan çalışmalarda çoğu zaman, öğrencilerin belirli dil bilgisi yapılarını kullanmalarının beklendiği ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırma önerilerinden biri, İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel dil öğretim yaklaşımı hakkındaki bilgilerinin arttırılmasını sağlayacak, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi olmuştur.

Başaran ve diğerleri (2020), 2018 İngilizce Öğretim Programı'nı Stufflebeam'in CIPP modeline göre, öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması deseninde gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını, Gaziantep ve Şırnak illerinde görev yapan ve en az iki yıllık mesleki deneyime sahip, 10 adet 8. sınıf İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz uygulanarak analiz edilmiştir. Bağlam değerlendirmeye dair elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin programın amaçlarını, program ile çelişen şekilde, dil becerisini geliştirmek ve sınava hazırlık olarak ifade ettikleri görülmüştür. Girdi değerlendirme açısından öğretmenlerin, materyallere ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları ve bunları programın amaçlarını karşılamak noktasında yetersiz buldukları ortaya konmuştur. Süreç değerlendirmeye dair bulgular uygulama sürecinde programın yoğunluğu, ders saatinin yetersizliği, öğrenci seviyesindeki farklılıklar ve derse dair olumsuz tutum gibi nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşandığını göstermiştir. Ürün değerlendirmeye dair bulgular, programın ancak sözcük bilgisinin gelişimine katkı sağladığını ve hedeflerine ulaşmayı başaramadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, bu eksiklikler nedeniyle programın gözden geçirilerek, revize edilmesi önerilmiştir.

Kerimoğlu (2021) da araştırmasında, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını, Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın nicel boyutu için program değerlendirme anketi ile 373 İngilizce öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Nitel boyutta

ise bu öğretmenlerden gönüllü olan 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağlam değerlendirmeye dair sonuçları, öğretmenlerin program kazanımlarına dair olumlu görüşleri olduğunu ancak özellikle fiziki koşullar sebebiyle, programın her bölgede uygulanmasının mümkün olmadığını ifade ettiklerini göstermiştir. Girdi değerlendirme boyutunda, öğretmenlerin kendilerini programı uygulama konusunda yeterli buldukları ancak ders kitapları ve hizmet içi eğitimleri yetersiz gördükleri ortaya konmuştur. Süreç değerlendirme boyutunda, programda yer alan etkinliklere ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına kısmen yer verildiği, programın daha çok sözcük ve dil bilgisi yapılarının tekrar edilmesine olanak verdiği tespit edilmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutuna dair sonuçlar da, yapılan sınavların tüm becerileri ölçmede yeterli olmadığı, öğrencilerin dil bilgisi bakımından ilerleme kaydederlerken diğer dil becerilerinde ortalama bir gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, programın beklenen biçimde uygulanabilmesi için donanımsal altyapının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kaynaklarının zenginleştirilmesi ve öğretmenlere dönük hizmet içi eğitimlerin arttırılması ayrıca programla ilgili öğrenciler, veliler ve yöneticiler gibi paydaşların görüşlerini içeren, başka araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Çetin (2018), 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programını, Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli ile değerlendirerek, yenilenen İngilizce öğretimi programının geneline dair durumu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden, bütüncül çoklu durum deseninde gerçekleştirilen araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Aydın ili Efeler merkez ilçelerinde bulunan, farklı sosyo-ekonomik yapıdaki üç okuldan 8 öğretmen, 27 öğrenci, 19 öğrenci velisi ve 3 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler öğretmen, öğrenci, veli ve okul müdürleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; iki okulda toplam 20 saatlik gerçekleştirilen sınıf içi gözlem ve programa dair doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin programda iyileştirmeler olduğunu düşündüklerini, programı iyi yapılandırılmış ve uygulanabilir bulduklarını ortaya koymakla beraber, güncellenen programın bütününe yönelik olarak gerçekleştirilen değişikliğin, sınırlı kaldığını göstermiştir. Öğretmenlerin, özellikle de resmi programın vurguladığı dört temel dil becerisinin, öğretimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi konusunda sıkıntılar yaşadıkları, değerler eğitiminin programa uyarlanması konusuna

ise hiç değinmedikleri belirtilmiştir. Araştırma kapsamında, programın daha istendik biçimde uygulanmasına yönelik olarak ders saatlerinin artırılması, içeriğin öğrenciye göre düzenlenmesi, şarkı ve oyun gibi öğrencilere hitap eden çeşitli öğretim etkinliklerine yer verilmesi, ders kitaplarının farklı kaynaklarla çeşitlendirilerek, güncellenmesi şeklindeki önerilerde bulunulmuştur.

Taşdemir ve diğerleri (2018) öğretmenlerin, ilkokul İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, programının temel ögelerinin yanında öğretmenlerin programa dair bilgilenme düzeyine, programı uygularken yaşadıkları zorluklara, programın güçlü ve zayıf taraflarına ve programın geliştirilmesi hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, tipik durum örneklemesiyle belirlenen 15 ilkokul İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularından biri, öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını kazanım, içerik, etkinlikler gibi yönlerden yeterli bulmaları ancak araç gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarına dair eksiklik yaşamaları olmuştur. Buna ek olarak, ders saatlerinin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi nedenlerin, programın uygulanışını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer dikkat çekici bulgularından biri, öğretmenlerin program hakkındaki bilgilenme düzeyine aittir. Öğretmenlerin yarıya yakını program hakkında hiç bilgilendirilmediklerini, bazıları ise seminer tarzında gerçekleştirilen çalışmaların verimli olmadığını ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir.

3.3.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Belirlenen ölçütlere göre, araştırma kapsamında yer verilen çalışmalara dair temel bilgiler özet tablo halinde, aşağıda sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilgili araştırmalara dair birtakım sonuçlara ulaşmak mümkündür. Buna göre:

1- Amaçları bakımından, incelenen araştırmalarda ağırlıklı olarak resmi programın öğretmenler tarafından sınıf içindeki uygulanışı ve öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim üzerinde durulduğu ifade edilebilir. Genel olarak, resmi ve uygulanan program arasındaki ilişkiler incelenirken, deneyimlenen ve öğrenilen programlara ise yeterince değinilmediği söylenebilir.

2- Konuya dair yapılan araştırmalar, amaçları doğrultusunda işe koştukları araştırma yöntemi açısından değerlendirildiğinde, nitel araştırma yönteminin ağırlıkta olduğu, bunları nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırmaların izlediği görülmektedir. Katılımcılar açısından öğretmenler ağırlıkta iken; öğrenci, program uzmanı ve veliler gibi çeşitli paydaşlara ise az sayıda araştırmada yer verilmiştir. Kullanılan veri toplama araçları olarak ise görüşme ve gözlemlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

3- Sonuçları bakımından pek çok araştırma, İngilizce öğretiminde resmi programların, sınıf içinde istendik biçimde uygulanamadığını ortaya koymaktadır. Bu, çoğu durumda resmi ve uygulanan programlar arasında mesafe bulunduğunu, kuram ve uygulama arasındaki bu sorunun ülkemizde olduğu kadar, diğer eğitim sistemlerinde de sıkça rastlanan, yaygın bir problem olduğunu göstermektedir.

4- Yine sonuçları bakımından, resmi programın sınıf içerisinde beklenen biçimde gerçekleştirilememesinde uygulanan merkezi sınavlar, belirlenen ders saatleri gibi ulusal eğitim sisteminden kaynaklı; amaç ve içerik gibi program ve bileşenlerinden kaynaklı; algılar ve yeterlik gibi öğretmenden kaynaklı; sınıfların fiziksel durumu ve çevresel koşullar gibi okul ortamı ve araçlardan kaynaklı; öğrenme motivasyonu ve tercihleri gibi öğrenenden kaynaklı pek çok sorunun payı olduğu görülmektedir. Ancak çoğu araştırmada, bu tür unsurların tespiti ile yetinildiği, bunların birbiri ve eğitim sisteminin farklı düzeyleri ile ilişkisi açısından ele alınmadığı söylenebilir.

5- Araştırmalar, bulgular kapsamında getirilen öneriler bakımından değerlendirildiğinde, programın uygulanışına dair öğretmenlere daha fazla destek sağlanması, ortak bir öneri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu desteğin özellikle de öğretmenlerin programda benimsenen öğretim yaklaşımını etkili biçimde uygulayabilmelerine ve kendi sınıf ortamlarında, gündelik olarak karşılaştıkları eğitim sorunlara çözüm üretebilmelerine katkı sağlayacak nitelikte olmasının beklendiği görülmektedir.

Tablo 3. İlgili Araştırmalar

Program türlerine dair çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar						
Araştırma	Anahtar sözcükler	Amaç	Yöntem	Katılımcı	Veri toplama	Başlıca bulgular ve öneriler
Kardoust & Saeedian, (2021)	İletişim odaklı dil öğretimi, ulusal öğretim programı, öğretmenlerin kavramlaştırmaları, öğretmenlerin uygulamaları	Öğretmenlerin, iletişim odaklı programın uygulanışına dair kavramlaştırmalarının araştırılması amaçlanmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Görüşme	Programda beklenenin aksine, öğretmenlerin sınıf ortamında öğretmen odaklı bir öğretim gerçekleştirdikleri, programın onlardan ne beklediğinden çok, kendi inanç ve düşünceleri ile hareket ettikleri görülmüştür. Program geliştiriciler için eğitim ortamının gerçekliğini dikkate almaları önerilmiştir.
Omar, (2019)	Belirtilmemiş	İletişim odaklı öğretim programının, öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının araştırılması amaçlanmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Öğretim senaryoları • Görüşme • Gözlem	Öğretmenlerin çalıştıkları okul kültürü, geçmiş öğrenme ve öğretim tecrübeleri gibi nedenlerden dolayı söylemleri ve gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları arasında uyumsuzluklar bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretim yaklaşımı ve öğretmen yetiştirme sisteminin, okulların mesleki ve kültürel bağlamı ile uyumlu hale getirilmesi önerilmiştir.
Dharmawarden, (2021)	Ortaokullar, ikinci dil öğretimi, iletişim odaklı yaklaşım, dil etkinlikleri	Ortaokul öğretmenlerinin, iletişim odaklı yaklaşımı, öğretim programının öngördüğü şekilde hayata geçirebilme durumlarının araştırılması amaçlanmıştır.	Nitel Durum çalışması	•Öğretmen	• Gözlem • Görüşme	Öğretmenlerin iletişim odaklı öğretim yaklaşımını kalabalık sınıflar, materyal eksikliği, öğretim yöntemleri yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak, istendik biçimde uygulayamadıkları görülmüştür. Programın uygulanmasına dair hizmet içi eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin program geliştirme sürecine daha çok dâhil edilmesi önerilmiştir.

Rahman vd. (2019)	Öğretmen inançları, iletişim odaklı dil öğretimi, program reformu, İngilizce öğretimi, Bangladeş	Öğretmenlerin, iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımını nasıl uyguladıkları araştırılmıştır.	Nitel Fenomenoloji	•Öğretmen	• Gözlem • Görüşme	Programın amaçları ile öğretmenlerin uygulamaları arasında uyumsuzluk bulunduğu ortaya konmuş, öğretmenlerin, İngilizce öğretimi ve öğrenimine dair önceki inançları ve mevcut uygulamalarının, programın istendik biçimde gerçekleştirilmesini engellediği görülmüştür. Reformlarda, öğretim ortamının gerçekliğine göre hareket edilmesi önerisi getirilmiştir.
Al Amin ve Greenwood (2022)	Bangladeş'te İngilizce öğretimi, iletişim odaklı dil öğretimi, program uygulama, İngilizce iletişim	İletişim odaklı becerilerin geliştirilmesi beklentisi ile İngilizce öğretiminde bu beklentinin karşılanması arasındaki ilişki araştırılmıştır.	Karma	•Öğretmen •Öğretmen eğitmeni • Müdür •Ebeveyn • Çalışan	• Anket • Görüşme • Gözlem • Doküman inceleme	İngilizce öğretiminde politika yapıcılar, öğretmenler ve öğretmen eğitmenleri olmak üzere, paydaşlar arasında etkili bir diyalogun kurulamadığı görülmüştür. Sınav odaklı eğitim ve öğretmen yeterliği gibi sorunların çözülmesi ve paydaşlar arası diyalogun arttırılması önerisinde bulunulmuştur.
Rehman Jadoon vd. (2020)	Ortaokul, yeni görevlendirilen öğretmen, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, İngilizce öğretim programının uygulanması	Programın yeni öğretmenler tarafından, ortaöğretim düzeyinde ne şekilde uygulandığı araştırılmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Anket • Görüşme	Öğretmenlerin, sınav odaklı bir öğretim gerçekleştirdikleri ve programı istendik biçimde uygulayamadıkları, gerekli sınıf atmosferini yaratmakta güçlük çektikleri ve mesleki eğitim ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir.
Sofiana vd., (2019)	Endonezya öğretim programı, İngilizce dersi, planlama aşaması, öğretim süreci, öğrenme süreci, öğretim değerlendirme	İngilizce öğretim programının uygulamada, öğretim planlaması, öğretim-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme aşamaları bakımından nasıl gerçekleştiği araştırılmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Doküman inceleme • Anket • Görüşme • Gözlem	Program konusunda aldıkları eğitim sebebi ile öğretmenlerin, öğretimde etkili stratejiler ve araçlar kullanabildikleri, programın beklenen biçimde uygulandığı görülmüştür. Bakanlığın, uygulamaya dair öğretmenlere destek ve rehberlik hizmeti vermesinin, programın daha başarılı şekilde uygulanmasına katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Lou (2021)	Program reformu, öğrenen odaklılık, yabancı dil olarak İngilizce, öğretmen uygulaması, sınıf etkinlikleri	Öğretim programı reformlarının, öğretmenler tarafından sınıf ortamına nasıl taşındığı araştırılmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Gözlem	Öğretim programı reformlarının, sınıf ortamına istenen biçimde yansıtılamadığı, öğretmen odaklı ve bilgi aktarımına dayalı bir öğretim gerçekleştirildiği görülmüştür.
Mellegård & Pettersen, (2016)	Öğretmen gelişimi, program reformu, değişim güçleri, program geliştiriciler, mesleki özerklik, özgürlük	Öğretim programı reformunun, öğretmenler için ne anlam ifade ettiği araştırılmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Görüşme	Politika yapıcılar ve öğretmenlerin, programa dair farklı beklentiler içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Yeni bir öprogramının uygulanması sürecinde, öğretmenlere çok fazla özgürlük tanıma ve sorumluluk yüklemenin, tartışılması gereken bir konu olduğu belirtilmiştir
Sierra Piedrahita & Echeverri Sucerquia, (2020)	Program geliştirme, dil politikası, mesleki gelişim, hizmet içi öğretmen eğitimi, devlet okulları, İngilizce öğretimi	Öğretmenlerin, öğretim programının uygulanmasına dair bakış açıları, uygulamaları ve deneyimleri ile programın uygulanması için kendilerine sunulan mesleki gelişim desteğine dair deneyimleri araştırılmıştır.	Durum çalışması	•Öğretmen	• Anket • Doküman inceleme • Görüşme	Ulusal ve bölgesel yönetimler ile öğretmenler arasında bir iletişim oluşturulamaması nedeniyle, reformların istendik biçimde uygulanamadığı görülmüştür. Öğretmenler, programların uygulanması için daha nitelikli eğitimler verilmesini talep etmişlerdir.
Lyimo & Mapunda (2016)	İngilizce öğretimi, Tanzanya, iletişim odaklı öğretim, yapısal dil öğretimi, Klimanjaro bölgesi	İletişim odaklı yaklaşımın, sınıf içi öğretimde nasıl gerçekleştiği araştırılmıştır.	Nitel Durum çalışması	•Öğretmen	• Gözlem • Görüşme •Doküman inceleme	İletişim odaklı dil öğretim yaklaşımının, ortaokullarda nadiren kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretimin, programın beklediğinin aksine öğrencilere iletişimsel bir yetkinlik kazandıramadığı sonucuna varılmış, öğretmenlere, iletişim odaklı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda destek verilmesi önerilmiştir.
Vu vd. (2020)	Öğretmen tutumları, program yenileme, iletişim odaklı dil öğretimi, sistemik işlevsel dilbilim, değerlendirme, Vietnam	Ortaokul öğretmenlerinin, öğretim programı reformunu nasıl değerlendirdikleri ve okul ortamında nasıl uyguladıkları araştırılmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Anket • Görüşme	Öğretmenlerin program değişikliğini destekledikleri ancak politika yapıcıların ulaşılabilir olarak gördükleri ile öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler açısından ulaşılabilir buldukları arasında bir uyumsuzluk bulunduğu sonucuna varılmış, öğretmenlere uygulama hakkında destek verilmesi önerilmiştir

2018 İlk ve ortaokullar İngilizce öğretim programına dair yapılan araştırmalar						
Araştırma	Anahtar sözcükler	Amaç	Yöntem	Katılımcı	Veri toplama	Bulgular
Aktaş (2021)	İngilizce öğretim programı, ortaokul, öğretim programı uygulaması, sorunlar	Öğretim programının uygulama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların ortaya çıkarılması amaçlamıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Görüşme	Öğretmenlerin, uygulamada öğretim programı olarak ders kitabını takip ettikleri, ders kitapları, kalabalık sınıflar, öğrenci tutumu vb. nedenlerden ötürü, planlanan-uygulanan programlar arasında boşluk bulunduğu ortaya konmuştur.
Karabacak (2018)	Program uyumu, İlkokul İngilizce öğretim programı, programa bağlılık, ünitelendirilmiş yıllık plan, karma araştırma	Resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi amaçlanmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Anket • Görüşme • Günlük • Doküman inceleme	İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun sağlanamadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ne öğretmeleri gerektiği konusunda tereddüt yaşadıkları ve programın, daha yol gösterici olmasını bekledikleri görülmüştür.
Karaca, (2022)	Ortaokul İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce öğretmenleri, Posner'ın beş program türü, fenomenoloji	Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının, Posner'ın beş program türü ve İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel Fenomenoloji	•Öğretmen	• Görüşme	Öğretmenlerin resmi öğretim programını yeterince incelemedikleri, uygulanan program açısından sorunlar yaşandığı, resmi program ile uygulanan program arasında uyuşmazlık olduğu ve programın her bölgede uygulanabilecek nitelikte olmadığı ortaya konmuştur.
Arslan Çelik, (2020)	Öğretim programı, öğretim programına bağlılık, İngilizce dersi öğretimi, uygulamaya bağlılık, İngilizce öğretmenleri	Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce dersi öğretim programına bağlılıkları ve bu durumu etkileyen bazı unsurların incelenmesi amaçlanmıştır.	Nitel Çoklu durum	•Öğretmen	• Görüşme • Gözlem • Doküman inceleme	Öğretmenlerin çoğunun yıllık planları öğretim programı olarak düşündüğü, çoğu sınıfta öğretmen merkezli yaklaşımın hâkim olduğu, derslerin iletişimsel dil öğretimi yerine, sunuş yoluyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir.
Alabaş (2019)	Öğretim programı, temel eğitim İngilizce öğretim programı, izlence tasarımı, öğretim programı analizi	İlköğretim İngilizce programını analiz ederek, programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.	Karma	•Öğretmen • Program uzmanı	• Görüşme • Doküman inceleme	İngilizce öğretim programının, İngilizce öğretimi alanındaki yenilikleri içerdiği, öğretmenlerin program hakkında olumlu görüşleri olduğu ancak kuram-uygulama arasındaki uyumsuzluğu önemli bir zayıflık olarak gördükleri belirtilmiştir.

Aksoy (2020)	Program değerlendirme, İngilizce öğretimi, yabancı dil politikası, öğretmen yetiştirme	2017'de güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programı açısından kuram-uygulama bağının, Stake'in (1967) uygunluk-olasılık modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Doküman inceleme • Görüşme • Anket • Gözlem	Öğretmenlerin, programın öngördüğü iletişim odaklı yaklaşımı sınıf ortamına yansıtmaya çalıştıkları ancak kuram-uygulama bağını sağlamada sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
B. Karaca (2019)	İngilizce Öğretim programı, program geliştirme, program uygulama, öğretmen, program uzmanı	2013 İngilizce öğretim programının geliştirilme ve uygulama aşamalarının değerlendirilmesi ile sonuçların, 2017 İngilizce öğretim programının hazırlanmasında nasıl karşılık bulduğu araştırılmıştır.	Karma	•Öğretmen •Program uzmanı	• Ölçek • Görüşme	Eğitim reformunun, öğrenme-öğretme süreci ve öğrencilerin iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından olumlu etkileri olduğu görülse de, programın etkili biçimde uygulanmasının önünde hizmet içi eğitim eksikliği, sınav odaklı eğitim vb. sorunlar bulunduğu ortaya konulmuştur.
Acar (2019b)	Öğrenme kültürleri, uluslararası bir dil olarak İngilizce öğretimi, İngilizce öğretim programı, iletişimsel yaklaşım	Türk öğrencilerin İngilizce öğrenme kültürlerinin, 2013 ve 2018 İngilizce öğretim programlarının eğitsel ilkeleriyle uyumu araştırılmıştır.	Nicel	•Öğrenci	• Ölçek	Öğrencilerin, İngilizcenin neden ve nasıl öğrenildiği konusundaki görüşleri ile İngilizce öğretim programının ortaya koyduğu ilkelerin uyumsuzluk içinde olduğu tespit edilmiştir.
Kaya & Ok (2020)	Ortaokul İngilizce öğretim programı, öğretmen algıları, İngilizce öğretmenleri	Öğretmenlerin, 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.	Nicel Tarama	•Öğretmen	• Anket	Programın belirtilen boyutları ile ilgili önceki programda görülen birçok sorunun güncellenen program ile çözüldüğü, bunun yanında bazı sorunların ise halen devam ettiği ortaya konmuş, programın bileşenleri incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir.
Ercan (2020)	İngilizce, öğretim programı, öğretmen görüşü, devlet ilkokulları	İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Nicel Tarama	•Öğretmen	• Anket	Öğretmenlerin programa dair genel anlamda olumlu görüş belirttikleri ancak öğretmene rehberlik etme, konuşma becerilerini geliştirme gibi bazı yönlerden eksikliklerine değindikleri görülmüştür.

Çelebi & Yildiz Narinalp (2020)	Yabancı dil, İngilizce öğretimi, sorunlar	Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminde yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Ölçek • Görüşme	Öğretmenlerin, sınav odaklı bir öğretim ile test çözmeye ağırlık verdikleri; yetersiz ders saati, kalabalık sınıflar vb. nedenlerden ötürü, İngilizce öğretiminde programı başarılı bir biçimde gerçekleştiremedikleri görülmüştür.
Özer & Akay (2022)	Ortaokul öğrencileri, İngilizce öğrenimi, dil öğrenme zorluğu, durum çalışması	Ortaokul öğrencilerinin, İngilizce öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirleyerek, bunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.	Nitel Durum çalışması	• Öğrenci • Veli •Öğretmen		Öğrencilerin, İngilizce konuşmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, daha fazla konuşma etkinliği yapılması önerisini getirirken, öğretmenler, programda konuşma etkinliklerine yeterli süre ayrılmadığına ve İngilizcenin günlük hayatta kullanılmadığına değinmişlerdir.
Tunç (2021)	İngilizce öğrenme, zorlaştıran faktörler, ortaokul öğrencileri, lise öğrencileri, karma yöntem	Öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak, ortaokul ve liselerde, İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Karma	• Öğrenci •Öğretmen	• Ölçek • Görüşme	İngilizce öğreniminde, öğretmenden, öğretim programından, öğrenenden, öğrenme ikliminden, eğitim sisteminden, aile ve çevreden kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, kazanımların öğrenci düzeyinin çok üstünde olması ve içeriğin çok yoğun olması gibi öğretim programı kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
Başok (2020)	Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi, dil politikası ve uygulamadaki boşluk, dil öğretmeni de/motivasyonu, dil öğretiminde değerlendirme, öğretmen özerkliği	İlk ve orta öğretim kademesindeki öğretmenlerin, Türkiye'deki dil öğretiminde benimsenen dil politikaları ile sınıf ortamında gerçekleşenler arasında bir boşluk görüp, görmedikleri; bir boşluk var ise bunun öğretimlerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Görüşme	Dil öğretim politikaları ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında bir boşluk bulunduğu ve merkezi sınav sisteminin bunda önemli payı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınavların iletişim odaklı biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine daha fazla dâhil edilmesi önerilmiştir.

Körhasanoğulları, (2020)	İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı, iletişimsel dil yaklaşımı, programın incelenmesi, ilköğretim İngilizce dersi ders kitapları	2018 ilköğretim 2-8. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının, iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğunun araştırılması amaçlanmıştır.	Nitel Durum çalışması	•Öğretmen	• Doküman inceleme • Görüşme	Öğretim programı, iletişimsel dil yaklaşımına uygun olmasına rağmen, programın sınıf içerisine istenen biçimde yansıtılamadığı, iletişimsel etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği ve dil becerilerinin bütünleşik bir biçimde öğretilmediği belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlere, iletişim odaklı dil öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir.
Başaran vd. (2020)	İngilizce öğretim programı, CIPP Modeli, program değerlendirme	2018, 8. Sınıf İngilizce öğretim programının, Stufflebeam'in CIPP modeline göre, öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Görüşme	Öğretim programı ve öğretmenlerin amaçları arasında farklılıklar olduğu görülürken; program, sınıf ortamı ve öğrenci kaynaklı nedenlerden ötürü süreç boyutunda sorunlar yaşandığı, sonucunda programın ancak sözcük bilgisini geliştirmeye katı sağladığı ve hedeflerin gerçekleştirilemediği ifade edilmiştir. Buna göre, program amaçlarının gözden geçirilmesi önerilmiştir.
Kerimoğlu (2021)	İngilizce dersi öğretim programı, program değerlendirme, CIPP program değerlendirme modeli, İngilizce öğretmenleri	2018, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Karma	•Öğretmen	• Anket • Görüşme	Öğretmenlerin, programın kazanımlarına dair olumlu görüşleri olmasına rağmen, programı farklı öğretim ortamlarında uygulanabilir bulmadıkları görülmüştür. Programın süreç boyutunda, programda yer alan etkinliklere ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına kısmen yer verildiği belirtilmiş, programın etkili biçimde uygulanması için fiziki eksikliklerin giderilmesi, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir.

Çetin (2018)	İngilizce öğretim programı, program değerlendirme, Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli, 7. sınıf İngilizce dersi	İngilizce öğretim programının Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline göre, çeşitli paydaş görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Nitel Bütüncül çoklu durum	•Öğretmen • Öğrenci • Veli • Okul müdürü	• Görüşme • Gözlem • Doküman inceleme	Öğretmenlerin, programda yapılan iyileştirmeleri olumlu bulmalarına rağmen, programın yenilenme gerekçeleri arasında bulunan dört temel dil becerisinin kullanımı ve değerlerin öğretimi gibi konularda yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.
Taşdemir vd. (2018)	İngilizce öğretim programı, program değerlendirme	Öğretmenlerin, yenilenen ilkokul İngilizce öğretim programları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Nitel	•Öğretmen	• Görüşme	Öğretim programı öğretmenler tarafından kazanım, içerik, etkinlikler gibi yönlerden yeterli bulunmuş ancak uygulamada, ders saatleri ve sınıf mevcutları gibi nedenlerden dolayı zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, programa dair bilgilenme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

4. YÖNTEM

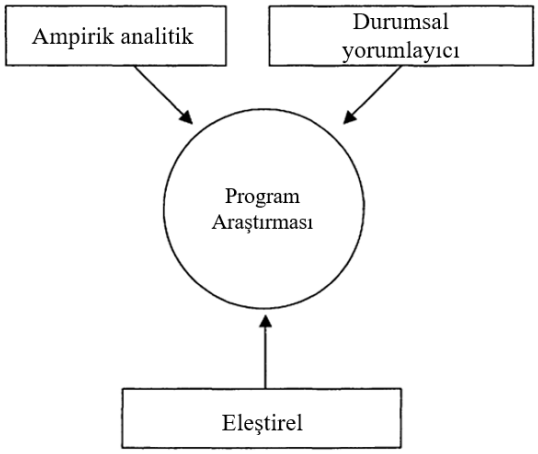
> "Bir programı tümüyle değerlendirmek mümkün olmayabilir. Ancak araştırılana dair ne kadar çok bakış açısını amaca uygun şekilde yansıtabilirsek, ona dair anlayışımız o denli gelişecektir." (Aoki, 2005b, s. 96)

4.1. Araştırma Yaklaşımı

Programa dair benimsenen anlayış, programın tanımlanması ve kavramlaştırılması gibi program meselelerinin araştırılmasında kullanılacak yöntemin seçimi konusunda da yönlendirici bir etkiye sahiptir. Programı her eğitim ortamında hazırca uygulanabilir ve kontrol edilebilir bir olgu olarak gören bir görüş, değişmez ilke ve kurallar arayışı içinde programı ölçümleme, sayısallaştırma ve genellemeye uğraşırken; programı ortama duyarlı, öznel ve yorumlanabilir bir olgu olarak ele alan bir anlayış, daha esnek ve temelde programın çeşitliliğini derinlemesine anlamaya dayanan bir araştırma yaklaşımını işe koşmayı gerektirecektir (Darling-Hammond & Snyder, 1992). Program araştırmaları geleneğine bakıldığında özellikle de bu iki görüş, programı sosyal etkililik ve verimliliği sağlamada bir kontrol aracı olarak gören teknik ve bilimsel araştırma düşüncesi ile programı anlamayı ve farklı yönlerden yorumlamayı amaçlayan daha esnek ve hümanist düşünce arasında süregelen bir tartışma yaşandığı görülür (Lincoln, 1992). Bununla beraber Lincoln (1992), özellikle yeniden kavramlaştırma girişimleri ile beraber, nicel verilere dayalı pozitivist program araştırma geleneğinin yerini tarihi, politik, estetik, olgubilimsel, feminist olmak üzere daha hümanist ve eleştirel akımlara bırakmaya başladığını ifade etmektedir. Lincoln'a göre (1992), katı pozitivist program araştırmalarından farklı olarak hümanist program araştırma yaklaşımlarında program teknik-bilimsel bir araç olarak değil, bağlamsal ve tarihsel gerçekliği ile ele alınmakta; bilgi, bireyden bağımsız, katı ve değişmez olarak değil, birey ve toplum tarafından oluşturulan bir olgu olarak kabul edilmekte; toplum, eğitim ve program birbirinden kopuk değil, bireyler üzerinde dönüştürücü etkileri olan, ilişkili bir bütün olarak görülmektedir.

Lincoln (1992) gibi Aoki (2005b), program alanında 1960'lardan itibaren katı bilimsel ve deneysel program araştırma paradigmasının sınırlılıklarından duyulan hoşnutsuzluğun, programı farklı bakış açılarından anlam, yorum ve yaşantılara dayalı olarak araştırmayı amaçlayan, yeni ve alternatif araştırma yönelimlerine yol açtığını aktarmaktadır. Aoki (2005b, s. 98), program araştırmalarında araştırmacıların benimseyebileceği başlıca üç araştırma eğilimine değinirken, bunları ampirik-analitik, durumsal-yorumlayıcı ve eleştirel olarak sınıflamaktadır.

Şekil 4. Program Araştırmalarında Başlıca Yönelimler



Kaynak: Aoki, 2005b, s. 98

Aoki'ye (2005b) göre ampirik-analitik program araştırma yönelimi, teknik ve bilimsel bir doğaya sahip olduğundan denenceler oluşturma, bunları sınama ve olguları kontrol etme amacındadır. Durumsal-yorumlayıcı program araştırma yönelimi, bireylerin belirli bir bağlam içerisinde oluşturdukları anlama odaklandığından, öznel yaşantı ve deneyimler üzerinde durmaktadır. Eleştirel program araştırma yönelimi ise insan davranışlarının altında yatan temel çıkar, varsayım, inanç ve tutumları sorgulamaya açarak, insanı düşünce ve eylemlerinde daha özgür kılacak bir dönüşüm süreci başlatmayı amaçlar (Aoki, 2005b). Aoki (2005b, s. 101-102) bu araştırma eğilimlerinin dayandığı bazı temel varsayımları, karşılaştırmalı bir biçimde şöyle özetlemektedir:

Tablo 4. Program Araştırmalarının Dayandığı Varsayımlar

	Ampirik-analitik	**Durumsal-yorumlayıcı**	**Eleştirel**
Temel faaliyet	Akılcı ve teknik	İletişimsel	Yansıtmacı
Odak noktası	Kontrol, etkililik, kesinlik, kestirme	Anlam, deneyim, özgünlük, kişilerarası anlayış	Özgürleştirici, dönüştürücü, örtük varsayımları açığa çıkarma
Bilgi türü	Gerçek, genelleme, neden-sonuç, kuram, yasa	Anlam ve yoruma dayalı, durumsal	Düşünce ve eylem birlikteliğine dayalı
Anlayış	Gerçek ve doğrular	Duruma yüklenen anlamlar	Yansıtma
Bilme	Ampirik	Anlam yükleme	Eylem ve düşüncede bütünlük
Açıklama	Nedensel, işlevsel, kuramdan-tümdengelimsel	Ortak anlam ve özgün yaşantıları ortaya koyma	Eylem için, örtük ve yansıtılmamış yönleri izleme
Gerçeklik	Dışarıdadır	Özneler arasında oluşturulur	Praksiste, düşünerek hareket etmekte saklıdır
Hayat	Kesin biçimde açıklanabilir ve tahmin edilebilir	Gizemlidir	İyileştirilebilir
Kuramsal çalışmalar	Davranış kuramı, sistem kuramı, sibernetik, yapısal işlevselcilik	Olgubilim, bilgi sosyolojisi, etnik yöntem, dil bilimsel analiz, yorumbilim	Eleştirel, sosyal eleştirel kuramlar, psikanaliz
Bazı kuramcılar	Descartes, Locke, Skinner, Viyana çevresi kuramcıları	Schutz, Berger ve Luckman, Garfinkel, Goffman, Husserl, Spiegelberg, Cicourel, Palmer, Hirsch	Gouldner, Adorno, Wellmer, Marcuse, Habermas Frankfurt kuramcıları, Utracht kuramcıları, Paulo Freire
Değerlendirme	Süreç-sonuç, başarı odaklı, hedef yönelimli, ölçüte dayalı, fayda-maliyet değerlendirmesi	Durum-yorumsal, olgubilimsel, yoruma dayalı değerlendirme	Örtük varsayımları, inanç, değer, anlamları keşfetme; ideolojileri açığa çıkarma

Kaynak: Aoki, 2005b, s. 101-102

Schubert'ın (1986) da, program araştırmalarını ele alırken benzer bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Schubert (1986, s. 181), program kuramları ile ilişkili ele aldığı program araştırmalarını ampirik-analitik, pratik yorumlayıcı ve eleştirel olarak üç ana başlıkta incelemektedir. Buna göre, özellikle Tyler modeli ile beraber yaygınlaşan ampirik-analitik yaklaşım, benimsediği teknik ve pozitivist bakış açısı ve kullandığı nicel araştırma yöntemleri ile değerlendirme ve hesap verebilirlik talepleri

altında halen en baskın araştırma yaklaşımlarından biri olma özelliğini sürdürmektedir. Diğer taraftan Schubert'a (1986) göre özellikle Schwab'ın (1969) görüşleri, program araştırmalarının katı kuramsal tartışmalardan, daha uygulamalı ve eklektik bir yapıya kavuşmasında önemli rol oynamıştır. Böylece program araştırmaları, program sorunlarına belirli bir mesafeden yaklaşmak yerine, bunları bizzat deneyimlendiği öğretim ortamının kendine özgü özellikleri ile bağlantılı görmeye başlamış; program, öğretmen, öğrenen ve öğrenme ortamının birbirini nasıl etkilediği başlıca araştırma konuları haline gelmiştir. Son olarak yeniden kavramlaştırmacı akım ile yaygınlaşan eleştirel araştırma yaklaşımı, eylem ve araştırmayı yansıtmacı ve özgürleştirici vurgular ile bütünleştirmektedir. Bu araştırma yaklaşımını benimseyen araştırmacıların başlıca amacı baskın paradigma ve ideolojilerin sosyal sınıf, hayat kalitesi ya da cinsiyet gibi konularda yarattığı çeşitli etkilere ve eşitsizliklere dikkat çekmektir (Schubert, 1986).

Program araştırmaları hakkındaki bir diğer sınıflamada Walker (2003), programa dair belirlenen soruların araştırılmasında faydalanılabilecek başlıca üç araştırma geleneğini bilimsel, hümanist ve uygulamalı olarak ifade etmektedir. Buna göre bilimsel araştırma geleneğinde program sorunlarının araştırılmasında daha çok gözlemlenebilir, sınanabilir, doğrulanabilir, nesnel ve nicel araştırma yöntemleri tercih edilir. Hümanist araştırma geleneği ise ağırlıklı olarak programa atfedilen önem ve biçilen değer, ona yüklenen anlam ve oluşturulan kavramlar, rasyonel, düşünsel ve sorgulayıcı tartışmalar odağında ilerler. Diğer yandan uygulamalı program araştırma yaklaşımları, soyut ve kuramsal yaklaşımların aksine doğrudan program, eğitim ve öğretimin gündelik işleyişi ile ilgilenirler. Pratik araştırmalar bu yönüyle çoğu zaman programın işleyişindeki sorunların giderilmesine, program kuram ve reformlarının uygulamada nasıl gerçekleştiğini aydınlatmaya hizmet eder (Walker, 2003).

Alternatif dünya görüşlerinin, program araştırmalarının doğası ve amacı hakkında farklı varsayımlarla hareket ettiklerini vurgulayan Carr ve Kemmis (2003), bu bakış açılarını pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel olarak adlandırmaktadır. Pozitivist düşüncede eğitim, tıp ve mühendislik alanları gibi teknik bir alan, kontrol edilebilir ve yönetilebilir bir olgu olarak görülürken, eğitim sorunlarının uygun bilimsel müdahalelerle çözülebileceğine ve böylece eğitimde ilerleme sağlanabileceğine inanılır. Carr ve Kemmis'e (2003) göre pozitivist yaklaşımın aksine yorumlayıcı dünya görüşü kendini yaşamın üzerinde değil, doğrudan içinde konumlandırır. Yorumlayıcı

bakış, nedensel açıklamalar ve evrensel yasalara dayalı bir nesnel gerçeklik arayışı yerine, anlamın bireyler tarafından öznel biçimde nasıl yapılandırıldığını anlamaya ve yorumlaya uğraşır. Bu görüşü benimseyen eğitim araştırmaları da, eğitimsel gerçekliği oluşturan sosyal süreçleri anlamaya, bilginin eğitim ortamında bireyler arasında nasıl üretildiği, örgütlendiği, aktarıldığı ve değerlendirildiğini araştırmaya odaklanır (a.g.e.). Son olarak eleştirel görüş, sosyal gerçekliği yalnızca bireylerce üretilen anlam ve eylemler üzerinden tanımlamanın yeterli olmadığını savunurken, bunları üreten tarihsel, politik ve ekonomik koşullara dikkat çekmekte; eylemleri şekillendiren, belirleyen ya da sınırlandıran örtük koşulların açığa çıkarılması gerektiğine inanmaktadır (Carr & Kemmis, 2003). Pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımlardan farklı olarak sorgulayıcı, yansıtıcı ve dönüştürücü bu anlayış içinde araştırmacıdan, bilgi üretimine katılımın her şeyden önce sosyal ve politik bir eylem olduğu bilinci ile hareket etmesi beklenmektedir (a.g.e.).

Görüldüğü gibi program araştırmalarındaki eğilim ve geleneklerin ortaya çıkışında, programa dair benimsenen felsefi dünya görüşlerinin belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Vurgulandığı üzere, bu araştırmanın benimsediği program anlayışı programı kendi için ve kendi içinde, uygulandığı ortam ve etkileşime girdiği bireylerden bağımsız, mutlak, soyut, ölçümlenebilir, kontrol edilebilir, mekanik bir araç olarak gören teknik-bilimsel ve pozitivist araştırma anlayışından keskin biçimde ayrılmaktadır. Bu araştırma programı resmi, öğretilen ve deneyimlenen olmak üzere çeşitli boyutları olan, çok anlamlı, karmaşık, ortam ve kültür duyarlı, yaşayan ve yaşanılan bir olgu olarak ele almakta; tek ve doğru bir program arayışı yerine, bireyler tarafından, yaşantı ve deneyimleri yoluyla anlamlandırılarak oluşturulan, çoklu bir program gerçekliği bulunduğu varsayımından hareket etmektedir. Bu çok boyutlu program anlayışı içinde programa dair sorulan sorular da "hangi program", ya da "kimin programı" gibi sorularla derinleşmektedir (Joseph, 2011, s. 6). Bu çok sesli yaklaşım, program sorunlarının araştırılmasında her şeyden önce farklı tarafların programa yükledikleri anlamların, düşünce ve deneyimlerin, belirli bir bağlam içinde anlaşılmasını gerektirir (a.g.e.). Bu program anlayışı bu yönüyle insanı, öznelliği, yaşantıları ve anlam(ay)ı temele alan yapılandırmacı, hümanistik, yorumlayıcı ve post-modern anlayışlarla bağdaşmaktadır (Dybicz & Hall, 2021). Yapılandırmacı ve post-modern program anlayışı eğitim ve işleyişine karşı dinamik, duyarlı, bütüncül ve ekolojik bir yaklaşım sergilerken bilgi, deneyim, birey ve ortamların birlikteliğini

savunarak, yaşam, sınıf ortamı ve toplumsal çevre arasında çekilen sınırları aşmayı amaçlamaktadır (Krasny & Slattery, 2021). Creswell ve Poth (2018) yapılandırmacı ve post-modern çerçeveler ile ilişkili oldukları felsefi varsayımları şöyle özetlemektedir:

Tablo 5. Araştırmanın Yorumlayıcı Çerçevesi

Yorumlayıcı çerçeve	Ontolojik yaklaşım	Epistemolojik yaklaşım	Aksiyolojik yaklaşım	Yöntemsal yaklaşım
Sosyal yapılandırmacı	Yaşantı ve bireyler arası etkileşimler yoluyla oluşturulan çoklu gerçeklik	Gerçeklik, araştırmacı ve araştırılan arasında oluşturulur, yaşantılarla şekillendirilir	Değerler önemsenir ve kişiler arasında paylaşılır	Tümevarımsal yöntem ve edebi yazım stili tercih edilir.
Dönüştürücü/ Postmodern	Araştırmacı ve bireylerin katılımı ile ortaya çıkan öznel-nesnel gerçeklik	Çeşitli bilme yolları ile ortaklaşa oluşturulur	Değerlere saygı gösterilir ve sorunsallaştırılır	Katılımcı ve sorgulayıcı araştırma süreçleri kullanılır

Kaynak: Creswell & Poth, 2018, s. 73

4.2. Araştırma Yöntemi

Creswell ve Creswell (2018) araştırmalarda dünya görüşleri, yaklaşım, yöntem ve desenler arasında belirli paralellikler bulunduğu görüşündedir. Eğitimde başlıca araştırma yaklaşımlarını nitel, nicel ve karma olarak listeleyen Creswell ve Creswell (2018, s. 18), nicel araştırma yaklaşımlarını deneysel, determinist ve indirgemeci postpozitivist; nitel araştırma yaklaşımlarını anlama, yorumlama ve sorgulamaya dayanan yapılandırmacı ve dönüştürücü; karma araştırma yaklaşımlarını ise problem çözüm süreçlerine odaklanan pragmatik dünya görüşleri ile ilişkilendirmektedir.

Creswell ve Creswell'in (2018) sınıflaması ile birlikte değerlendirildiğinde programı belirli bir bağlam içinde, katılımcıların görüş ve deneyimleri üzerinden derinlemesine inceleyerek, karşılaştırmalı ve bütüncül biçimde anlamayı amaçlayan bu araştırmanın, nitel araştırma yaklaşımlarının özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Eisner (1978), nitel araştırmayı tanımlarken, bazı ayırt edici yönlerine şöyle değinmektedir:

> Nitel araştırma yöntemleri ile anlam örüntüleri olarak ifade edilebilecek niteliklerin yaratılmasını amaçlayan, başlıca amacı bütünü izah etmek olan, ayrışık birimler yerine parça-bütün ilişkilerinin araştırılmasına odaklanan, iletişimde uygun anlatımsal ifadeler ve görselleri önemli gören araştırma biçimlerini kast ediyorum. Nitel yöntemler, anlama için bağlamın önemini vurgular, olay ve durumların gerçekleştiği tarihsel durumlara ağırlık verir ve bütünü oluşturan parçaların, ondan bağımsız anlaşılamayacağını savunur. (s. 198)

Eisner'a (1978) göre davranışın ardında yatan anlamı kültür içinde arayan, sınıf ve okul ortamında gelişen süreçlere odaklanan nitel araştırmacı, böylece kendini eğitim durumlarının karmaşıklığını ve zenginliğini yansıtabileceği bir noktada konumlandırmaya uğraşır. Eisner (1978) için bu konum, araştırmacının eğitim uygulamaları ve sonuçlarına dair tabloyu daha canlı ve bütüncül bir biçimde yansıtabilmesine olanak veren bir nitelik taşımalıdır.

Eisner (1978) ile benzer şekilde Denzin ve Lincoln (2005, s. 3) nitel araştırmayı, araştırmacıyı yaşam içinde konumlandıran, olayları saha notları, görüşmeler, diyaloglar, fotoğraflar, kayıtlar ve notlar halinde yansıtan, sergilediği yorumsal ve doğal yaklaşımla dünyayı daha görünür kılan, durumsal bir araştırma faaliyeti olarak tanımlar. Bu durumsal niteliğine uygun biçimde nitel araştırmacı, olguları doğal ortamlarında araştırır ve bireylerin bu olguları ne şekilde anlamlandırdıkları ve yorumladıklarına odaklanır (Denzin & Lincoln, 2005).

Tanımlardan anlaşıldığı üzere nitel araştırmalarda, araştırmanın yorumlayıcı doğasına, politik, sosyal ve kültürel bağlamlar içinde konumlandırmasına ve araştırmacının parçası olduğu bu bağlamlardaki mevcudiyetini yansıtabilmesine özen gösterilmektedir (Creswell & Poth, 2018). Creswell ve Poth (2018), nitel araştırma yaklaşımlarının ön plana çıkan diğer bazı özelliklerini listelerken, bunların mevcut araştırmanın yapısı ile örtüştüğü görülmektedir:

Doğal ortam: Nitel araştırmacılar verileri, katılımcıların araştırma olgusunu deneyimlediği sahalardan toplarlar.

☑Bu araştırmada veriler, programın gerçekleştiği okul ortamından ve bu ortamdaki katılımcılarla gerçekleşen uzun süreli etkileşimlerden elde edilmiştir.

Anahtar unsur olarak araştırmacı: Nitel araştırmacılar verilerini dokümanların incelenmesi, davranışların gözlemlenmesi ve katılımcılar ile gerçekleştirilen

görüşmeler gibi yollarla, bizzat kendileri ve çoğu zaman hazır araçlar yerine kendi geliştirdikleri araçlarla toplarlar.

☑Bu araştırmanın verileri incelenen dokümanlar, araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bazı veri toplama araçları ile araştırmacının katılımcılarla bizzat kendi tarafından gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemler yoluyla elde edilmiştir.

Çoklu veri kaynakları: Nitel araştırmacılar genellikle doküman inceleme, görüşme ve gözlem gibi çeşitli biçimlerde veriler toplarlar.

☑Bu araştırmada veriler doküman inceleme, görüşme, gözlem, ünite raporları, öz değerlendirme formu gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılarak, farklı veri kaynaklarından elde edilmiştir.

Tümevarımsal-tümdengelimsel karmaşık akıl yürütme: Nitel araştırmacılar veri analizinde elde ettikleri somut ve ham verilerden örüntü, kategori ve temalar oluşturarak, aşağıdan-yukarı bir yol izlerken, aynı zamanda bunları gözden geçirir ve oluşturulan bütün ve veriler arasında sürekli kontrol sağlarlar.

☑Bu araştırmada farklı program türlerine dair toplanan verilerden elde edilen anlamlar, açıklama ve yorumlar ile ilgili temalar altında düzenlenip, örgütlenerek; ilişkili ve anlamlı bir bütün haline getirilmeye çalışılmış, ulaşılan sonuçlar ile veriler arasındaki yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı bağlantıların gözetilmesine ve bunların ilişkili biçimde sunulmasına özen gösterilmiştir.

Katılımcıların anlamları: Araştırma süreci boyunca araştırmacı, alanyazında belirtilen ya da kendi sahip olduğu görüşlere değil, katılımcıların araştırılan olgu ya da probleme dair sahip oldukları anlamları öğrenmeye ve çoklu bakış açılarını yansıtmaya odaklanır.

☑Bu araştırmada program geliştirme uzmanı, öğretmen ve öğrenciler olmak üzere, ilgili tarafların programa dair sahip oldukları farklı bakış açıları, olabildiğince gerçekçi ve detaylı bir biçimde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Ortaya çıkan desen: Araştırma süreci, önceden belirlenen planlamalara değişmez ve katı bir bağlılık göstererek değil, bunların araştırma süreci içerisinde gelişen durumlara göre şekillendirilmesi ile yürütülür.

☑Bu araştırmanın yürütülmesinde, araştırma planının harfiyen uygulanması yerine okul ortamında karşılaşılan koşullar dikkate alınarak, veri toplama araçları ve veri toplama süreci gibi konularda gerekli görülen düzenlemelere gidilmiştir. Örneğin görüşmelerde, önceden hazırlanan soruların yanında gözlemlerden yapılan çıkarımlar doğrultusunda öğrencilere ve öğretmene ek sorular yöneltilmiş, veri toplama süreci, katılımcıların ve okulun koşullarına göre yönlendirilmiştir.

Yansıtıcı bakış: Nitel araştırmacılarda araştırmacı kendini konumlandırır. Bu, araştırma kapsamında araştırmacının kendi geçmiş yaşantısının, araştırmaya sergilediği yaklaşımı ve araştırmadan elde etmeyi beklediği sonuçları ne şekilde etkilemiş olabileceğine dair yansıtıcı bir sorgulama yapabilmesini içerir.

☑Bu araştırmada, araştırmacının kendi geçmiş yaşantılarının, araştırma üzerindeki olası etkileri hakkında yaptığı yansıtıcı açıklamalar, araştırmacının rolü ve düşünümsellik olarak adlandırılan ayrı bir bölümde ele alınmıştır.

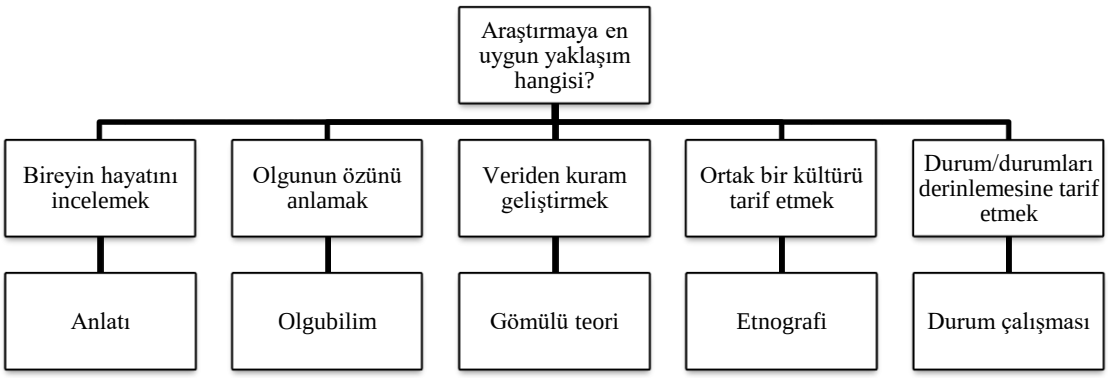
Bütüncül açıklamalar: Nitel araştırmacılar, araştırılan konu ya da problemi bütünüyle yansıtan bir tabloyu ortaya koymayı amaçlar. Bu, çoklu bakış açılarını aktarmayı, ortamda bulunan pek çok unsuru tanımlamayı ve ortaya çıkan büyük resmi tüm detayları ve zenginliği ile yansıtabilmeyi içerir.

☑Araştırma süreci boyunca araştırmacı, program olgusunu farklı katılımcıların gözünden yansıtarak, ona dair bütüncül bir anlayış sunabilmeye gayret etmiş, yanı sıra araştırma süreci ve adımları, bulunduğu ortamlar, durumlar ve katılımcılar hakkında detaylı betimlemeler yapmaya özen göstermiştir.

4.3. Araştırma Deseni

Araştırmacı, belirli bir yaklaşım doğrultusunda nitel, nicel ya da karma araştırma yöntemlerinden birini tercih etmekle kalmayıp, bunlar içerisine konumlandırılan çeşitli araştırma desenleri arasından da, araştırma amacına hizmet eden uygun bir seçim yapmak durumundadır (Creswell & Creswell, 2018). Creswell ve Poth (2018), anlatı araştırması, olgubilim araştırması, gömülü teori, etnografi araştırması ve durum çalışması olmak üzere, araştırmada hangi nitel araştırma deseninin kullanılacağına, araştırma problemi ve araştırma odağı göz önüne alınarak karar verilmesinin uygun olacağını ifade etmektedirler.

Tablo 6. Araştırma Yaklaşımının Seçimi



Kaynak: Creswell & Poth, 2018

Bu araştırmanın amacı, 2018 İlk ve ortaokullar İngilizce öğretim programını farklı bakış açıları üzerinden, derinlemesine, bütüncül ve karşılaştırmalı bir biçimde inceleyerek, resmi, öğretilen ve deneyimlenen programlar arasındaki ilişkinin durumunu ortaya koyabilmektir. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Durum çalışmaları, tek bir gerçeklik bulunduğunu varsaymak yerine olgulara dair farklı bakış açılarını, bütüncül biçimde anlamaya olanak vermesi ile araştırmada benimsenen yapılandırmacı felsefe ile de uyumlu bir araştırma desenidir (Grauer, 2012). Yin (2018), nasıl ve neden sorularına cevap arayan, araştırmacının durum ve davranışları kontrol etmeye çalışmadığı, güncel durum ve olgular üzerine odaklanan araştırmalar için durum çalışmasının uygun bir seçim olacağını ifade etmektedir.

Bu araştırmada da güncel bir olgu olarak, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce öğretim programının doğal okul ortamı içinde nasıl gerçekleştiği, araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmektedir.

Yin (2018) taşıdığı bu özelliklerden hareketle durum çalışmasını, güncel bir olguyu gerçek yaşam durumu içerisinde ele alarak, olgu ve bağlam arasında belirli olmayan sınırları incelemeyi amaçlayan araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. Olguyu belirli bir durum ve süreç içinde, onu kuşatan tüm koşullar ile beraber derinlemesine incelemeyi amaçladığından, durum çalışması farklı veri kaynaklarının kullanılması ve çeşitlendirilmesini gerektirir ve bu yönüyle bütüncül bir araştırma olma özelliği taşımaktadır (Yin, 2018). Bir başka tanımda Gerring (2004), durum çalışmasını zaman ve konum bakımından sınırlandırılmış belirli bir durumun, benzer diğer durumlar hakkında bir anlayış edinmek amacıyla derinlemesine araştırılması olarak ifade

etmektedir. Creswell ve Poth (2018) durum çalışmasını, araştırmacının gerçek yaşamdan, güncel sınırlı bir durum ya da çoklu durumlara dair, belirli bir süre boyunca, gözlem, görüşme, görsel araçlar, belge ve raporlar gibi çeşitli yöntem ve araçlarla, detaylı ve derinlemesine veriler toplayarak, bir durum betimlemesi yapmayı ya da durumsal temalar ortaya koymayı amaçladığı, nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmadaki kullanımıyla örtüşen biçimde Simons (2009) durum çalışmasını belirli bir proje, politika, kurum, program ya da sistemin karmaşıklığını ve kendine özgü yapısını, gerçek yaşam bağlamı içerisinde, çoklu bakış açılarından yararlanarak, derinlemesine araştırmayı amaçlayan bir çalışma olarak ifade etmektedir. Durum çalışmasını, bir birimin belirli bir zaman içindeki oluş(um)unu nitel, karmaşık ve anlamaya dayalı bir biçimde inceleyerek, tarif etmek amacında olan bir araştırma süreci olarak tarif eden Wilson (1979, s. 448), durum çalışmalarının başlıca özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1- Durumsallık: Durum çalışmaları, belirli bir duruma özgü olayları, tüm gerçekliği ile yansıtmayı amaçlar.
2- Bütünsellik: Durum çalışmaları, araştırma konusu ile ilgili tüm unsur ve özellikleri, tarihi ve bağlamsal koşulları, çeşitli grup ve aktörlerin görüşlerini, olabildiğince yansıtmaya çalışır.
3- Boylamsallık: Durum çalışmaları genellikle dinamik bir yapıya sahiptir ve belirli bir zaman süresini kapsayan bir bakış sunar.
4- Nitellik: Durum çalışmaları olguları tarif etme, aktarma ve durumları incelemede nicel veriler yerine edebi anlatım tekniklerine başvurur.

Durum çalışmaları tüm bu özellikleri ile okul ortamlarının gerçek yaşantılarını, karmaşık, bütüncül, süreç odaklı ve duruma özgü biçimde yansıtmaya olanak veren, kullanışlı bir araştırma türüdür (Wilson 1979, s. 456). Durum çalışmalarının taşıdığı başlıca özelliklerin, araştırmadaki yansımaları aşağıdaki tablo ile özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 7. Durum Çalışmalarının Başlıca Özellikleri

	Özellik	Araştırmadaki uygulama
Durum Çalışması	Bir ya da birkaç durum araştırılır	Bu araştırmada resmi programın, tipik bir okul ortamında gerçekleş(tiril)me durumu araştırılmıştır.
	Durumun pek çok özelliği hakkında veri toplanır	Bu araştırmada resmi programın kendi varsayımlarının yanında öğretmen tarafından nasıl algılandığı, uygulandığı; öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiği ve hangi öğrenmelere yol açtığı gibi pek çok özelliği hakkında veri toplanmıştır.
	Durum kontrol edilmeden, doğal ortamında çalışılır	Programın gerçekleştirilmesi, araştırmacının müdahalesi olmadan, doğal okul ortamında gerçekleştiği haliyle çalışılmıştır.
	Verilerin sayısallaştırılması bir öncelik değildir	Araştırmada ağırlıklı olarak nitel veriler elde edilirken, bunlar alıntılama, anlam örüntüleri oluşturma, açıklama, yorumlama, karşılaştırma ve gerekçelendirme yoluyla sunulmuştur.
	Çoklu yöntemler ve veri kaynakları kullanılır	Bu araştırmada veriler doküman analizi, görüşme, gözlem gibi çeşitli yöntemlerle; belgeler, program uzmanı, öğretmen, öğrenciler gibi farklı veri kaynaklarından elde edilmiştir.
	İlişki ve süreçlere odaklanılır	Bu araştırmada resmi programın yanı sıra programın gerçekleşme, anlamlandırılma ve deneyimlenme süreci de incelenmiş, programın öğretilen ve deneyimlenen programlarla olan ilişkisi üzerine odaklanılmıştır.

Kaynak: Thomas, 2015, s. 10'dan uyarlanmıştır

Mills ve Gay (2019, s. 405) araştırmacı bir süreci çalışmayı amaçlıyorsa, durum çalışması araştırmasının uygun bir seçim olacağını ifade ederken, durum çalışmalarının belirli bir program ya da yeniliğin ne şekilde uygulandığını, katılımcıların üzerinde nasıl etkileri olduğunu ve hangi bağlamda gerçekleştiğini tarif etmek için kullanılabileceğini belirtmektedir. Stufflebeam ve Shinkfield (2007), program araştırmalarında durum çalışmalarının tercih edilmesindeki başlıca nedenlerden birinin, bu araştırmaların programa dair aydınlatıcı ve detaylı bilgiler sunabilme özelliğinden kaynaklandığını aktarmaktadır. Bu sayede program, amaçladıkları, uygulama süreçleri, beklenen ve beklenmedik çıktı ve etkileri ile ilişkili bir biçimde ele alınırken, programın karakterine dair bütüncül bir resim ortaya konmaya çalışılmaktadır (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, s. 182). Worthen ve diğerlerine (2004, s. 308) göre durum çalışmaları, bir programın istendik biçimde uygulanamadığı, beklenen etkiyi yaratamadığı, çok başarılı veya başarısız olduğu ya da tipik işleyiş süreçlerinin yansıtılmak istendiği farklı durumlarda işe koşulabilmektedir. Durum çalışmaları programın nasıl uygulandığı, uygulamada hangi sorunlarla karşılaşıldığı, ne tür uyarlamalara gereksinim duyulduğu, taraflar ile ne tür bir etkileşime girdiği ve çevresel koşullardan nasıl etkilendiği, programın farklı

tarafların bakış açılarından nasıl göründüğü gibi pek çok meseleyi aydınlatmaya hizmet edebilmekte ve bu yönleriyle programa dair derin bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (a.g.e.).

Akar (2017), durum çalışması araştırmalarının bir kuram ya da eğitim politikasının uygulanışından, programın etkililiğini değerlendirmeye kadar farklı amaçlar için kullanabileceğini yinelerken, durum çalışmalarının kuram ve uygulama arasındaki boşluğu giderebilecek bir araştırma türü olduğuna şöyle dikkat çekmektedir:

> Kuram ve uygulama denildiğinde alanyazında ikisi arasındaki belirsizliklerden ya da boşluktan sıklıkla söz edilmektedir. Bana kalırsa durum çalışmaları tam da bu belirsizlik denilen boyutu açıkça ortaya koyabilen, farklı araştırma kaynaklarından yararlanarak bu boşluklar arasındaki örüntüleri ya da köprüleri kurabilen ve olguları güçlü ve zayıf yönleriyle ortaya çıkarabilen bir araştırma yaklaşımıdır. (Akar, 2017, s. 175)

Adelman ve diğerleri (1976, s. 148-149), durum çalışmalarını araştırmacılar için cazip kılan bazı yönlerini:

1- Durum çalışmalarının, araştırma olgusuna dair yaşamın içinden, gerçekçi bir tablo ortaya koyması,
2- Durum çalışmalarının olgunun çoğu zaman fark edilmeyen, kendine özgü karmaşıklığını yansıtabilmesi,
3- Durum çalışmalarının, katılımcıların farklı ya da çatışan görüşlerini sergileyebilmesi,
4- Durum çalışmaları ile diğer araştırmalarda, farklı amaçlarla tekrar yorumlanabilecek ve kullanılabilecek, zengin betimlemeler içeren sonuçlar ortaya konması,
5- Durum çalışmalarında uygulamaya dönük, doğrudan hayata geçirilebilecek sonuçlar elde edilebilmesi,
6- Durum çalışmalarının zengin içeriği ve çok teknik olmayan dili sayesinde, diğer araştırmalara kıyasla daha erişilebilir bir yapıda olması ve pek çok paydaşa hitap edebilmesi olarak özetlemektedir.

Tüm bu yönleri ile değerlendirildiğinde, eldeki araştırmada durum çalışması araştırmasının tercih edilmesinin başlıca gerekçeleri;

- Program olgusu, programın uygulanış süreci ve programın etkileri hakkında detaylı bilgiler sağlayarak, programın karmaşıklığını yansıtabilme gücü,
- Programı farklı katılımcıların gözünden görmeye ve programa dair bütüncül bir anlayış geliştirmeye olanak vermesi,
- Kuram ve uygulama arasındaki boşlukların giderilmesine katkı sunabilmesi,
- Ortaya konan detaylı ve zengin bilgilerle politika yapıcılar, program geliştiriciler, yöneticiler, öğretmenler, eğitim alanından araştırmacılar gibi çok sayıda aktör için erişilebilir ve uygulanabilir bilgiler sağlayabilmesi olarak özetlenebilir.

4.3.1.1. Durum

Yine'e (2018) göre durum çalışmaları açısından karar verilmesi gereken diğer bir husus da araştırma durumunun tanımlanması ve sınırlanmasıdır. Yin (2018), araştırmada ele alınacak durumun tek bir kişi olabileceği gibi topluluklar, kararlar, programlar, örgütsel öğrenme gibi kavramlar ve hatta toplumsal hareketler ya da afet sonrası iyileştirme faaliyetleri gibi olaylardan oluşabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Creswell (2012, s. 465), durumun bir öğretmen, bir öğretmen grubu ya da yeni bir öğretim programının uygulanması olarak belirlenebileceğini ifade etmektedir. Hitchcock ve Hughes da (2002, s. 321), eğitim araştırmalarında durum çalışmalarının bir öğretim programının okul ortamındaki etkilerini, yenilik çalışmalarını, personelin gelişim deneyimini, bir düşüncenin kurum içerisindeki gelişimini, sosyal ve mesleki ağların etkilerini ya da öğretmen, idareci ya da öğrencilerin gündelik yaşamlarını içerebileceğini ifade etmektedir. Bununla beraber Yin (2018), belirlenen durum ne olursa olsun, her koşulda durumun sınırlarının, başlangıç ve bitiş noktasının ve neleri içerip içermediğinin iyi çizilmiş olması gerektiğinin altını çizmektedir.

Araştırmalarda belirlenen durumun sınırlarını çizmenin güç olabileceğini vurgulayan Hitchcock ve Hughes (2002, s. 319), seçilen durumun anahtar paydaşlar ya da kritik olaylar şeklinde bölümlenerek, diyagramlarla ifade edilmesinin, bu sınırları belirlemeyi kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir. Örneğin, yeni öğretim stratejilerinin ilkokullardaki kullanımı ile ilgili bir durum çalışmasında durum, hangi okulların ve sınıf kademelerinin kapsama alınacağı ya da tüm okul personelinin

araştırmaya dâhil edilip edilmeyeceği gibi kararlarla sınırlandırılabilir (Hitchcock & Hughes 2002, s. 319). Miles ve Huberman (1994) ise analiz birimi ya da çalışmanın kalbi ile eş gördükleri durumu, sınırlandırılmış bir ortam içerisinde gerçekleşen olgu olarak tanımlarken, bu sınırların zaman, mekân, kavramsal tanımlamalar, örneklem seçimi gibi yollarla çizilebileceğini ifade etmektedir.

Bu araştırmada araştırılmak üzere belirlenen durum program olarak, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce öğretim programı; kavram ve tanımlamalar olarak resmi, öğretilen ve deneyimlenen program türleri; yer bakımından tipik bir devlet ortaokulu; eğitim kademesi olarak 7. sınıf kademesinden bir şube; katılımcılar olarak bir program uzmanı, bir İngilizce öğretmeni ve öğrenciler; süre olarak 2022-23 eğitim-öğretim yılının, bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

4.3.1.2. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Yin (2018), durum çalışmalarında araştırma deseni oluşturulurken, araştırmanın niteliği açısından alınabilecek bazı önlemleri yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında listelemektedir. Yin'in (2018) belirtmiş olduğu nitelik ölçütleri ve araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar, aşağıdaki tablo ile özetlenmiştir:

Tablo 8. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

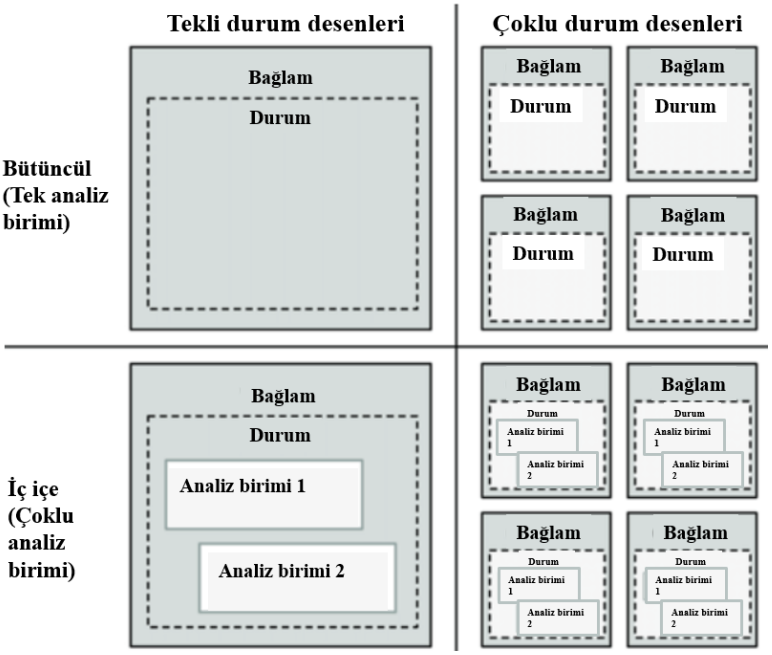
Nitelik	Alınabilecek önlem	Araştırma kapsamında alınan önlem
Yapı geçerliği	•Çoklu veri türü •Katılımcı teyidi	Bu araştırmada veriler doküman inceleme, görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama yöntemleri ve çeşitli veri toplama araçları kullanılarak, farklı veri kaynaklarından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, katılımcı ifadelerini yansıtma durumu ve yorumların kontrolü için tüm katılımcılarla paylaşılmıştır.
İç geçerlik	•Örüntü eşleştirme •Açıklama geliştirme •Karşıt açıklamalar •Mantık modelleri	Verilerden oluşturulan anlamsal örüntüler, araştırmanın amaçları, araştırma soruları ve kullanılan analitik çerçeve ile eşleştirilmiş, verilerin analizi ve sunumunda amaç, süreç ve sonuç bağlantıları gözetilmiştir. Sonuçlar gerekçe ve açıklamaları ile alanyazından destekleyici ve karşıt görüşlere yer verilerek sunulmuştur.
Dış geçerlik	•Kuram kullanımı (Tek desen) •Yinelenebilirlik (Çoklu desen)	Bu araştırma, kuramsal olarak yeniden kavramlaştırmacı, yapılandırmacı ve postmodern program kuramları ve kavramsal çerçevesi itibarı ile program türleri üzerine temellendirilmiştir.
Güvenirlik	•Protokol oluşturma •Veri tabanı •Zincirleme kanıt	Bu araştırmada izlenen süreç ve yöntemler tüm ayrıntıları ile raporlanmaya çalışılmış; veriler, talep edilmesi halinde paylaşılmak ya da denetlenmek üzere kayıt altına alınmış ve dosyalanarak, saklanmıştır. Araştırmada, sonuçlara ulaşılmasını sağlayan tüm veri ve kanıtlar ilgili tarih, yer, kişi ve diğer detayları ile açık biçimde belirtilmiştir.

Kaynak: Yin, 2018'den uyarlanmıştır

4.3.2. İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni

Yin (2018), durum çalışması araştırmalarının belirli bir deseni içermek zorunda olmadığını vurgulamakla beraber, araştırmacının tek ya da çoklu durum desenlerinden birini tercih etmesinin, araştırmanın hatlarının belirginleştirmek ve araştırmayı gerçekleştirilebilir kılmak açısından kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda Yin (2018) bütüncül tekli desen; iç içe geçmiş tekli desen; bütüncül çoklu desen; iç içe geçmiş çoklu desen olmak üzere dört farklı tip durum çalışması deseninden bahsetmektedir.

Şekil 5. Durum Araştırması Desenleri



Kaynak: Yin, 2018

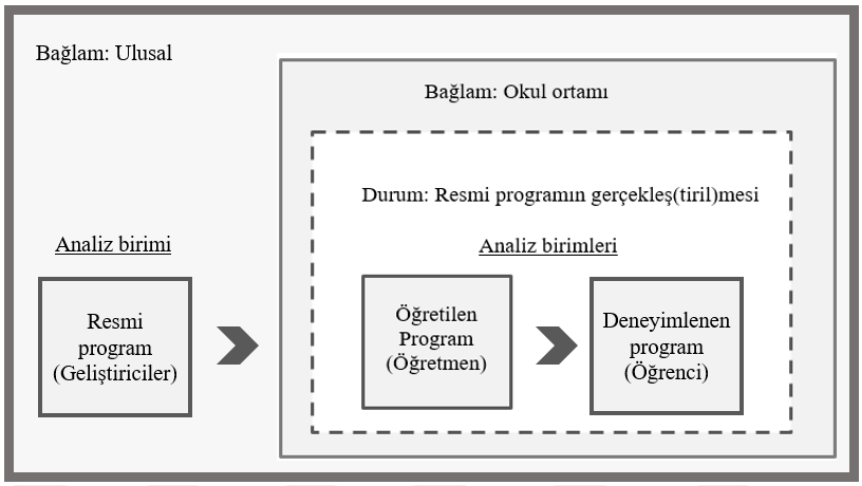
Yin'in (2018) ortaya koyduğu matris kapsamında tekli ve çoklu desenler, içerdikleri analiz birimlerine göre bütüncül veya iç içe geçmiş desenlere ayrılmış, böylece 1. Tip (bütüncül tekli durum), 2. Tip (iç içe geçmiş tekli durum), 3. Tip (bütüncül çoklu durum) ve 4. Tip (iç içe geçmiş çoklu durum) olmak üzere dört desen oluşturulmuştur. Buna göre kritik bir durum; aykırı ya da eşsiz bir durum; temsili ve tipik bir durum; aydınlatılması gereken bir durum ya da boylamsal bir durum araştırılmak istendiğinde, araştırmada tekli durum desenleri işe koşulabilir. Seçilen tekli durum, kendi içerisinde farklı alt analiz birimlerine ayrılıyor ya da ilişkili diğer analiz birimlerini içeriyorsa, araştırmacı iç içe geçmiş tek durum desenine yönelebilir. Diğer taraftan çoklu durum desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni, birden fazla durumun, her biri kendi içinde olmak üzere, bütün bir biçimde araştırılması; iç içe geçmiş çoklu durum deseni ise birden fazla durumun, kendi içinde farklı alt birimler içerecek biçimde araştırılması amacıyla tercih edilmektedir (Yin, 2018).

Gustafsson (2017) tekli durum çalışmalarının tek bir duruma odaklanılması nedeniyle, daha detaylı bilgilerin elde edilmesine ve konuya dair daha derin bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Öte yandan Yin'e (2018) göre çoklu durum desenleri içerdiği durum sayısının fazlalığı nedeniyle kapsam ve temsil yönünden tekli durum desenlerine göre belirli bir avantaja sahipken, bu desenlerin

gerektirdiği kaynaklar ve zaman bakımından, tek bir araştırmacı tarafından yürütülemeyecek zorlukta olabilmesi, dezavantajlı yönünü oluşturmaktadır.

Bu araştırmada resmi programın tipik bir okul ortamında, günlük olağan işleyiş içinde nasıl gerçekleş(tiril)diği, resmi, öğretilen ve deneyimlenen program üzerinden karşılaştırmalı ve derinlemesine bir biçimde incelendiğinden, araştırmada iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir.

Şekil 6. Araştırma Deseni



Sonraki bölüm olan çalışma grubu başlığında, araştırma için seçilen tipik okulun belirlenmesine dair gerekçeler açıklanmış ve araştırmanın katılımcılarına dair bilgilere yer verilmiştir.

4.4. Çalışma Grubu

Patton (2015, s. 429) araştırmacıların sıra dışı durumlara odaklanabileceği gibi olağan ya da ortalama durumları da ele almak isteyebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada resmi programın öğretilen ve deneyimlenen programlarla olan ilişki durumunun, tipik bir okul ortamındaki işleyişi üzerinden ele alınması amaçlandığından, araştırmada tipik durum örneklemesine başvurulmuştur. Bu araştırmada, tipik bir devlet ortaokulunun tercih edilmesinin temel gerekçesi; araştırmanın aykırı, farklılaşan ya da geniş çaplı durumlar yerine, resmi programın gerçekleş(tiril)mesini, normal veya ortalama bir durum içerisinde, derinlemesine ele almayı amaçlamasıdır. Patton'a (2015, s. 430), göre tipik durumlar üzerine yapılan çalışmalar, özellikle de politika araştırmaları ve program değerlendirme çalışmalarında, genel durum hakkında fikir sağlama yönünden, başarısız veya başarılı durumlara göre daha tercih edilebilir

çalışmalardır. Bununla beraber Patton (2015), bir durumu tipik olarak nitelemek için gerekli ölçütlerin açık bir biçimde ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2017, s. 94), örneğin yeni programların uygulanışı hakkındaki bir araştırmanın çok sayıda okul yerine, il merkezinde bulunan ve sıra dışı bir özellik taşımayan, vasat bir ya da birkaç okul seçilerek yürütülebileceğini belirtirken, bu okulun büyüklük, fiziksel ve donanımsal yeterlik ya da performans gibi ölçütlere göre belirlenebileceğini ifade etmekte, bu seçimde konuyla ilgisi olan kişilerden bilgi alınabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmanın yürütüldüğü tipik okul belirlenirken, alanyazında bahsedilen bu tür ölçütler dikkate alınmış, konum olarak şehir merkezinde, büyüklük, donanım ve başarı ölçütleri açısından ortalama, bu özellikleri bakımından geneli yansıtabilecek bir okul belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için araştırmanın gerçekleştirildiği ilin Milli Eğitim Müdürlüğünden bir yetkili ile bir görüşme gerçekleştirilmiş, araştırma ve aranan ölçütler hakkında açıklama yapıldıktan sonra araştırmanın yürütülebileceği tipik okulların hangileri olabileceğine dair görüşü alınmıştır. Bunun üzerine araştırmanın yürütüleceği okul, okul müdürü ile okulun beklenen ölçütleri karşılayabilme durumu ve araştırmaya uygunluğu hakkında yapılan görüşmenin ardından belirlenmiştir. Yapılan görüşmede okul müdürü, okulun gerek konumu ve fiziki durumu, gerek öğretmen, veli ve öğrenci profili, gerekse başarı düzeyi itibarı ile araştırmanın örneklemine uygun, tipik bir okul olarak nitelenebileceğini ifade etmiştir.

Tipik okulun belirlenmesinin ardından, araştırma sürecinde yaşanabilecek aksaklıklar da göz önüne alınarak, 7. sınıf kademesinde birden fazla şubede ders vermekte olan ve araştırmada yer almak konusunda gönüllü bir İngilizce öğretmeni belirlenmiştir. 7. sınıf kademesinin araştırma kapsama alınmasının gerekçeleri, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim ikinci kademeye yeni başlamış olmaları nedeniyle çeşitli uyum sorunları yaşayabilmeleri ve ilköğretim 8. sınıf kademesinde uygulanan liseye geçiş sınavının, öğretim programının uygulanışına etki edebilmesi (Candar & Saracaloğlu, 2014), ayrıca İngilizcedeki dört temel dil becerisinin, yabancı dil öğrenme sürecine tam olarak 7. sınıf kademesinde dâhil edilmeye başlanmasıdır (Özdemir, 2019).

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen, Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olmuş ve lisans eğitimini İngilizce öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Orta

yaşlarda olan öğretmenin, yaklaşık 15 yıllık bir mesleki tecrübesi bulunmaktadır ve 10 yıldır aynı okulda, ilköğretim kademesinden genç yaştaki öğrenenlere İngilizce öğretmektedir. Öğretmen, daha önce programların uygulanışı ile ilgili meslek içi eğitim almış ancak program geliştirme çalışmalarına katılmamıştır. Araştırmaya katılan şube, 15'i kız, 9'u erkek olmak üzere, toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. 12-14 yaş grubundan öğrencilerin bulunduğu sınıfın İngilizce dersindeki genel durumu öğretmen tarafından orta ve üzeri olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen, öğrencilerin çoğunun civar çevreden olduğunu ve ailelerin genellikle orta gelir düzeyine sahip olduklarını ifade etmiştir.

4.5. Bağlam

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, içerisinde ek binası, kantini ve öğrencilerin futbol, voleybol ve basketbol oynayabildikleri sahalar ile geniş bir açık alana sahiptir. Okulda derslik başına ortalama 30 öğrenci düşerken, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 20 civarındadır. Bina güçlendirilmesi ve dış cephe bakımları yapılmış olan okulda fen ve bilgisayar laboratuvarları ve çok amaçlı salon gibi özel alanlar bulunurken, sınıfların tamamında internet erişimine sahip, etkileşimli tahtalar yer almaktadır. Ayrıca okul içinde bir güvenlik kulübesi, kamera ve alarm sistemi de bulunmaktadır. Bununla beraber binaların içinde bakıma ihtiyaç olan alanlar ile masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, ses ve görüntü sistemleri, yazıcı ve fotokopi makinesi gibi teknolojik araçlar konusunda bazı eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır. Bu açıdan teknolojik araç yetersizliği, hizmet personeli ve bütçe ihtiyacı gibi sorunlar, okulun zayıf yönlerinden bazılarıdır.

Civarında yerleşim alanları, kafe, kırtasiye ve çeşitli dükkânların yer aldığı, gelişime açık bir çevrede bulunan okul, bulunduğu bu konum itibarı ile çeşitli statü ve meslek kollarından velilere sahiptir. Öğrencilerin çoğu yakın çevreden olsa da servisle geliş-gidiş yapan öğrenci sayısı bir hayli fazladır. Okul koridorlarında sergilendiği haliyle okulun başlıca misyonu çok yönlü ve üretken bireylerin hayata hazırlanmalarına yardımcı olmak şeklinde özetlenmektedir. Stratejik planı dâhilinde ise okulun akademik başarıda her yıl daha ileriye gitmeyi; kaliteli eğitim için teknolojik altyapısını kuvvetlendirmeyi, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenim kademesine ve istihdama hazırlamayı amaçladığı görülmektedir. Mevcut planda

velilerin de özellikle akademik başarıyı önemsedikleri ancak aynı ilgiyi sosyal ve kültürel faaliyetler için göstermedikleri belirtilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf okulun ek binasının ikinci katında, bahçeye bakan bölümde bulunmaktadır ve yeterli miktarda güneş ışığı almaktadır. Sınıfta akıllı tahta ve beyaz tahta yan yana konumlanmıştır ve bunlar dışında bir öğretim aracı ya da kaynağı bulunmamaktadır. Tahtaların hemen önünde, sol tarafta öğretmen masası yer alırken, sınıfta sıralı, geleneksel oturma düzeninde sol, orta ve sağ koridora eşit şekilde yerleştirilmiş toplam 15 sıra bulunmaktadır. Sınıf duvarlarında asılı bir adet pano bulunmaktadır ve burada öğrencilerin eşitli dersler kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalardan örnekler sergilenmektedir.

4.6. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Durum çalışması araştırmalarının tipik bir özelliği olarak veri toplama süreci, araştırılan durumu tüm yönleriyle yansıtmaya olanak verecek doküman, kayıt, görüşme, gözlem gibi çeşitli veri toplama yöntem ve araçlarından oluşur (Yin, 2018). Yin'e (2018) göre çoklu veri kaynaklarının işe koşulmasının önemli bir nedeni de, her bir veri kaynağının avantajları olduğu kadar belirli dezavantajlara sahip olmasıdır. Bu araştırmanın verileri de, araştırma kapsamında yer verilen her bir program türü için farklı veri kaynaklarından, çeşitli veri toplama yöntemleri ve uygun veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir program türüne ait oluşturulan araştırma soruları, bu sorulara yönelik tercih edilen veri toplama yöntemi, kullanılan veri toplama araçları ve toplanan veri türleri aşağıdaki tabloda ilişkilendirilerek özetlenmiş, ardından veri türlerine göre, araştırmadaki kullanım amaçları ile birlikte açıklanmıştır.

Tablo 9. Veri Toplama

Program Türü	Araştırma Sorusu	Veri Kaynağı	Veri Toplama Yöntem ve Araçları		Veri Türü
RESMİ PROGRAM	Resmi program nasıl bir İngilizce eğitim tasarısı ortaya koymaktadır?	Resmi program	Doküman inceleme	2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı	Nitel
		Program geliştirme uzmanı	Görüşme	Görüşme formu	Nitel
ÖĞRETİLEN PROGRAM	Öğretmen, resmi programı nasıl algılamaktadır?	Öğretmen	Ölçek	Program okuryazarlığı algı ölçeği	Nicel
			Görüşme	Görüşme formu	Nitel
	Öğretmen, resmi programı nasıl gerçekleştirmektedir?		Gözlem	Gözlem formu	Nitel
DENEYİMLENEN PROGRAM	Öğrenciler, öğretim programını nasıl deneyimlemekteler?	Öğrenci	Görüşme	Görüşme formu	Nitel
	Öğrenciler, programı kapsamında ne öğrenmekteler?		Doküman inceleme	Ünite raporu formu	Nitel
			Form	Öz değerlendirme formu	Nicel

4.6.1. Nitel Veri Toplama Yöntem ve Araçları

4.6.1.1. Doküman İnceleme

Doküman inceleme, belirli basılı ya da elektronik belgeleri sistematik bir biçimde gözden geçirme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009). Bir başka tanımda O'Leary (2017) doküman incelemesini, araştırmalarda çeşitli türden yazılı kaynakların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, yorumlanması ve incelenmesi için başvurulan bir araştırma aracı olarak tarif etmektedir. Bowen (2009, s. 29-31), doküman incelemenin başlı başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabileceği gibi,

araştırma kapsamında elde edilen diğer verileri desteklemek, araştırılan konuya dair bağlam ve arka plan bilgisi sunmak, araştırma kapsamında yanıt aranacak sorulara ya da gözlemlenecek olaylara kaynaklık etmek gibi çeşitli amaçlar için tercih edilebileceğini ifade etmektedir. Bogdan ve Biklen (2007), bu tür amaçlarla kişisel olarak üretilen günlük, mektup ve otobiyografilerden; kurumlar tarafından üretilen resmi evrak ve kayıtlara; dergi, video ya da film gibi popüler kültür üretimi olanlara değin pek çok belge türüne başvurulabileceğini ifade etmektedir. Sak ve diğerleri (2021), doküman incelemenin düşük maliyet ve ekonomiklik, kullanılabilirlik, özgünlük, nitelik ve kesinlik, veri çeşitlemesi, tepkiselliğin olmaması gibi bir dizi avantaja sahip olması nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edildiğini aktarmaktadır. Gross (2018) da araştırmacılar için doküman incelemenin, araştırma konusuna dair daha derin bir anlayış kazanmak, araştırılan olgunun iç yüzünü anlamak ya da bir kuram geliştirmek açısından oldukça kullanışlı olduğu görüşündedir. Bu araştırmada da bir kısım veriler öğretim programı ve ünite sonu raporları gibi çeşitli yazılı dokümanlardan elde edilmiş, aşağıda söz konusu dokümanlardan her birine neden ihtiyaç duyulduğu ve bunların araştırmanın amacına ne şekilde hizmet ettiği açıklanmıştır.

2018 İlk ve Ortaokullar İngilizce Dersi Öğretim Programı

Sak ve diğerleri (2021), eğitim araştırmalarında eğitim programları, ders içerikleri ya da belirli bir eğitim uygulaması ile ilgili verilerin, doküman analizi ile elde edilebileceğini belirtmektedir. Bogdan ve Biklen (2007, s. 137) de, resmi belgelerin özellikle de kurum ve yöneticilerin bakış açılarını anlamaya yardımcı olan veri kaynakları olduğunu ifade etmektedirler. Benzer bir bakış açısıyla Hodder (1994), kültürel, tarihi ve ideolojik üretimler olan yazılı belgeleri incelemenin, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırmacı için değerli olduğunu vurgulamaktadır. Prior'a (2003) göre ise belge inceleme yalnızca oluşturucuların sahip oldukları inanç ve tutumları, kullandıkları dil ve kavramları aydınlatmak için değil, hitap ettiği kullanıcı ve alıcılara dair sahip oldukları düşünce ve varsayımları da yansıtabilmesi bakımından önemli bir işleve sahiptir. Bu görüşler etrafında araştırmacıların, ulusal düzeyde yürütülen genel politikalar ve benimsenen bakış açılarına dair bilgileri açığa çıkarmak amacıyla eğitim hakkında çıkarılan yasalar ve düzenlemeleri, oluşturulan reform ve politika belgelerini, eğitim programlarını ya da raporları inceledikleri görülmektedir (Cardno, 2019; Kutsyuruba, 2017). Bu

araştırmada da resmi program, ulusal düzeyde üretilen tarihi, kültürel ve politik bir belge olarak, geliştiricilerin İngilizce eğitimine dair öngörülerini ortaya çıkararak, bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programına, Milli Eğitim Bakanlığının resmi sitesi, öğretim programları bağlantısı üzerinden, elektronik belge olarak ulaşılmıştır.

Ünite Raporu Formu

Richards ve Lockhart (1994, s. 7-10), sınıf araştırmalarında yansıtma günlüğü ve ders raporları gibi araçların öğretimin belli başlı özelliklerini tanımlamak, öğretim sürecini tarif etmek ya da öğrencilerin öğretim deneyimlerini ve tepkilerini ortaya çıkarmak açısından oldukça kullanışlı olduklarını belirtmektedir. Richards ve Lockhart (1994, s. 10), ders raporlarının dersin başlıca amaçları nelerdi, öğrenenler ders boyunca neler yaptı, hangi öğretim süreçleri kullanıldı, dersin en etkili ya da etkisiz bölümleri nelerdi gibi sorulardan oluşabileceğini ifade etmektedir. Bailey (1991) de günlük ve rapor gibi yazılı metinlere, genç öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini içe bakışsal bir yaklaşımla ortaya koymanın etkili bir yolu olarak, durum çalışmaları gibi doğal araştırmalarda sıklıkla başvurulduğunu aktarmaktadır. Bu araştırmada, araştırmacı tarafından öğrencilerin ünitelere dair deneyimlerini ortaya çıkarmak; gözlem ve görüşmelerden elde edilen verileri destekleyici ve tamamlayıcı veriler elde edebilmek amacıyla ünite sonu rapor formu hazırlanmıştır. Form, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanından bir uzmanın görüşü alınarak hazırlanırken, "bu ünitenin amacı neydi", "ünite boyunca hangi çalışmaları yaptın", "bu ünitede neler öğrendin", "bu öğrendiklerinle neler yapabilirsin", "üniteye dair duygu ve düşüncelerin neler" şeklindeki beş soruya yer verilmiştir (Ek 1). Hazırlanan form, araştırma öncesinde aynı yaş grubundan diğer öğrencilere uygulanarak, formun amaca uygunluğu ve soruların anlaşılırlığı değerlendirilmiştir.

4.6.1.2. Görüşme

Eğitim araştırmalarında araştırmacı bir olgu, durum ya da süreç ile ilgili veri toplamak istediğinde tercih edebileceği ilk yollardan biri bunları deneyimleyen, ilgili kişilerin görüşlerine başvurmaktır (Seidman, 2006). Seidman (2006, s. 10-11), eğitime dair pek çok araştırma yapılmasına rağmen öğrenci, öğretmen, yönetici, uzman gibi eğitimin içinden farklı kişilerin, eğitim hakkındaki kolektif deneyimlerine nadiren başvurulduğunu vurgularken, araştırmada kişilerin eğitime dair öznel anlam ve

deneyimlerinin anlaşılması amaçlanıyorsa, görüşmenin uygun bir veri toplama yöntemi olacağını belirtmektedir. Yin (2018) de nasıl ve neden sorularına açıklık getirerek, katılımcıların değişen bakış açılarını yansıtmayı sağlayan görüşmenin, durum çalışmalarında sıkça tercih edilen, başlıca veri toplama yöntemleri arasında olduğunu ifade etmektedir. Büyüköztürk ve diğerleri (2017, s. 158) görüşmenin, araştırma sorularına anlık cevaplar alınabilmesi, görüşmeci ve katılımcılar arasında yakın iş birliği sağlanması, karmaşık ve hassas konuların ifade edilebilmesini sağlayacak bir güven oluşturulması, araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında kullanılabilmesi gibi avantajlara sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada da program geliştirme uzmanı, öğretmen ve öğrenciler olmak üzere, eğitimin içinde yer alan başlıca tarafların, öğretim programına dair sahip oldukları öznel bakış açıları ve deneyimlerinin araştırılması amaçlandığından, araştırmada veri toplama yöntemi olarak, görüşme yöntemine başvurulmuştur.

Bilim (2015, s. 237), alanyazında görüşme yönteminin kullanımı için yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış ve olmak üzere başlıca üç yöntemin vurgulandığını ifade ederken, bunlardan araştırma için en uygun olanının tercih edilebileceğini aktarmaktadır. Buna göre yapılandırılmış görüşme daha önceden belirlenmiş sorularla, genel olarak standart cevaplara ulaşılmak istendiğinde; yapılandırılmamış görüşme ise önceden belirlenmiş sorular olmadan ve bir protokole sıkıca bağlı kalmadan, olabildiğince esnek bir biçimde veri elde edilmek istendiğinde tercih edilebilmektedir (a.g.e). Diğer yandan yarı yapılandırılmış görüşme hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış görüşme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarına sahip olarak, önceden belirlenmiş sorularla ancak daha esnek bir yapıda gerçekleştirilmektedir (a.g.e.). Bu araştırma, katılımcıların farklı program türleri hakkındaki görüş, deneyim ve bakış açılarını önceden belirenmiş bazı temel sorulara göre ancak onları belirli seçeneklere yönlendirip sınırlamadan, ek sorularla, daha derinlemesine ve esnek biçimde ortaya çıkarmayı amaçladığından, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Uzman Görüşme Formu

Arikan ve diğerleri (2016), İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi sürecini hazırlayanların kendi gözünden yansıtan çalışmalara ender rastlandığına dikkat çekerlerken, geliştiricilerin görüş ve düşüncelerinin programın oluştuğu bağlamı anlamanın yanında, farklı öğretim bağlamlarının kendine has zorluklarını aşabilmek

açısından önemli bilgiler sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Araştırma kapsamında gerek doküman analizi ile resmi programdan elde edilen verilerin desteklenerek, çeşitlendirilmesi gerekse program geliştiricilerin programın oluşturulması ve uygulanışı hakkındaki bakış açılarının yansıtılabilmesi amacıyla, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi sürecinde görev almış bir program uzmanı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış, program uzmanı görüşme formu kullanılmıştır (Ek 2.). Form oluşturulurken soruların odaklı, açık uçlu, anlaşılabilir ve detaylandırıcı nitelikte olmasına özen gösterilmiş, bunun için belirlenen temel soruların yanında ilgili sondalar ve takip soruları kullanılmıştır (Polat, 2022). Böylece beş temel açık uçlu soru ve sondalardan oluşturulan formda programın geliştirilme amacı, temel ögeleri, öngördüğü eğitim tasarısı, güçlü ve zayıf yönleri, sınıf ortamında uygulanabilirliği ile öğretilen ve deneyimlenen programlarla ilişkisi hakkında bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan forma dair EPÖ alanından bir uzmanın da görüşü alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

İnsanların sergiledikleri davranışlar, önemli ölçüde oluşturdukları anlam ve yorumlar tarafından belirlenir (Blumer, 1986, s. 2). Buna rağmen Blumer'a (1986) göre davranışlara dair yapılan sorgulamalarda anlam konusu ya irdelenmeye gerek duyulmaz ya da tamamıyla yok sayılır. Bu kapsamda görüşme, insanların davranışlarının oluştuğu bağlama erişmeyi sağlayan, böylece araştırmacının belirli davranışların anlamını kavramasına yardımcı olan bir araştırma yöntemidir (Seidman, 2006). Seidman'ın (2006) ifade ettiği gibi gözlem bir öğretmenin ya da öğrencinin davranışlarına doğrudan bir erişim sağlarken, görüşme bu davranış ve eylemleri bir bağlam içinde ele alarak anlamaya katkı sunmaktadır. Buradan hareketle, araştırmada öğretmenin programı gerçekleştirirken sergilediği davranış ve eylemlerin gözlenmesinin yanında, bu davranış ve eylemlerin altında yatan anlamların açığa çıkarılması, böylece düşünce ve eylemlerin ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada diğer bir veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu tercih edilmiştir. Form, EPÖ alanından bir uzmanın görüşüne başvurularak, öğretmenin program ve uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri, İngilizce öğretiminin amaçları, izlenen öğretim yaklaşımı, işe koşulan ölçme-değerlendirme süreçleri ve bunların öğrencilerin

öğrenme deneyimleri ve kazanımlarını nasıl şekillendirdiğine yönelik beş soru ve ilgili sondalardan oluşturulmuştur. Formdaki soruların anlaşılırlığı ve soruların amaca uygunluğu, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan başka bir İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılarak gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından forma son hali verilmiştir (Ek 3).

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Cansız Aktaş (2019, s. 114), araştırmada öğrencilerin sınıf içi deneyimlerinin ne olduğu ve bu deneyimlerden nasıl anlamlar çıkardıkları üzerinde duruluyorsa, araştırmacı için veri toplamada kullanılacak en iyi yöntemlerden birinin görüşme olduğunu ifade etmektedir. Seidman'a (2006, s. 11) göre de araştırmada "öğrenciler için sınıfta olmak ne anlama geliyor?", "sınıftaki yaşantıları neler?", "öğrenciler bu yaşantıları nasıl anlamlandırıyorlar?" gibi sorulara cevap aranıyorsa, bu cevaplara ulaşmayı sağlayabilecek başlıca yöntemlerden biri görüşmedir. Ayrıca Folque (2010) çocukların, ebeveyn ve profesyonellerden farklı bir bakış açısına sahip olduklarını, eğitim ortamlarının niteliğini arttırabilmek amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerin giderek daha fazla tercih edilmeye başlandığını ve son dönemde öğrencilerin araştırmalarda katılımcılar olarak daha fazla yer bulduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmada da öğrencilerin okul ortamında resmi programı nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, bunun için veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır**.**

Hem Seidman (2006, s. 11), hem de Folque (2010), belirli bir yaş grubunun altındaki çocuklarla yapılan görüşmelerde, görüşme sorularının açıklığı ve anlaşılabilirliği, anlama ve ifade becerisi, görüşmede kullanılan ton, görüşme süresinin uzunluğu gibi bazı unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Görüşme formundaki sorular hazırlanırken yaş grubunun özellikleri dikkate alınmış, sorular olabildiğince öz, kolay anlaşılabilir ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve iç dünyalarını yansıtabilmelerini kolaylaştıracak biçimde hazırlanmış ve forma dair EPÖ alanından bir uzmanın görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu kullanılarak, araştırma öncesinde aynı yaş grubundan bir başka öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiş, formda yer alan sorular ve görüşme tekniği ile ilgili gerekli görülen iyileştirmeler yapılmıştır. Bu iyileştirmelerin üzerine formda "Neden İngilizce

öğreniyorsun?", "Okulda gerçekleştirilen İngilizce öğretimini nasıl tarif edersin?", "Derste yapılan etkinlik ve uygulamaları nasıl buluyorsun?", "İngilizce dersinde ne öğrendiğini düşünüyorsun?", "Bu derste öğrendiklerine neler yapabilirsin?" şeklindeki sorulara yer verilmiş, cevapların derinleştirilmesi gerektiğinde alternatif sorular, uygun örnek ve benzetmelerden faydalanılmıştır (Ek 4).

4.6.1.3. Gözlem

Görüşme, katılımcıların kendi bakış açılarını ve düşüncelerini anlama konusunda araştırmacıya yardımcı olurken, araştırmacı olayların gerçekte nasıl gerçekleştiğine dair veriler etmek istiyorsa, gözlem yoluna başvurabilir (Cansız Aktaş, 2019, s. 123). Gözlem, araştırmada verilerin doğal ortamında, birinci elden toplanması amaçlandığında, araştırmacının ihtiyaç duyduğu bilgileri çıplak gözle ya da bir araç yardımıyla, odaklı biçimde izlemesi yoluyla elde etmesi sürecini ifade eder (Cansız Aktaş, 2019; Büyüköztürk vd., 2017). Gözlemde araştırmacı fiziksel ortamları, katılımcıları, etkinlikleri, etkileşimleri, diyalogları ya da kendi davranışlarını izlemeyi tercih edebilir (Creswell & Poth, 2018). Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışları (Büyüköztürk vd., 2017), bir eğitim programının uygulamadaki durumu veya uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında bilgi elde edilmek isteniyorsa, gözlem yöntemi uygun bir tercih olarak değerlendirilmektedir (Yin, 2018). Tüm bu özellikleri ile gözlem, eğitim durumlarını, eğitim uygulamalarını ve etkinliklerini anlamaya yardımcı olan bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilmektedir (Taşdemir, 2019, s. 152). Bu araştırmada da, öğretilen program kapsamında öğretmenin resmi programı sınıf içerisinde nasıl gerçekleştirdiğine dair verilerin elde edilebilmesi için gözlem yöntemi tercih edilmiştir.

Creswell ve Poth (2018), araştırmacının üstlenebileceği rollere göre gözlemleri dört grupta ele almaktadır:

- Tam katılımcı: Araştırmacı, gözlemlediği kişilerle doğrudan ve yoğun bir etkileşim içine girerek, çalışma grubundan biri gibi hareket eder.
- Gözlemci olarak katılımcı: Araştırmacı, gözlem sahasındaki etkinliklere dâhil olarak, katılım gösterirken, katılımcı rolü gözlemci rolünden daha ön plandadır.
- Katılımcı olmayan gözlem ya da katılımcı olarak gözlemci: Araştırmacı, çalışma grubunun dışındaki biri olarak, belirli bir mesafeden izleme ve sahadan notlar alma yoluyla verileri kaydeder.
- Tam gözlemci: Araştırmacı, çalışma grubu tarafından görülüp, fark edilmeyen bir konumdadır.

Bu araştırmada araştırmacı sınıf içi gözlem süreci boyunca öğretmen ve öğrencilerle doğrudan bir etkileşimde bulunmadan ve sınıf içi etkinliklere katılım göstermeden, sınıfın doğal işleyişini bozmayacak ayrı ve boş bir sırada konumlanarak, öğretmenin programı gerçekleştirme biçimini olağan şekliyle izleyerek gözlem notları aldığından, araştırmada katılımcı olmayan gözlem tercih edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Patton'a (2015, s. 499) göre gözlemin kalitesini belirleyen, okuru durumun içine çekerek, ona durumu tüm zenginliği ile yaşatabilmesi ve okurun duruma dair anlayışında bir gelişim meydana getirebilmesidir. Bu nedenle gözlemde, program kapsamında gerçekleşenlere dair detaylı ve tanımlayıcı bilgilerin sağlanması beklenir (Patton, 2015). Diğer yandan gözlem sürecinde her şeyi gözlemlemek pek mümkün olmadığından, hazırlanacak gözlem formunda neyin, nasıl ve neden gözlemleneceğine dair hususlar değerlendirilebilir (Cansız Aktaş, 2019, s. 125). Cansız Aktaş (2019, s. 125), bu doğrultuda gözlemlerde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere farklı gözlem formlarının işe koşulabileceğini belirtmektedir. Buna göre gözlemler, belirlenmiş ölçütlere göre bir durumun varlığı ya da yokluğunun ya da tekrar eden sayıların işaretlenmesi için yapılandırılmış; gözlemlenenlerin serbest bir biçimde, düz yazıya aktarılması için yapılandırılmamış veya bir kısmı yapılandırılmış ve diğer kısmı açıklamaların yazılabileceği şekilde olmak üzere yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir (Cansız Aktaş, 2019, s. 125). Bu araştırmada gözlem formunun bir kısmı amaçlar, öğretim yaklaşımı, öğretim uygulamaları ve gerçekleşme biçimine dair gözlem ölçütlerini; diğer kısmı ise bunlara dair not, açıklama ve yorumları içerecek şekilde düzenlenerek, yarı yapılandırılmış bir formatta hazırlanmıştır (Ek 5). Gözlem formunun kapsam ve görünüş geçerliği için EPÖ alanından bir uzmanın görüşü alınırken, form araştırma öncesinde aynı yaş grubundan oluşan bir sınıfta uygulanmıştır.

4.6.2. Nicel Veri Toplama Yöntem ve Araçları

4.6.2.1. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin resmi programı hayata geçirme biçimlerinde rol oynayan belirleyici unsurlardan biri olarak görülmektedir (Aslan & Gürlen, 2018). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı düzeylerinin belirlenmesi, öğretim programlarının gerçekleştirilmesinde karşılaşılan sorunları aydınlatmak; programların doğru anlaşılması ve uygulanmasını sağlamak; böylelikle eğitimdeki yatırım ve planların karşılıklarını almak açısından önem taşımaktadır (Keskin & Korkmaz, 2021).

Aslan ve Gürlen'e (2018) göre, planlanan ve uygulanan programlar arasındaki farklılıkların en aza indirgenmesi, öğretmenlerin program okuryazarı olması ile yakından ilişkilidir. Bu araştırmada programın gerçekleştirilmesine etki eden, resmi ve gerçekleşen programlar arasındaki ilişkilerde belirleyici rol oynayan bir unsur olarak öğretmenin, öğretmen programı okuryazarlık düzeyi hakkında verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada veri toplama aracı olarak Keskin (2019) tarafından, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık durumuna dair algı düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilen öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği kullanılmıştır (Ek 6). Toplam 38 madde ve programı tanıma, programı hayata geçirme, programı sorgulama ve programa değer verme olmak üzere dört boyuttan oluşan ölçeğe ait Cronbach α değeri .934 olarak tespit edilmiştir (Keskin, 2019). Ölçeğin kullanımına dair izin, uygulama öncesinde araştırmacı ile iletişime geçilerek alınmıştır (Ek 7).

4.6.2.2. Öz Değerlendirme Formu

2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programında ifade edildiği üzere, 7. sınıf kademesi sonunda öğrencilerden, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan A2, (ara veya temel gereksinim) düzeyine ulaşmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni dâhilinde geliştirilen öz değerlendirme formu, öğrenenlerin kendi dil düzeyleri hakkında betimlemeler yapmalarını sağlayan bir durum belirleme aracı özelliği taşımaktadır (Küçükali & Koç, 2009). Öz değerlendirme formu araştırmalarda resmi program ve gözlemlerden elde edilen veriler ile beraber öğrencilerin öğrendikleri ile ne yapabildiklerini gösteren, dil performanslarına dair göstergeler elde etmek için kullanılabilen bir veri toplama aracıdır (Little, 2006). Bu araştırmada deneyimlenen program kapsamında, öğrencilerin dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım olmak üzere, A2 dil düzeyinde kendilerinden ulaşmaları beklenen dil becerilerine ne ölçüde ulaştıklarını ortaya koyabilmek adına, öz değerlendirme formu kullanılmıştır.

Bununla beraber resmi programda, dil becerilerinin yanında İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmek, etkili öğrenme stratejilerinin benimsenmesi gibi kazanımların yanında öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik gibi diğer geniş çaplı anahtar yetkinlikler ile adalet, sevgi, saygı, arkadaşlık gibi kök değerlerin kazanımının da vurgulandığı görülmektedir (MEB., 2018). Bu nedenle form, öğretim programının bu kazanımlarına

dönük ifadeleri de içerecek şekilde düzenlenmiştir (Ek 8). Böylece öz değerlendirme formu araştırmada dil becerilerinin yanında öğrencilerin deneyimlenen program kapsamında gerçekleştirdiklerini düşündükleri diğer tüm öğrenme türlerini ortaya çıkarabilmek ve görüşmelerden elde edilen verileri çeşitlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formun kapsam ve görünüş geçerliği için Eğitim Programlar ve Öğretim alanından bir uzmanın görüşü alınmıştır. Oluşturulan form, pilot uygulama ile 40 adet 7. sınıf öğrencisine uygulanmış, böylece uygulama öncesinde hem formdaki ifadelerin anlaşılırlığı kontrol edilmiş, hem de güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha hesaplanmıştır (.837).

4.7. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, resmi programın nasıl bir İngilizce eğitimi öngördüğüne dair verilerin elde edilmesi ile başlamıştır. Bu aşamada doküman incelemesi gerçekleştirilerek, programın genel vizyonu, kuramsal ve felsefi temelleri, yabancı dil öğretiminde benimsediği öğretim yaklaşımı, programın sınıf içinde gerçekleştirilmesine dair belirttiği uygulama esasları ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgiler ile bu ögelerin kendi içindeki uyumluluk durumu incelenmiştir. Programın incelenmesi sonunda elde edilen veriler hakkında uzman görüşü alınarak, programın ana hatları ve genel çerçevesi belirginleştirilmiştir. Bu aşama, programın geliştirilmesinde görev almış bir program uzmanı ile yapılan görüşme ile tamamlanmıştır.

Resmi programın incelenmesinin ardından, araştırmanın sonraki aşamasında tipik bir ortaokul olarak belirlenen okulda veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırmacı 2022-2023 eğitim öğretim yılı, bahar dönemi boyunca her hafta sınıf içinde yarı yapılandırmış gözlem formu aracılığı ile yaptığı gözlemlerde, öğretilen program hakkında veri toplamıştır. Yapılan gözlemlere dair kayıt ve detaylar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. Gözlem Kayıt Bilgileri

Gözlem	Tarih	Süre	Gözlem saati	Ünite
1	28.02.2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	Celebrations
2			5. ders: 12.45-13.25	
3	1.03.2023	1 ders saati	4. ders: 11.25 -12.05	
4	2.03. 2023	1 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	
5	7.03.2023	1 ders saati	5. ders: 12.45-13.25	
6	21.03.2023	1 ders saati	5. ders: 12.45-13.25	
7	22. 03. 2023	1 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	Dreams
8	28. 03. 2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	
9			5. ders: 12.45-13.25	
10	4.04.2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	
11			5. ders: 12.45-13.25	
12	5.04.2023	1 ders saati	4. ders: 11.25 -12.05	
13	25.04. 2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	Public buildings
			5. ders: 12.45-13.25	
14	2.05. 2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	
15			5. ders: 12.45-13.25	
16	9.05.2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	Environment
17			5. ders: 12.45-13.25	
18	16.05. 2023	2 ders saati	4. ders: 11.25-12.05	
19			5. ders: 12.45-13.25	
20	30.05.2023	1 ders saati	5. ders: 12.45-13.25	Planets
21	31.05.2023	1 ders saati	4. ders: 11.25 -12.05	
22	06.06.2023	1 ders saati	5. ders: 12.45-13.25	
23	07.06.2023	1 ders saati	4. ders: 11.25 -12.05	

Araştırmacının sınıf ortamına aşina olması ve katılımcılarla belirli bir güven ve iletişim sağlamasının ardından her hafta, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve veli izni alınan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu eşliğinde yüz yüze görüşme gerçekleştirilerek, öğrencilerin programı nasıl deneyimledikleri ve ne öğrendiklerine dair veriler elde edilmiştir. Görüşmeler, öğrencilerin görüşme yapmak istedikleri zamanlarda, boş ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiş, her bir görüşme ortalama 20 dakika civarı sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. 24 kişilik sınıf mevcudunun 20'si ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilirken, iki öğrenci

sürekli devamsız olduğu ve iki öğrenci de araştırmaya katılmaya gönüllü olmamaları nedeniyle, bu dört öğrenci ile görüşme gerçekleştirilememiştir. Yapılan görüşmelere dair ayrıntılar tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11. Görüşme Kayıt Bilgileri

Öğrenci	Görüşme tarihi	Saat	Görüşme yeri	Süre
Ö1	07.03.2023 Salı	11.40	Okul rehberlik odası	16:57
Ö2	13.03.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	11:06
Ö3	20.03.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	16:27
Ö4	21.03.2023 Salı	11.40	Okul rehberlik odası	21:07
Ö5	27.03.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	11:43
Ö6	03.04.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	14:39
Ö7	24.04.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	14:20
Ö8	03.05.2023 Çarşamba	11.30	Okul rehberlik odası	27:56
Ö9	03.05.2023 Çarşamba	12.10	Okul rehberlik odası	14:07
Ö10	08.05.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	24:07
Ö11	17.05.2023 Çarşamba	11.30	Okul rehberlik odası	25:45
Ö12	17.05.2023 Çarşamba	12.10	Okul rehberlik odası	17:27
Ö13	22.05.2023 Pazartesi	14.45	Boş sınıf	24:59
Ö14	23.05.2023 Salı	11.40	Okul rehberlik odası	13:00
Ö15	23.05.2023 Salı	12.50	Okul rehberlik odası	16:26
Ö16	30.05.2023 Salı	12.50	Okul rehberlik odası	24:41
Ö17	05.06.2023 Pazartesi	14.40	Boş sınıf	20:38
Ö18	05.06.2023 Pazartesi	15.05	Boş sınıf	08:58
Ö19	06.06.2023 Salı	11.40	Okul rehberlik odası	20:20
Ö20	06.06.2023 Salı	12.05	Okul rehberlik odası	12:08

Dönem boyunca işlenen her ünitenin ardından, öğrencilerden ilgili ünite raporunu tamamlamaları istenmiştir. Veri toplama işlemi öncesinde öğrenciler, raporun niteliği ve araştırmadaki kullanım amacına dair bilgilendirilmiş, raporda yer alan sorular öğrencilere detaylı bir biçimde, örneklerle açıklanmıştır. Toplanan raporlar ile ilgili bilgiler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 12. Ünite Sonu Raporu Bilgileri

Rapor no.	Tarih	Ünite	Sayı
1	21.03.2023	Celebrations	17
2	05.04.2023	Dreams	20
3	09.05.2023	Public buildings	19
4	30.05.2023	Environment	20

Her hafta yapılan sınıf içi gözlemler, gerçekleştirilen görüşmeler ve ünite sonlarında öğrencilerden alınan ünite raporları ile dönem boyunca öğretilen ve deneyimlenen programlara dair verilerin toplanmasına devam edilmiştir. Dönem sonu yaklaştığında, öğrencilerden öz değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir.

Tablo 13. Öz Değerlendirme Formu Bilgileri

Tarih	Sayı
07.06.2023 - Çarşamba	18 adet

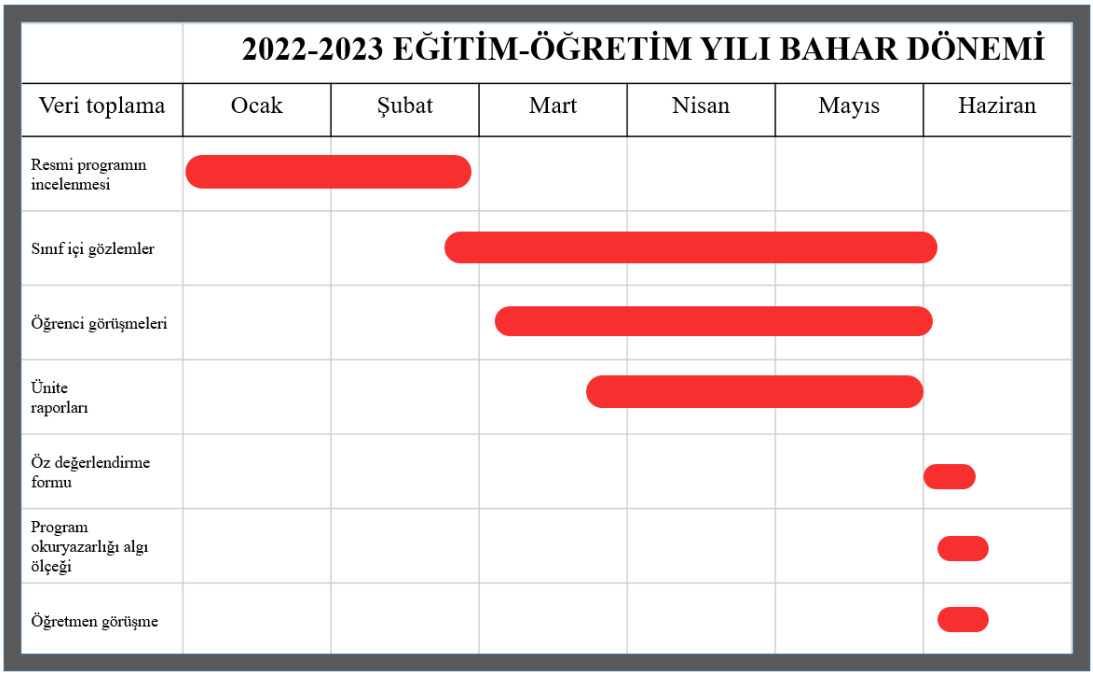
Öğretmenin uygun olduğu bir zamanda diğer bir veri toplama aracı olan öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğini tamamlaması istenmiş ve öğretim programı okuryazarlığı düzeyi hakkında bilgiler elde edilmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılarak, öğretmen ile yüz yüze bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, ölçek uygulaması ve görüşmeye dair detaylar sunulmuştur:

Tablo 14. Öğretmen Görüşme ve Ölçek Uygulaması Bilgileri

Veri toplama aracı	Tarih	Süre
Öğretim Prog. Okuryaz. Algı Ölçeği	15.06.2023 - Perşembe	-
Görüşme	15.06.2023 - Perşembe	1.28

Öğretmen ile gerçekleştirilen ölçek uygulaması ve görüşme ile beraber araştırmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Şekil 7. Araştırmanın Veri Toplama Süreci



4.8. Veri Analizi

4.8.1. Genel Strateji ve Teknikler

Veri analizi, araştırmada araştırmacının araştırma olgusu ile ilgili topladığı verileri tutarlı bir bütün haline getirerek özetlediği ve elde ettiği bulguları inandırıcı ve makul biçimde okura sunduğu aşamadır (Mills & Gay, 2019, s. 567). Nitel araştırmada bu, araştırmacının saha notları, gözlemler, görüşmeler, ses ve video kayıtları gibi pek çok veri kaynağından elde ettiği çeşitli verileri anlamlandırarak, yorumlamaya uğraştığı bir süreci ifade etmektedir (a.g.e.). Dey (1993, s. 32) için bu sürecin özünde tanımlama, sınıflama ve ilişkilendirme bulunmaktadır. Dey (1993) gibi Wolcott da (1994, s. 10-11) nitel veri analizinin birbirini tamamlayan betimleme, analiz ve yorumlama süreçlerinden oluştuğu görüşündedir. Wolcott'ın (1994) bu görüşlerinden hareketle Şimşek ve Yıldırım (2013) betimleme, analiz ve yorumlamanın nitel veri analizinin temelini oluşturduğunu ifade ederken, buna bağlı olarak alanyazında betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere başlıca iki yaklaşım geliştirildiğini aktarmaktadır. Buna göre betimsel analizde veriler araştırmada önceden belirlenen tema, çerçeve ya da sorulara göre özetlenip yorumlanırken, içerik analizinin başlıca amacı keşfedici bir yaklaşımla, verileri derinlemesine inceleyerek, önceden bilinmeyen kavram ve temalara ulaşabilmektir (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 241-42).

Alanyazında nitel verilerin analizi için genel olarak tanımlanan betimleme, analiz ve yorumlama süreçlerinin yanında durum çalışmalarında kullanılmak üzere bunlara paralel, bazı genel analiz strateji ve tekniklerin önerildiği görülmektedir. Durum çalışmalarında farklı kaynaklardan zengin ve çok türden veri elde edilmesinin, veri analiz sürecini araştırmacı için güç bir hale getirebileceğine değinen Yin (2018), bu sorunun önüne geçmek için dört genel strateji ve işe koşulabilecek beş analiz tekniğinden bahsetmektedir.

Şekil 8. Durum Çalışmaları için Veri Analiz Strateji ve Teknikleri



Kaynak: Yin, 2018

Yin'e (2018) göre veri analiz süreci, var olan kuramsal önermelere ya da önceden belirlenen araştırma sorularına dayandırılarak ya da gömülü teoride olduğu gibi tümevarımsal bir yaklaşımla mevcut verilerden yola çıkarak yeni anlamsal örüntülere ulaşmayı sağlayacak biçimde gerçekleştirilebilir. Bu iki strateji kullanılamadığında ya da temel araştırma amacı durumun betimlenmesi ise, verilerin analizi ve örgütlenmesi için betimsel analiz çerçevelerinden faydalanılabilir. Son olarak, veri analizinde araştırmayla doğrudan ilişkili olan, makul bazı rakip ya da karşıt görüş ve savları sınamak ya da bunları yanlışlamak üzerine kurulu bir analiz stratejisi izlenebilir. Bu genel stratejilerin yanında Yin (2018), araştırmacının kuramsal öngörüler ve gerçekleşenler, süreç ve sonuçlar arasındaki uyum ve uyumsuzlukları ortaya çıkarmak üzere veri örüntülerini eşleştirmek; neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyarak, duruma dair kapsamlı ve yansıtıcı bir açıklama getirmek; durumun geçirdiği değişimleri belirli zaman aralıkları üzerinden izlemek; karmaşık bir sorunu, zaman içinde gerçekleşen zincirleme olayları ve bunların etkilerini anlamak için bir mantık modeline başvurmak ya da çoklu durum çalışmalarında farklı durumlardan durumsal bir senteze ulaşmak gibi çeşitli analiz tekniklerine başvurabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada genel strateji olarak veriler, kuramsal kavramlaştırmalara dayalı olarak, resmi, öğretilen ve deneyimlenen olmak üzere belirlenen farklı program türleri ve bunlara dair oluşturulan araştırma soruları altında ele alınarak analiz edilmiş, ardından programlar arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek için her program türüne dair ulaşılan anlam örüntülerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Verilerin bu amaçla örgütlenmesi, betimlenmesi ve karşılaştırılması sürecinde, Vos ve diğerleri (2010) tarafından program türlerine dair geliştirilen analitik çerçeveden faydalanılmıştır.

Böylece araştırmada genel olarak Yin'in (2018) önerdiği strateji ve tekniklerden kuramsal önerme ve araştırma sorularına dayalı, örüntü eşleştirme odaklı ve programlar arasındaki durumu betimleyici ve yorumlayıcı bir veri analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Sonraki bölümde araştırmanın veri analiz sürecinde kullanılan analitik çerçeve hakkında bilgiler sunulmuştur.

4.8.2. Araştırmanın Analitik Çerçevesi

Örüntülerin eşleştirmesine dayalı bir analiz temelde biri kuramsal, diğeri gözlemsel ya da sürece dönük olmak üzere iki örüntünün ilişkilendirilmesini içerirken, Trochim (1989, s. 356-357) bu sayede örneğin bir eğitim programının karakteristik özellikleri ile gerçekte gözlemlenen özellikleri arasındaki durumun değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bouncken ve diğerleri (2021), nitel araştırmalarda esnek örüntü eşleştirmenin, kuramsal önermelerin uygulamadaki karşılıklarını görmek kadar, ortaya çıkan yeni örüntüler ile kuramsal önermeleri sınamak ve sınırlarını görmek açısından da kullanışlı bir yöntem sunduğunu belirtirken, bu amaçla matrisler, tablolar, şablonlar ve çerçeveler gibi bazı hazır ve esnek analitik araçlar kullanmanın, veri toplama süreci ve veri analizini ilişkilendirmek, gerekçelendirmek ve anlaşılır kılmakta kolaylık sağladığını ifade etmektedirler. Bouncken ve diğerleri (2021, s. 256-258) araştırmada bu tür bir yaklaşım takip edilmesinin başlıca faydalarını şöyle sıralamaktadır:

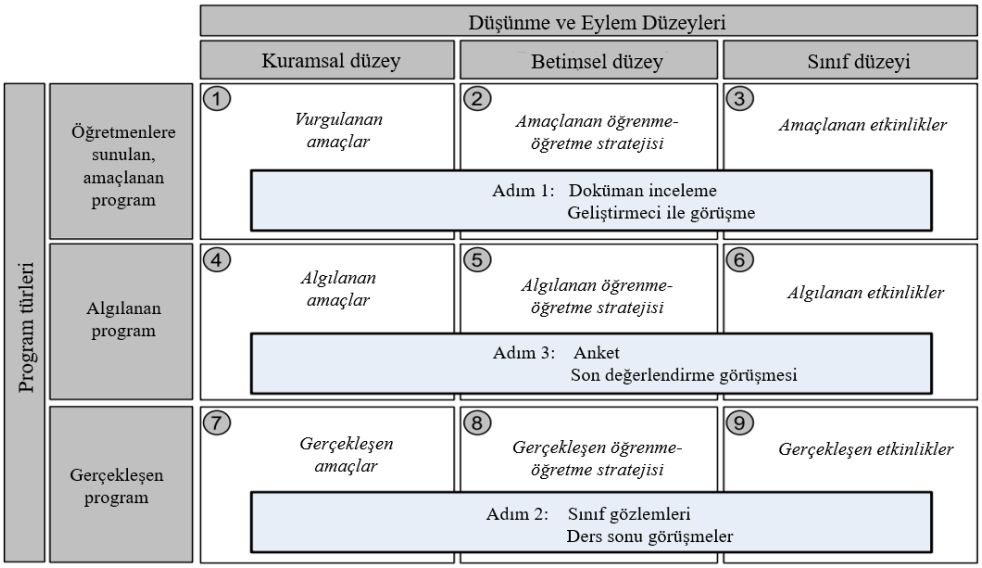
1- Toplanan farklı türden veri ile kuramsal önermeleri eşleştirme düşüncesi, durum çalışmalarının geçerliğini güçlendirici bir özelliktir.
2- Kuramlar ve gözlemler arasında yapılan esnek örüntüsel eşleştirmeler, araştırmacının kuram ve kavramlardan başlayarak, veri analizine ve sonuçlara doğru izlediği aşamaları ve düşünce süreçlerini takip etmeye ve anlamaya katkı sağlamaktadır. Böylece okur, karmaşık olguları kuramsal ve pratik boyutları ile bir arada ve bütün bir şekilde görebilmektedir.
3- Kuram ve gözlemler arasında tespit edilen uyum ve uyumsuzluklar, araştırmacıya sonuçlar üzerinden kuramlaştırma faaliyetinde bulunma olanağı tanımaktadır. İki örüntü arasında başlangıçta uyumsuzluk olarak görülen bir farklılık aynı zamanda mevcut kuramı geliştirmeye ya da yeni bir kuram oluşturmaya fırsat sağlayabilmektedir.
4- Bu yaklaşım, analiz süreci açısından kategorilerin oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır. Alanyazının ve kuramsal bilgilerin sistematik bir biçimde

önceden taranması, verilerden elde edilecek örüntülerin neler olabileceği hakkında araştırmacıya ön bilgi sağlamaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan çerçeve bir yandan veri analizini yönlendirirken diğer yandan durum ve verilerden yeni temaların oluşturulmasına imkân vermektedir.

5- Esnek örüntü eşleştirme, özellikle boylamsal ve tekli durum çalışmaları için araştırma olgusu hakkında zengin bir içgörü sağlayarak, kuramsal karşılaştırmalar ve genellemelerde bulunabilmeye katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmada da resmi programın İngilizce öğretimine dair ortaya koyduğu başlıca kuramsal varsayımların, öğretimdeki uygulama ve öğrenme deneyimi ile örtüşme durumu araştırılarak kuram, uygulama ve öğrenme arasındaki bağlantıların, farklı program türleri üzerinden ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla veri analizinde Vos ve diğerleri (2010) tarafından düşünme ve eylem düzeyleri esas alınarak, program amaçlarının, gerçekleşen öğretim ve sınıf içi etkinlikler ile olan ilişkini incelemek üzere geliştirilen analitik çerçeveden faydalanılmıştır. Bu çerçevede yer alan satırlar farklı program türlerini, sütunlar ise, öğretimdeki farklı düşünme ve eylem düzeylerini ifade etmektedir. Buna göre kuramsal düzey, öğretimdeki vizyonu, genel hedefleri ve gerekçelendirmeleri; betimsel düzey bu amaçları gerçekleştirmek için tercih edilen öğretim yaklaşımının tanımlanmasını; uygulama düzeyi ise bunların sınıf içinde, somut eylemlere dökülmesinde işe koşulan süreçleri ve bunların gerçekleştirilme biçimini ifade etmektedir (Vos vd., 2010, 2011, 2016). Böylece her biri belirli bir araştırma odağını içeren, toplam dokuz hücreli matris, program türleri arasındaki uyum ve uyumsuzluk durumlarının değerlendirilmesi amacı ile işe koşulabilecek, analitik bir araç olarak geliştirilerek, farklı ülkelerdeki durum çalışmalarında kullanılmıştır (Vos vd., 2010; 2011; 2016).

Şekil 9. Program Türleri için Analitik Çerçeve

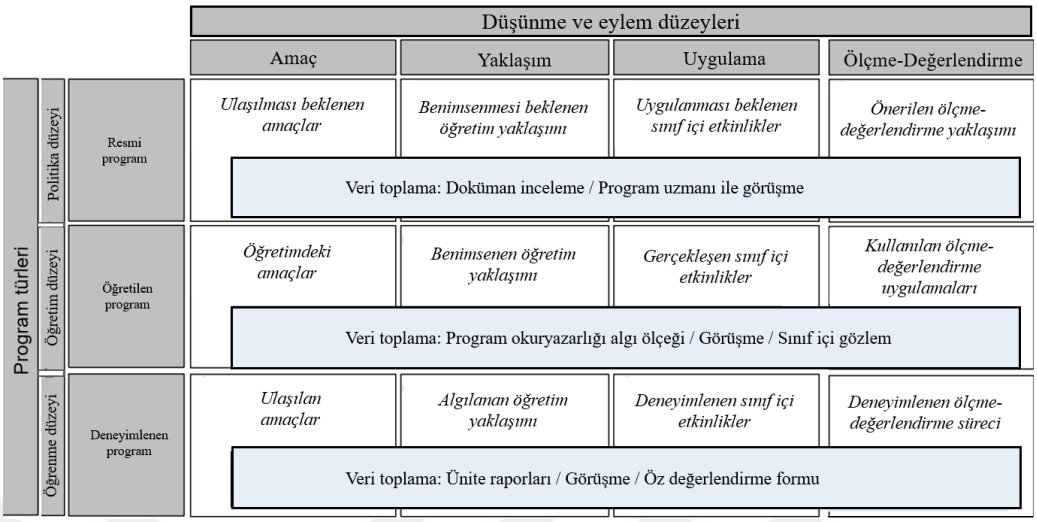


Kaynak: Vos vd., 2011, s. 1413

Vos ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen analitik çerçeve, geliştiricilerden kullanım izninin alınmasının ardından (Ek 9), çalışmanın amacına uygun biçimde düzenlenmiştir. Vos ve diğerlerinin (2010) araştırmalarında deneyimlenen programın önemine değinmekle beraber, geliştirdikleri analitik çerçevede bu programa ayrıca yer vermedikleri görülmektedir.

Bu araştırmada deneyimlenen program kapsamında, öğrencilerin programı deneyimlemeleri ve bu deneyimleri sonucunda edindiklerini düşündükleri öğrenmeler de incelendiğinden, program türü olarak deneyimlenen program, analitik çerçeveye ayrı bir satır olarak dâhil edilmiştir. Ayrıca programların temel ögesi olan ölçme-değerlendirmeye de asıl çerçeve içinde yer verilmediğinden, bu boyut da çerçeveye ayrı bir sütun olarak eklenmiş, böyle programların tüm temel boyutlarının ele alınması amaçlanmıştır. Araştırmaya kılavuzluk etmek üzere düzenlenen çerçeve, aşağıda sunulmuştur:

Şekil 10. Araştırma için Uyarlanan Analitik Çerçeve



Fraenkel ve diğerleri (2012, s. 480), nitel içerik analizinin özünde betimsel bilginin, belirli kategorilere dönüştürülmesi bulunduğunu belirtirlerken, bu işlemin genellikle iki yoldan ya birtakım bilgi, kuram ya da deneyimlere bağlı olarak önceden belirlenmiş kategoriler aracılığı ile ya da doğrudan veri analizi sürecinden doğan kategoriler üzerinden yapılabileceğini belirtmektedir. Crabtree ve Miller da (1992, s. 95), veri analiz sürecinin alanyazına, kuramsal önermelere ya da araştırma sorularına dayanarak yapılandırılabileceğini ancak analiz boyunca yeni ortaya çıkabilecek kodlara karşı olabildiğince açık olunması gerektiğini savunmaktadır. Benzer şekilde Şimşek ve Yıldırım (2013, s. 246), içerik analizinde kodlamanın genel bir çerçeve içinde yapılabileceğini, buna göre kodlama sürecinde önceden belirlenen genel kategori ve temalar bulunabileceğini, bununla beraber verilerin incelenmesi ile ortaya çıkan yeni kodlara göre kategorilerin, ayrıntılı ve zengin bir hale getirilerek, alt kategorilere ayrılabileceğini ifade etmektedirler. Miles ve Huberman (1994) da nitel veri analizinde alanyazından, belirli kavramsal çerçevelerden, araştırmacının yönelttiği sorular ya da belirlediği değişkenlerden hareket edilebileceğini, bununla beraber keşfedici bir bakış ile ortaya çıkabilecek yeni kodlara da açık olarak, tümdengelimsel ve tümevarımsal süreçlerin bir arada işe koşulabileceğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmadaki verilerin analizinde de benzer bir süreç takip edilmiştir. Veri analiz süreci Vos ve diğerleri (2010) tarafından oluşturulan analitik çerçevede yer alan boyutlar tarafından yönlendirilirken, verilerden oluşturulan kodlar, ilgili kategori ve boyutlar altında toplanmıştır. Son aşamada farklı program türlerine dair elde edilen

verilerin karşılaştırılması yapılarak, programlar arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece veri analizinin belirli yönlendirici boyutlar doğrultusunda, sistematik ve analitik bir biçimde ancak ortaya çıkabilecek yeni kod ve kategorilere de açık, esnek bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Altheide, 1987, s. 68). Analiz süreci sonucunda ulaşılan tüm bulgular, EPÖ alanı ile İngilizce öğretimi alanından birer uzmana sunularak görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemelere gidilmiştir.

4.8.2.1. Resmi Program

Veri analiz sürecinde, analitik çerçevede yer alan her bir program türü için, ilgili hücrelerde belirtilen soruların cevaplanması böylece öğretimde amaçlananlar ve beklenenler ile gerçekleşenler arasındaki durumun bütünüyle yansıtılabilmesi amaçlanmaktadır (Vos vd. 2010). Bunun için araştırmada ilk olarak 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı kullanılarak, programın ana çerçevesinin ortaya konabilmesi amacıyla doküman incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizi ile programın genel amaçları, İngilizce öğretimine yaklaşımı, öğretim uygulamalarına dair esasları ve ölçme-değerlendirmeye bakışı belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Şimşek ve Yıldırım (2013) dokümanların, araştırmanın amacına bağlı olarak kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulmasının gerekebileceğini ifade ederlerken, içerik analizi sürecini verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlemesi ve bulguların tanımlanarak, yorumlanması olmak üzere dört aşamada ele almaktadır (a.g.e., 243). Araştırma kapsamında 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi resmi öğretim programı bu aşamalar takip edilerek incelenirken, analiz sürecinin ilk aşamasında geçici bir ön kodlama yapılmış, böylece ortaya çıkması muhtemel tüm kuramsal önerme ve olasılıklara açık olunması amaçlanmıştır (Charmaz, 2014). İlk döngü açık kodlama işleminin ardından oluşturulan kodlar, ikinci döngü kodlama sürecinde sadeleştirilip, düzenlenmiş ve tanımlanan temalar altında gruplanarak, yorumlanmıştır (Saldaña, 2021).

Resmi program hakkında ulaşılan sonuçların çeşitlendirilmesi ve desteklenmesi, ayrıca geliştiricilerin bakış açılarının yansıtılabilmesi adına, program geliştirme uzmanı ile yapılan görüşmeden elde edilen nitel verilerin analizinde de yine içerik analizi tercih edilmiş, sonuçlar katılımcı ile paylaşılarak, çıkarılan anlam ve yapılan yorumların doğruluğu hakkında katılımcı teyidi alınmıştır.

Tablo 15. Resmi Program Veri Analiz Tablosu

Program	Araştırma sorusu	Veri toplama	Veri	Analiz
Resmi program	Resmi program nasıl bir İngilizce öğretimi öngörmektedir?	2018 İlk ve ortaokullar İngilizce öğretim programının incelenmesi	Nitel	Doküman inceleme
		Program geliştirme uzmanı ile görüşme	Nitel	İçerik analizi

Aşağıda, resmi programın incelenmesi sürecinde gerçekleştirilen veri analiz sürecinden bir örnek sunulmuştur:

Tablo 16. Resmi Program Veri Analiz Örneği

Alıntı	Kod	Kategori	Tema
"Bugünün toplumunda ekonomik, politik ve sosyal ilerlemenin, vatandaşların uluslararası düzeyde etkili iletişim kurma becerisine[1] bağlı olduğu ve bu süreçte İngilizce yetkinliğin[2] anahtar bir unsur olduğuna şüphe yoktur."	İletişim becerisi İngilizce yetkinlik	İletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi	Ulaşılması beklenen amaçlar
Yorumlama: Programın genel amaçlar bölümünün, giriş kısmında yer alan bu alıntıda pragmatik bir felsefi bakış ile geniş çaplı toplumsal ilerleme hedefine vurgu yapıldığı görülürken, bu ilerlemenin gerçekleşebilmesi için İngilizce öğretiminde öğrenenlere uluslararası düzeyde etkili biçimde iletişim kurabilmelerini sağlayacak, iletişimsel bir yetkinlik kazandırılması beklendiğine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle ilgili alıntıda tanımlanan "iletişim becerisi" ve "İngilizce yetkinlik" kodları "iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi" kategorisi ile ifade edilmiş ve "ulaşılması beklenen amaçlar" teması ile ilişkilendirilmiştir.			

4.8.2.2. Öğretilen Program

Öğretilen programa dair öğretmenin program okuryazarlık düzeyini belirlemek için program okuryazarlığı algı ölçeğinden elde edilen veriler, IBM SPSS 27 istatistik paket programı kullanılarak, betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmen ile İngilizce öğretim programı, İngilizce öğretimindeki amaçları, öğretim yaklaşımı, sınıf içi uygulamaları ve ölçme-değerlendirme hakkındaki düşüncelerine dair yapılan görüşmeden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş, ortaya çıkan kodlar, kategoriler altında toplanarak, temalarla ilişkilendirilmiştir. Elde edilen tüm bulgular katılımcı teyidi için araştırmaya katılan öğretmen ile paylaşılmıştır.

Tablo 17. Öğretilen Program Veri Analiz Tablosu

Program	Araştırma sorusu	Veri toplama	Veri	Veri analizi
Öğretilen program	Öğretmen, resmi programı nasıl algılamaktadır?	Öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği	Nicel	Betimsel istatistik
		Öğretmen ile görüşme	Nitel	İçerik analizi
	Öğretmen, resmi programı nasıl gerçekleştirmektedir?	Sınıf içi gözlem	Nitel	İçerik analizi

Aşağıda, sınıf içi gözlem formu aracılığı ile elde edilen nitel verilerin, veri analiz sürecinden örnek bir kesit sunulmuştur:

Tablo 18. Ders Gözlem Notu Veri Analiz Örneği

Alıntı	Kod	Kategori	Tema
2 Mart, 11.45: Öğretmen, ders kitabında[1] sayfa 92'de yer alan, konuşma etkinliğini[2] akıllı tahtadan[3] açıktan sonra, "şimdi bir parti düzenlerken takip edilebilecek işlem adımlarını sıralayacağız" diyerek çalışmayı öğrencilere Türkçe olarak açıklamış[4], ardından sıralamalarını yapmaları için onlara zaman tanımıştır. Süre sonunda öğrenciler söz isteyerek yaptıkları sıralamaları öğretmene okumuş, öğretmen akıllı tahtadaki örnek cevapları kontrol amacıyla öğrencilerle paylaşmış ve konuşma etkinliğini tamamlamıştır.[5]	1 Ders kitabı 2 Kitaptan konuşma etkinliği 3 Akıllı tahta 4 Türkçe açıklama 5 Sor-cevap al-kontrol et	1,3 Materyal 2 Etkinlik türü 4 Öğretim dili 5 İletişim akışı	Gerçekleşen uygulamalar
Yorumlama: Bu kesitte öğretmenin kitapta yer alan konuşma etkinliğini, akılı tahta üzerinden, Türkçe ve İngilizceden faydalanarak, sor-cevap al-kontrol et döngüsünde gerçekleştirdiği görülmektedir. Böylece öğretmen etkinlik boyunca yönlendirici ve yönetici bir konumda olurken, öğrenciler ise dili öğretmen ya da birbirleri ile etkileşim için kullanmak yerine kendilerinden beklenen doğru dizilimi bireysel olarak söylemek amacıyla kullanmışlardır. Etkinliğin gerçekleştirilmesinde kullanılan kitap ve akıllı tahta gibi araçlara ilişkin kodlar "materyaller", kitaptan konuşma etkinliği kodu "etkinlik türü", Türkçe açıklama "öğretim dili", sor-cevap al- kontrol et şeklinde gerçekleşen rol dağılımı ve iletişim döngüsü "iletişim akışı" kategorisi ile ilişkilendirilmiş ve bu kodlar "gerçekleşen uygulamalar" teması altında gruplanmıştır.			

4.8.2.3. Deneyimlenen Program

Deneyimlenen programa dair öz değerlendirme formundan elde edilen veriler, betimsel istatistik analiz ile analiz edilmiştir. Dönem boyunca toplanan ünite raporları aracılığı ile elde edilen nitel veriler için betimsel analiz kullanılırken, öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler için içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğrenciler ile paylaşılarak, sonuçların düşüncelerini yansıtma durumuna dair görüşleri alınmıştır.

Tablo 19. Deneyimlenen Program Veri Analiz Tablosu

Program	Araştırma sorusu	Veri toplama	Veri	Veri analizi
Deneyimlenen program	Öğrenciler, İngilizce öğretimini nasıl deneyimlemekteler?	Öğrenci görüşme	Nitel	İçerik analizi
	Öğrenciler, gerçekleştirilen öğretim sonunda ne öğrenmekteler?	Ünite sonu raporu	Nitel	Betimsel analiz
		Öz değerlendirme formu	Nicel	Betimsel istatistik

Aşağıda, öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilen nitel verilerin, veri analiz sürecine bir örnek verilmiştir:

Tablo 20. Öğrenci Görüşmesi Veri Analiz Örneği

Alıntı	Kod	Kategori	Tema
Araştırmacı: "Gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sonunda ne öğrendiğini düşünüyorsun?" Ö1: "Bilgi öğreniyorum. Sözlükten baktığımız için genellikle çok kelime öğreniyorum[1] her ders. Tüm sayfalarda farklı kelimeler olduğu için genellikle kelime olarak. Araştırmacı: "Bu öğrendiklerinle ne yapabileceğini düşünüyorsun? Örnek verebilir misin?" Ö1: Kendimi tanıtma, parti organize etme gibi şeyleri İngilizce yapamam herhalde[2]. Belki bazılarını yapabilirim. Biraz diyalog kurabilirim ama soru falan sorulduğunda çok cevaplayamayabilirim[3]. O kadar çok anlatamam mesela[4].	1 Sözcük bilgisi 2 Dilsel işlevleri kullanma güçlüğü 3 Sınırlı karşılıklı konuşma 4 Sözlü anlatım güçlüğü	1 Öğrenilenler 2, 3, 4 Yapabileceklerim	Ulaşılan amaçlar
Yorumlama: Verilen alıntıda öğrencinin, İngilizce öğretimi sonunda elde ettiğini düşündüğü kazanımları belirtirken ağırlıklı olarak sözcük bilgisine vurgu yaptığı görülmektedir. Bununla beraber öğrencinin program kapsamında yer verilen bazı dilsel işlev ve ifadelere değindiği ancak bunları kullanma yeterliği konusunda tereddüt yaşadığı, diyalog esnasında sorulan soruları cevaplama, diyalogu sürdürebilme ve düşüncelerini dile getirme gibi konularda bazı güçlükler çektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle "sözcük bilgisi", öğrenilenler, "dilsel işlevleri kullanma güçlüğü", "sınırlı karşılıklı konuşma", "sözlü anlatım güçlüğü" "yapabileceklerim" kategorilerine dâhil edilmiş ve bunlar ulaşılan amaçlar teması içerisine alınmıştır.			

4.9. Araştırmacının Rolü ve Düşünümsellik

Nitel araştırmacının, araştırma sürecine doğrudan dâhil olarak araştırma boyunca anahtar bir rol üstlenmesi, nitel araştırmanın doğası gereğidir (Creswell & Poth, 2018). Öte yandan bu karışma, yani araştırmacının araştırılanı etkileme ve ondan etkilenebilme durumu, araştırmayı etik, yöntemsel, durumsal veya kişisel yönlerden sorgulanmaya açık hale getirmektedir (Creswell & Creswell, 2018, s. 183). Bu nedenle nitel araştırmacıdan, araştırmayı etkilemesi muhtemel kişisel arka planı, önyargılar, değerler, sosyo-kültürel, ekonomik ya da tarihi unsurlar hakkında yansıtıcı açıklamalarda bulunması beklenir (a.g.e.). Nitel araştırmada düşünümsellik (reflexivity), araştırmacının araştırma hakkındaki hassasiyet ve farkındalığını arttırmasına, bilgi üretiminde üstlendiği rolü anlamasına, kendi kişisel inanış ve deneyimlerinin araştırma üzerindeki olası etkilerini denetlemesine olanak veren, kendi ve dış dünya arasındaki dengeyi bulmasına yardımcı olan, stratejik bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır (Berger, 2015).

Berger (2015, s. 2), düşünümsellik (reflexivity), yansıtma (reflection) ve eleştirel yansıtma (critical reflection) kavramlarının alanyazında yakın, bazen de farklı anlamlarda kullanıldığını belirtmekle beraber, genel olarak düşünümselliğin, araştırmacının araştırmadaki konumunu eleştirel bir gözle sorguladığı, içsel bir istişare süreci olarak algılandığını aktarmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri içindeki farklı düşünümsellik tanımlarını inceleyen Olmos-Vega ve diğerleri (2023, s. 242) kavramı, araştırmacının öznellik ve bağlamın, araştırma sürecini nasıl etkilediğini bilinçli bir biçimde tartışma, sorgulama ve değerlendirmesini sağlayan, sürekli, ortak ve çok yönlü uygulamalar bütünü olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber bu uygulamalardaki asıl amaç tarafsız ya da nesnel bir temsil gerçekleştirmek değil, araştırmayı ortaya çıkaran öznelliğin birer parçası olarak, ilişkili kişisel, kişiler arası, yöntemsel ve bağlamsal unsurların önemini ortaya koyabilmektir (Olmos-Vega vd., 2023, s. 242). Nitel yöntemler içerisinde düşünümsellik farklı biçimlerde yer bulmakla beraber, bu araştırmada düşünümselliği kişisel, kişiler arası, yöntemsel ve bağlamsal unsurlar etrafında, kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde ele almayı sağlayan (Olmos-Vega vd., 2023, s. 243), Walsh'un (2003) yaklaşımı takip edilmiştir.

Tablo 21. Düşünümsellik Tipolojisi

Düşünümsellik	Odak noktası
Kişisel	Araştırmacının tutum ve beklentileri
Kişiler arası	Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki ilişki
Yöntemsel	Araştırmacının, kuramsal yaklaşım ve varsayımları
Bağlamsal	Araştırmanın, kültürel ve tarihi durumsallığı

Kaynak: Walsh, 2003

Walsh'a (2003) göre araştırma yönteminde düşünümsellik başlıca dört yönden ele alınabilir. Bunlardan ilki olan kişisel düşünümsellik, araştırmacının varlığı ve araştırma içinde bulunuşunun, tutum, yaşantı ve beklentilerinin, araştırmayı nasıl şekillendirmiş olabileceğine dair yapılan, keşif sürecini ifade etmektedir. Kişiler arası olarak adlandırılan ikinci tür düşünümsellik, araştırmacı ve katılımcılar arasında gerçekleşen teması, tarafların birbirine yaklaşımlarını, birbirini etkileme ve etkilenme durumunu, güç ilişkilerini ve diğer etik meseleleri ortaya koymak ile ilişkilidir. Yöntemsel düşünümsellik, araştırmanın temellendirildiği kuramlar, varsayımlar ve yaklaşımlar ile bunların araştırmada tercih edilme nedenleri ve araştırmaya uygunluğuna dair, araştırmacı tarafından yapılan yansıtma ve değerlendirmeleri ifade eder. Son olarak belirli bir araştırmayı kültürel ve tarihi bağlam içinde konumlandırmak ile ilgili olan bağlamsal düşünümsellik, araştırmanın arka planı, ortaya çıktığı sosyal ve kültürel ortam ve bu ortam içindeki varsayım ve uygulamaların dikkate alınarak, yansıtılması üzerine odaklanır. Aşağıda, Walsh'un (2003) düşünümsellik yaklaşımından yola çıkılarak sırasıyla kişisel, yöntemsel, bağlamsal ve kişiler arası olmak üzere, farklı unsurların araştırmadaki olası etkilerine dair, araştırmacı tarafından yapılan yansıtma ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

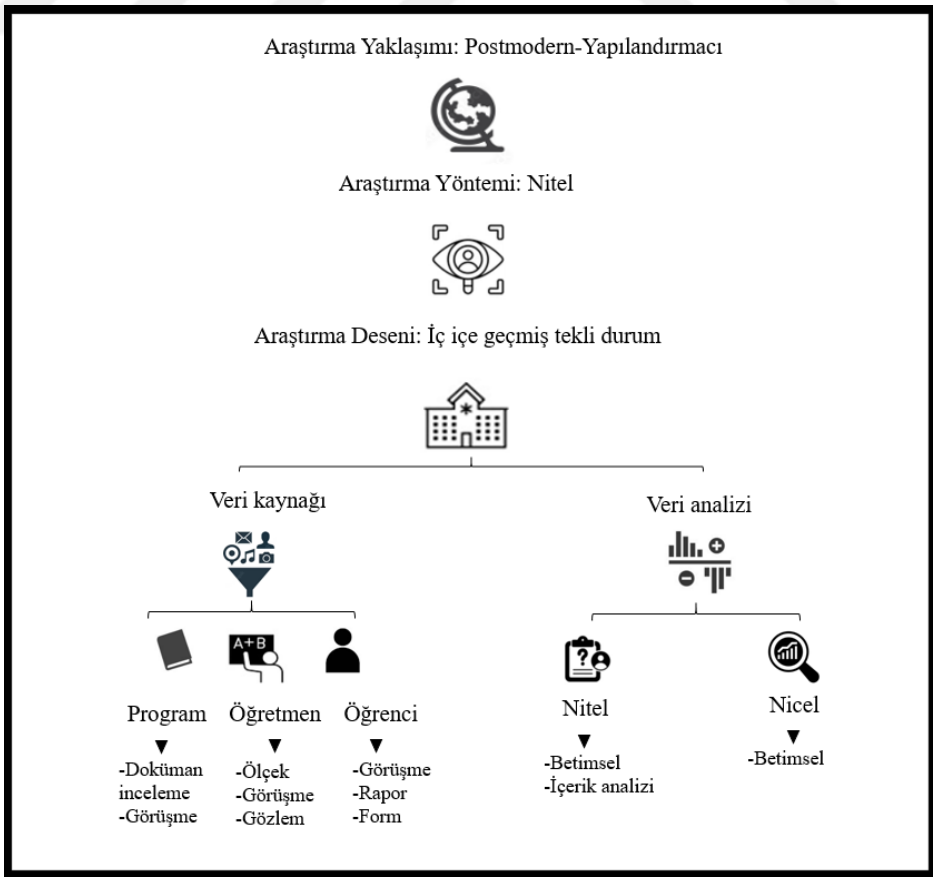
Kişisel düşünümsellik: Kişisel düşünümselliğin ortaya konmasını sağlayan temel sorulardan biri, kişisel bakış açılarının araştırmayı ne yönde etkilemiş olabileceğidir (Olmos-Vega vd., 2023). Bu araştırmanın ortaya çıkışında, araştırmacının yaklaşık 15 yıl boyunca, farklı yaş grupları ile gerçekleştirdiği İngilizce öğretim deneyimlerinde karşılaştığı sorunların yönlendirici bir etkisi olmuştur. İngilizce öğretiminde amaçlananların, sınıf ortamı ve öğrenenlerin kendine özgü koşulları ile buluştuğunda çoğu zaman beklenenden farklı biçimde gerçekleşmesi, araştırmacı için şaşırtıcı ve zorlayıcı olabildiği kadar, merak uyandırıcı ve düşündürücü bir durum olmuştur. Araştırmacı, İngilizce öğretiminde karşılaşılan bu durumların önemli ölçüde takip edilmesi ve gerçekleştirilmesi beklenen uluslararası dil öğretim politikaları ile dil öğretimi ve öğreniminin gerçekleştiği sosyo-kültürel doku arasındaki farklılıklardan

kaynaklandığı inancındadır. Bu inanç, zaman içinde araştırmacının yabancı dil öğretiminde sosyal-yapılandırmacı bir anlayış geliştirmesine neden olmuştur. Bu zeminde, İngilizce eğitiminde küresel düzeydeki öneriler, söylemler ve amaçlananlar ile sınıf içinde gerçekleşenler arasındaki bağın ne şekilde oluşturulabileceği, araştırmacı için ön plana çıkan bir araştırma sorusu olmuştur. Bu düşünce, araştırmacının kendi İngilizce öğretim amacı ve sürecini sorgulamasını sağladığı gibi, gerçekleştirdiği öğretimi öğrenenlerin gözünden görme ve anlama, bu yolla öğretim ve öğrenme arasındaki ilişkileri açığa çıkarabilme isteğini de pekiştirmiştir. Böylece araştırmacı kendi öğretim tecrübeleri ve ilgisinin etkisiyle, daha etkili bir İngilizce öğretimi gerçekleştirebilmek düşüncesi ile amaçlanan, öğretilen, deneyimlenen ve öğrenilenleri bir arada görebilme uğraşı içine girmiştir. Bu kişisel çabaların, alanyazında konuya dair yapılan okumalar, ülkemizde İngilizce öğretiminde yaşanan sorunlar ve son dönemde ortaya konan politikalar ile bir arada düşünülmesi, araştırmacıda İngilizce öğretimini planlayan, öğreten ve öğrenen olmak üzere farklı düzeylerden bakış açılarıyla ilişkili, bütün ve daha kapsamlı bir biçimde ele alma düşüncesini doğurmuştur. Bu eğilim aynı zamanda mevcut araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmacı bu tür bütünsel bir araştırma yaklaşımı ile İngilizce öğretiminde kuram ve uygulama arasındaki bağın nasıl güçlendirilebileceğine dair gerek politika, gerek okul, gerekse öğretmen ve öğrenci olmak üzere farklı düzeylerde, somut ve uygulanabilir sonuçlara ulaşılabileceği düşüncesindedir. Araştırmacı bu sonuçların, İngilizce öğretimi açısından kuramlar ve uygulamalar arasındaki karşılıklı ilişkinin geliştirilmesine katkı sağlamasını beklemektedir.

Yöntemsel düşünümsellik: Yöntemsel düşünümsellik, temelde araştırmanın yöntemine dair kararların nasıl alındığı ve bunların araştırmayı nasıl şekillendirdiğine dair yapılan sorgulamayı içermektedir (Olmos-Vega vd., 2023). Ülkemizde gerçekleştirilen İngilizce öğretimini farklı düzeylerde, farklı bakış açılarından ve ilişkili biçimde görme isteği, her şeyden önce tek ve kesin değil, bireylerin yaşantı, yorum ve anlamlandırmalarına dayalı olarak, birden fazla program gerçekliği bulunduğu varsayımıyla hareket etmeyi, dolayısı ile yapılandırmacı bir felsefi görüş geliştirmeyi gerektirmiştir (Mertens & Wilson, 2019, s. 132). Bu görüş doğrultusunda araştırmacı programı üretildiği, anlamlandırıldığı ve deneyimlendiği bağlam(lar) içinde konumlandırabilmek, program ile yakın bir temas sağlayarak, program

hakkında doğrudan, ilk elden ve çok yönlü veri toplamak ve programa dair farklı düzeyden görüşleri, zengin ve detaylı bir biçimde aktarabilmek adına nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışmasını tercih etmiştir (Creswell & Poth, 2018). Araştırmada yöntem olarak durum çalışması araştırmasının tercih edilmesinin ardından, araştırmanın tek bir okulda mı yoksa farklı okullarda mı gerçekleştirileceği konusu değerlendirilmiştir. Bu araştırmada öncelik, program hakkında uzun süreli ve derinlikli veri toplamak olduğundan ve bu istek araştırmanın kapsamı, gerçekleştirilebilirliği, ekonomi, zaman ve kaynaklar gibi unsurlar ile değerlendirildiğinde, araştırmanın iç içe geçmiş tek durum deseninde gerçekleştirilmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir. Sonucunda araştırmada farklı program gerçekliklerinin bulunduğundan hareket eden postmodern-yapılandırmacı bir felsefi görüş, programı çoklu anlamlar açısından araştırma ve anlamaya olanak verecek nitel bir yöntem ve programa dair çeşitli, uzun süreli ve zengin veri elde edilmesini sağlayacak bir durum çalışması araştırması deseni benimsenmiş; böylece araştırmanın yöntemi açısından tutarlı bir yöntemsel çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Şekil 11. Araştırma Yöntemi



Bu doğrultuda araştırma süreci, Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu (Ek 10) ve araştırmanın gerçekleştirileceği ilin il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 11) gerekli izinlerin alınmasının ardından başlatılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan gönüllü katılım formları alınırken, araştırmaya katılmak isteyen öğrencilerden için de veli izin formları toplanmış, öğrencilerin araştırmadaki kimlikleri Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanarak ifade edilmiş, katılımcıların bilgi ve kimliklerini açığa çıkarabilecek bir durum oluşmaması konusunda gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Bağlamsal düşünümsellik: Araştırma olgusunun kültürel bakımdan değerlendirilmesi ve araştırmanın yürütüldüğü ortamın araştırma üzerindeki etkileri gibi konular, bağlamsal düşünümsellik içerisinde ele alınmaktadır (Walsh, 2003). Bu bakımdan araştırma sürecini etkileyen başlıca unsur, araştırmanın okul ortamının kendi yoğun gündelik işleyişi ve gündemi içinde gerçekleştirilmesi olmuştur. Bu süreçte araştırmacının gündemi ile okulun ve katılımcıların gündemi arasındaki farklılıklar, zaman ve mekân sınırlılıkları, öngörülemeyen durumlar araştırma planı ve sürecini belirli biçimlerde etkilemiştir. Söz konusu unsurlar, araştırma sürecinin okul koşulları ile uyumlu biçimde yürütülmesini ve gün içinde yapılması planlananların sürekli olarak gözden geçirilmesini gerektirmiştir. Merriam'ın (1998, s. 20) belirttiği gibi araştırmacı bu süreçte karşılaştığı belirsizlikleri olabildiğince tolere etmeye çalışmış, belirsizliklerle başa çıkabilmek için alternatif seçenekler üretmeye ve bunlar arasında koşullara en uygun tercihlerde bulunmaya gayret etmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecinde verilerin toplanma zamanı, veri toplama için ayrılacak süreler ve görüşmelerin yapılacağı alanlar belirlenirken, okul ortamındaki işleyiş, okulun fiziksel olanakları, katılımcıların durumu ve tercihleri dikkate alınmış; veri toplama için en uygun zaman ve ortamların seçilmesine özen gösterilmiştir. Örneğin görüşmeler fiziksel koşullara göre okulda boş bir oda ya da sınıfın bulunduğu günlerde; öğretmen ve öğrencilerin görüşleri de alınarak, eğitim-öğretimi aksatmayacak ve katılımcıların gönüllü olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Olmos-Vega ve diğerleri (2023), ortamın araştırmayı etkilemesi gibi araştırmanın da ortamı belirli ve tahmin edilemeyen şekillerde etkileyebildiğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu açıdan okul ortamının kendine özgü yapısı araştırmayı belirli yönlerden etkilerken, araştırmanın da okul ortamına belirli yansımaları olmuştur. Araştırma, özellikle araştırma sürecinin başlangıcında, okul

kültürü içinde alışılmışın dışında, farklı bir uygulama olarak karşılanmıştır. Bu durumun kimi katılımcılarda belirli bir merak duygusu uyandırdığı, bazı katılımcıları ise araştırmaya karşı temkinli davranmaya sevk ettiği görülmüştür. Araştırmacı, araştırma ortamında daha fazla süre geçirdikçe, gündelik işleyiş hakkında daha çok bilgi sahibi olurken, araştırmacının okul ortamındaki varlığı da zaman içinde olağan kabul edilmeye başlanmıştır. Araştırma süreci ilerledikçe, araştırmacının gündemi ve okul ortamının işleyişi ve katılımcıların araştırmaya yaklaşımı arasındaki farklılıkların da azaldığı görülmüştür. Araştırmacı ve katılımcı arasındaki ilişkilerin gerçekleşme şekli, bir sonraki bölüm olan kişiler arası düşünümsellik başlığı altında detaylandırılmıştır.

Kişiler arası düşünümsellik: Kişilerarası düşünümsellik, katılımcıların araştırmacı ve araştırma hakkındaki bilgi, duygu, düşünce ve bakış açıları ile ilişkili olduğu kadar, araştırmacı ve katılımcılar arasındaki otorite, idare ve güç ilişkilerinin açığa çıkarılması ile de ilgilidir (Olmos-Vega vd., 2023). Bu kapsamda araştırma sürecini önemli ölçüde etkileyebilecek unsurlardan biri, araştırmacının ortam içinden (insider) ya da ortam dışından (outsider) olmasıdır. Olmos-Vega ve diğerlerine (2023) göre, araştırmacının ortam içinden biri olması, katılımcılara erişilmesi, onlarla ilişkiler kurulması ve güven duygusunu oluşturulması gibi yönlerden araştırmacıya avantajlar sağlarken, araştırmacının katılımcılar hakkındaki düşüncelerini ve katılımcıların araştırmaya olası etkilerini tarafsız bir gözle sorgulamasını güçleştirebilmektedir. Bu araştırmada, araştırmacının dışarıdan bir araştırmacı olarak ortamda bulunması, özellikle araştırma sürecinin ilk zamanlarında araştırmacı, ortam ve katılımcılar arasında belirli bir mesafe oluşmasına neden olmuştur. Araştırmacının katılımcılara araştırma hakkında sık sık bilgiler vermesi ve araştırmanın ilk haftalarında okul ortamında olabildiğince fazla zaman geçirmesi zaman içerisinde araştırmacı ve katılımcılar arasında belirli bir güven ve dayanışma duygusu gelişmesini sağlamıştır. Dahası araştırmacı, sınıf içi gözlemler esnasında sınıftaki doğal etkileşimleri bozacak herhangi müdahale ve harekette bulunmamaya dikkat etmiştir. Araştırmacı öğrenciler ile olan diyaloglarında otoriter, yönlendirici ve sorgulayıcı bir tavır sergilememeye özen göstermiş, araştırma süreci boyunca ılımlı, açık, bilgilendirici, cana yakın ve yüreklendirici bir tutum içinde olmaya çalışmıştır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca öğretmen ile de yakın bir iletişim içinde olmuş, araştırma sürecinin yürütülmesi hakkında alınan kararlarda sık sık öğretmenin düşünce ve önerilerine

başvurmuş ve bunları dikkate alarak, ortama uygun şekilde hareket etmeye çalışmıştır. Bununla beraber araştırmacı, öğretmen ile olan diyaloglarında araştırma sürecini ve sonuçlarını belirli biçimlerde etkileyebilecek ya da öğretmenin olağandan farklı bir biçimde davranmasına neden olabilecek sorgulayıcı ya da eleştirel söylem, yorum ve davranışlarda bulunmamaya özen göstermiştir. Böylece araştırmacı, araştırma boyunca ortamdaki kişiler ile olan etkileşimlerinde iletişime açık, bununla beraber bireylerin kendi gündemlerine de olabildiğince hassasiyet gösteren bir yaklaşım içinde olmaya gayret etmiştir (Merriam, 1998, s. 23).

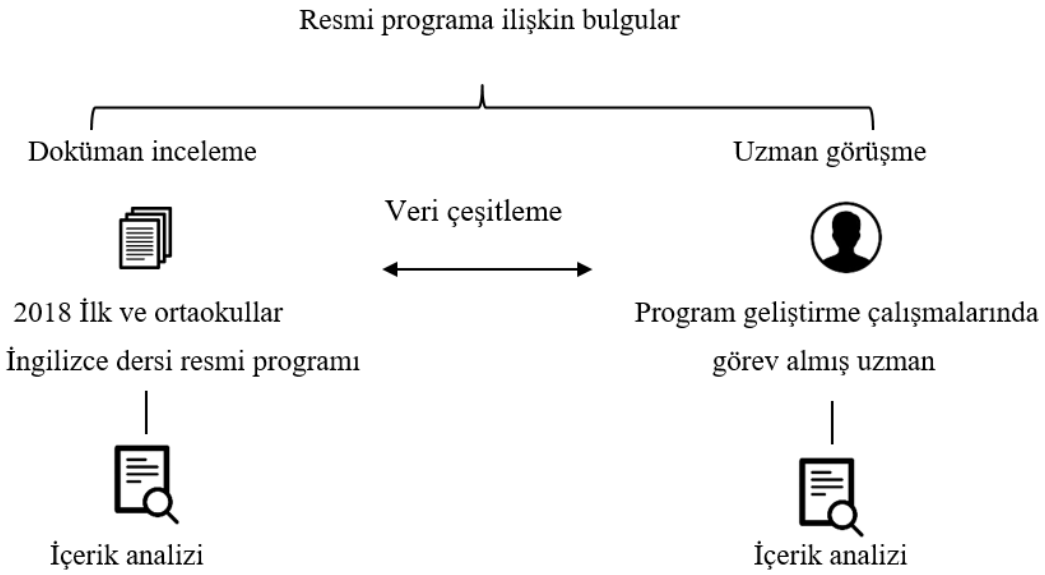
5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde resmi, öğretilen ve deneyimlenen programlar olmak üzere, araştırma kapsamına alınan program türleri ile ilgili olarak cevap aranan araştırma sorularına dair ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda, araştırmada benimsenen analitik çerçeve takip edilerek, öncelikle resmi program hakkında doküman incelemesi ve uzman görüşmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ardından, öğretilen program kapsamında öğretmenin program okuryazarlığı, programı algılayış ve uygulayışına dair bulgular sunulmuş, son olarak deneyimlenen program ile ilgili olarak, öğrencilerin program deneyimleri ve elde ettiklerini düşündükleri öğrenmelere dair sonuçlar paylaşılmıştır. Son bölümde, karşılaştırmalı bir üst bakış ile programlar arasındaki uyum, uyumsuzluk ve boşluk durumuna dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Resmi Programa Dair Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, “Resmi program nasıl bir İngilizce öğretimi tasarısı ortaya koymaktadır?” temel araştırma sorusuna yönelik olarak, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının incelenmesinden ve uzman görüşmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak, resmi programın içerik analizinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından programın İngilizce eğitimi için ortaya koyduğu temel önermeler, alanyazındaki kuramsal dayanaklar ile ele alınarak, belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Son olarak, programın geliştirme çalışmalarında bulunmuş bir uzman ile resmi program ve uygulanabilirliği hakkında yapılan görüşmenin içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 12. Resmi Program Bulgularının Elde Edilmesi



5.1.1. Doküman İncelemesi ile Elde Edilen Bulgular

2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının incelenmesi sonucunda (1) amaçlar, (2) öğretim yaklaşımı, (3) öğretim uygulamaları ve (4) ölçme-değerlendirme olmak üzere başlıca dört tema, 16 kategori ve 37 kod belirlenmiştir. Resmi programın içerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kategoriler, aşağıda görselleştirilerek sunulmuştur:

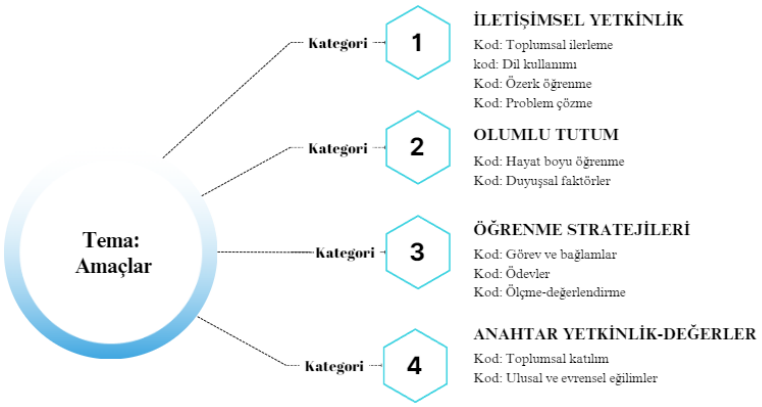
Şekil 13. Resmi Program: Tema ve Kategoriler



Tema 1: Amaçlar

Bu tema, programın vizyonu, felsefi temelleri, genel amaçları ve İngilizce eğitimine dair başlıca mesajlarını içermektedir. Amaçlar teması (1) iletişimsel yetkinlik, (2) olumlu tutum, (3) öğrenme stratejileri, (4) anahtar yetkinlik ve değerler olmak üzere dört ana kategoriden oluşturulmuştur. Aşağıda her bir tema, kategori ve ilişkili kodları, açıklamalar ile beraber sunulmuştur.

Şekil 14. Amaçlar Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: İletişimsel Yetkinlik

İletişimsel yetkinliğe, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ilkeleri uyarınca tasarlanan resmi program içerisinde stratejik bir değer biçildiği görülmektedir. Resmi program, genel amaçlar bölümü içinde iletişimsel yetkinliği, toplumsal gelişimin anahtarı olarak tanımlarken, bu yetkinliğin uluslararası bütünleşme ve toplumsal ilerleme açısından öğrenenlere kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Programa göre, "bugünün toplumunda ekonomik, politik ve sosyal ilerlemenin, vatandaşların uluslararası düzeyde etkili iletişim kurma becerisine bağlı olduğu ve bu süreçte İngilizce yetkinliğin anahtar bir unsur olduğuna şüphe yoktur." (s. 4).

Resmi programın böylece ilerlemeyi esas alan pragmatik bir felsefi bakış ile İngilizce iletişimsel yetkinliği, toplumsal ilerleme amacına ulaşabilmek için vatandaşlara kazandırılması beklenen öncelikler arasında gördüğü anlaşılmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda resmi program, İngilizce öğretim programları ile öğrencilere belirli ders içerik ve konularının aktarımından çok, dil becerilerinin kazandırılması ve iletişim yetkinliklerinin geliştirmesine ağırlık verilmesi gerektiği yönündeki görüşü desteklemektedir:

> Diğer çağdaş dil öğretim programlarında olduğu gibi İngilizce öğretim programları da ders içerikleri üzerine temellendirilmek yerine, dil becerilerinin öğretimini ve iletişimsel yetkinliklerin geliştirilmesini amaçlar. Diğer bir ifade ile D-AOBM'yi esas alan bir yabancı dil öğretim programının çerçevesi her ünitedeki kazanımlara karşılık gelen dil becerileri ve bunların öğretim kademesi, dil yeterlik düzeyi, önerilen bağlam ve görevlerin yanı sıra belirli dil stratejileri tarafından şekillendirilen ödevler gibi eğitimsel boyutlara göre gerçekleştirilmesinden oluşur. (s. 5)

İletişimsel yetkinliği, yabancı dil öğretim programlarının başlıca amacı olarak niteleyen resmi programın açık ve net bir iletişimsel yetkinlik tanımı ortaya koymamakla beraber, dilin kullanımı, öğrenen özerkliği ve problem çözme becerileri gibi nitelikleri iletişimsel yetkinliğin gelişimi açısından önemli gördüğü anlaşılmaktadır. Aşağıda, iletişimsel yetkinlik ve gelişimi ile ilgili sunulan alıntılarda "dilin kullanımı", "öğrenen özerkliği" ve "problem çözme" gibi unsurlara vurgular yapıldığı görülmektedir:

> Öğrenciler iletişimsel yetkinlik doğrultusunda çalışmaya devam ederlerken, sınıf içindeki tüm etkileşim çeşitlerinde İngilizce kullanımı vurgulanarak, öğrencilerin dil öğrenenler yerine dil kullanıcıları olmaları desteklenir […] Her kademeye uygun gelişimsel öğrenme görevleri, iletişimsel yetkinliğin temelinde bulunan öğrenen özerkliği ve problem çözme becerileri üzerine odaklanmayı sağlamaktadır. (s. 3)

Bu görüşlerden hareketle resmi programın, dil öğretimindeki uluslararası gelişmelere paralel biçimde, toplumsal ilerlemenin anahtarı ve yabancı dil öğretim programlarının başlıca amacı olarak nitelediği iletişimsel yetkinliğin gelişimine odaklandığı, bu yetkinliği ise dili, karşılaşılan problemlerin çözümünde, özerk biçimde kullanabilme açısından tanımladığı ifade edilebilir.

Kategori 2: Olumlu Tutum

Resmi programın İngilizce ve İngilizce öğrenimine karşı olumlu bir tutum geliştirilmesini, İngilizce öğretiminin başlıca amaçlarından biri olarak vurguladığı anlaşılmaktadır. Resmi program felsefesini açıklarken, İngilizce ve İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirme amacına şöyle yer vermektedir:

> D-AOBM dil öğrenimini hayat boyu devam eden bir uğraş olarak gördüğünden, en erken dönemlerden itibaren İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi esastır. Bu nedenle yeni program, genç yaştaki öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca kendilerini rahat ve desteklenmiş hissettikleri, keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmaya gayret etmektedir. (s. 3)

Alıntıda, resmi programın genç öğrenenlerde olumlu tutum geliştirilmesini, dil öğrenim süreçlerini hayat boyu devam ettirmeleri adına belirleyici bir unsur olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Yanı sıra, tutumların geliştirilmesi için öğrenme ortamlarının eğlence ve motivasyon gibi öğrenenleri duyuşsal ve psikolojik yönden destekleyecek unsurlar içermesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Program, amaçlar bölümünde de İngilizce öğretiminde eğlence, ilgi çekicilik ve motivasyon ile başarı arasında yakın bir ilişki bulunduğuna değinmektedir. Buna göre "Motivasyon, öğrenen başarısı için esas olduğundan, program farklı gelişim düzeylerindeki öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak İngilizceyi ilginç, cezbedici ve eğlenceli bir hale getirmeyi amaçlamaktadır." (s. 4). Resmi programın bu amaç doğrultusunda, dil öğreniminin hayat boyunca devam eden bir süreç haline gelebilmesi için tutum ve motivasyon gibi öğrenmede önemli rol oynayan duyuşsal ve psikolojik boyutların önemine değindiği görülmektedir.

Kategori 3: Öğrenme Stratejileri

Resmi programın amaç bölümü içinde dil öğrenme stratejilerine, görece geniş bir bölüm ayrıldığı görülmektedir. Öyle ki bu stratejiler, söz konusu bölümde programın ana bileşenlerinden biri olarak tanıtılmaktadır. Buna göre, "Programın bir diğer boyutu da, öğrencilerin sınıf içi ve dışında dil öğrenimine nasıl yaklaştıklarının yanında, öğretmenlerin bu öğrenme deneyimlerini sınıf içi görevler ve verilen ödevler ile nasıl şekillendirdikleri ile ilişkilidir. Bu boyut, öğrenme stratejilerine yöneliktir." (s. 4).

Bu açıklama ile öğrenme stratejilerinin gelişiminin, sınıf içi ve sınıf dışında bunları destekleyici öğrenme yaşantılarının oluşturulması ile kuvvetli bir bağı olduğu vurgulanmıştır. Bunu sağlamada ise görev (tasks) ve ödevlerin (assignments) ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Program, bu bölümün devamında öğrenme stratejilerine hangi açılardan yaklaştığı ile ilgili noktalara açıklık getirirken de öğrenme stratejileri kapsamında bu unsurlar üzerinde durmaya devam etmiştir. Böylece öğrenme stratejileri, görev ve bağlamlar (tasks and contexts), ödevler (assignments) ve öğrenmeyi besleyici ölçme-değerlendirme (testing and evaluation) üzerinden detaylandırılmaya çalışılmıştır:

> Öğrenme stratejileri programda farklı boyutlar üzerinden ele alınmıştır. İlk boyut, öğretmenler ve yanı sıra kitap yazarlarına söz konusu öğrenci grubu için uygun, ilgi çekici ve gerçekleştirilebilir görev ve bağlamlar sunulmuş olmasıdır. İkinci boyut, izlencelerin her ünitesinde öğretmen ve kitap yazarlarından ne beklendiğine dair verilen örnek ödevler ile ilişkilidir. Öğretim programı temelde, öğretmenin yöntemsel açıdan uygun olarak gerçekleştirdiği öğretim, özenle seçtiği ödevler, sınıf içi öğretim ve çalışmalar ile öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilmesini beklemektedir. Üçüncü boyut, programın ilgili bölümü içerisinde çizilen ölçme çerçevesi ve değerlendirme yaklaşımıdır. Ölçme bölümünde ifade edildiği üzere, programın en önemli kısımlarından biri olumlu ve faydalı bir sınav etkisi yaratmaktır. Bu hedef, öğrencilerin çeşitli ve zengin öğrenme stratejilerinden faydalanmasını sağlayabilmek adına konulmuştur. Diğer bir deyişle, sınavlara yönelik belirli öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre daha fazla tercih edilmesinden kesinlikle kaçınılmalıdır. (s.6)

Program böylece öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerine yöneltilmesinde görevler ve sunulan bağlamların, verilen ödev ve çalışmaların, sınav yerine öğrenme odaklı

çalışma biçimlerinin işe koşulmasını önermekte ve bu konularda öğretmenler ve ders kitabı yazarları gibi paydaşlara da belirli yönlendirmelerde bulunmaktadır.

Kategori 4: Anahtar Yetkinlik ve Değerler

İletişimsel yetkinliğin gelişimi, İngilizceye karşı olumlu tutum oluşturulması ve etkili öğrenme stratejilerinin edinimi gibi doğrudan dile dönük amaçların dışında daha geniş kapsamlı anahtar yetkinlik ve değerlere resmi program içerisinde özel bir yer verildiği görülmektedir. Anahtar yetkinlikler ve değerlerin resmi programda ayrı başlıklar altında ele alınmış olması, bunun açık bir göstergesidir. Programda, Avrupa Komisyonu tarafından belirtilen bu yetkinliklerin kişisel gelişimi sağlayarak, topluma katılım ve dâhil olma amacına hizmet ettiği vurgulanmış, bu kapsamda öğrenenler için etkili öğrenme materyalleri ve bağlamları hazırlanması, erken okul terkinin azaltılması, okul öncesi eğitime katılım oranının arttırılmasına dönük çalışmaların teşvik edilmesi istenmiştir (s. 5). Bunun yanında belirli evrensel ve ulusal yönelimlerle biçimlendirilen değerlere yer vermeyen bir eğitim anlayışının ise düşünülemeyeceği ifade edilmiştir (s. 6). Resmi program güncellenirken izlenen eğitim felsefesinde, anahtar yetkinlik ve değerlerin gözetildiğinde şöyle değinilmektedir:

> Esasen program, temel yetkinlik ve değerler eğitiminin pedagojik felsefesi doğrultusunda gözden geçirilerek, güncellenmiştir. Yine de bu, belirli bir ders içeriği yerine dil becerileri ve yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan her İngilizce öğretim programı için küçük bir güncellemedir. (s. 3)

Bu alıntıda programın, anahtar yetkinlik ve değerler eğitiminin felsefesi doğrultusunda güncellendiği belirtilmekle beraber, bunun dil yeterliklerini geliştirmeye öncelik veren dil öğretim programları için görece küçük bir düzenleme olarak görülebileceği ifade edilmiştir. Buna rağmen yeni program ile önceki program arasındaki farklılıklar vurgulanırken, yine değerler eğitimi ön plana çıkarılmıştır:

> Yeni program, değerler eğitimine odaklanması ile bir önceki programdan ayrılmaktadır. Öğrenme kazanımları doğrultusunda öğrenenlere aktarılması beklenen anahtar değerler: arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Buna karşın bu değerler, birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Bunlar, izlencelerin tema ve konularının içerisine dâhil edilmelidir. (s. 6)

Resmi program, anahtar yetkinlik ve değerlerin dil öğretim programları ile bütünleştirilmesinin yolu olarak temalara işaret ederken, yine de bunu başarmanın kolay olmadığına değinmektedir:

> Anahtar yetkinlik (ve de değerler eğitimini) yabancı dil programlarına dâhil etmeyi denemek, zorlu bir girişimdir. Buna rağmen eğitim sürecinin kuramsal boyutu olarak öğretim programları, kitap yazarları ve öğretmenlerin mevcut programı ve dolayısıyla anahtar yetkinlikleri ve değerleri sınıfta somutlaştırmak için hangi olası yöntemleri tercih edebileceğine dair bazı önerilerde bulunabilir. Bu amaçla, ders kitabı yazarları ve öğretmenler için programda belirli önerilere yer verilmiştir. Ek olarak, özellikle öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının bağlama uygun tercihlerde bulunabilmelerine ve diğer ek ve destek materyaller bakımından onlara yardımcı olabilmek için her bir kademenin izlencesi anahtar yetkinlik ve değerleri tema ya da konu olarak içerecek şekilde gözden geçirilmiştir. (s.5)

Böylelikle resmi program, her ne kadar zorlu bir girişim olarak nitelese de, öğretmenler ve ders kitabı yazarları için anahtar yetkinlik ve değerleri somut bir biçimde programla bütünleştirmeyi sağlayacak bazı öneriler sunulduğuna ve bunların programa temalar yoluyla dâhil edilmeye çalışıldığına vurgu yapmaktadır.

Tema 2: Öğretim Yaklaşımı

Bu tema, resmi programda dil öğrenimi ve öğretiminin doğasına dair ortaya konan başlıca varsayımları ve benimsenen ilkeleri içermektedir. Öğretim yaklaşımı teması, aşağıda sunulan dört ana kategori ve toplam dokuz koddan oluşmaktadır:

Şekil 15. Öğretim Yaklaşımı Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: İletişimsel Yaklaşım

Resmi programın dil öğrenimine dair yaklaşımında dili bir ders konusu ya da soyut kurallar bütününden ziyade doğal iletişim ortamlarında karşılık bulan, etkileşimsel bir olgu olarak ele aldığı görülmektedir. Programa göre, "dil öğrenimi bağlam içinde gerçekleşmelidir; yani soyut bir etkinlik yerine günlük iletişim içinde, gerçek iletişimsel amaçlar için kullanılmalıdır." (s. 4). Resmi program dil öğreniminin doğasına dair olan yaklaşımını bu şekilde ortaya koyarken, devamında dilin işlevsel boyutuna dikkat çekmektedir. Buna göre, "öğrencilerin İngilizcenin ihtiyaç ve istekleri ifade etmek, düşünce ve inançları dile getirmek, ilişkiler kurmak ve benzeri rollerini kavrayabilmelerini sağlamak için yeni program modeli dil öğreniminde iletişime odaklanmaktadır." (s. 3).

Program dilsel bazı işlevlere değindikten sonra, iletişimsel dil yaklaşımının tanımını yaparken, bu tanımda da dilin iletişim ortamlarında anlamlı ve etkileşimsel bir biçimde kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Programa göre "iletişimsel yaklaşım, hedef dilin yalnızca bir ders konusu olarak değil, başkalarıyla etkileşim kurmak için kullanımını kapsar; odak noktası dil bilgisi yapıları veya dil bilgisel işlevlerden çok, dilin etkileşimsel ortamlarda, gerçek anlamlar üretmek için kullanımıdır." (s. 4).

Bu görüşler etrafında programın "dil, iletişim içindir" anlayışı ile hareket ederek, iletişim odaklı bir öğretim yaklaşımı sergilediği ve bu yaklaşımla öğretimde dilsel işlevlere, dilin anlamsal ve etkileşimsel yönüne odaklanmayı amaçladığı görülmektedir.

Kategori 2: Eylemsel Yaklaşım

Resmi programda tek bir dil öğretim yaklaşımının benimsenmediği, iletişimsel dil öğretim yaklaşımının yanında eylem odaklı yaklaşıma da yer verildiği görülmektedir. Programın ana felsefesi bölümünde ifade edildiği üzere:

> Tek bir dil öğretim yöntemi, farklı kademelerdeki öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve çeşitli öğrenme stillerine cevap verebilmek için yeterli esnekliği sağlayamayacağından, öğrenenlerin dili bir ders yerine iletişim aracı olarak deneyimleyebilmeleri için eylem odaklı yaklaşıma dayanan, bir arada kullanılabilecek, eklektik öğretim teknikleri benimsenmiştir. (s. 3)

Bu alıntıda programın dil öğretiminde esneklik ve çeşitlilik sağlayabilmek adına tek bir yaklaşıma bağlı kalmadan ancak temelde eylem odaklı yaklaşımdan beslenen

uyumlu ve eklektik öğretim tekniklerinin bir arada kullanılmasını önerdiği görülmektedir. Programın yapısı ve tasarımı ile ilgili bölümde eylem odaklı yaklaşıma tekrar atıfta bulunulurken, bu defa mevcut eğitim araştırmalarına, uluslararası öğretim standartlarına ve D-AOBM düzeylerine göndermelerde bulunulmuş, bu yaklaşımla kendi kültürleri gibi farklı diller ve kültürleri de takdir eden, yetkin ve kendinden emin dil kullanıcıları yetiştirilmesinin beklendiği ifade edilmiştir:

> Yeni İngilizce program modeli çerçevesi oluşturulurken, tek bir öğretim yöntemi belirlenmemiştir. Bunun yerine öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği takdir etmeden oluşan D-AOBM düzey tanımlayıcıları dikkate alınarak, mevcut eğitim araştırmaları ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan, eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Böylece öğrenenlerin, D-AOBM ile uyumlu şekilde, farklı uluslararası diller ve kültürleri anlamayı ve değer vermeyi öğrenirken, kendi kültürüne karşı da takdir duygusu geliştiren, kendinden emin ve yetkin İngilizce kullanıcıları olmaları beklenmektedir. (s. 8)

Kategori 3: Çıktı Odaklı Tasarım

D-AOBM'yi esas alan resmi programın, program tasarımında kademelere göre önceden belirlenmiş çıktılar olarak dilsel işlev ve becerilerden hareket ettiği ve programı bu doğrultuda şekillendirdiği görülmektedir. Programın öğretim tasarımı başlığı altında ifade edildiği üzere:

> Program modeli dil kullanımları, işlevler ve sunulan öğrenme materyallerine göre üç aşamaya bölünmüştür. En erken seviyeleri oluşturan 2'den, 4. Sınıfa kadar olan kademelerde odak noktası dinleme ve konuşmadır. […] 5 ve 6. sınıfta, öğrencilerin dil becerileri geliştikçe, öğrencilerin kısa metinlere maruz kalmaları sağlanır. […] 7 ve 8. Sınıflarda edebi konulara karşı gerekli anlayış zeminini oluşturmuş olan daha büyük öğrencilerin, kısa ve basit metinler okumak ya da arkadaşları hakkında kısa ve basit öyküler yazmak gibi dil öğreniminin diğer tamamlayıcı boyutları olan okuma ve yazmaya maruz kalmaları sağlanır. Buna göre, öğrenme materyalleri ve öğretilecek dilsel işlevler, her öğrenme aşamasına uygun etkinlik türlerini yansıtacak biçimde seçilmiştir. (s. 9)

Yukarıda sunulan alıntıda programın, içeriğin belirlenmesinde öğrenenlere kazandırılması beklenen dilsel işlev ve beceriler uyarınca hareket ettiği ve bunları dinleme, konuşma; okuma ve yazma becerileri olarak kademelere göre şekillendirdiği

görülmektedir. Bu yönden programın aşamalı ve döngüsel bir yapıya sahip olduğu ve bu yapının takip edilmesinin gerekliliği şöyle vurgulanmaktadır:

> Mevcut program, her kademe için tanımlanmış olan dil yeterlik süreci içindeki dil bilimsel zenginliği sunabilmek adına ilişkilendirilen iletişimsel işlevler ve belirli kullanımsal dil birimleri açısından yapılandırılmıştır. Bu nedenle öğretmenler ve materyal tasarımcıları işlevler ve ilişkili dilsel kullanımların hiyerarşik yapısı hakkında bilgilendirilmelidir. Diğer bir deyişle, işlevler ve dilsel kullanım birimleri bir biri üzerine inşa edilmiş ve döngüsel bir biçimde yapılandırılmıştır. Öğretmen ve materyal geliştiricilerin sütunlarda belirtilen yapı ve sözcükleri kullanmaları şiddetle tavsiye edilir. (s. 11)

Kategori 3: Tematik İçerik

Resmi programda genç öğrenenler için İngilizce öğrenimini anlamlı ve kalıcı hale getirme, ilgi ve merak uyandırma, gerçek yaşamla bağlantılar kurma gibi gerekçelerle, içeriğin temalar halinde oluşturulduğu görülmektedir. Buna göre:

> Her kademe için bağlantılı temalar etrafında yapılandırılmış toplam 10 örnek ünite sunulmuştur. Tematik ünitelerin kullanımı, bu yaklaşımın eğitimcilere yeni bilgileri öğrenenlere ilişkili ve ilgi çekici bir biçimde sunmaya olanak vermesi ve yeni bilgileri önceki bilgilerin üzerine inşa ederken, diğer yandan kalıcı öğrenmeyi desteklemek için önceki içerikleri tekrar etmeyi sağlaması nedeniyle Hale ve Cunningham (2011) tarafından da desteklenmektedir. Dil öğrenimi ve gerçek yaşam arasında bağlantı kurabilmek amacıyla, her ünite için temalar, genç öğrenenlerin aşina oldukları konu ve fikirleri yansıtmak üzere seçilmiş; bu sebeple aile, arkadaşlık, hayvanlar, tatiller, boş zaman aktiviteleri ve benzeri temalar vurgulanmıştır. (s. 9)

Resmi programın içerik olarak temalara başvurmasının bir diğer nedeninin de, daha önce değinildiği üzere, kültürel öge ve değerleri programa dâhil etmek olduğu görülmektedir:

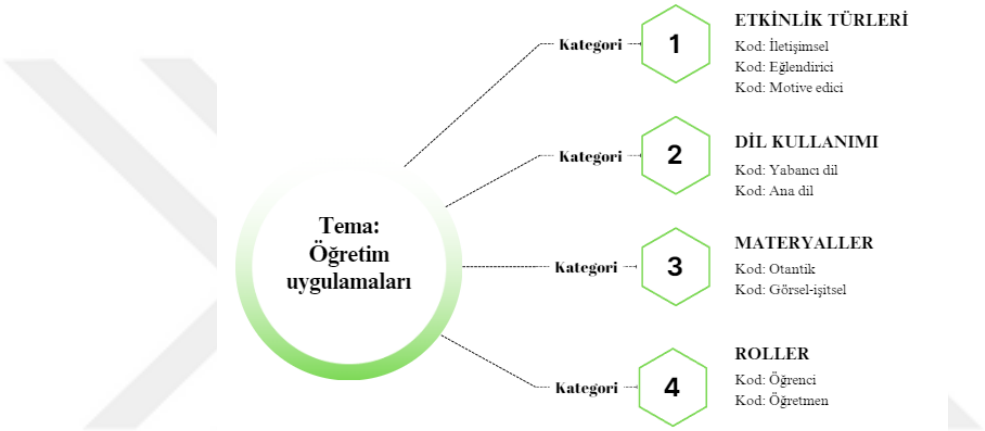
> D-AOBM'nin kültürlerarası yetkinliği geliştirme ve kültürel çeşitliliği takdir etmeye dair yaptığı vurgular düşünülerek (COE, 2001), kültürel meselelere de değinilmiştir. Hem erek, hem de uluslararası kültür ögeleri, olumsuz tutumların oluşmasını engellemek adına kaynak kültür değerleri de vurgulanarak, her ünite teması beraberinde, ılımlı ve tehditkâr olmayan bir biçimde sunulmuştur. (s. 9)

Böylece programın farklı yerlerinde de vurgulandığı gibi temalar, hem öğrenmeyi öğrenenler için ilgi çekici, anlamlı ve bağlamsal kılabilmek, hem de değerleri programa dâhil etmenin işlevsel bir yolu olarak işe koşulmuştur.

Tema 4: Öğretim Uygulamaları

Bu tema, benimsenen öğretim yaklaşımının sınıf içerisinde gerçekleştirilmesine ilişkin etkinlikler ile bunlara eşlik eden davranış, materyal, teknik ve vurgulanan ilgili diğer öğretim esaslarını ifade etmektedir. Öğretim süreçleri teması, aşağıda belirtilen toplam dört kategori ve dokuz kodu içermektedir:

Şekil 16. Öğretim Uygulamaları: Kod ve Kategoriler



Kategori 1: Etkinlik Türleri

Resmi program, İngilizce öğretim sürecinde gerçekleştirilecek sınıf içi etkinliklerin iletişimsel nitelikte olması gerektiğini ifade ederken, bu etkinliklerin başlıca bazı özelliklerini ve diğer bazı etkinlik türlerinden farkını şöyle tarif etmektedir:

> …öğrenenler/kullanıcılar, ders kitabındaki önceden hazırlanmış basılı bir diyalogu sırayla okumak ya da fiil çekim listelerini ezberlemeye çalışmak yerine örneğin grupça oluşturulan bir oyunu hep beraber oynamak gibi birbirleriyle ya da öğrenciler ve öğretmenler arasında gerçek bir iletişim gerektiren etkinliklerde bulunurlar. (s. 4)

Resmi programın böyle iletişimsel etkinlikleri öğrenenler ve öğretmen arasında ya da grupça, iletişim ve iş birliğine dayalı olarak gerçekleştiren, yineleme ya da ezber yerine dilsel etkileşim ve üretimin amaçlandığı özgün nitelikteki dilsel çalışmalar olarak vurguladığı görülmektedir. Resmi program bu açıdan bilgi boşlukları, doğru-yanlış, soru-cevap, sıralama, eşleştirme gibi etkinliklerin yanında güzel sanatlar ve el sanatları

(arts and crafts), fiziksel eylem (TPR), yarışma, drama, rol yapma, şarkı ve marşlar gibi çeşitli etkinlik türlerine değinirken (s. 15), bu etkinlikleri gerek İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak (s. 3) gerekse dil öğretimini keyifli hale getirmek açısından (s. 12) önemli gördüğünü belirtmektedir. Program ayrıca öğrenciler için zorlayıcı ancak başarılabilir nitelikte etkinlikler sunmanın, yüksek motivasyon geliştirebilmek açısından faydalı olduğunu ifade etmektedir (s. 12).

Kategori 2: Dil Kullanımı

Resmi program içerisinde öğretimde dil kullanımı konusunun da ele alındığı ve özellikle programın uygulanmasına dair önemli hususlar başlığı altında, sınıf içindeki dil kullanımına dair önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Konu ile ilgili olarak programda, "İletişim olabildiğince İngilizce olarak sürdürülür." (s.12); "Öğrenciler hedef dil topluluğundaki konuşucular gibi konuşup, dinlerler." (s.12); "Öğretmenler sınıfta genel olarak İngilizce (ve gerekliyse Türkçe) iletişimde bulunmak için bulunurlar." (s.12), şeklindeki görüşlere yer verilerek, hedef dil kullanımı gerek öğretmen, gerek öğrenenler açısından desteklenmiştir. Program buna karşın öğretimde ana dil kullanımının yasaklanmadığını ya da engellenmediğini, karmaşık öğretimsel talimatlar vermek ve zor kavramları açıklamak gibi belirli amaçlar için kaynak dilden faydalanılabileceğini belirtmektedir (s. 12). Program bu amaçların dışında ana dilin, dil öğrenimini destekleyici, daha esnek kullanımlarına da yer verilebileceğini "öğrencilere ana dillerine değer vermeleri öğretilir ve dil öğrenim yolculuklarında ihtiyaç duydukları şekilde kullanmakta özgür ve yetkin oldukları hissettirilir." cümlesiyle vurgulamaktadır (s. 12). Bu açıdan resmi programın İngilizce öğretiminin olabildiğince İngilizce sürüdürülmesini beklediği, bununla beraber belirli ihtiyaç ve amaçlar dâhilinde, ana dile de yer verilebileceğini vurguladığı görülmektedir.

Kategori 3: Materyaller

Resmi program benimsenen öğretim yaklaşımı doğrultusunda, öğretimde kullanılacak materyal ve araçların özgün ve otantik nitelikte olması gerektiği, "Sınıf materyalleri ve öğretim araçları İngilizcenin gerçek yaşamdaki kullanımını gösterebilmek için olabildiğince özgün kaynaklardan sağlanır" ifadesi ile vurgulanmıştır (s.4). Programda otantik materyallere başvurmanın dilin iletişimsel doğasını ön plana çıkarmak açısından önemli olduğu (s. 3), anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için materyallerin öğrencilerin günlük yaşamları ile bağlantılı olması gerektiği

belirtilmiştir (s. 4). Programın bu açıdan gerçekçi materyallerin kullanımı yönünde bir tercihte bulunduğu görülürken, görsel-işitsel türden özgün materyaller kullanmanın, öğrenenlerin sürekli biçimde dile maruz kalmaları bakımından önemli olduğuna dikkat çekilmiştir (s. 12). Bu açıdan reklam, broşür, blog, katalog, menü, harita, gazete, podcast, poster, internet siteleri resmi program tarafından öğretimde kullanılmak üzere önerilen çeşitli ortam ve bağlamlardan bazılarıdır (s. 15).

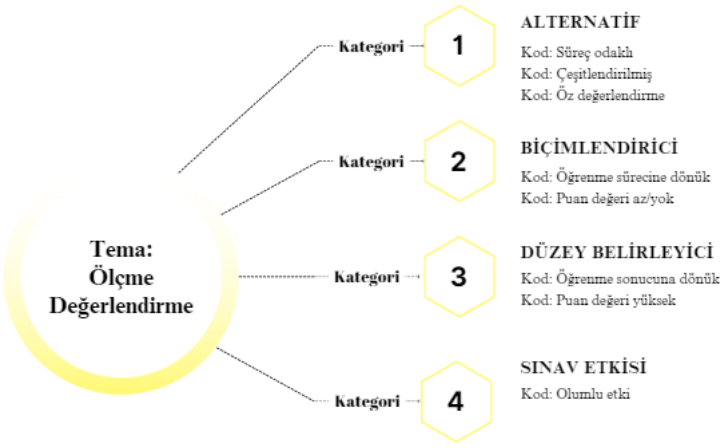
Kategori 4: Roller

Öğrenci ve öğretmenden sergilemesi beklenen belirli davranışlar olarak, resmi program içinde öğretim sürecinde üstlenmesi beklenen rollere de değinilmektedir. Buna göre öğrenenlerin dile dair bilgiler öğrenmek yerine, dil ile eylemlerde bulunarak iletişimsel becerilerini geliştirmeleri ve gelişmekte olan bu becerilerini öğrenme sürecinde etkin ve sürekli kullanmaları beklenmektedir (s. 12). Dahası öğrenenlerin yalnızca öğrenme sürecine katılmakla kalmayıp, okul ve çevre ile paylaşmak üzere ürünler de ortaya koymaları ile ilgili ifadelere yer verilmiştir (s. 12). Bu açıdan öğrenenlerin öğretim sürecinde dili sürekli kullanan, dilsel eylem ve üretimde bulunan, etkin bireyler olarak tarif edildikleri görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerden güler yüzlü ve destekleyici bir biçimde, öğrenenlere karşı anlayışlı bir rehberlik sağlamalarının beklendiği ifade edilmiştir (s. 12). Bu doğrultuda öğretmen konuları yetiştirmek yerine anlamlı iletişimi derinleştirmeye odaklanmalı, tekrar olanakları sunarak öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmeye gayret etmeli ve iletişimi bölerek, hatalara konuşma anında müdahale etmek yerine bunları ayrı bir zamanda ele almalıdır (s.12).

Tema 4: Ölçme-Değerlendirme

Bu tema, resmi programın İngilizce öğretiminde ortaya koyduğu ölçme-değerlendirme anlayışı ve yaklaşımını ve bu yaklaşım doğrultusunda işe koşulmasını beklediği ilgili yöntem, teknikleri içermektedir. Aşağıdaki görselde, temayı oluşturan dört kategori ve sekiz kod sunulmuştur.

Şekil 17. Ölçme-Değerlendirme: Kod ve Kategoriler



Kategori 1: Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

Resmi programda sınama, ölçme ve değerlendirme için çizilen kuramsal çerçevenin, D-AOBM temel alınarak oluşturulduğu ve programın diğer boyutlarında sergilenen anlayışla uyumlu olmasının beklendiği açık biçimde ifade edilmektedir:

> …mevcut programın sınama süreçleri için kuramı, öğrenme ve öğretimden farklı değildir: Sınama, ölçme ve değerlendirmenin kuramsal çerçevesi öncelikli olarak çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin vurgulandığı D-AOBM üzerine temellendirilmiştir. Bunlarda ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirme süreçleri merkeze alınmıştır. (s.6)

Devamında programın, tüm ölçme-değerlendirme süreç ve teknikleri için benimsediği felsefeyi ortaya koymaya çalıştığı, yine alternatif değerlendirme ile örtüşen bireysel ve bireye göre, yansıtma, geri besleme ve öz değerlendirmeyi sağlayabilecek, öğrenmede zayıf veya güçlü yanları ortaya koyacak ve dört dil becerisini içerecek bir sınama anlayışını öngördüğü anlaşılmaktadır:

> Programın sınamaya yönelik açıkça belirttiği felsefesine göre belirleyici ve biçimlendirici ölçme-değerlendirme teknikleri, ürün ya da süreç odaklı testleri içeren tüm sınama süreçleri: Dört dil becerisi ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirilmesini içermeli; öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özelliklerine göre farklılaştırılmalı; programda belirtilen öğrenme ve öğretim yöntemi ile uyumlu olmalı; öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile uyumlu olmalı; olumlu ve faydalı bir sınav etkisi yaratmalı; öz değerlendirme, yansıtma ve geri dönüt içermeli; öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını ve geliştirmeye ihtiyaç duydukları alanları belirlemesine yardımcı olmalıdır. (s. 7)

Programın D-AOBM'yi takip ederek ölçme-değerlendirmeye dair ortaya koyduğu öğrenen merkezli, öğrenme ve öğretimi besleyici, dört dil becerisini kapsayan ölçme-değerlendirme ilkeleri ile İngilizce öğretiminde katı ve sabit geleneksel değerlendirme yaklaşımı yerine alternatif bir ölçme-değerlendirme yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Programın bu tercih ile özellikle genç öğrenenlerin gelişimsel özelliklerinin yanında etkili çalışma ve öğrenme biçimlerinin desteklenmesini amaçladığı anlaşılmaktadır:

> Özellikle de (5. sınıftan, 8. sınıfa kadar olan) ortaokul öğrencilerinin dil yeterliklerini ölçme ve değerlendirmede, öğrencilere kendi öğrenme hızlarını gözlemlemelerinde yardımcı olmak ve ders dışında İngilizceye nasıl çalıştıklarını belirleyen öğretim sürecini destekleyebilmek için zengin çeşitlilikteki sınama teknikleri gerekmektedir. (s. 7)

Programın alternatif ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme süreçleri kapsamında, öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlayan öz değerlendirmeye, ayrı bir vurgu yaptığı görülmektedir:

> Ek olarak öz değerlendirme, öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerinin gelişimine dönük kendi ilerleme ve başarımlarını izlemelerini sağlamak ve teşvik etmek için vurgulanmaktadır. Bu amaçla her ünite, öğrencilerin sağlaması beklenen başarım listeleri içermektedir. Bu, eylem odaklı bir yaklaşımla öğrenenlerden kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini isteyen bir öz değerlendirme kontrol listesine dönüştürülecektir. Diğer bir deyişle öğrencilerden, "Ne öğrendin?", "Ne kadar öğrendiğini düşünüyorsun?" ve "Sınıfta öğrendiğin ile gerçek hayatta ne yapabileceğini düşünüyorsun?" gibi soruları cevaplamaları beklenmektedir. (s. 6)

Programın bu vurguyla öz değerlendirmeyi, benimsenen öğretim anlayışı ile uyumlu alternatif bir değerlendirme türü olarak ön plana çıkardığı anlaşılmaktadır. Programın portfolyo, proje, performans, yaratıcı drama gibi alternatif değerlendirme tekniklerinin yanında dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak ayrı dil becerilerine ve bu dil becerilerini bütün biçimde sınmaya dönük tekniklere de ayrıntılı bir yer verdiği görülmektedir. Program bu önerilen sınama tekniklerinin yanında iletişimsel sınama felsefesi ile uyumlu farklı sınama tekniklerinin de kullanılabileceğini ifade etmektedir (s. 8).

Kategori 2: Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirmeye resmi program içerisinde, başlıca ölçme-değerlendirme türlerinden biri olarak yer verildiği görülmektedir. Biçimlendirici değerlendirmeye öğrenme süreci açısından yaklaşan resmi program, bu değerlendirme türünü tanımlarken, bazı örneklerine şöyle değinmektedir:

> İngilizce sınıfları için biçimlendirici değerlendirme genellikle az ya da hiç puan değeri olmayan sınamalardır. Bunun yerine bunlar, öğrenme sürecine destek olmak için sunulur. Örneğin, öğrenmelerini sergilemeleri için öğrencilerden 1) dersin konusu hakkında bir poster tasarlamaları ve 2) dersin sonunda konunun ana noktalarını özetlemeleri istenebilir. (s. 7)

Program, özellikle 2. ve 3. sınıf kademelerinden küçük yaştaki öğrenenlerin İngilizceye karşı tutum, inanç ve motivasyonlarını geliştirmelerini sağlayabilmek için ders içi ve dışı görevler ile uyumlu, biçimlendirici ölçme-değerlendirme süreçlerinin kullanımını önermekte, 4. sınıf kademesinden itibaren ise öğrencilerin iletişimsel yetkinliği ve dil yeterliğini sınamada biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme türlerinin bir arada kullanılabileceğini ifade etmektedir (s. 6).

Kategori 3: Düzey Belirleyici Değerlendirme

Resmi program düzey belirleyici değerlendirmeyi tanımlarken, eğitim süreci sonucuna ve ölçüte göre notlandırma işlemine vurgu yapmaktadır. Buna göre "Belirleyici değerlendirme süreçleri, temelde öğrencilerin öğrenmesini, belirtilen öğretim dönemi sonunda, önceden belirlenen standart ya da performans ölçütleri ile karşılaştırarak, değerlendirmeyi amaçlar." (s. 7).

Program düzey belirleyici değerlendirmeyi bu şekilde tanımladıktan sonra, bu değerlendirme türüne örnek bazı değerlendirme tekniklerine değinmektedir:

> Genellikle (yüksek puan değeri olan) nota etki eden sınavlar olarak adlandırılan belirleyici değerlendirme teknikleri, öğretim programı ve öğretmen tarafından benimsenen öğrenme ve öğretimin doğası ile uyumlu olmalıdır. Belirleyici değerlendirme türlerinden bazıları: 1) dönem boyunca hazırlanan resimli bir sözlük gibi bir proje ve 2) düzenli olarak yapılan kalem-kağıt sınavlarıdır. (s. 7)

Programın biçimlendirici değerlendirmenin yanında, düzey belirleyici değerlendirmeye de vurgu yaparak, bu farklı değerlendirme türlerini öğrenme

açısından birbirini tamamlayıcı nitelikte gördüğü söylenebilir. Nitekim program buna yönelik olarak farklı değerlendirme türlerinin kullanımı ile ölçme ve değerlendirmenin çeşitlendirilerek, öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesinin amaçlandığını ifade etmektedir (s. 7).

Kategori 4: Sınav Etkisi

Resmi programın ölçme ve değerlendirme anlayışı içinde sınav etkisi kavramının programın en belirleyici unsurlarından biri olarak, ayrıca vurgulandığı görülmektedir. Öyle ki, olumlu ve faydalı bir sınav etkisi yaratmak, programın en önemli yanlarından biri olarak ifade edilmiştir (s. 4). Programda sınamanın, programın yapısı ve doğasına aykırı olduğu durumda tüm öğretimsel amaç ve çabaların olumsuz etkilenebileceği hakkında şunlar söylenmektedir:

> Programın doğası ile tutarsızlık gösteren sınama süreçleri, tüm dilsel ve öğretimsel altyapıyı ve kazanımları riske atacağı için, bir üst yapı olarak sınama ve özellikle de ölçme ve değerlendirme, programın en önemli yanlarından biridir. Bu tutarsızlık, öğretmenlerin öğretim biçimi gibi öğrencilerin de nasıl öğrendiğini, programda ifade edilenden farklı biçimde şekillendirebilir. Sonucunda bu farklılaşma, olumsuz ve zararlı sınav etkisi olarak bilinen kavrama sebebiyet verebilir (Özmen, 2012). (s. 6)

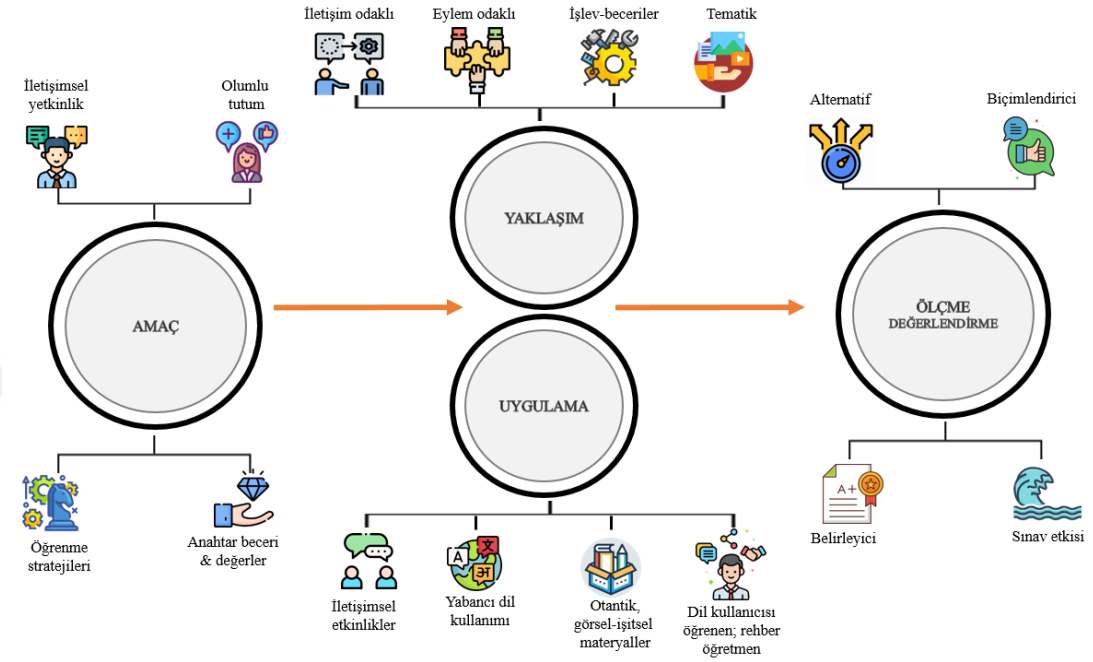
Devamında sınav etkisinin, eğitimin tüm unsur ve paydaşları açısından sahip olduğu öneme, sınama, öğrenme ve öğretim arasındaki bağın tamamlayıcı biçimde kurulması gerekliliğine şöyle değinilmektedir:

> Bu nedenle öğrenme, öğretim ve sınamanın birbiri ile sürekli etkileşim içinde olan bir bütünün parçaları olarak, yalnızca öğretmenlerin öğretimsel tercihlerini değil aynı zamanda öğrenenlerin öğrenme stratejilerini ve hatta ebeveynlerin sağlanan eğitimde neyin önemli ve değerli olduğuna dair tutumlarını belirlediğini vurgulamak oldukça önemlidir. (s. 6)

5.1.2. Resmi Programın Varsayımlarının Belirginleştirilmesi

Resmi programın incelenmesi sonucu ulaşılan başlıca bulgular, aşağıda özetlenip, görselleştirilerek sunulmuştur.

Şekil 18. Resmi Programın Ana Çerçevesi



Sonraki bölümde, programa dair elde edilen bu bulgular, başta Clark'ın (1987), yabancı dil öğretim programlarını, eğitim felsefelerine göre betimlemek için kullandığı çerçeve olmak üzere, alanyazındaki kuramsal dayanakları ile beraber ele alınmış, böylece resmi programın İngilizce eğitimine dair ortaya koyduğu varsayımlar açıklanarak, belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

Düşünsel Temel ve Amaçlara İlişkin Varsayımlar

Program inceleme (curriculum analysis), programın ardında yatan varsayımları ve temelleri ortaya çıkarmak, programın güçlü ve zayıf yönlerini aydınlatmak, kullanıcıların öğretimsel ve planlamaya dönük karar alma süreçlerini kolaylaştırmak böylece programın içsel ve eğitimsel değerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Ariav, 1986). Program inceleme, mevcut programın daha iyi anlaşılması, tanıtılması ve iyileştirilmesi; program kararlarının gözden geçirilmesi; hizmet içi eğitimlere kaynaklık ve rehberlik edebilecek veriler sunması; program sorunları ve meselelerine dair farkındalık geliştirilmesi; saha araştırmaları ve farklı kaynaklardan veri toplamak ve karşılaştırmalar yapmak için bir çerçeve teşkil etmesi, programlara yön veren akımları ortaya koyması gibi işlevlerle gerçekleştirilmektedir (a.g.e., s. 143-

144). Bir programı makul ve sistematik bir biçimde inceleyerek, değerlendirebilmek için ise öncelikle hangi eğitimsel amaçlara dönük olduğunun ortaya konabilmesi gerekir (Tyler, 2013, s. 3). Programların eğitimsel amaçlarının belirlenmesinde, her biri eğitimi kendi bakış açısından gören ve ona kültürel mirası korumak ve aktarmak, bireylerin gelişimine katkı sağlamak ya da toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek gibi farklı işlev ve öncelikler yükleyen düşünsel eğilim ve kavramlaştırmalar yönlendirici bir rol oynar (Taba, 1962, s. 30). Bu noktada program geliştiriciler, toplumun ihtiyaçlarına ve eğitim kültürüne uygun bir program ortaya koyabilmek adına uygun tercihlerde bulunmak durumundadır. Geliştiriciler, önceliğin okuldaki yaşantılar olduğu bir durumda, deneyim odaklı ve ilerlemeci bir program; konular arası bağlantıların kurulması istendiğinde disiplinler arası bir program ya da eğitimde bireyselliğin gereğinden fazla ön plana çıktığı düşünülen bir durumda kültür ve toplum merkezli bir program önerisi sunmayı tercih edebilirler (Thompson, 1975, s. 247). Bu nedenle programın temel önermelerinin ve niteliğinin ortaya konabilmesi için öncelikle programın altında yatan bu tür varsayımların doğru anlaşılması gerekir (a.g.e., s. 247).

Skilbeck (1983), eğitimde yaygın olarak kabul gören başlıca üç ideolojiyi klasik hümanizm, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralarken, bu sınıflamadan yola çıkan Clark (1987), bu üç temel ideolojiyi, yabancı dil öğretim programlarına yansımaları açısından değerlendirmiştir. Buna göre, tüm nesiller için gerekli görülen bilgileri aktararak, bireylerin entelektüel kapasitesini hatırlama, analiz, sentez gibi nitelikleri yönünden arttırmayı hedefleyen klasik hümanizm, bunun için konu ve öğretmen merkezli, dilin kuralları, bileşenleri ve dil bilgisine odaklanan bir öğretimi; dil bilgisi, sözcük ve çeviri gibi sınıf içi etkinlikleri işe koşmayı uygun bulmaktadır. Bireyin bütünsel gelişimini teşvik etmeyi ve öğrenme kapasitesini arttırmayı hedefleyen ilerlemecilik ise öğretmenin destekleyici ve teşvik edici rolde olduğu, öğrenme süreci ve öğrenen odaklı bir yaklaşımla etkinlik ve yaşantı temelli bir öğretimi; bireylerin kendini ifade etme, yorumlama ve tartışma fırsatları elde ettiği, iletişim ve problem çözmeye dönük gerçekçi etkinlik ve görevleri tercih eder. Son olarak, bireylerin diğer dil toplulukları ile iletişime geçerek, toplumsal, ulusal ve uluslararası düzeyde birlik ve hoş görüyü teşvik etmesini hedefleyen yeniden kurmacılık, önceden belirlenmiş iletişimsel işlev ve becerilerin edinimine odaklanan

bir öğretimi, dilin gerçekçi kullanımına dönük, uygulamalı roller içeren etkinlikleri esas almaktadır (a.g.e.).

Şekil 19. Yabancı Dil Öğretim Programı ve İdeolojiler

YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMI

İDEOLOJİ	KLASİK HÜMANİZM	İLERLEMECİLİK	YENİDEN KURMACILIK
DİL ÖĞRETİM AMACI	Kültürel bilgi, entelektüel kapasite	Kişisel gelişim, öğrenmeyi öğrenme	Toplumsal, uluslararası bütünleşme
YÖNTEMSEL VURGU	Dil ögeleri ve kurallarını kavrama	Bilişsel süreçleri ve öğrenmeyi harekete geçirme	Gerçek yaşamdan rol ve durumları pratik ederek, alışkanlık, davranış geliştirme
İÇERİK	Dilin yapısı ve bileşenlerinden oluşan, doğrusal ve birikimli (cumulative) içerik	Öğrenenlerle beraber belirlenen iletişimsel etkinlik ve görevlerden oluşan, sarmal içerik	Dört dil becerisi uyarınca işlev, durum, tema olarak belirtilen iletişimsel ihtiyaçlardan oluşan, öğrenenin yapabildiklerine odaklı, doğrusal, birikimli içerik
ETKİNLİKLER	Dil bilgisi, sözcük, çeviri, edebi metinler	Problem çözmeye dönük etkinlikler	Yaygın ifade kalıplarının kullanımı, rol ve durumları prova etmek
ÖĞRETMEN ROLÜ	Öğretici, açıklayıcı, hata düzeltici, bilgi aktarıcı	Yardımcı, teşvik edici, arabulucu, ihtiyaca cevap veren	Model konuşucu, önceden belirlenen öğrenme yaşantılarının düzenleyici, yöneticisi
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME AMACI	Başarıya göre sıralama, seçme, kategorize etme	Öğrenenin öz değerlendirme, yansıtma, öğrenme kapasitesini geliştirme	Öğrenenin ölçütlere göre neyi, ne kadar yapabildiğini belirleme (belirleyici); öğretme ve öğrenme sürecine bilgi sağlama (biçimlendirici)

Kaynak: Clark, 1987, s. 93-99'dan uyarlanmıştır

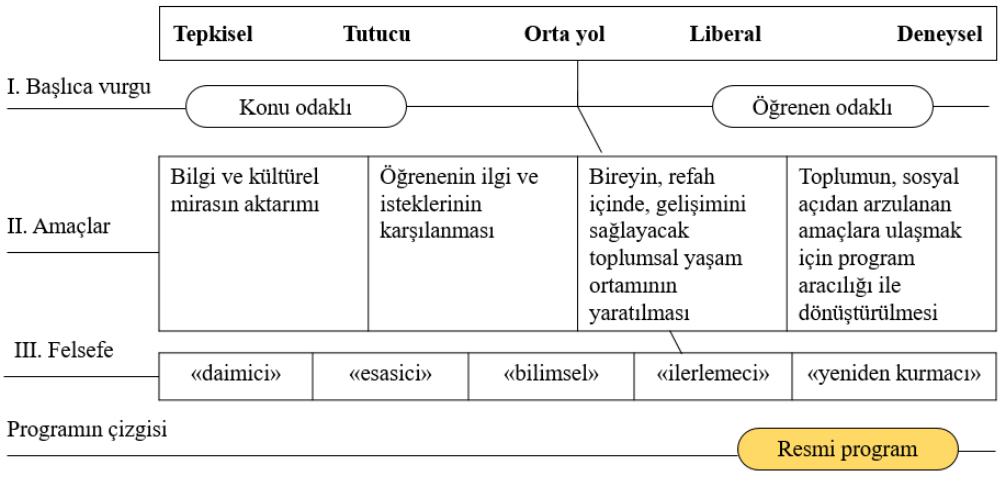
Resmi program amaçları bakımından incelendiğinde, dil öğretimindeki uluslararası görüşler ve politikalar ile bağlantılı olarak, iletişimsel yetkinlik ve dil becerilerinin ön plana çıkarıldığı, bu ana amacın ise toplumsal gelişim ve ilerleme ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu açıdan programın ağırlıklı olarak yeniden kurmacı bir nitelik sergilediği söylenebilir. Nitekim reformist, yeniden kurmacı düşüncede iletişim ve iletişim odaklı öğrenme, önceden belirlenen toplumsal hedef ve çıkarlara ulaşılabilmek için ortak biçimde hareket etmenin anahtarı olarak, kilit bir role sahiptir (Mosier, 1951).

İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirilmesi amacı kapsamında öğrenmede ilgi, istek ve motivasyon gibi duyuşsal ve psikolojik etkenlere dikkat çekilmesi ve öğrenenlerin kendini rahat ve desteklenmiş hissedecekleri öğrenme ortamları yaratılmasının vurgulanması, programın öğrenmede bireyi bir bütün olarak gören ilerlemeci felsefi düşünceyi de dikkate aldığını göstermektedir (Pecore, 2016). Bireyi duygu ve

düşünceleri ile bir bütün olarak ele almanın yanında, öğrenme stratejilerinin programın ana boyutlarından biri olarak belirtilmesi de, programın gelişim ve büyümeyi hedef alan ilerlemeci bakış açısıyla örtüşen diğer bir yanını ortaya koymaktadır (Ornstein & Hunkins, 1993). Bununla beraber her iki hedefin arka planında da, Avrupa politikaları ile uyumlu bir biçimde, hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramların vurgulandığı anlaşılmaktadır. Son olarak, her ne kadar dil öğretim programları açısından dil becerilerine kıyasla daha arka planda kaldığı ifade edilse de, anahtar yetkinlik ve değerler gibi amaçlar ile yeniden kurmacı görüşte ifade edilen toplumsal ve uluslararası bütünleşme ve hoş görünün sağlanması hedefinin desteklenmeye çalışıldığı görülmektedir (Clark, 1987).

Ortaya koyduğu tüm bu amaçları ile programda farklı toplumlar arasında anlaşma ve uzlaşmanın sağlanabilmesi için iletişimsel yetkinliğin; hayat boyu süren bir dil öğrenimi ve dillere karşı bakışın geliştirilmesi için olumlu tutumun; sürekli öğrenme ile karşılaşılan sorun ve görevleri en etkili biçimde giderilebilmek için öğrenme stratejilerinin; toplumlar arasındaki hoşgörü, dayanışma ve katılımın sağlanması için anahtar yetkinlik ve değerlerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu çerçevede program amaçlarının, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının da gözetilerek, belirlenen beceri ve yetkinlikler bakımından gelişimlerinin sağlanması ile geleceğe dönük olarak arzulanan, birlik ve beraberlik içinde bir toplum oluşturma kurgusuna hizmet ettiği ifade edilebilir. Bu yönleri ile programın amaçladıkları bakımından birey ve toplum ilişkilerini gözeten, ilerlemeci ve yeniden kurmacı bir çizgide olduğu belirtilebilir (Ornstein & Hunkins, 1993; Wiles, 1993).

Şekil 20. Felsefenin Programlara Etkisi



Kaynak: Wiles, 1993, s. 16'dan uyarlanmıştır

Arka planındaki bu yeniden kurmacı ve ilerlemeci görüşler ile resmi programın başlıca amaçları açısından İngilizce öğretimine dair ortaya koyduğu varsayımlar şöyle özetlenebilir:

> *Varsayım 1: Toplumsal gelişmenin anahtarı olarak, dil öğretim programlarının en öncelikli amaçlarından biri, öğrenenlerin iletişimsel yetkinliğini ve dil becerilerini geliştirmek olmalıdır.*
>
> *Varsayım 2: Dil öğreniminin hayat boyu devam eden bir uğraş haline gelebilmesi için ilgi, ihtiyaç ve motivasyon gibi duyuşsal unsurların dikkate alınması ile öğrenenlerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.*
>
> *Varsayım 3: Öğrenenlerin bireysel gelişim ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerinin teşvik edilmesi bağlamında, ders içi ve dışında İngilizceyi etkili biçimde öğrenmenin yolları olarak, sınav yerine öğrenme odaklı, uygun dil öğrenme stratejilerinin benimsenmesi sağlanmalıdır.*
>
> *Varsayım 4: Ulusal ve uluslararası alanda toplumsal bütünleşmenin daha iyi sağlanabilmesi için tüm eğitim programlarının olmazsa olmaz bir özelliği olarak, anahtar yetkinlik ve değerler programlara dâhil edilerek, öğrenenlere kazandırılmalıdır.*

İngilizce Öğretim Yaklaşımına İlişkin Varsayımlar

Farklı eğitim ideolojilerinin dil öğretim yöntemi üzerindeki yansımalarına bakıldığında, klasik hümanizmin dil bilgisi, dil bilgisi yapıları ve kurallarının kavranmasını; ilerlemeciliğin öğrenme sürecini ve bireyin bilişsel gelişiminin desteklenmesini; yeniden kurmacılığın ise dil kullanımı ve becerilerinin kazandırılmasını ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu açıdan karşılaştırıldıklarında klasik hümanizmde dilin soyut, zihinsel ve sabit kurallardan oluşan bir yapı olarak görüldüğü, aksine ilerlemeciliğin dile problemlerin çözümünde kullanımsal ve pratik bir karşılığı olan, değişen ve gelişebilen bir olgu olarak yaklaştığı; yeniden kurmacılık içerisinde ise dilin daha çok toplumsal, işlevsel ve eylemsel boyutlarının vurgulandığı görülmektedir. Dile dair bu anlayışlar doğrultusunda klasik hümanizmin öğretmen ve içerik merkezli bir dil öğretimini; ilerlemeciliğin, öğrenen ve yaşantıları üzerine kurulu, dili öğrenme ve kullanmayı teşvik eden, bireyin gelişimine katkı sunacak bir dil öğretimini; yeniden kurmacılığın ise öğrenenin belirli dilsel işlev ve becerileri

kazanmasını amaçlayan bir dil öğretimini öngördüğü söylenebilir. Dile dair anlayışları ve dil öğretimine yaklaşımları paralelinde klasik hümanizmde içeriğin dile dayalı olan dil bileşenleri ve kurallarından, ilerlemecilikte öğrenen ile beraber oluşturulan ve gerçek yaşama dayanan problemlerden, yeniden kurmacılıkta ise önceden belirlenen dilsel işlev ve becerilerden oluşturulduğu görülmektedir (Clark, 1987).

Kuramsal açıdan yaklaşıldığında dilin, kurallar ve ögelerin oluşturduğu soyut ve bilişsel bir yapı, anlam oluşturmaya yarayan işlevsel bir araç ya da karşılıklı ilişkileri biçimlendiren etkileşimsel ve toplumsal bir olgu olmak üzere, değişen biçimlerde ele alınabildiği görülmektedir (Richards & Rodgers, 2014, s. 23-25). Dile yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde resmi programın dili soyut ve zihinsel bir egzersiz yerine, iletişim ve anlam oluşturmak için kullanılan, yanı sıra toplumsal eylemlere eşlik eden bir katılım ve dönüşüm aracı olarak ele aldığı görülmektedir. Bu dil anlayışı doğrultusunda resmi programda dilin anlamsal ve işlevsel yönünü vurgulayan iletişim odaklı; toplumsal ve eylemsel yönünü vurgulayan eylem odaklı anlayışlara dayanan eklektik bir yaklaşım ön plana çıkarılmaktadır.

Bu yaklaşım doğrultusunda, program içeriğinin elde edilmesi beklenen çıktılar olarak merkeze alınan belirli dilsel işlev ve beceriler doğrultusunda, aşamalı ve döngüsel bir yapıda oluşturulduğu görülmektedir. Programın bu yapısı, yeniden kurmacı düşünce ile ilişkilendirilen ürün odaklı, işlevsel/kavramsal içerik tasarımı ile de örtüşmektedir (Nunan, 2004, s. 11; White, 1988, s. 44). Bunun yanında programın öğrenmeyi anlamlı ve bağlamsal kılmak ve gerçek yaşamla ilişkiler kurmak adına işlev ve becerileri seçili temalar içerisinde sunduğu, sürece dönük yaşantılar olarak belirli etkinlik, bağlam ve ortamlara değindiği görülmektedir. Tüm bunlar etrafında, resmi programın öğretim ve öğrenmeye yaklaşımı bakımından öne sürdüğü varsayımları şöyle özetlenebilir:

> *Varsayım 5: Dil iletişim içindir ve dil öğretiminde öğrenenlerin dili anlamlı ve gerçekçi biçimde, iletişim amacıyla kullanabilmeleri için dilsel işlevlere ağırlık veren, iletişimsel bir yaklaşım benimsenmelidir.*
>
> *Varsayım 6: Dil iletişim için olduğu kadar toplumsal eylemlere eşlik etmek içindir ve öğrenenlerin eylemleri yolu ile toplumsal katılım sağlamaları ve kültürel çeşitliliği tanımaları eylem odaklı yaklaşımla sağlanabilir.*

Varsayım 7: Öğretimde içerik, kazanım olarak belirlenen izin, istek, rica, karşılaştırma, öneri gibi dilsel işlevler ve bunlarla ilişkili dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere temel dil becerileri doğrultusunda, aşamalı ve döngüsel bir biçimde sunulur.

Varsayım 8: Öğretimin öğrenenler açısından daha anlamlı ve bağlamsal hale gelebilmesi ayrıca anahtar yetkinlik ve değerlerin programa dâhil edilmesi için içerikler, öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak, bilindik ve ilgili çekici, gerçek hayattan temalar etrafında, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi ilkeler uyarınca örgütlenir.

Öğretim Uygulamalarına İlişkin Varsayımlar

Amaçlar ve yöntemsel vurgular gibi farklı eğitim ideolojileri, sınıf içinde yer verilmesini bekledikleri etkinlikler, bu etkinliklerde öğrenci ve öğretmenlere biçtikleri roller konusunda da farklılık göstermektedir. Bu kapsamda klasik hümanizm, dil bilgisine dönük uygulamaları, sözcük öğrenimini, çeviri çalışmalarını ve edebi metinlerin özümsenmesini beklerken, öğretmen bu etkinliklerde doğru bilginin aktarıcısı ve hataların düzelticisi rolünü üstlenmekte, öğrenenlerin ise sözcükleri ve dil yapılarını ve edebi bilgileri doğru ve hatasız biçimde kullanmaları beklenmektedir. İlerlemeci düşüncede, öğrenenlerin sürece etkin biçimde dâhil olarak, anlam ve düşüncelerini ifade etme, yorum yapma ve tartışma olanağı buldukları problem çözme etkinlikleri vurgulanırken öğretmen, öğrenen ihtiyaçlarını gözeten, öğrenme sürecine eşlik eden, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden yardımcı bir rol üstlenir ve böylece öğrenenlerden, öğrenme sürecindeki gelişimlerini takip ederek, karşılaştıkları iletişim sorunlarının üstesinden, daha öz güvenli biçimde gelebilmeleri beklenir. Yeniden kurmacı bakış açısında ise sık kullanılan ifade kalıplarını hedefleyen ve belirtilen iletişimsel durumlardaki rolleri canlandırmaya dönük etkinlikler yer bulurken öğretmen, eğitim yaşantılarının düzenleyicisi ve yöneticisi olarak, örnek dil konuşucusu rolünü üstlenir ve öğrencilerden önceden belirlenen durumlara uygun ve akıcı dilsel ifadeler oluşturmaları beklenir (Clark, 1987).

Eğitimsel ideolojiler sınıf içinde yer verdikleri etkinlikler, roller ve öğretim sürecine dair öngördükleri bu hususlar açısından değerlendirildiğinde, resmi programın öğrenenin dili gerçekçi durumlarda anlamlar üretmek ve iletişim kurmak için kullanabileceği canlandırma, rol yapma ve oyun gibi etkileşimli ve iletişimsel, aynı

zamanda öğrenenlere için keyifli ve motive edici nitelikteki etkinlikler önerdiği görülmektedir. Bu etkinlikler ile öğrenenlerin pasif biçimde dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine bunlara etkin katılım sağlayarak, dil ile bir şeyler yapmaları gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin ise öğretim sürecinde anlayışlı ve güler yüzlü bir tutum içinde olarak, öğrenenleri öğrenme konusunda teşvik etmeleri, konuları yetiştirmek yerine öğrenmeyi derinleştirmeye odaklanmaları, hataları hoş görmeleri, öğrenmelerini pekiştirici tekrarlarda bulunmaları beklenmektedir. Ayrıca iletişimsel yaklaşımın temel ilkeleri olarak, sınıf içi öğretim sürecinde hedef dilin olabildiğince fazla kullanımının yanında otantik ve görsel-işitsel materyallere de yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, s. 125-126). Bu doğrultuda programın sınıf içi etkinlikler ve öğretim sürecine dair varsayımları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Varsayım 9: Sınıf içi uygulamalarda canlandırma, rol yapma, oyun gibi öğrencileri iletişimsel yönden geliştirebilecek ve etkin katılımlarını sağlayacak iletişimsel, eğlendirici ve motive edici etkinliklere yer verilir.

Varsayım 10: Dil öğretimi talimatlar vermek, belirli kavramları açıklamak ya da öğrencilerin ana dillerini takdir etmesini sağlamak gibi belirli amaçlar dışında olabildiğince İngilizce kullanılarak sürdürülür.

Varsayım 11: Dil öğretiminde dilin gerçekteki kullanımını yansıtabilmek için mümkün mertebe çeşitli türden özgün ve görsel-işitsel materyal kullanılır.

Varsayım 12: Öğretim sürecinde etkin bir rol üstlenen öğrenenler dili kullanıp, dilsel eylem ve üretimlerde bulunurken, öğretmen öğrenenlere karşı anlayışlı ve destekleyici birer rehber rolündedir.

Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Varsayımlar

Ölçme ve değerlendirmeye yaklaşımları bakımından ele alındığında klasik hümanizmin öğrencileri başarılarına göre sıralama, böylece sonraki eğitim aşamalarına devam edecek olan öğrencileri seçme ve diğerlerini eleme, temelde öğrenenleri yüksek ve düşük başarılı olanlar olarak sınıflama; ilerlemeciliğin doğrudan bireyin özerkliğini ve öğrenme kapasitesini geliştirmeye dönük olarak, öz değerlendirmeler yolu ile kendi öğrenme süreci ve ürünleri hakkında yansıtmacı değerlendirmeler yapmasına yardımcı olma; yeniden kurmacılığın ise biçimlendirici ve belirleyici değerlendirmelerin bir arada işe koşulması ile süreç-sonuç

bağlantılarının gözetilerek, belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlama amacında olduğu görülmektedir (Clark, 1987).

Resmi programın ölçme-değerlendirme yaklaşımında öncelikle çeşitli değerlendirme süreçlerinin bir arada işe koşulduğu, bunlar arasında alternatif değerlendirme anlayışının ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Programın başta öz değerlendirme olarak üzere sürece dönük değerlendirme yöntemlerini vurgulaması ile ilerlemeci değerlendirme anlayışı ile uyumlu bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Bunun yanında çıktı odaklı yapısına bağlı olarak, öğrenenlerin ne yapabildikleri üzerinde duran programın, belirlenen hedeflere ulaşmada yeniden kurmacı değerlendirme anlayışına paralel biçimde hem biçimlendirici, hem de düzey belirleyici ölçme-değerlendirme süreçlerine geniş bir yer ayırdığı görülmektedir. Program içerisinde ölçme-değerlendirmeye amaçlar bölümünden hemen sonra ve diğer ögelere göre oldukça kapsamlı bir yer ayrılmış olması da, programın bu yeniden kurmacı karakterini ortaya koymaktadır. Program ayrıca sınav etkisi kavramı üzerinden öğrenme, öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçleri arasında bir bütünlük kurulamadığında, sınavların eğitimin her unsuru üzerinde olumsuz etkileri olabileceğine de dikkat çekmektedir. Bu bilgilerden hareketle, programın İngilizce öğretiminde ölçme-değerlendirmeye dair varsayımları şöyle özetlenebilir:

> *Varsayım 13: İngilizce öğretiminde öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek adına, başta öz değerlendirme olmak üzere, portfolyo, proje, performans değerlendirme, yaratıcı drama gibi alternatif ve çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilir.*
>
> *Varsayım 14: İngilizce öğretimi sürecinde poster tasarlama ya da bir konunun ana hatlarını özetlemek gibi öğrenen motivasyonu arttırıcı, öğrenmeyi geliştirici ve destekleyici, not değeri bulunmayan ya da az olan, biçimlendirici değerlendirme teknikleri işe koşulur.*
>
> *Varsayım 15: İngilizce öğretiminde proje ya da bilindik kâğıt kalem sınavları gibi doğrudan not değeri taşıyan, biçimlendirici değerlendirmeyi tamamlayıcı, düzey belirleyici değerlendirme yöntem-tekniklerine yer verilir.*
>
> *Varsayım 16: İngilizce öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrenen, öğretmen ve veliler olmak üzere başlıca paydaşlar, öğrenme, öğretim ve*

ölçme-değerlendirme arasındaki bağların kurulması ile olumlu bir sınav etkisi yaratılmasına çaba göstermelidir.

Bu bölümde yapılan çıkarım ve değerlendirmeler doğrultusunda, resmi programın İngilizce eğitimine dair temel varsayımları araştırmanın analitik çerçevesi ile uyumlu hale getirilerek, aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 22. Resmi Programın Ana Hatları

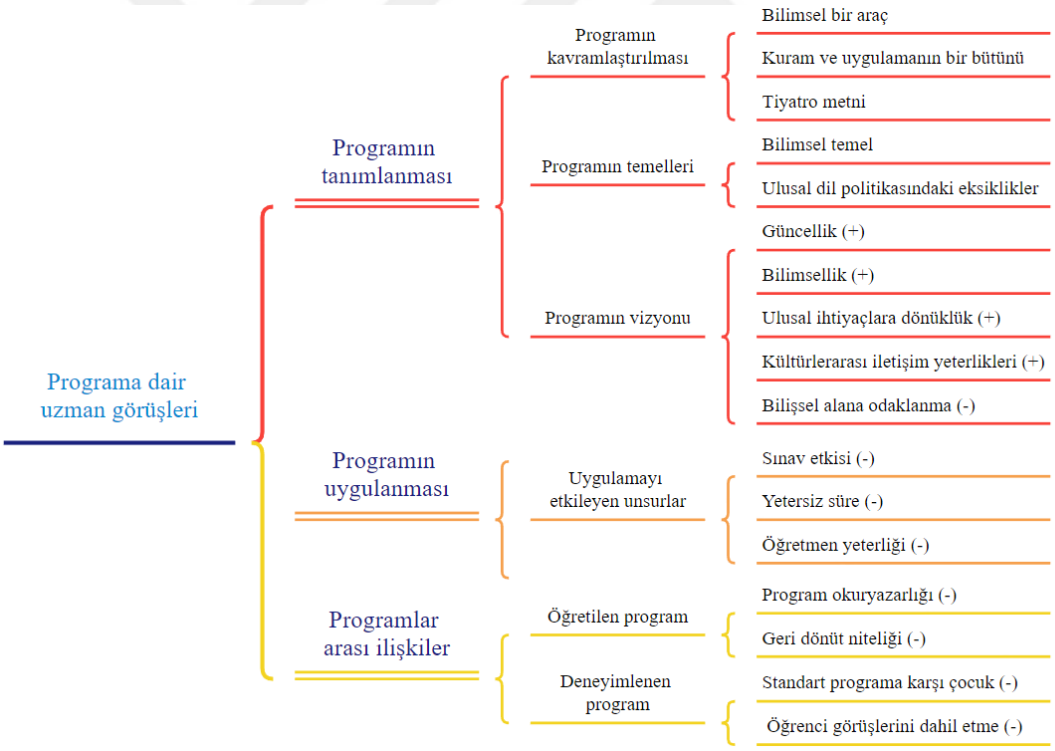
RESMİ PROGRAM			
Boyut	**Bulgu**	**İlgili örnek veri**	**Yorum**
Amaçlar	İletişimsel yetkinlik	•…İngilizce öğretim programları (…) dil becerilerinin öğretimini ve iletişimsel yetkinliklerin geliştirilmesini amaçlar. (s.5)	İletişimsel yetkinlik, programın en öncelikli amaçlarından biridir.
	Olumlu tutum	•…en erken dönemlerden itibaren İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi esastır. (s.3)	Öğrencilere, İngilizceye karşı olumlu tutum kazandırılması amaçlanmaktadır.
	Öğrenme stratejileri	•Programın bir diğer boyutu da (…) öğrenme stratejilerine yöneliktir (…) Sınavlara yönelik belirli öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre daha fazla tercih edilmesinden kesinlikle kaçınılmalıdır. (s.6)	Öğrenme stratejileri, programın başlıca boyutlarından biridir.
	Yetkinlik & değerler	• Yeni program, değerler eğitimine odaklanması ile bir önceki programdan ayrılmaktadır. (s.6)	Yetkinlik ve değerler, programın ayırt edici yanlarından biridir.
Öğretim Yaklaşımı	İletişimsel yaklaşım	•Öğrencilerin İngilizcenin ihtiyaç ve istekleri ifade etmek, düşünce ve inançları dile getirmek, ilişkiler kurmak ve benzeri rollerini kavrayabilmelerini sağlamak için yeni program modeli dil öğreniminde iletişime odaklanmaktadır (s. 3)	Program, dil öğrenimi ve öğretimini iletişim yaklaşımı odaklı görmektedir.
	Eylem odaklı yaklaşım	•…düzey tanımlayıcıları dikkate alınarak, mevcut eğitim araştırmaları ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan, eylem-odaklı yaklaşım benimsenmiştir. (s.8)	Program, dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşımı benimsemektedir.
	İşlev-beceri temelli tasarım	•Mevcut program, her kademe için tanımlanmış olan dil yeterlik süreci içindeki dil bilimsel zenginliği sunabilmek adına ilişkilendirilen iletişimsel işlevler ve belirli kullanımsal dil birimleri açısından yapılandırılmıştır. (s. 11)	Program, modeli dilsel işlev ve beceriler merkeze alınarak oluşturulmuştur.
	Tematik içerik	•Her kademe için bağlantılı temalar etrafında yapılandırılmış toplam on örnek ünite sunulmuştur (…) aile, arkadaşlık, hayvanlar, tatiller, boş zaman aktiviteleri ve benzeri temalar vurgulanmıştır. (s.9)	Programın içeriği, belirlenen temalar etrafında oluşturulmuştur.
Öğetim Uygulamaları	İletişimsel etkinlikler	•Öğrenenler/kullanıcılar (…) örneğin grupça oluşturulan bir oyunu hep beraber oynamak gibi birbirleriyle ya da öğrenciler ve öğretmenler arasında gerçek bir iletişim gerektiren etkinliklerde bulunurlar (s. 4)	Sınıf içi etkinlikler, gerçek iletişim durumlarını yansıtabilmelidir.
	Öğretim dili olarak İngilizce	• İletişim olabildiğince İngilizce olarak sürdürülür. (s.12) •Öğretmenler sınıfta genel olarak İngilizce (ve gerekliyse Türkçe) iletişimde bulunmak için bulunurlar. (s. 12)	Sınıf içinde ağırlıklı olarak kullanılması beklenen öğretim dili İngilizcedir.
	Özgün, görsel-işitsel materyal	•Sınıf materyalleri ve öğretim araçları İngilizcenin gerçek yaşamdaki kullanımını gösterebilmek için olabildiğince özgün kaynaklardan sağlanır. (…) Öğrenciler, görsel-işitsel materyaller ile devamlı İngilizceye maruz bırakılır. (s.12)	Öğretimde, çeşitli özgün ve görsel-işitsel materyaller kullanılmalıdır.
	Aktif öğrenci; rehber öğretmen	•Öğrenciler, İngilizce iletişim becerilerini dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine dil ile bir şeyler yaparak geliştirirler. (s.12) •Öğrencilere, söylediklerini anlayan, güler yüzlü öğretmenler destek ve rehber olur. (s.12)	Öğrenci aktif ve üretken roldeyken, öğretmen destek bir rehber rolündedir.
Ölçme-Değerlendirme	Alternatif ölçme-değerlendirme	•Sınama, ölçme ve değerlendirmenin kuramsal çerçevesi öncelikli olarak çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin vurgulandığı D-AOBM üzerine temellendirilmiştir. Bunlarda ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirme süreçleri merkeze alınmıştır (s.6)	Program, ölçme-değerlendirmeye alternatif bir yaklaşım sergilemektedir.
	Biçimlendirici değerlendirme	• İngilizce sınıfları için biçimlendirici değerlendirme genellikle az ya da hiç puan değeri olmayan sınavlardır. Bunun yerine bunlar öğrenme sürecine destek olmak için sunulur. (s.7)	Biçimlendirici değerlendirmeye, öğretimde yer verilmesi beklenmektedir.
	Düzey belirleyici değerlendirme	•…belirleyici değerlendirme teknikleri öğretim programı ve öğretmen tarafından benimsenen öğrenme ve öğretimin doğası ile uyumlu olmalıdır. (s.7)	Belirleyici değerlendirme için uygun, alternatif yaklaşımlar önerilmektedir.
	Olumlu sınav etkisi	.•…programın en önemli unsurlarından biri olumlu ve faydalı bir sınav etkisi yaratılmasıdır (s.4)	Program, olumlu bir sınav etkisi oluşturulmasına önem vermektedir.

5.1.3. Program Geliştirme Uzmanı ile Yapılan Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Resmi programın temel çerçevesi ve ana hatlarının belirginleştirilmesinin ardından, İngilizce öğretim programlarının geliştirme çalışmalarında görev almış bir uzman ile 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının yapısı ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini almak üzere bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında, "öğretim programı sizin için ne ifade ediyor?", "programın vizyonunu nasıl açıklarsınız?", "programda benimsenen öğretim yaklaşımlarının uygulanabilirliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?", "resmi programın, öğretilen ve deneyimlenen programlar ile ilişkisi için neler söylersiniz?" şeklindeki sorulara yer verilmiştir.

Görüşmeden elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilirken, 1) programın tanımlanması, 2) programın uygulanması, 3) programlar arası ilişkiler temalarına ulaşılmıştır.

Şekil 21. Uzman Görüşmesi: Tema, Kategori ve Kodlar



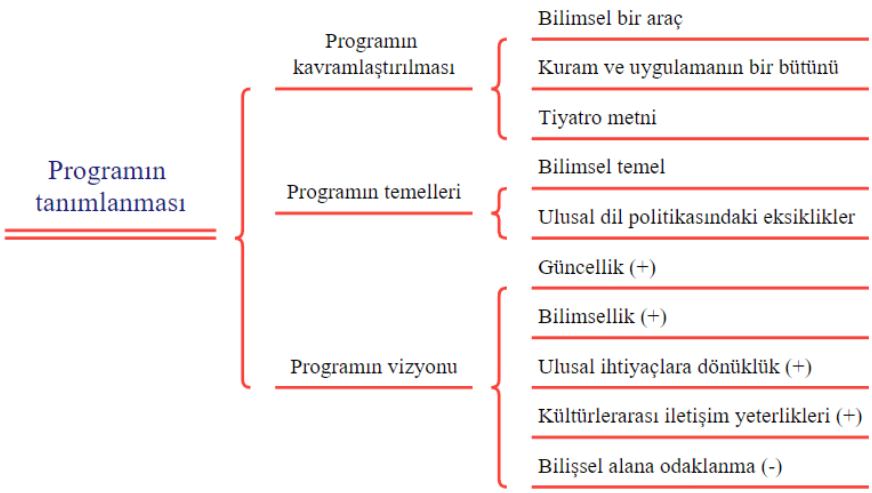
Kodlarda (+) işareti olumlu, (-) işareti olumsuz görüşleri ifade etmektedir

Tema 1: Programın Tanımlanması

Bu tema, program geliştirme uzmanının öğretim programını nasıl algıladığı ve kavramlaştırdığı, programın temelleri hakkında düşünceleri ile programın vizyonunu nasıl tarif ettiğine dair görüşlerini içermektedir. Programın tanımlanması teması

böylece 1) Programın kavramlaştırılması, 2) Programın temelleri, 3) Programın vizyonu kategorilerinden oluşturulmuştur.

Şekil 22. Programın Tanımlanması: Kategori ve Kodlar



Kodlarda (+) işareti olumlu, (-) işareti olumsuz görüşleri ifade etmektedir

Kategori 1: Programın Kavramlaştırılması

Program geliştirme uzmanının, öğretim programını kavramlaştırırken "bilimsel bir araç", "kuram ve uygulamanın bir bütünü", "bir tiyatro metni" ifadelerine başvurduğu görülmüştür. Uzmanın bu ifadeler ile öğretim programı için makro düzeydeki ulusal dil eğitim politikalarından, okul kademelerindeki izlencelere ve derslerin tasarımına kadar uzanan, iç içe geçmiş eğitimsel bağlamları ilişkili, sistematik ve bilimsel bir zeminde ele almayı sağlayan, böylece kuram ve uygulamayı bir araya getirme gücüne sahip bir çerçeveyi kast ettiği anlaşılmaktadır:

> Programı tabii bilimsel bir araç olarak tanımlıyorum diyeyim ve onu açayım kastım ne diye. Kastım şu: Bizim alanda, program geliştirmede, belirli adımlar var. Birincisi, ülkenin önce bir dil politikası olur. Bir "language policy" gerekiyor. Bu language policy'den hareketle bir "curriculum", yani kuramsal çerçeve metni yazılır […] Bu curriculum'ın altına bir tane syllabus yazılması gerekir. Türkiye'de program, curriculum ve syllabus'ın yani kuramsal ve uygulamalı adımların bir bütünü benim için. Bu bitmiyor tabii. Language policy, curriculum, bundan sonra da bir course design yapılması gerekiyor.

Program geliştirme uzmanı, makro düzeydeki ulusal dil politikalarının, okul kademeleri ve dersler düzeyinde anlamlandırılıp, somutlaştırılması sürecini açıklamak

için ise "tiyatro metni" metaforundan faydalanmıştır. Uzmanın, "tiyatro" metaforu ile politika yapıcı, planlamacı, idareci, uygulayıcı ve öğrenenler gibi, eğitim sisteminin ilgili paydaşlarını bir araya getiren, çok boyutlu ve katılımcı bir program tarifinden söz ettiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda uzmanın, programın ancak çeşitli düzeylerden paydaşların beraber hareket etmesi, gerekli kaynak, ortam ve koşulların sağlanması ile işler hale gelebileceğine dikkat çektiği görülmektedir:

> MEB 2-8 programında, siz syllabus sayfasından 8 saatlik ders de çıkarabilirsiniz, 18 saatlik ders de çıkarabilirsiniz. O noktada benim için bir metafor kullanmak gerekirse, MEB müfredatı bir tiyatro metnidir. Bir tiyatro metni tiyatroda ne kadar işe yararsa, o kadar işe yarar. Oyuncunuz yoksa işe yaramaz. Oyuncunuz var, yönetmeniniz yoksa işe yaramaz. Oyuncunuz, yönetmeniniz var, sahneniz yoksa işe yaramaz. Hepsi var seyirci yok, yine işe yaramaz. O yüzden programı ne çok küçümsemek, ne çok büyütmek lazım ama bilimsel anlamda, eğitim bilimlerindeki tüm çalışmalarda program yoksa yani tiyatro metni yoksa diğer adımların hiçbir anlamda bilimselliğinden söz edemezsiniz.

Kategori 2: Programın Temelleri

Program geliştirme uzmanına, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının dayandığı toplumsal, psikolojik ve felsefi temeller hakkındaki düşünceleri sorulmuş; programı, birey, toplum ve konu alanı arasındaki dengeler açısından değerlendirmesi istenmiştir. Uzman, programın felsefi temelleri açısından "pozitivist" bir zeminde ele alındığını şöyle ifade etmiştir:

> Eğitim felsefesini, burada felsefeyi daha pozitivistik ele alıyoruz. Yani teorisi, paradigması, bütün kuramları, yöntem-yaklaşımların kuramsal temelleri burada bulunur.

Uzman, İngilizce öğretim programına felsefi açıdan "pozitivist" ve "teknik" yaklaşıldığını vurgulamanın yanında, ulusal ihtiyaçlara göre çeşitli duruşlar sergilemenin de mümkün olduğunu, bu açıdan programlarda farklı felsefi görüşlerin de tercih edilebileceğini belirtmiştir:

> Biz yabancı dilde İngilizceciler olaya biraz teknik bakarız. Bizim için önce bir dil politikası olması gerekir. Siz burada daha toplumcu bir duruş da sergileyebilirsiniz, daha post yapısalcı, daha neoliberal de olabilirsiniz.

Program geliştirme uzmanı, programın felsefesi açıdan yapılabilecek çeşitli tercihlere değinmekle beraber, İngilizce öğretim programlarında daha pozitivist bir yol izlenmesinin, ülkenin ulusal dil politikalarındaki eksiklik ile ilişkili olduğundan söz etmiştir. Bu açıdan öğretim programının temellendirilmesinde öncelikli olarak, İngilizce öğretimine dair alanyazındaki güncel ve bilimsel çalışmaların dayanak alındığı anlaşılmaktadır:

> Yabancı dili topluma mı öğreteceğiz yoksa sistem için gerekli insana mı öğreteceğiz? Bu anlamda bir dil politikası olmadığı için ülkenin, biz programı yazarken ister istemez bilimsel olana, literatüre bakıp, doğru bir iş yapmamız gerekiyor.

Kategori 3: Programın Vizyonu

Görüşmede program geliştirme uzmanına, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce öğretim programının vizyonu ve başlıca mesajları hakkında ne düşündüğü sorulmuştur. Uzman, öğretim programının vizyonu açısından ön plana çıkan başlıca yönleri "güncellik", "bilimsellik", "ulusal ihtiyaçlara dönüklük" ve "kültürlerarası iletişim yeterlikleri" olarak özetlemiştir:

> Programın vizyonunda üç tane adım var. Birincisi bu program, şu anki yabancı dil öğretimindeki literatürün son ve kesin donelerine, hipotetik değil ama hepimizin evrensel bilgi olarak kabul ettiği güncel, bilimsel temellere oturmuş bir program olması gerekiyor. İkinci boyutta, ülkenin yabancı dil öğrenme noktasındaki ihtiyaçlarına, cevap verebilmeli […] Üçüncü boyutta ise biz çok kültürlülüğü çok önemsiyoruz. Yani, kültürlerarası iletişimsel yeterlikleri.

Program uzmanı, öğretim programının vizyonu açısından kültürlerarası iletişim hedefi üzerinde dururken, bunun özellikle dil öğretim programları kapsamında, öğrenenlerin kültürel farkındalıklarını geliştirerek, dünyayı daha geniş bir bakış açısıyla görmelerini sağlayabilmek açısından önemli bulduğuna değinmiştir. Bu doğrultuda uzmanın bir dili bilmenin diğer birey, toplum ve kültürlere dair zengin bir anlayış geliştirebilme, kendi ve öteki arasında bir bağ kurabilme ile yakından ilişkisi bulunduğuna işaret ettiği görülmektedir:

> Kişinin sadece yabancı dil bilmesi yetmiyor. Sizin dışınızda başka kültürlerin de var olduğunu, yaşam hakkına sahip olduğunu, ötekinin de en az sizin kadar kıymetli

olduğunu, bu dünyada başka insanların da yaşadığını ancak yabancı dil dersinde öğrenirsiniz. Yoksa yosun tutmuş bir akvaryumdan dışarıyı izlemeye çalışırsınız.

Uzmana, dil açısından kültürler arası iletişim dışında, öğretim programı içindeki anahtar yetkinlik ve değerlere dair hedefleri İngilizce eğitimi açısından nasıl değerlendirdiği sorulmuştur. Bu konuda uzman, çeşitli çevreler ve uluslararası kurumlar tarafından 21. yüzyıl becerileri, anahtar yetkinlik ve değerler adı altında sunulan birtakım "gereklilikler listelerinin" gerçekteki amaçlarının iyi anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir.

…bana sorarsanız UNESCO veya sonrasında OECD de sahiplendi bir kısmını, "Key Competences" lafından bir eğitimci olarak çok rahatsız olduğumu söylemeliyim. Sebebi ise şu: Bu tür key competence'lar acaba, toplumda huzur içinde yaşayan birey için mi geçerli yoksa büyük şirketleri olanlara personel yetiştirmek için mi geçerli? Yani mesela size başka bir soru sorayım: Key competences ya da 21st century skills'e bakın, 21. yüzyıl becerileri içinde, digital literacy'i çıkarın, değişmeyen ne var? Ne yeni? Amacınız ne? Digital literacy, 1900'lü yıllarda da vardı. O zaman telefonu bağlayabilme becerisi idi. Digital literacy, 2000'li yıllara gelmeden, 1960'lı yıllarda böyle araba büyüklüğündeki telefonlarla konuşabilme becerisiydi.

Program geliştirme uzmanı, bu tür geniş çaplı yetkinlik ve değerlerin programlar ile gerçek anlamda bütünleştirilebilmesi için öncelikle eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiği görüşündedir. Bunun için uzman, bütün dersleri kapsayarak, konu alanları arası geçişlere olanak sağlayan, bütünleştirici ve ortak bir yeterlikler çerçevesine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır:

…bunları uygulamak istiyorsanız, eğitim sistemini bir bütün olarak ele alırsınız. Türk Eğitim Sistemi içinde hiçbir dersin, diğer dersle geçişsel yeterlikler üst çerçeve metni yok. Mesela, İngilizce ile Matematik dersinin bir cross-curriculum çalışması yok. Siz Türkçede tef çalıyorsunuz, İngilizcede gitar çalıyorsunuz, gidiyorsunuz Matematik dersinde apayrı.

Uzman, program kapsamında öğreneni her yönüyle geliştirebilen bir eğitim-öğretim sağlayabilmek için öncelikle eğitimi bilişsel boyuttan ibaret gören, çıktı ve kazanım odaklı bakış açısından kurtulmak gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıdan eğitimi

kazanımlarla sınırlamanın, dar bakış açısına sahip nesiller yetiştirilmesi ile sonuçlandığına değinmiştir:

> Türkiye'nin en büyük sorunu Bloom'dur. Türkiye'nin en büyük sorunu kazanım yazma hastalığıdır. O kazanıma göre uygun, çoktan seçmeli soru sorma yöntemidir. Bunlar, 1980 sonrası neoliberal politikaların dayatılmasıdır. Bunlar çok tehlikelidir. Bununla ne eğitirsiniz biliyor musunuz? Okuduğunu anlamayan birey yetiştirirsiniz- ki bu konuda çok başarılıyız.

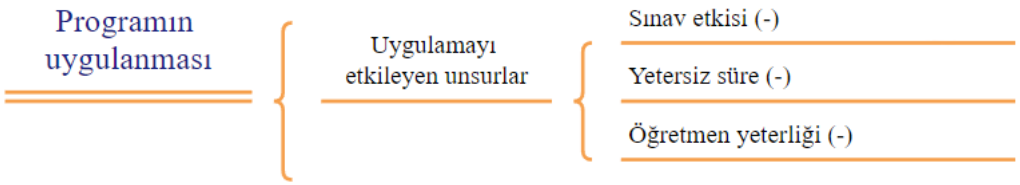
Eğitimdeki kazanım odaklı anlayışı resmi program açısından da sakıncalı bulan uzman, programın yaşantılar yerine çıktıları merkeze alan yapısına dair de belirli eleştiriler getirmiştir. Uzman, programlarda bilişsel kazanımlar üzerinde dururken, bireylerin bütünsel açıdan gelişimlerine katkı sağlayacak yaşantıların arka plana atılabildiğine ve programın bu ihtiyaçlara cevap vermek noktasında yetersiz kaldığına şöyle değinmiştir:

> Bu programda ise sıkıntı şu: Ben diğer dersleri bilemem, uzmanlığımdan bahsedeyim. İngilizcede bu speaking kazanımı, şu writing kazanımı, bu outcome. Bunlar yanlış. Ben size sayayım. İspanya'nın 16 sayfa curriculum'u var ilkokul, ortaokulda. Finlandiya'nın 5 sayfa. Bizim zaten Common European Framework, CEF'i de çok da büyütmeyelim ama literatürün bir parçası, her şeyi değil. İnsanlar onu da böyle kutsallaştırdılar. Benim alanımda ben A1, B1 deyince ne olduğunu biliyorum zaten. Şimdi kazanım yazarsanız, dar bir bilişsel alan geliştirirsiniz. O dar bir bilimsel alanın içinde topluma, bireye dönüklük daha çok training değil de education için gerekli olan noktalar. Öğretim değil de, eğitim gibi noktaları kaçırırsınız. Böyle dar kazanımlar yazarsanız, bilişsel alanda kaldığınız için insanı bir bütün olarak alamazsınız. Dili bir bütün olarak alamazsınız […] Müfredatın kendi içinde de bir gelişimsel boyut yok. […] Dolayısı ile onlara cevap veremiyor.

Tema 2: Programın Uygulanması

Programın uygulanması teması, uzmanın programda belirlenen dil öğretim yaklaşımları hakkında düşünceleri ile bunların hayata geçirilmesi bakımından öncelikli gördüğü unsurları içermektedir. Bu tema altında programın uygulanmasına etki eden unsurlar kategorisi yer almaktadır.

Şekil 23. Programın Uygulanması: Kategori ve Kodlar



Kodlarda (-) işareti olumsuz görüşleri ifade etmektedir

Kategori 1: Uygulamayı Etkileyen Unsurlar

Yapılan görüşmede program geliştirme uzmanına, programda değinilen iletişim ve eylem odaklı dil öğretim yaklaşımlarının, Türkiye'deki öğretim ortamlarında uygulanabilirliğine dair görüşleri sorulmuştur. Uzman, bu konudaki bazı olumsuz görüşlerin aksine, bu yaklaşımların belirli koşulların sağlanması şartıyla, Türkiye'de başarı ile uygulanabileceği görüşündedir. Program geliştirme uzmanı, öğretim yaklaşımlarının hayata geçirilmesinde "sınav etkisi" ve "sürenin" belirleyici unsurlar olduğuna şöyle değinmiştir:

> …orada uygulaması zor, kültürel anlamda uygulanması zor dediğiniz yöntem ve yaklaşımları özel okullar harfiyen uygulayabiliyorlar. Demek ki uygulanabiliyor. Oradaki sıkıntı "negative washback" etkisidir. Siz haftada iki saat ders verirseniz, onu ortaokulda dört saate çıkartır, çocuklara bir de 10 tane çoktan seçmeli soruyu hayati, standartlaşmış bir sınava çevirirseniz, hiçbirini uygulamazsınız [...] bunlar Türkiye'de çok güzel uygulanabilir.[…] 2006 yılına kadar Anadolu liselerinde uygulanmış […] Ama negative washback. Sınavların olumsuz etkisi, ders saatlerinin düşüklüğü işi neye çeviriyor? Kelime ezberle, aman çocuk 10'da 10 yapısına çeviriyor diyelim.

Programın uygulanabilirliği noktasında neleri öncelikli gördüğü sorulan program geliştirme uzmanı, "sınav etkisi" ve "sürenin" yanında "öğretmen yeterliği" konusunda da gerekli özenin gösterilmesinin şart olduğuna değinmiştir. Uzman, bu konu kapsamında özellikle öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak görülmemesi, buna bağlı olarak öğretmen yetiştirmede izlenen yanlış politikalar ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması gibi sorunlara dikkat çekmiştir:

> Birincisi öncelikle, öğretmene gelmeden önce, öğretim için yeterli saatin ve zamanın bulunması gerekiyor […] İkinci noktada ise öğretmen yeterliği geliyor.

> […] bizim alanda özellikle, neredeyse her dört öğretmenden üçü eğitim fakültesi çıkışlı değil. Yani, MEB gözünde İngilizce öğretmenliği profesyonel bir meslek alanı değil. Yani bir meslek olarak görmüyor. […] bizim alanda 17 bin kişi girdi KPSS'ye geçen sene, 3 bini İngilizce öğretmenliği, 14 bini edebiyat fakültesi mezunu. Sen bu kişileri alıp Almanya, Berlin eyaletinde olduğu gibi iki sene çok güçlü bir hizmet içi eğitime de almıyorsun. Çünkü öğretmen yetiştirme modellerinde bu da var. Concurrent-consecutive modeller var. Dolayısı ile öğretmen yeterliği sıkıntı. Eğitim fakültelerine gelelim. Bu 3 bin mezun yetiyor mu milli eğitime, yetiyor ama bu 3 bin mezunun neredeyse 2 bine yakını, yeni kurulmuş üniversitelerden mezun […] Şimdi nasıl yapacaksınız bunu, diye özetleyeyim. Dolayısı ile önce ders saatleri, ders koşulları, akabinde öğretmen yeterliği ama hepsini kapsayan kocaman bir çember var, o da negative washback etkisi.

Program geliştirme uzmanının, öğretim programını istendik biçimde uygulanabilmesi için özellikle sınav etkisi kavramını ön plana çıkarması üzerine, bu sorunun çözümü ve olumlu bir sınav etkisi yaratılması için neler yapılabileceğine dair önerileri sorulmuştur. Uzman çözümün, eğitim sistemindeki mevcut ölçme-değerlendirme uygulamalarının değiştirilmesinde yattığından bahsetmiş, bunun için sınavı hayati bir mesele olmaktan çıkararak, bireylerin gelişimlerine odaklayan, dil gelişim portfolyoları gibi sürece yayılmış, iletişim odaklı ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının işe koşulmasını önermiştir:

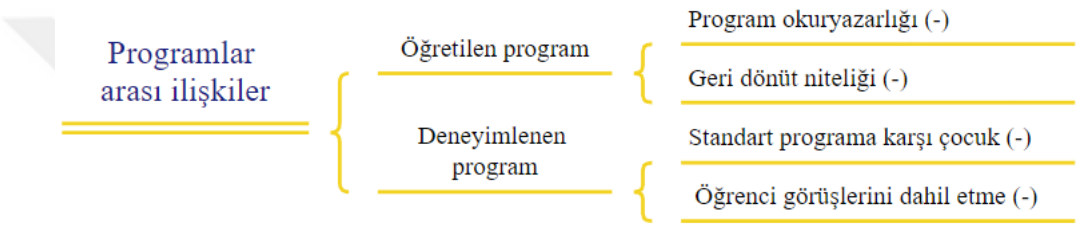
> Çözüm çok basit. Programı, önce MEB kendi okuyacak ve diyecek ki ben bu programa uyuyor muyum, uymuyor muyum? […] Olay şöyle çözülür: Birincisi, LGS ve YDS sınavları içindeki İngilizce soruları iletişimsel yaklaşıma göre tasarlanmalı. MEB dört beceri sınavını hala iletişimsel sınav zannediyor. Yani listening yaptım, speaking yaptım, hayır. LGS'nin içindeki İngilizceyi kaldırıp, adam akıllı soru koymak gerekiyor. İki, üniversiteye girişte, bundan sonraki Türkiye'deki tüm sınavlar TOEFL, IELTS gibi SAT, PTE, Flyers, Movers gibi sınavlar olmalı. Bu sınavlar hayati, high-stakes sınav olmaktan çıkartılmalı. Süreç odaklı… Yani mesela sizin çocuğunuz 6. sınıfta da girmeli, 4-5'te de girmeli, kademe bitiminde muhakkak girmeli… Bu tür standart sınavlar böyle sürekli evidence toplayarak, çocuğun bir dil portfolyosuna dönüşmeli. Çocuk 8 yıl boyunca girdiği standart sınavlarla, LGS'de boyunun ölçüsünü alır. Ölçme, Türkiye'deki en büyük sıkıntıdır […] Bloom taksonomisi ile kazanım yazılan bir ülkedeyiz. 1955

yılında Amerika'daki standart soru hazırlama birimine bir kazanımlar listesi çıkartıyor ve bunları alıp İngilizceye falan uyguluyoruz. Bununla sınav yapmaya çalışıyoruz. İnanılır gibi değil. Özetle, çözüm şu. Çözüm net: Pozitif washback effect, pozitif ket vurma etkisi yaratacak sınav sistemine dönülmedikçe yapılacak tüm çalışmalar palyatif olur.

Tema 3: Programlar Arası İlişkiler

Bu tema, uzmanın resmi programın, öğretilen ve deneyimlenen programlarla olan ilişkisine dair ifade ettiği görüşleri içermektedir. Tema, 1) öğretilen program ve 2) deneyimlenen program kategorilerinden oluşmaktadır.

Şekil 24. Programlar Arası İlişkiler Teması: Kategori ve Kodlar



Kodlarda (-) işareti olumsuz görüşleri ifade etmektedir

Kategori 1: Öğretilen Program

Görüşmede program değerlendirme uzmanından resmi programı, öğretilen ve deneyimlenen programlar ile olan ilişkisi bakımından değerlendirmesi istenmiştir. Uzman, resmi ve öğretilen programlar arasında bir bağ kurabilmek için öncelikle öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki yeterliklerini iyileştirmeye, program algılarını geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir:

> Kaliteli, yurt dışındaki üniversitelerde, eğitim fakültelerinin adı nedir? "Curriculum and instruction". Eğitimin iki tane ucu, biri curriculum, biri sınıf içi, teknik. Bu anlamda öğretmenler, bir kere program okuryazarı değiller […] Öğretmen bir kere müfredatın varlığından haberdar değil. Varlığından haberdar olan, işlevinden haberdar değil. Müfredatı coursebook, ders kitabı zannediyor. En önemli teknik sorun ise bana sorarsanız, program kazanımı ile ders kazanımı arasındaki farkı bilmiyor.

Uzman, öğretmenlerin programa dair algılarının ve program okuryazarlığı konusundaki yeterlik düzeyinin programı anlamak ve uygulamak gibi programı

iyileştirmeye dönük geri dönütler vermek noktasında da bir sorun teşkil ettiğine değinmiştir. Uzman, resmi programın uygulanışına dair nasıl geri dönütler alındığı sorusunu cevaplarken bu soruna şöyle değinmiştir:

> Coursebook. Coursebook'tan geliyor. Hiçbir öğretmen bugüne kadar ki 360'a yakın öğretmenle görüşme yaptık program konusunda, 8-9 ili gezdik. […] Öğretmenler programı, bir iki tane böyle master-doktora yapan dışında, hepsi coursebook zannediyor.

Kategori 2: Deneyimlenen Program

Program geliştirme uzmanı, resmi ve öğretilen programlar arasında olduğu gibi, resmi ve deneyimlenen program arasındaki bağlantıları oluşturmada da eksiklikler yaşandığını ifade etmiştir. Bu konuda uzman, öğretim programlarının standart ve teknik yapısının, öğrenenleri programa yeterince dâhil etmek noktasında sınırlayıcı bir etken olabildiğine değinmiştir. Uzman, öğretmenlerin resmi programa dair görüşlerini almaya dönük belirli çalışmalar yapıldığını ifade etmekle beraber, öğrenci görüşlerinin programa yeterince yansıtılamadığından şöyle bahsetmiştir:

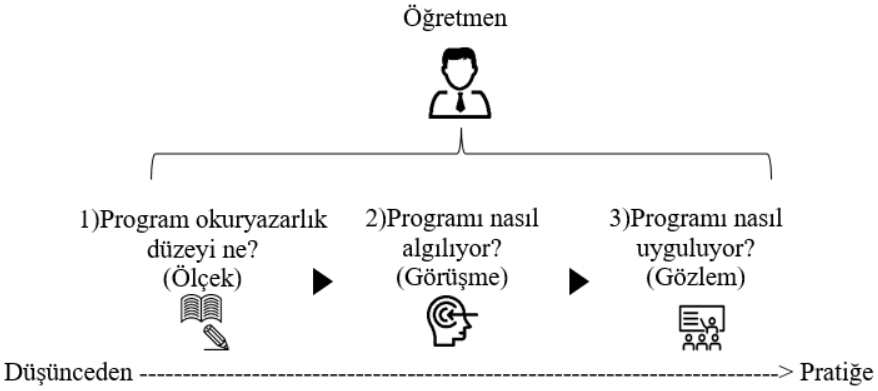
> … programın standart bir biçimi olduğu için. Hani o da bir şey, standartlaşma. Biraz sınırlamaya doğru gidiyor. Dolayısı ile bu standartlaşma kutusunun içine çocuğu sığdıramıyoruz. Mesela hiçbir öğrenciden görüş alınmıyor, veri toplanmıyor. Öğretmenlerle çok anket yaptık, topladık ama öğrenciye mesela en basitinden temaları... Çocuğa 100 tema gönder, 20'sini seçsin, ne olur? Ama şunu yapmaya çalıştık […] okullarda çocuklarla ne yapıyorsunuz diye sorduk. Ona göre vocabulary, başlıklar falan belirlemeye çalıştık, onu söyleyeyim.

5.2. Öğretilen Programa Dair Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, öğretilen program kapsamında öğretmenin program okuryazarlığı durumu, programı nasıl algıladığı ve sınıf içinde ne şekilde uyguladığına dair elde edilen bulgular sunulmuştur. İlk olarak, program okuryazarlığı algı ölçeğinden elde edilen veriler sunularak, öğretmenin program okuryazarlık düzeyine ilişkin durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Ardından, öğretmenin programı nasıl algıladığına ilişkin yüz yüze görüşmeden elde edilen verilerin içerik analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Sonrasında, öğretmenin programı nasıl uyguladığına dair sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin içerik analiz sonuçları paylaşılmıştır. Son olarak, elde edilen tüm bu

bulgular doğrultusunda, öğretilen program belirginleştirmeye çalışılmıştır. Böylece, öğretilen programa dair ulaşılan bulguların öğretmenin program okuryazarlık durumundan başlayarak, programı algılaması ve uygulaması ile devam eden, kuramsal düzlemden pratik düzleme doğru, bağlantılı bir akış içinde sunulması amaçlanmıştır.

Şekil 25. Öğretilen Program Bulgularının Sunumu



5.2.1. Program Okuryazarlığı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öğretilen program kapsamında, öğretmenin öğretim programı okuryazarlık durumuna dair algı düzeylerini tespit etmek amacıyla, Keskin (2019) tarafından geliştirilen öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğini tamamlaması istenmiştir. Öğretmenin program okuryazarlığı algı ölçeği için ortalama puanı IBM SPSS 27 istatistik paket programı kullanılarak ($\bar{x}$)=3.79 olarak hesaplanmıştır. Ortalama puanlar, ölçeğin boyutlarına göre hesaplandığında, öğretmenin ortalama puanlarının ($\bar{x}$)=3.17 ile ($\bar{x}$)=4.08 arasında değiştiği görülmüştür. Öğretmenin ortalama puanları, "programı tanıma" boyutu için ($\bar{x}$)=3.79; "programı hayata geçirme" için ($\bar{x}$)=4.08; "programa değer verme" için ($\bar{x}$)=3.80; "programı sorgulama" için ($\bar{x}$)=3.17 olarak hesaplanmıştır. Boyutlar için ortalama puanlar sıralandığında, öğretmenin en yüksek ortalama puanının ($\bar{x}$)=4.08 ile hayata geçirme boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bunu ($\bar{x}$)=3.80 ile programa değer verme ve ($\bar{x}$)=3.79 ile programı tanıma boyutu izlemiştir. Öğretmenin en düşük ortalama puanının ise ($\bar{x}$)=3.17 ile "programı sorgulama" boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23. Program Okuryazarlığı Ölçeği Ortalama Puanlar

Ölçek ortalama puan		**$\bar{x}$= 3.79**
Boyutlara göre	Programı hayata geçirme	$\bar{x}$= 4.08
	Programa değer verme	$\bar{x}$= 3.80
	Programı tanıma	$\bar{x}$= 3.79
	Programı sorgulama	$\bar{x}$= 3.17

Öğretmenin, öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinden elde ettiği aritmetik ortalamaların yorumlanmasında dizi genişliği/grup sayısı (n-1/n) formülüne başvurulmuş (Tekin, 2016, s. 271) ve 5'li Likert tipi ölçek için aralık genişliği 0.80 olarak alınmıştır (5-1/5= 0.80).

Tablo 24. Aralık ve Yorum Değerleri

Aralık değerleri	**Yorum değeri**
1.00 - 1.80	Çok düşük
1.81 - 2.60	Düşük
2.61 - 3.40	Orta
3.41 - 4.20	Yüksek
4.21 - 5.00	Çok yüksek

Bu doğrultuda, öğretmenin program okuryazarlığı ölçeği ortalama puanları aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

Tablo 25. Ölçek Boyutlarına Göre Ortalama Puanlar

Program okuryazarlığı ölçeği			**Yorum değeri**
Ölçek ortalama puan		$\bar{x}$= 3.79	➤ Yüksek
Boyutlara göre	Programı hayata geçirme	$\bar{x}$= 4.08	➤ Yüksek
	Programa değer verme	$\bar{x}$= 3.80	➤ Yüksek
	Programı tanıma	$\bar{x}$= 3.79	➤ Yüksek
	Programı sorgulama	$\bar{x}$= 3.17	➤ Orta

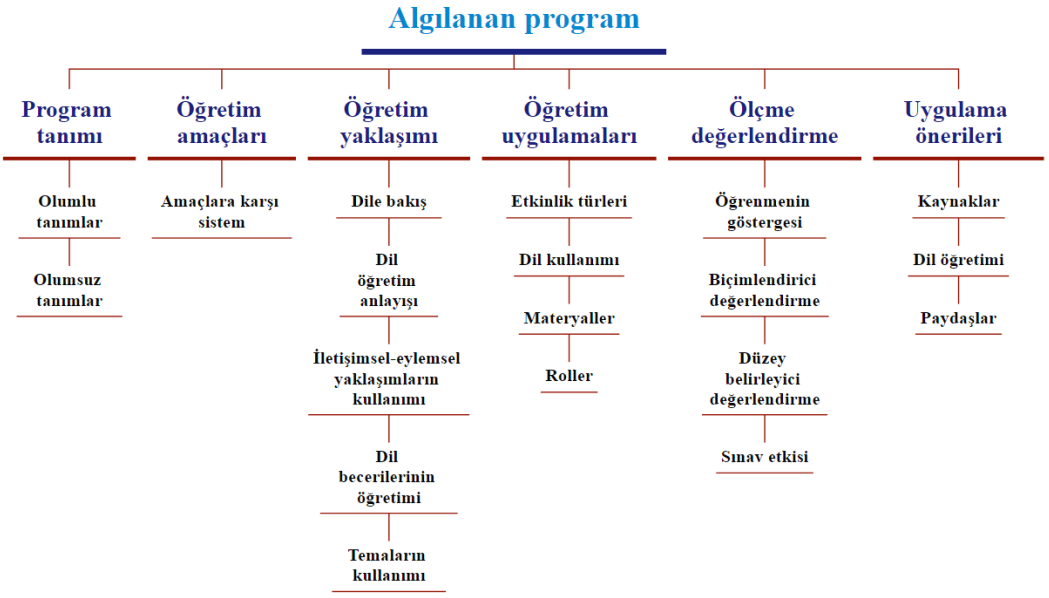
Vermiş olduğu cevaplara göre, öğretmenin öğretim program okuryazarlığı algı düzeyinin "yüksek" olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}$)=3.79. Ölçeğin boyutları açısından değerlendirildiğinde de öğretmenin programı hayata geçirme, programa değer verme ve programı tanıma düzeyinin "yüksek" bir seviyede olduğu görülmektedir. Bununla beraber diğer boyutlardan farklı olarak, öğretmenin programı sorgulama boyutuna ilişkin ortalama puanının "orta seviyede" olduğu dikkat çekmektedir ($\bar{x}$=3.17).

5.2.2. Öğretmen Görüşmesinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, öğretilen program kapsamında "öğretmen, resmi öğretim programını nasıl algılamaktadır?" şeklinde oluşturulan araştırma sorusuna yönelik olarak, öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, yüz yüze gerçekleştirilen

görüşmeden elde edilen verilerin, içerik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucunda (1) program tanımı, (2) öğretim amaçları, (3) öğretim yaklaşımı, (4) öğretim uygulamaları, (5) ölçme-değerlendirme, (6) uygulama önerileri olmak üzere, toplam altı temaya ulaşılmıştır.

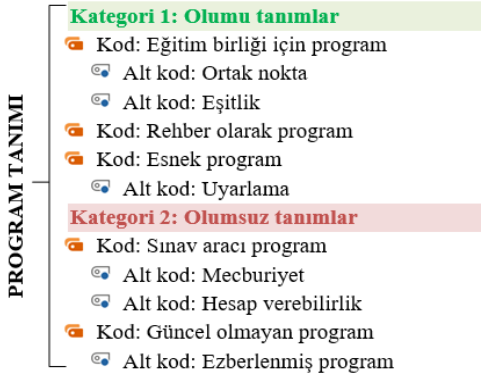
Şekil 26. Öğretmen Görüşmesi: Tema ve Kategoriler



Tema 1: Program Tanımı

Bu tema, öğretmenin programa yaklaşımı, programı nasıl gördüğü ve kavramlaştırdığı, program ve işlevi hakkında genel olarak ne düşündüğü ile ilişkili olumlu ve olumsuz görüşlerden oluşmaktadır. Tema bu nedenle 1) olumlu tanımlar, 2) olumsuz tanımlar kategorilerini içermektedir.

Şekil 27. Program Tanımı Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Olumlu Tanımlar

Öğretmenin, öğretim programının kendisi için ne ifade ettiği sorulduğunda, programa dair olumlu ve olumsuz ifadelere yer verdiği görülmüştür. Öğretmenin programı tarif ederken, program için "ortak nokta", "eşitlik", "rehber", "esneklik" gibi kavramlar kullandığı görülmüştür:

> ...ortak nokta tüm öğretmen ve öğrenciler için. Bu olmazsa aslında belirli bir sınav yapmamızın imkânı da yok. Ölçütleri buna göre belirliyoruz, sınavların kriterleri buna göre belirleniyor. Her kazanım bu. Kars'a da gitse çocuk için bu olması lazım ki eşitlik olsun, başka türlü eşitliği sağlayamayız. Aslında rehber. Her öğretmen için rehber olmak zorunda bu çünkü genel kriterleri bu belirlediği için…

Öğretmenin "rehber olarak program" kavramlaştırmasına açıklık getirmesi istendiğinde, yine öğretim birliğinin sağlanması işlevine vurgu yaptığı görülmektedir:

> Tabii biraz da öğretmene kılavuz olsun diye de veriyor bunu. Yani öğretmen kendi kafasına göre, A şubesindeki öğretmen kendi bakış açısına göre, B şubesindeki friendship ünitesini vermiş ama o ünitenin kelimelerini ya da yapılarını belirlemezsen, herkesin keyfine göre bir ders ortaya çıkar.

Öğretmenin programı eğitimde birlik ve eşitliği sağlamak için ortak bir rehber olarak görmesine rağmen programı katı ve değişmez bir talimatlar bütünü olarak değil, öğretmen tarafından belirli yollarla esneklik kazandırılarak, uyarlanması elzem bir olgu olarak algıladığı anlaşılmaktadır:

> …öğretmen buna kendinden bir şeyler katmazsa, bunu biraz değiştirmezse bu zaten belli bir taş gibi bir şey olacak bizim için. Hani tamam bunu alıyoruz, uyguluyoruz ama bunu kendine göre değiştirmen, bazen ekleme yapman lazım. Aktivite vardır, onun değiştirilmesi gerekir. Sınıfa göre değiştirmek lazım kimi zaman. Sınıftan sınıfa bile. Bunun üzerinde oynamazsan, her sınıfa birebir uygulayamazsın. Bence uygulanmasının mümkünatı yok. Esneklik her öğretmen tarafından yapılması gereken bir şey.

Kullandığı bu tanımlamalardan yola çıkarak öğretmenin programı eğitimde birlik ve eşitliği sağlamak için takip edilmesi ve öğretmen tarafından gerekli görülen şekillerde esneklik katılması gereken bir rehber olarak gördüğü söylenebilir.

Kategori 2: Olumsuz Tanımlar

Öğretmenin, olumlu ifadelerin yanında programı tanımlarken olumsuz bazı kavramlara da değindiği görülmüştür. Öğretmen her ne kadar programı eşitlik ilkesi açısından gerekli bulsa da, bunun öncelikle merkezi sınavlar açısından geçerli olduğu düşüncesindedir. Programı birey, toplum, konu alanı arasındaki dengeler ve öncelikleri açısından değerlendirmesi istenen öğretmen, doğrudan sınav ve ölçmeye vurgu yapmıştır:

> Benim şahsi fikrim şu: Bunu bence hazırlarken sadece bizim sınav yapma kriterlerimizi belirleyebilmek için önümüze koymuşlar. Yani aslında işin kötü tarafı da bu […] Başka türlü bunu ölçme şansın yok. Bizim derdimiz bence bunu vererek, ölçmedeki eşitliği sağlamak. Benim fikrim.

Öğretmen, programa dair açıklamalarında program ve sınav arasındaki ilişki üzerinde durmaya devam ederken, bu yakın ilişkinin eğitim sisteminin yapısından ileri geldiğine değinmiştir. Bu kapsamda "zorunluluk" ve "hesap verebilirlik" gibi kavramlara örtük vurgular yapan öğretmenin sınavlarla ilişkilendirdiği programı, hedeflere ulaşma yönünden bir denetim/denetleme mekanizması olarak algıladığı anlaşılmaktadır:

> Bizim eğitim sistemimiz öyle. Bence bizim eğitim sistemimizde bunun verilme maksadı o. Yarın öbür gün denildiğinde, "biz bu kriterlerden soru sorduk ama işte biz bunu zaten size vermiştik, siz de bunu sınıfta uygulamak zorundaydınız. Bunu Kars'taki çocuk da böyle gördü, buradaki çocuk da böyle gördü." diyebilmek için bence.

Ayrıca öğretmen programı tanımlarken "güncel değil", "eski", "değişmesi lazım" gibi bazı ifadelere de başvurmuştur. Öğretmen programı gerekli görmesine rağmen "Bazı açılardan bunu eski buluyorum; gereksiz de buluyorum kendi açımdan." derken, programı inceleyip incelemediği, programın kazanım, içerik, öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme gibi boyutları için ne düşündüğü sorulduğunda, programın genel olarak güncellenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır:

> …bir süre sonra bunu incelemekten vazgeçiyorsun bir öğretmen olarak […] O açıdan da biraz diyorum ya, artık stabil, değişmesi, güncellenmesi lazım bunların. Aynı kazanımlar, aynı kelimeler hatta.

Öğretmen, programdan nasıl faydalandığı sorulduğunda da benzer bir yaklaşımla artık neredeyse ezberlediğini düşündüğü programa bakma ihtiyacı hissetmediğini ve bunun yerine zihnindeki, şablon programdan hareket ettiğini şöyle ifade etmektedir:

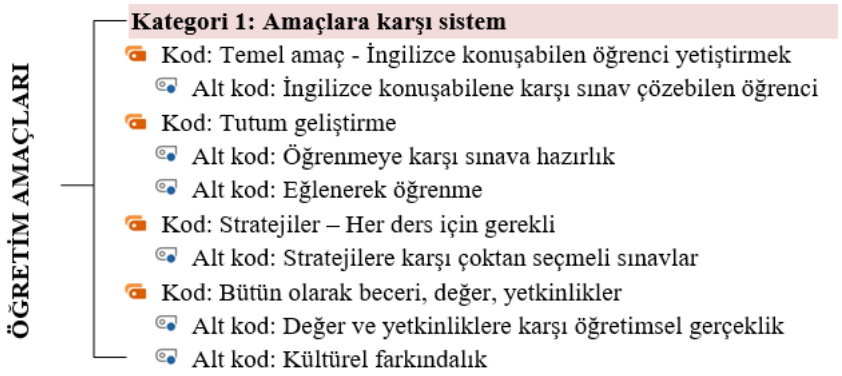
> …şablon program çoğu öğretmenin artık kafasında olduğu için bakma gereği hissetmiyoruz. Zaten ezberde. Bunun ışığında bazı şeyleri yapıyorum, bazılarını değiştiriyorum ama tikleri koyuyorum. Buradaki [programdaki] maddeleri kafada tikliyorsun. Ondan sonra değiştirmek istediğin bir şey var ise onu değiştiriyorsun aslında.

Bu yorumları etrafında öğretmenin öncelikli olarak sınav, ölçmede birliği sağlama ve denetleme amacına hizmet eden ve genel anlamda güncellenmesi gereken bir program kavramlaştırmasında bulunduğu görülmektedir.

Tema 2: Öğretim Amaçları

Bu tema, öğretmenin programın amaçlarını nasıl algıladığı, bunları kendi öğretim öncelikleri ve öğretim gerçekliği içinde nasıl değerlendirdiğine dair görüş ve kıyaslamalarını içermektedir ve "amaçlara karşı sistem" kategorisinden oluşmaktadır.

Şekil 28. Öğretim Amaçları Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Amaçlara Karşı Sistem

Yapılan görüşmede İngilizce öğretimindeki amacını ve önceliklerini tarif etmesi istenen öğretmen, resmi program ile örtüşen biçimde İngilizce iletişim kurabilen öğrenci yetiştirmeyi, İngilizce öğretimindeki temel amaç olarak vurgulamış, buna rağmen bu amaca ulaşılamadığı yönünde görüş belirtmiştir:

> …tabii ki hepimizin temel amacı aslında bu: Konuşan, anlayan, dinleyebilen, yabancı dilin hakkını verebilen öğrenciler ortaya çıkarmak. Ama bu ne yazık ki mümkün değil. Bizim ülke şartlarında konuşabiliriz belki ama yabancı dil öğrenen

> öğrenciler ne yazık ki yetiştiremiyoruz. Amacımız tabii ki hep bu olmalı ama benim fikrim, temel amaç konuşabilen, anlayabilen öğrenci, iletişim kurabilen öğrenci olması lazım. Yine hala söylüyorum, sınav çözebilen öğrenci değil; şık işaretleyebilen, doğru yapan öğrenci değil, konuşan öğrenci. Dilin amacı, bence İngilizcenin temel amacı, bu olmalı.

Eğitim sistemindeki sınav ve başarı odaklı anlayışın, öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarına olumsuz yansıdığını ve öğrencilerin İngilizce öğrenimini, sınavlara hazırlık ile eş gördüğünü ifade eden öğretmen, bu nedenle İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmede sorunlar yaşandığına dikkat çekmektedir. İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirme konusunda neler yaptığı sorulan öğretmen, bu soruyu cevaplarken de sistem içinde öğrenme yerine sınava verilen değere göndermede bulunmuştur:

> Aslında biz bunu yapamıyoruz. Biz ne dersek diyelim, program ne derse desin, bir öğrenci, bir konu anlatıldığında şunu soruyor: Sınavda çıkacak mı? Yani işin özü dönüp, dolaşıp "sınavda çıkacak mı?" ya geliyor. Bir konu anlatıyorum, yazın diyorum, diyor ki "sınavda çıkacak mı?" Diyalog, konuşma çıkacağını bilse bunlara çalışacak. Ben de bunu demeye çalışıyorum. Konuşma çıkacağını bilse çalışacak. Kelimenin önemli olduğunu düşünse, kelime çalışacak. Ama bizim sistemimizde bunların önemsiz olduğunu gördüğü için bunlara değil sadece sınava çalışıyor.

Öğrencilerin İngilizceyi kendilerini rahat ve desteklenmiş bir ortamda, severek öğrenmeleri için neler yapılabileceği sorulan öğretmen, eğlence kavramını ön plana çıkarmıştır. Eğlence faktörü işin içine katıldığı zaman öğrencilerin İngilizceyi daha etkili öğrendiklerine inanan öğretmen, eğlenceli öğretimi görsel-işitsel, dikkat çekici yollarla, öğrencilerin duyularına ve duygularına hitap edebilen bir öğretim olarak tarif etmiştir:

> Aslında nasıl biliyor musun? Eğlenceli anlattığımda diyebilirim. Öğrenciler çünkü bizim eski deyişimiz gibi eğlendiklerinde öğreniyorlar. Eğlendiklerinde seviyorlar. Olması gereken bu mu, bilmiyorum. Kastım sürekli espriler yapmak değil aslında. Eğlenmekten kastım, dinlemek onlar için bir eğlence, görmek bir eğlence veya öğretmenin hareketli olması... Çünkü kimse karşısında sıkılan, sıkılmış gibi aynı şeyleri anlatan, monoton birini görmek istemiyor.

Mevcut sınav odaklı eğitim sisteminin, İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirilmesi gibi sınav haricindeki öğrenme odaklı stratejilerin benimsenmesine de engel olduğunu

düşünen öğretmen, stratejileri her ders için gerekli görmesine rağmen doğru şıkkı seçmek üzerine kurulu sınav sistemi içinde, bu stratejilere de ihtiyaç duyulmadığından şöyle bahsetmektedir:

> Aslında bütün dersler bunu söylemiyor mu zaten? Bütün dersler bunu söylüyor. Örneğin sayısal beceriyi kazandırmaya çalışıyorsun. O zaman öğrencinin sınav odaklı düşünmemesi gerektiğini söylüyorsa, bu sınavları hiç yapmaması lazım. Ya da o becerilere göre yapması lazım. Matematik problem çözmeye yönelik bir şey değil mi? Problem çözerek zaten öğrenci kendini sınıyor. Benim dediğim şu: Dil boşluk doldurarak, A-B-C diye test işaretlenerek sınanabilecek bir şey değil. Her yerde değil […] Ama burada sen yine çocuğun konuştuğundan, anladığından, dinlediğinden sorumlu tutarsan, çocuk buna önem veriyor. Bizim Türkiye şartlarında aslında sınavı bence böyle yapmamak lazım.

İletişim ve dil becerilerinin yanında, İngilizce öğretim programında diğer geniş çaplı anahtar yetkinlik ve değerler eğitimine dair yapılan vurgular hakkındaki düşünceleri ve bunları derslerinde nasıl harmanladığı sorulan öğretmen, kendi bakış açısından bunları eş değerde ve bir bütün olarak algıladığını belirtmiş ancak mevcut dil bilgisi odaklı öğretimsel gerçeklik içinde bunlara eşit şekilde yer vermenin güç olduğundan yakınmıştır:

> Aslında bence şöyle… Bunların birini diğerinden daha önemli diye düşünmek bence çok da mantıklı değil. Ama öğretimsel gerçeğe gelirsek yine, benimle yazılı olanın farkında gelirsek, bir defa bizim eğitim sistemimizde her ne kadar bütün becerilere önem veriliyormuş gibi dursa da, biz dil bilgisi odaklı eğitim yapıyoruz; ne yazık ki.

Anahtar yetkinlik ve değerler konusunda görüşlerini belirtirken, dil öğretimi açısından özellikle kültürlerarası farkındalık üzerinde duran öğretmen, resmi programa paralel bir biçimde, yabancı kültüre dair ögelere yer verirken özendirici, yargılayıcı ya da kendi kültürünü değersizleştirici bir yaklaşım sergilenmemesi koşuluyla, kültürlerarası farkındalığın öğretimini yararlı bulduğunu ifade etmiştir:

> Olması gereken aslında kültürel farklılıklar. Benim düşünceme göre kültürel farklılıklar öğretilmeli ama kabul edilmesi gereken şeyler ya da özendirilecek şeyler gibi değil. Hani bak böyle bir yaşam tarzı var gibi. 6. sınıfta çocuklar mesela onların

Easter gibi kendi özel gün ve bayramlarını görüyor. Ondan sonra bunların farkındalığı güzel.

Amaçlara dair yorumları incelendiğinde öğretmenin İngilizce iletişim konuşabilen öğrenci yetiştirmek, öğrenme ortamını eğlenceli hale getirerek öğrencilerde İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmek, öğrenme stratejilerine her ders açısından önemli görmek ve öğretimde dil becerilerinin yanında başta kültürlerarası farkındalık olmak üzere geniş çaplı anahtar yetkinlik ve değerlere yer vermek gibi amaçlar bakımından resmi programla örtüşen düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenin bu amaçları gerçekleştirmede, eğitim sisteminde yerleşik olan sınav odaklı anlayışı önemli bir engel olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Tema 3: Öğretim Yaklaşımı

Bu tema, öğretmenin İngilizce öğrenimi ve öğretimine dair inanç, varsayım ve ilkeleri hakkındaki düşüncelerinin yanında resmi programda belirtilen öğretim yaklaşımları hakkında görüşlerini içerirken, (1) dile bakış, (2) dil öğretimine bakış, (3) iletişimsel ve eylemsel yaklaşımların kullanımı, (4) dil becerilerinin öğretimi, (5) temaların öğretimde kullanımı olmak üzere, beş kategoriden oluşmaktadır.

Şekil 29. Öğretim Yaklaşımı Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Dile Bakış

Görüşmede dile dair düşünceleri ve İngilizcenin nasıl öğrenilebileceği hakkında görüşleri sorulan öğretmen, doğal koşullar sağlandığında, dilin yeteneği doğrultusunda herkesçe öğrenilebileceği inancından bahsetmiş, bunun yanında zekâ türleri, dilsel zekâ ve bireysel yönelim gibi dil öğreniminde öğrenen özellikleri, eğilimler ve bireysel farklılıklara işaret eden, bazı kavramları vurgulamıştır:

> Bir defa dil zekâsı diye bir zekâ var mesela bence. Bunu her kişi belki kabul etmez. Bazı bilim insanları da kabul etmeyebilir. Dil zekâsını kimi dâhil ediyor, bazısı etmiyor. Sözel, sayısal zekâyı herkes kabul ediyor. Ama dil zekâsını kabul edip, etmeyen var. Ben ediyorum. Dil şöyle, kendi doğal ortamında öğretilirse, zaten herkes bunu belirli süre zarfında ihtiyaçtan, gereklilikten öğrenebilir. O kesin. Zaruretten, ne dersek diyelim. Ama bazılarının dili çabuk öğrenebilmeye, hatta birden fazla dili bence öğrenebilme yeteneği var. Dil, bence bir yetenek.

Kategori 2: Dil Öğretim Anlayışı

Dili bir yetenek olarak tanımlayan ve doğal ortamında yeteneği doğrultusunda herkesçe öğrenilebileceğini vurgulayan öğretmen, dil öğretim yaklaşımını tanımlaması istendiğinde belirli bir yaklaşıma bağlı kalmadığını ve öğretimini genel olarak sınıfa göre ayarlamaya çalıştığını belirtmiştir:

> Açık söylersem belli bir yaklaşımla, bence çoğu öğretmen yaklaşımları göz önünde bulundurarak ders anlatmıyor. Öyle şu yaklaşıma göre anlatıyorum diyen bir öğretmenimizin olduğunu açıkçası düşünmüyorum. Ben sınıfın gerekliliklerine göre kendimi ayarlıyorum. Stabil olamam zaten. Sınıftan sınıfa göre bile değişen bir öğretim yöntemim var diyebilirim. Olmak zorunda zaten. Birinde yaptığım şeyi diğerine de aktarırsam, aynı sonucu alamayacağımı biliyorum.

Öğretmen, dil öğretim yaklaşımını sınıf ortamının gerekliliklerine göre ayarladığını ifade etmekle beraber dil öğreniminde sözcük bilgisini önemli gördüğüne değinmiş, bilginin hazır biçimde, doğrudan sunumu ve aktarımı yerine öğrenciye sezdirilerek, buluş yoluyla ve belirli bir bağlam içinde öğretilmesinden yana olduğunu vurgulamıştır:

> … benim fikrim önce bir dil öğrenecekse, bir öğrenci bir defa kelime bilgisi olması gerekiyor. Kelime bilmeden bir öğrencinin şu anki şartlarda ne okuması, ne de duyduğunu anlamasının mümkünatı var. Zaten dil, kelime odaklı bir şey. Evet, dil

bilgisi de olmalı. Ama dil bilgisi en ön planda olması gereken şey değil. Evet, olması gereken bir şey ama en ön planda olması gereken şey değil. Çocuklar o dil bilgisini sezdirerek, bir şeylerin içinde alması lazım. Yani, "al sana!" demekten, fen dersinden, başka bir şeye çevirmek lazım. If clause anlatıyoruz, çocuk bunu ilk bir cümlenin, şarkının içinde duyup, ya da bir okuma parçasının içinde öğrenmiyor. Type 1-2 diyoruz, tahtaya yazıyoruz, hadi bakalım if'ten sonra bu gelir.

Kategori 3: İletişimsel-Eylemsel Yaklaşımların Kullanımı

Programda benimsenen iletişim ve eylem odaklı dil öğretim yaklaşımlarına dayanan eklektik öğretim anlayışı hakkında düşünceleri de sorulan öğretmen, bu tür yaklaşımların sınıf ortamında istendik biçimde uygulanmasının pek mümkün olmadığı yönündeki düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

> İletişim odaklı öğretim yapabilmek için çocukların konuşabiliyor olması lazım. Bizim zaten en büyük sıkıntımız speaking yapamayan öğrenciler olduğu için, bizde ne yazık ki communication diye bir şey olmuyor. Açıkça onu söyleyebiliriz. Çocukları kendi aralarında zaten konuşturamıyoruz. Bizim de aramızdaki konuşmamız en fazla 1-1,5 dakika olabiliyor.

Bu yaklaşımların istendik biçimde uygulanabilmesi için neler yapılabileceği sorulan öğretmen, bu sorunu eğitim kültürü ve sistemi içinde iletişim yerine, sınav sonuçlarına değer verilmesine ve bundan kaynaklı öğretim üzerinde gerçekleşen sınav etkisine bağlamıştır:

> Bu konuda bence programın tümden değişmesi lazım. Çocuklar neden İngilizce konuşamıyora gelirsek, aslında çok net bir sonuç var: Çocuk çünkü sınav odaklı olduğu için çocuğun, öğrencinin derdi konuşmak değil. Sonuç yanlış, değerlendirme yanlış. Bizim Türkiye şartlarında öğrenciler değerlendirmeye bakıyor. Açıkçası kaç soru yapıp, kaç puan alacağına bakıyor. Konuşup konuşamadığına bakmıyor. Aslında sadece çocuklar da değil, veliler de buna bakmıyor ne yazık ki. Ha, bakanlar da tabii ki var ama devlet okullarında genellikle bu tamamen sonuç odaklı. Sonuç derken de sınav odaklı. Hatta bizim okul sınavları da değil. Öğrenci, aslında iletişimin derdinde değil. Konuşmadan iletişim olmaz. Ama bizim sınıflarda karşılıklı konuşma, grup çalışması, diyalog, drama, canlandırma böyle şeyler ne yazık ki üçüncü, dördüncü planda. Mesela 8. sınıf

öğrencisine bunları yaptıramazsın. Öğrenci bunları yapmaz çünkü o soru çözmek istiyor.

Öğretmen, iletişim odaklı yaklaşımların genel olarak sınav odaklı eğitim sisteminden kaynaklı olarak uygulanmasının güç olduğunu belirtmekle beraber, bu tür yaklaşımların belirli düzeydeki sınıflarda uygulanabilirliğinden de söz etmiştir:

> Bunlara [iletişimsel yetkinlik ve dilsel işlevlere] dokunabildiğimiz çok ender sınıflar, öğrenci grupları ortaya çıkıyor. O da son, ortaokul seviyesinde. Açık söylemek gerekirse bazen seçme sınıflar dediğimiz sınıflar oluyor. Bu sınıflarda bunlara dokunabilirsin. Orada çocukla zaman arttırabildiğin için bakın restoranda böyle konuşulur, sipariş verilir, günlük hayattan bir alıntı, dediğin gibi kültürel bir nokta, burada böyle yapıyorlar, örneğin yumurta boyuyorlar hani bunu yapabilecek, anlayabilecek onun da yorum yapabileceği bir şekilde anlattığında, ondan geri dönüş alabiliyorsun. Ama bunu her sınıfta yapamıyorsun.

Kategori 4: Dil Becerilerinin Öğretimi

Programın, dört dil becerisini bir arada geliştirmeye dönük olan yapısının, öğretimine nasıl yansıdığı ve bu becerileri öğretime nasıl dâhil ettiği sorulan öğretmen, konuşma ve dinleme becerilerine dönük etkinliklere değinmiş, dil becerilerini bütünleşik bir şekilde nasıl öğrettiğini verdiği örnek üzerinden açıklamıştır:

> Ben ilk önce o ünitenin giriş kısmındaki warm-up sorularını asla atlamıyorum. Hatta anlayan, sınıftaki arkadaşlarına rehberlik etsin diyorum. Çünkü anlamıyor bazen ya, işte konuşma orada olmuyor. İşte interaction dediğimiz, ya da communication dediğimiz şey orada ortaya çıkmıyor ya… Çünkü beş kişi ancak o iletişimi sağlayabilecek, başlatacak cümleyi anlayabiliyor. Şimdi ilk önce ben speaking yaptırmaya çalışıyorum. Hani o soruyu anlasın, bana cevap versin. Hani "yes" de dese, "no" da dese, tek kelime de olsa konuşsun. Devamında ben asla listening etkinliklerini atlamıyorum. Yani birincisi şöyle atlamıyorum. Dinleme kitapta pek olmadığı için kelimesel olarak çocukların kazanımlardan geri kalmaması için. Bazı öğretmenlerin eksikliği olarak bunu söyleyebilirim. Listeningleri atlıyorlar ama gözden kaçırdıkları şey şu: Kitabın o kazanımlarında aslında listeningteki o kelimeler de var. Sadece kitapta kalırsa, örneğin il ya da Türkiye çapında bir sınav yapılırsa, o kazanımlara listeningtekiler de dâhil. Benim için önemli olan mesela boşluk doldururken duyabiliyor mu? Mesela sayıya dikkat

ediyorum […] Aslında ben listening'i, reading ve understanding'e de çeviriyorum. Nasıl? İlk planda metin yok, sadece duyduğunu anlıyor. Ondan sonra ne yapıyorum, metni de açıyorum. Listening'te de hem reading, hem understanding, hem de neyi veriyorum? Vocabulary öğreniyor. Aslında sadece listening'te de değil, hepsinde aynı şekilde dönüyor.

Kategori 5: Temaların Kullanımı

Programın tematik içeriğini nasıl bulduğu ve dilsel işlev ve becerilerin tematik içerikler etrafında öğretimi hakkında ne düşündüğü sorulan öğretmen, temaları gerek öğrenciler için öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek, gerek dilsel işlev becerileri temalar üzerinden ele almak için faydalı bulduğunu ifade etmiştir:

Bu olması gereken bir şey bence. Türkçede de, İngilizcede de olması gereken bir şey bence. Zaten bir başlık olmadan olmaz. Ne hakkında konuştuğumuzu biliyor olması lazım. Ama çocuklardaki şu şeyi değiştirmemiz lazım. Çocuk, "planets" ünitesinde örneğin coğrafya veya fen tarzı şeyler öğreneceğini düşünüyor. Onun da sadece bir çıkış noktası olduğunu bilmesi lazım. O, sadece bizim sınırımız, topic, başlığımız. Ha bununla beraber biz başka kelimeler öğreneceğiz, evet kelimeler biraz gezegenler, uzayla ilgili olacak ama onların etrafında başka şeyler de öğreneceğiz. Arkadaşlık derken, etrafında başka şeyler de öğreniyorsun. Kişisel mesela, personal traits. Karakterle ilgili sıfatlar öğreniyor çocuk aslında. Onu işte sıfata, describing people'a çeviriyorsun. "Aa hadi bakalım en iyi arkadaşını tarif et," diyorsun […] Sonra ne oluyor, "arkadaşlar ne yapar?" diyorsun, "parti verir." Sonra partileri anlatabiliyorsun oradan. Partilerde ne olur? İhtiyaçlar ortaya çıkabilir. Yine başka bir konuya geçiyorsun oradan veya "write an invitation card," davetiye yazmaya giriyoruz arkadaşla alakalı yine. Sadece arkadaşlık deyip, kalmıyoruz.

Öğretmen temaları yalnızca dilsel işlev ve becerilerin öğretimi açısından değil, resmi programın amaçladığı şekliyle, anahtar yetkinlik ve değerlerin öğretimini sağlaması nedeniyle de kullanışlı bulduğundan bahsetmiştir. Temaların, anahtar yetkinlik ve değerlerin öğretiminde nasıl bir fayda sağladığı sorulan öğretmen, her ne kadar tüm üniteler bu tür mesajlar içermese de, temaları bu açıdan da faydalı bulduğuna şöyle değinmiştir:

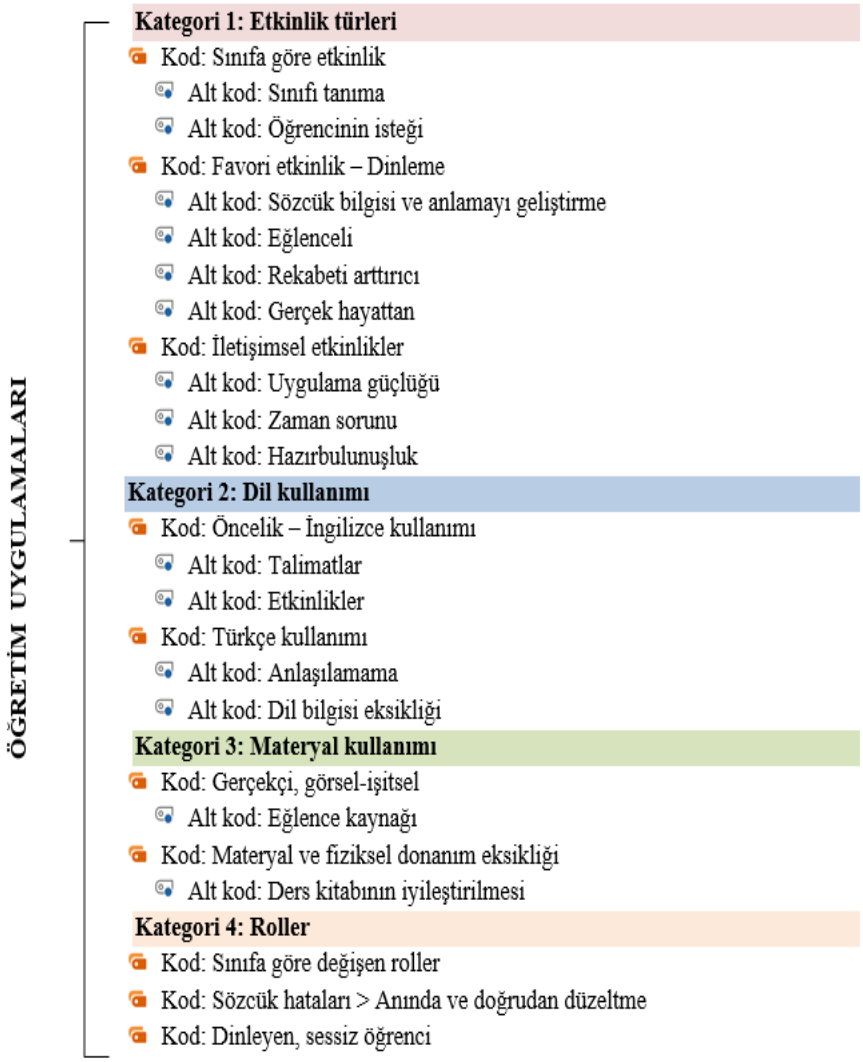
Tabii ki. Arkadaşlık ünitesinde bir öğrencinin oradan çıkaracağı sonuçlar sadece İngilizce değil. Aslında kendi dilinde de arkadaşlığın önemli olduğu, en iyi arkadaşın özellikleri olmak zorunda. Yani her ünite böyle mesaj veriyor mu? Vermiyor. Planets ünitesinden böyle çok da gerçek hayata dair bir şey çıkartabilir misin, çıkaramazsın. Böyle olması gerekenler, etik hayat, ahlaki değerler gibi şeyler çıkmayabiliyor. Ama buna uygun üniteler de var. Mesela environment ünitemiz vardı. Çevrede kalmıyor sadece. Ağaçların kesilmemesi falan. Ondan sonra bunu özellikle vurguluyorsun. Bunu yapmamalısın. Bunu sadece sen, ben değil, dışarıdakiler de yapmamalı diyoruz. Yerlere çöp atmamalıyız diyoruz. Mustn't'ı anlatıyoruz mesela. Yapısal bir şey de diyoruz, "Bak, Aa işte karşıdan karşıya geçmemeliyiz." dersen aslında işe yarıyor.

Öğretmenin öğretim yaklaşımı ile ilgili düşünceleri değerlendirildiğinde, dil öğrenimini bireysel farklılıklar içeren, doğal ortamda öğrenilen bir yetenek olarak gördüğü, öğretimini ise değişken ancak temelde buluş, bağlam ve sözcük odaklı olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin programın benimsediği öğretim yaklaşımlarını ancak belirli dil düzeyindeki sınıflar için kullanılabilir bulduğu, dil becerilerini bir bütün olarak öğretmeye gayret ettiği, tematik içerikleri ise dil becerileri ve değerlerin öğretimi bakımından faydalı ve kullanışlı bulduğu görülmektedir.

Tema 4: Öğretim Uygulamaları

Bu tema, öğretmenin sınıf içinde işe koştuğu etkinlik türleri, dil ve materyal kullanımı, rol dağılımları ile ilgili hususları kapsamaktadır. Böylece tema (1) etkinlik türleri, (2) dil kullanımı, (3) materyal kullanımı ve (4) roller kategorilerini içermektedir.

Şekil 30. Öğretim Uygulamaları Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Etkinlik Türleri

Öğretim yaklaşımı doğrultusunda, sınıf içinde hangi etkinlikleri tercih ettiği sorulan öğretmen, öğretim yaklaşımı gibi başvurduğu etkinliklerin de sınıftan sınıfa farklılık gösterdiğini ve tercihlerinde sınıfın istek ve ihtiyaçlarını dikkat aldığını belirtmiştir:

> Burada yine sınıfı tanıma ve öğrenciyi tanıma ile ilgili öğretmen ön plana çıkıyor. Yani ben sınıfa göre ayarlıyorum kendimi. Yani sınıfın istekleri... Bir sınıf konuşmaktan hoşlanıyorsa, orada ona göre davranıyorum. Ama bir sınıfta konuşma olayı zaten hiç olmuyorsa, tabii hiç denemiyoruz değil, 1-2-3 defa yapıyoruz ama çözüm alamıyorsak, onları hani başka etkinlikler ile… Mesela oyun oynayarak. O sınıfta, oyun oynamak zorundasın.

Öğretmen, tercih ettiği etkinliklerin öğrenci grubuna göre farklılaştığına değinmekle beraber, öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri açısından en etkili bulduğu etkinliğin

hangisi olduğu sorulduğunda "dinleme" cevabını vermiştir. Öğretmene göre dinleme etkinliklerini etkili kılan, bu etkinliklerin eğlenceli, rekabeti arttırıcı ve gerçek hayatın içinden olmasıdır:

> Ben son dönemde girdiğim sınıflarda listening'i eğlenceli buluyorum ve kendi açımdan da eğlenceli olduğunu düşündüğüm listening. Hem kelime için, hem dinlediklerini anlama için. Bir de eğlendiklerini düşünüyorum. Hani bir oyun gibi oluyor. Birincide mesela üç kelime buluyor. Mesela boşluk doldurma. Oradan üçe çıkmak, beşe çıkmak eğlenceli oluyor. Bir rekabet ortamı da oluyor. Daha çok odaklanıyor. Çocukların böyle odaklandıklarında, duyabildiklerini de gösteriyoruz böylece. "Bak diyoruz ki, ilkinde üçtü, sonra beşe çıktı. Demek ki duyabiliyorsun. Odaklandığında anlayabiliyorsun." Aynı zamanda listening aktivitelerini gerçek hayatla bağdaştırıyorum çünkü o çocuklar orada şeyleri fark ediyorlar, aksanları fark ediyorlar. Bir İngiliz'in, bir Amerikalı'nın filmlerde duyduğu gibi konuştuğunu duyunca, "Aa hocam bu farklı," diyebiliyor. Gerçek hayata daha yakın. Bir native speaker olayını duyabiliyor en azından. Yani benim konuşmam ile orada konuşanın farklılığını hissedebiliyor o zaman.

Drama, rol yapma, oyun gibi grupça yapılan ve resmi program tarafından vurgulanan iletişimsel etkinlikler hakkında ne düşündüğü ve bunlara derslerinde nasıl yer verdiği sorulan öğretmen, bu etkinlikleri İngilizce öğrenimi açısından faydalı bulsa da, başta zaman faktörü ve öğrenci hazırbulunuşluğu gibi sorunlardan kaynaklı olarak, bu etkinliklere derslerde yer vermenin pek mümkün olmadığından bahsetmiştir:

> Bir defa açık söyleyeyim, çocukları grup haline getirirken bile benim dersimin yarısı gidiyor. Bunu aslında gerçekçi görmek lazım. 30 tane öğrenciyi, 4-5'li gruplar haline getirinceye kadar zaten, 10 dakika zaman geçeceğini beşinci yılında olan bir öğretmen bile anlar. Bunun belli zamansal kriterleri lazım. Hangi öğrenciyi bir araya getireceksin? Bu zaman demek. Etkinliği yaptın diyelim, bir dersin gitti. İşte o yüzden diyorum […] Ondan sonra oraya mesela 4 saat yazıyor haftalık. Ya da şu kadar saat. Bunun mümkünatı var mı, o ölçülsün. O aktiviteyi yap diyorsun, grup çalışması yap ama hazır mı o grup? Sınıf ortamında, gerçek hayatta öyle olması mümkün değil.

Kategori 2: Dil Kullanımı

Öğretimde ana dil ve yabancı dil kullanımı ile ilgili ne düşündüğü ve kendi öğretiminde dil kullanımını nasıl gerçekleştirdiği sorulan öğretmen, etkinlikler gibi dil kullanımının da sınıftan sınıfa farklılaştığını ifade etmiştir. Öğretmen her ne kadar öğretimde olabildiğince İngilizce kullanmaktan yana olduğunu belirtse de, genel olarak Türkçe ve İngilizceyi bir arada kullanmak durumunda hissettiğinden bahsetmiştir. Öğretmen, önceki öğretimsel tecrübeleri doğrultusunda öğrenciler tarafından anlaşılmadığını düşündüğü için zamanla öğretimde ana dil kullanımına daha çok yer vermek durumunda kaldığını şöyle anlatmaktadır:

> …bir defa sınıftan sınıfa kesinlikle değişiyor. Ama sınıftan sınıfa değişse de şunu görüyorum; kendi adıma mümkün olduğunca yapmaya çalışıyorum. Bir mesela instruction'ı (talimatı) direkt Türkçe söylememeye çalışıyorum. İlk önce İngilizce söylüyorum, belli bir kısım zaten anlıyor. Ama anlamayacağını düşündüğüm kısım için de devamında Türkçe söylüyorum. Ha bunu tasvip ediyor muyum dersen, etmiyorum. Bence olmaması lazım. Mümkün olduğunca Türkçeyi, ana dili oradan çıkarmak gerek diyor düşünüyorum. Öğretmenliğimizin ilk yıllarında çok daha idealist davranarak, bunları minimumda tutmaya çalıştık. Ama ondan sonra baktık ki, anlamıyor çocuk ne yapacağını. Bir grup çalışması yapacaksın örneğin, veriyorsun talimatı, "groups of four!" diyorsun, bunu bile bilmiyor çocuklar. Kaçarlı grup olacağını bilmiyor. Veyahut bir talimat veriyorsun, diyalog mu yazacak, bir soruya cevap mı verecek, bir davetiye mi, bunu anlamıyor. Bunun için de mecburen kendi dilini kullanmak zorunda kalıyoruz.

Öğretimde ana dile başvurmak zorunda hissettiğini söylemesi üzerine öğretmenden, dil öğretiminde ana dili nasıl kullandığına dair örnekler vermesi istenmiştir. Bunun üzerine öğretmen, Türkçe dil bilgisi konusunda eksiklikler yaşandığını, bu nedenle özellikle dil bilgisi konularının öğretiminde ana dilden faydalanmak durumunda kaldığını, bu durumun Türkçe ve İngilizce ders konuları arasındaki bağlantıların kurulamamasından ileri geldiğini ifade etmiştir:

> O, dil bilgisinde kesin olmak zorunda. Bunun dışında bir defa şöyle bir şey de var. Bir defa dersler arasında paralellik yok […] Şöyle şeyler oluyor: Ben bir konu anlatacağım çocuğa. Çocuğun hazırbulunuşluğu önemli değil mi? Çocuk hazır değil. Nasıl değil? Personal traits geçmiş mesela 7. sınıfta, ne demek? Karakter

özellikleri demek. Karakter özelliği ne demek? Eşittir, sıfat demek. Türkçe karşılığı bu ama çocuğun sıfatı nasıl kullandığı önemli. Sıfatı nasıl kullanacağını, cümle içinde nasıl konumlandıracağını kimi zaman bilmiyor. Bunu anlatmak zorunda kalıyorum. Mesela zamanlar. Çok var mesela beşinci sınıfta. Geniş zaman. Bunun ismini bir yerde söylemek zorunda kalıyorsun. Çocuk ilkokulda başlıyor buna sezerek. İlk önce diyor ki, sezerek anlat. İlkokulda sezerek. Sezerek, sezerek ama bir yere kadar sezecek çocuk. Bir defa, iki türlü şöyle ayırayım: Bazı temel basamaklar, ayaklar var. Mesela geniş zaman örneğini vereyim. Ben, beşinci sınıfta geniş zaman anlatacaksam, bunu ağzımdan bir defa geniş zaman diye bir şey çıktıysa, ben bunu açıklamak zorundayım Türkçe. Çünkü bunun İngilizcesi onun kafasında yok. Bazen eksikliklerle karşılıyorum. Örneğin günlük olarak tekrarladığın, sürekli yaptığın dediğinde, çocuğun kafasında yok. Ben anlatıyorum ama Türkçe olarak buna hazır değil çocuk […] Yine geniş zamana gelirsem, yine somut örnekten bahsedeyim, bir çocuk Türkçe olarak mesela geniş zamanı ne olduğunu bilecek ki, ben ona geniş zamanı anlatayım. Ya da ben ona "fiil kullan," ya da burada "fiil kullanmadın," diyorum veya "fiile şu takıyı getirmedin," diyorum ve görüyorum ki o zaman, çocuğun gözünde kocaman bir boşluk var. Çocuk eki getirecek ama çoğul ekiyle karıştırıyor. O değil ki, o. Anlıyorsun ki, çocuk burada fiil kavramını bilmiyor. Ama fiili anlatmak benim işim değil. Ana dil ile senkronizasyon yok bence. Aslında Türkçe-İngilizce öğretmenleri ile programı hazırlayanların birbirini takip etmesi lazım. Zamansal olarak da böyle olması lazım. Çocuk beşinci sınıfta fiil diye bir şey görecekse, bu çocuğun en kötü ihtimalle beşinci sınıfın ya da dördün başında bunu görmesi lazım. Buna hazır gelecek. İngilizce öğretmeninden bunu duyamaz. Ben Türkçe öğretmeni ile konuşuyorum diyor ki, "biz o konuya gelmedik. Kelime türlerine gelmedik" diyor. "Çocuk fiil nedir bilmiyor." diyor.

Kategori 3: Materyal Kullanımı

Görüşmede öğretmene, sınıf içi öğretimde kullandığı araç ve materyaller ile bunların etkililiği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen, resmi program tarafından da önerildiği üzere sınıf içinde görsel-işitsel materyalleri kullanmanın, öğretimi eğlenceli ve anlamlı kılmak açısından gerekli gördüğünü vurgulamıştır. Öğretmen bu düşüncesini özgün bir görsel-işitsel materyal olarak kullandığı belgesel üzerinden örnek vererek detaylandırmıştır:

> Çocuklar için görsel-işitsel materyaller eğlence kaynağı aslında okulda. Mesela benim kullandığım uygulamada, eskiden izletmiyordum. Aa, baktım ilgilerini çekiyor. Çocuklar belki dinledikleri, izledikleri şeyin %80'ini anlamadılar. Bir belgesel National Geographic'ten ama o bir eğlenceydi onun için. Bir dinlenme alanıydı. Gördü %10 da anlasa. Bir kaynaktı, görsel bir şeydi konuyla alakalı. Eğlence bu işte! Çocuk işte anlatıldı, anlatıldı, gezegenler anlatıldı, orbit bilmem ne dedin, satellite dedin, planet dedin ama işte bunu bir belgesel içinde, "Aa bak adam da orbit dedi." orada başka bir şey anlattı, güneş sistemini anlattı.

Öğretmen gerçekçi görsel-işitsel materyalleri kullanmanın öğrenme açısından sağladığı faydalara dikkat çekmekle beraber, bu tür kaynak materyallere ulaşmada eksiklikler bulunduğundan yakınmıştır:

> Kaynaklar yetersiz ki. Mesela keşke olsa. Bize kitapla beraber CD gelsin 2-3 tane. Dil, o kadar gelişiyor ki. Türkçede mesela ne diyoruz, arkadaş vardı sonra "kanka" oldu. Yani çocuklar bir dizide "bro"yu duyuyor ama bunu bize gönderilen dinlemenin içinde bir yerde duysa, örneğin başka güncel kelimeler, güncel şeyler. Restoran konuşmasını bana göndersin mesela, her ülkeden bir tane alıntı olsun. Mesela parti yapan çocukların konuşmalarını görsel olarak göndersin, ben izleteyim sınıfta. Hem dinlesin, hem izlesin. Bir de şöyle eksikliklerimiz var. Sınıfın kurgusunun herkese hitap etmesi lazım. Kimi görsel, kimi işitsel, kimi yazarak anlıyor. Ama görsel çok kişiye hitap eden bir şey. Bizim görsel-işitsel materyalimiz çok az. Kitap, yetersiz materyal dil için bence. Matematik, fen için belki aynı şeyleri söyleyemem ama dil için bence farklı şeyler lazım. Mesela bize daha alt seviyelerde, beşlerde örnek veriyorum fişler gelsin […] Bize gelsin, bu materyaller gelsin. EBA ortamında tamam böyle şeyler var, yok değil ama hazırı bize birkaç tane gönderilse, çok daha güzel olur.

Öğretmen yalnızca materyal sağlanması açısından değil bunların kullanımı için uygun fiziksel ortamların oluşturulması açısından da düzenlemeler yapılması gerektiği düşüncesindedir:

> …şöyle bir eksiklik var. Listening yapabilmek için okullara materyal sağlanması lazım. Öğrencilerin önüne bir şeylerin gelmesi lazım, dinleme yapılması lazım. Dinleme ortamının olması lazım. Örneğin kulaklık olması lazım. Görsel olarak veya akıllı tahta varsa yansıtılabilir. Bunu öğretmen olarak ben kendi imkânlarımla

sağlıyorum. Özel programları kullanıyorum, bunu başkası sağlamıyor. Bunu eşit bir şekilde, şu, bu geldi, alın bakalım siz kullanın bunları şeklinde olmuyor. Burada bir sıkıntı var. Diğerlerinde arasak onlarda da, reading'te de buluruz ama mesela bizim için listening çok büyük sıkıntı. Teknolojik olarak da altyapı yok.

Öğretmen, ortak ve temel kaynak olarak gördüğü ders kitabını çok kötü bulmamakla beraber yeterince iletişimsel olmadığını ifade etmiş, kitapta etkinliklerin arka arkaya sıralanmaması, içeriğin görsel-işitsel materyaller ile desteklenmesi, daha yönlendirici olması, daha fazla örnek içermesi şeklindeki iyileştirmelerin yapılabileceğine değinmiştir:

Kitap daha iyi kurgulanabilir. Bazı aktivitelerin arka arkaya verilmesi, çok iletişimsel olduğunu da düşünmüyorum. Çok iletişimsel değil. Arada verilen konuşma aktiviteleri mesela… Konuşmayla ilgili bir şey veriyorsan bunun ilk önce örneğin bir ses CD'sinin olması lazım bana sunulan. Akıllı tahta olsa da, ben kendi kaynaklarımdan buluyorum onları çoğu zaman. Yönergelerin olması lazım. Bu ünitede konuşma yapacaksanız, kaç kişi, ne kadar, hangi konulardan bahsedebilirsin, bir örnek olması lazım ama detaylı bir örnek olması lazım. Writing için de geçerli mesela. Çevreyle ilgili bir ünite veriyorsan mesela bir defa önce çok güzel çevreyle ilgili ana başlıkların etrafında, ana maddeleri belirlenmiş, ona istinaden belirlenmiş dil bilgisi konuları, ondan sonra yazılmış halini vermesi lazım. Bir tane örnek olacak. Çocukların en büyük derdi zaten örnek olmaması. Ee öğrencinin örneği olmayınca biz onları yazmaya çalışıyoruz. Ama çok kötü diyemem kitap için.

Kategori 4: Roller

Öğretimini gerçekleştirirken öğrenciler ile olan etkileşimlerini nasıl sürdürdüğü ve ne tür bir rol üstlendiği sorulan öğretmen, bunun öğrencilerin durumuna göre, sınıftan sınıfa değişebildiğini ifade etmiş, bir sınıfta sadece yönlendirici bir rol üstlenirken, bir başka sınıfta yönlendirici rolden, yönetici role geçmek zorunda kalabildiğini aktarmıştır:

Artık [bunca] yıl sonunda örneğin bana dört tane birinci sınıf verseler, bir sınıfta anlattığımı -ki deniyorum da mesela- ders çok eğlenceli geçiyor, orada şaka yapabiliyorsun, orada evet sınıfın ön planda, öğrencinin ön planda öğretmenin pasif olduğu, öğretmen orada ney, sadece bir yönlendirici gibi. Çok da güzel bir ders

> oluyor. Ama bunu geçip belli bir şubeye yapmaya çalışırsan onlar aynı seviye, sözcük düzeyi, aynı algı düzeyindeki olmadığı için orada tamamen monoton, tamamen keyifsiz bir ders ortaya çıkıyor. Aslında öğretmen ile olduğu kadar öğrenci ile de çok alakası olan bir şey.

Ders içindeki dilsel hataları nasıl karşıladığı ve ne tür geri dönütlerde bulunduğu sorulan öğretmen, bunun hataya göre değiştiğini ifade etmekle beraber, özellikle sözcük hataları söz konusu olduğunda anında düzeltmelerde bulunduğuna ve her ne kadar öğrencileri işin için katsa da, doğrudan düzeltmeler yaptığına değinmiştir. Yanı sıra öğretmen, özellikle konuşma ve telaffuz çalışmaları söz konusu olduğunda, öğrencilerin etkin biçimde dilsel üretimlerde bulunmak yerine genellikle sessiz ve pasif bir konuma geçtiklerinden bahsetmiştir:

> Hataya göre değişir. Mesela kelime hatası anında geri dönüt verilmesi lazımdır. Kelimeyi anında düzelteceksin […] "Kelimeyi düzelteceğim ama alınmak yok. Sen de düzelteceksin ve tekrar edeceksin." diyorum. "Kelime anlık düzeltilmesi gereken bir şeydir." diyorum. O düzeltme işi, konuştuğundan konuştuğuna göre değişir. Bir cümleyi komple düzeltemezsin zaten. Onu, senin kurmanın bir mantığı yok. Çocuk kendi düzeltecek orada. Hatalarını söylersin tabii ki. Ama kelimeyi mesela kendimden örnek verirsem, anında düzeltiyorum. Özellikle şunu söylüyorum mesela, "sen bunu Türkçe söylüyormuş gibi olsa da aynen okuyormuş gibi olsa da kendin söyleyeceksin." Teacher mı, "/teeçır/ de," yeter ki söyle. Yanlışı söyle, ben doğrusunu söyleyeyim. Benden doğrusunu duy ama benden sonra da doğrusunu sen de söyle. Konuşma olmadığı için telaffuz olmasının imkânı yok ki. Konuşmanın olduğu yerde olur zaten. En fazla bir reading yapıyorsak veya çocuk kendi gönlünden kopup, speaking yaptıysa ancak öyle düzeltiriz. Yoksa çocukların zaten çoğu silent way. Dinleyen, sessiz kesim. Üretim yok. Bunu görüyorsun zaten.

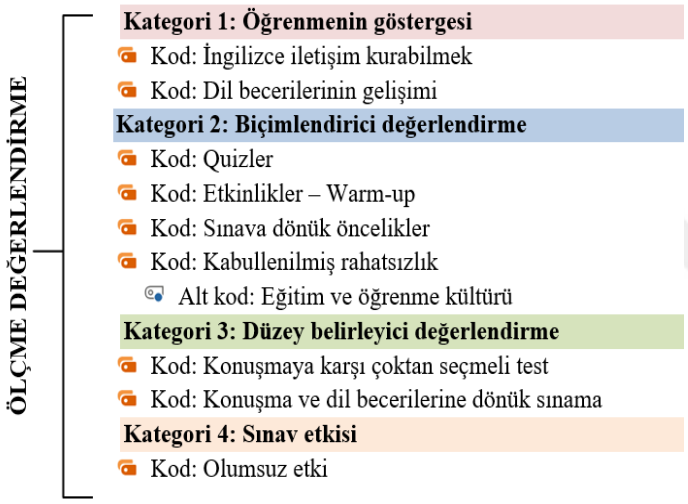
Bu tema içinde öğretmenin ders etkinliklerini sınıfa göre belirlediği, özellikle dinleme etkinliğini öğrencilerin öğrenmesi açısından faydalı bulduğu görülmektedir. Öğretmen, resmi programın önerdiği etkileşimli ve iletişimsel grup etkinliklerini ise başta zaman ve öğrenci hazırbulunuşluğu gibi sorunlardan ötürü uygulaması güç olarak değerlendirmiştir. Resmi program gibi öğretmenin de öğretimde olabildiğince yabancı dilin kullanımından yana olduğu ancak her ne kadar onaylamasa da, geçirdiği öğretim tecrübeleri sonucunda Türkçe ve İngilizceyi giderek daha fazla birlikte kullanmak durumunda kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, resmi programla benzer

biçimde, öğrenme açısından gerçekçi ve görsel-işitsel materyalleri önemli bulduğunu belirtmiş ancak bu kaynakların temini ile ilgili sıkıntılar olduğuna değinmiştir. Öğretmen sınıfa göre farklı roller üstlenebildiğini ifade ederken, özellikle sözcük hatalarını doğrudan ve anında düzeltmeyi tercih ettiğinden, öğrencilerin özellikle konuşma çalışmalarında sessiz ve pasif bir konuma geçme eğiliminde olduklarından bahsetmiştir.

Tema 5: Ölçme-Değerlendirme

Bu tema, öğretmenin ölçme değerlendirmeye bakışı ve yaklaşımı ile bu doğrultuda sınıf içinde işe koştuğu ölçme-değerlendirme tekniklerini içermektedir. Bu tema (1) öğrenmenin göstergesi, (2) biçimlendirici değerlendirme, (3) düzey belirleyici değerlendirme, (4) sınav etkisi kategorilerinden oluşmaktadır.

Şekil 31. Ölçme-Değerlendirme Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Öğrenmenin Göstergesi

Görüşmede, ölçme-değerlendirmeye bakışını ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretmene, öğrenmenin göstergesi olarak neyi gördüğü sorulmuştur. Öğretmen kendi açısından öğrenmenin göstergesini verilen notlardan çok, öğrencinin İngilizce iletişim kurabilmesi olarak değerlendirdiğini şöyle anlatmıştır:

> …öğrenci benimle İngilizce iletişim kurmaya çabalıyorsa bana o gösteriyor. Böyle öğrenciler de var. Özellikle kendisi İngilizce konuşmak için çabalıyor. Hatta Türkçe konuşana bile kızıyor. Hatta Türkçe bir cevap verdiğinde, "Öğretmen İngilizce sordu." diyor. Ha, o zaman ben bu işin işe yaradığını düşünüyorum. Diyalog kurmasıdır bence. Dersin ve benim amacıma ulaştığını, çocuk benle İngilizce olarak

> diyalog kurabildiğinde anlıyorum. Not benim için zorunluluk. Ben notu vermek zorundayım ama not olması gereken değil benim için, benim bakış açıma göre.

Öğretmen bu anlayışı doğrultusunda notlar gibi öğrenenler tarafından yıl sonunda edinilmesi beklenen A2 gibi dil düzey tanımlayıcılarının da bireysel farklılıklardan ötürü, öğrenmenin gerçekçi göstergeleri olarak kabul edilemeyeceğini vurgulamıştır. Resmi programda, 7. sınıf öğrencileri için yıl sonunda A2 düzeyine erişmelerinin öngörüldüğü hatırlatılan öğretmen, bu konuda şunları söylemiştir:

> Bu bir defa şöyle yanlış. 7. sınıfların hepsini böyle genelleyemeyiz. Hatta şubelere bile genelleyemeyiz. Bu, bireysel bence […] Türkçe olarak 8. sınıfa gelip de adını zor söyleyen öğrenci var. İngilizce olarak buradaki kazanımlara göre çocuğun A1, A2, B1 olduğunu söylemek tamamen yalan. Kazanımlara göre gelmiş olabilir ama bu tamamen bireysel bir şey. Bireysel anlarsın. Tüm 7. sınıfların kazanımlara göre aynı olduğunu söylesen de, bu lafta kalır. Bir sınıf kazanımların %1'ini almıştır, bir bakarsın bir sınıf %90'ını almıştır. Sadece evet, çocuk A1 seviyesinde şeyler gördü dersin içerik olarak.

Kategori 2: Biçimlendirici Değerlendirme

Öğretmenin, öğrenme sonucu olarak notlardan ziyade öğrencilerin İngilizce konuşabilmelerini önemli gördüğünü söylemesi üzerine, öğretim sürecinde nota (çok) etki etmeyen ve öğrenmeyi iyileştirici biçimlendirici ölçme-değerlendirmeler ile ilgili ne düşündüğü sorulmuştur. Öğretmen cevabında eğitim-öğretim sürecinde quizler ve nota geçmeyen etkinlik içi sorularla, bu tür değerlendirmeler yapmaya çalıştığını şöyle aktarmıştır:

> Quizler zaten yaptığımız etkinlikler. Aslında bunu zaten şurada yapıyoruz. Ben kendi adıma söylersem, bilmiyorum herkes yapar mı, kitapta bazı öğretmenlerin boş olarak gördüğü warm-up giriş sorusunu mümkün olduğunca sormadan geçmem. Zamanı dert etmeden, bunu nota çevirmeden…

Öğretmen sürece dönük ek alternatif değerlendirmelere ne sıklıkla yer verdiği sorulduğunda, her ne kadar bunları önemli görse de zaman sınırlılığı, konuları yetiştirme telaşı ve öğrencileri sınava hazırlamak gibi zorunlu hissettiği önceliklerden ötürü bu tür değerlendirmelere zaman ayırmanın mümkün olmadığını ifade etmiş ve bu konuda "kabullenmiş bir rahatsızlık" içinde olduğundan bahsetmiştir:

> … ne yazık ki eğitimsel bazı şeyler. Bu, nota girecek mi kaygısı gibi. Kaygı var her şeyden önce. Bunu öğrenciler kaldıramıyor. Bize neden yapıyorsunuz, diğer sınıflara oluyor mu? Burada da aslında sistem…Her ünitede yapma şansın zaten yok. Bunların hepsini uygulamak isteyip, diğer kendi hedeflerini de yapmaya çalışırsam ben bir üniteyi bitiremem. Herkes beşteyken ben ancak üçüncü ünitede olurum. En büyük sorun zaten yine. Ben şuna katılıyorum bu arada: Ben bunu yapmak zorundayım. Ben bunu ister beğeneyim, ister beğenmeyeyim, ben bunu yapmak zorundayım. Diğer sınıftaki öğrenciyle onu eşit duruma getirmek zorundayım. İstesem, istemesem de çocukları sınavlara hazır tutmak zorundayım. O yüzden ben bunu ilk önce kafamda kitlemek, kelimeleri vermek zorundayım. Bunların hepsini verdikten sonra, o benim hedeflerime dönük extra çalışmaları yapmak için ne yazık ki zaman kalmıyor. Kabullenmiş bir rahatsızlık. Şu uygulanması gereken benim için kesinlikle rehber değil, olmazsa olmazımız. Bunu yapacağım. Bunu yapmadan benim kendi isteklerime geçme şansım yok. Yoksa bu eksik kalıyor.

Öğretmenin öğretimde olması gereken ve olan arasında bir sıkışmışlık, öğrenmedeki istekleri ve öncelikleri yerine konuları yetiştirme mecburiyeti nedeniyle "kabullenilmiş bir rahatsızlık" yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu duygusunu tarif ederken eğitim sistemi ve okul kültürünün üzerinde oluşturduğu baskıya dair örtük vurgular yapması üzerine bu konuyu biraz daha açması istenmiş, bu durumun olumlu yönde değiştirilmesi için neler yapılabileceğine dair görüşleri sorulmuştur. Öğretmen okullardaki eğitim kültürü, bu kültür içinde şekillenmiş ortak hareket etme biçimleri ve öğrenmede neyin önemli olduğuna dair kanıksanmış düşünceler doğrultusunda sınav ve başarı puanları haricinde uygulanmaya çalışılan bazı alternatif değerlendirme yollarına olan olumsuz bakışı şöyle resmetmiştir:

> Ama birçok öğretmenin ben şunu yaptığını düşünüyorum ki okulda da görüyorsundur: Çocuklara biz sadece fotokopi halinde kelime veriyoruz. Mesela bundan bir vocabulary box yap, bunu bir oyuna çevir, program da öyle diyor, bunu biz sınıfta yapalım da diyoruz ama bir defa öğretmen tedirgin. Bunu ben yaptığım anda benim haftadaki tüm sürem altüst oluyor. Ben bu sene mesela çocuklara verdiğim projelerde, "sunumların hepsi İngilizce olacak!" dedim. Aldım bir sınıfta, herkesi tahtaya çıkarttım. "Konuşarak yapacaksınız." dedim. "İşin içine katılacaksınız, konuşacaksınız. Yönergeyi verecek, onlardan [diğer

arkadaşlarınızdan] dönüt alacaksınız. Oyun odaklı olacak." dedim. "Sınıfı katacaksınız işin içine," dedim. Olmadı. Çünkü çocuklar hazır gelmedi. Çocuklara yönerge olarak tek tek anlattığım halde sen bunu, böyle yap diye. Dinleyen kitle, onların anlattıkları çok iyi olmadığı için anlamadı ya da yarım yamalak anladı. Birincisi böyle etkinliklere hazır olmadıkları, başlarına çok gelmediği için önemsemediler. Yine iş önemsememeye, sınava geldi. Yine bir kartona bir şey yazıp, bana proje getireceğini zannetti. Ben, bana oyun hazırla dedim bilgisayardan. Ama yine de işin içinde not olduğu için yarım yamalak da olsa yaptırdım onu. Çat-pat İngilizceyi konuştular. Bir sınıfta bunu arka arkaya yapmaya başlarsan, çocuk öğretmene alışır. Genele yayılması lazım. Bunu sadece A öğretmeni değil, örneğin Zeynep öğretmen de yaparsa aynısını, sınıflar arası ve kişisel farklılıklar ortadan kalkar. Sende de, bende de var. Bir bakarsın projeler kartondan çıkmış, konuşmaya dönmüş, dinlemeye, etkinliğe dönmüş, hepsi olur. Ama sadece ben yapmayacağım, başkası da yapacak. Okulun değil aslında herkesin böyle yapması lazım belki de. Ben şöyle diyorum. Matematiğin projesini ben bilmem ama İngilizcenin projesi dille ilgili ise, dille ilgili olmalı. Çocuklara da onu söyledim. "Sen konuşacaksın. Ya dinleyecek, ya da dinleteceksin." dedim. "Ya konuşacaksın, ya okuyacaksın, ya dinleyecek, ya da dinleteceksin. Sen yapacaksın bunu." Çocuklar bunu tuhaflık olarak görüyor. Hayatında görmemiş ki böyle bir proje. Çocukları bugüne kadar kartona bir şeyler yazarak getirdiği için sürekli veya bir şeyin çıktısını aldığı için, bunu tuhaf karşıladı. Ama bunu yalnızca ben değil, herkes yaparsa, bu normal karşılanır. Bence İngilizceye bakış açısı bu. Bugüne kadar okulda böyle bir proje yapan yok ki. Emsali yok […] "B sınıfından biri kartona 100 vermiş, hocam sen konuşamadı diyorsun, 80 vermişsin. Olur mu hocam?" diyecek, "bu çocuk LGS'ye girecek, puanını etkileyecek." Ama notlayıp herkes benim gibi yaparsa, dille alakalı olur. Bir proje verdin, diğer öğretmen de dinleme, konuşma kesinlikle bunlardan biri olacak derse, benimki tuhaf kaçmaz. Çocukları bunlarla sınamak için üniversiteye kadar bekletmeye gerek yok. Sınıf içinde bunları adapte edebiliriz […] Niye bekliyoruz ki o kadar? Bunu ortaokula adapte etsen ne olur?

Kategori 3: Düzey Belirleyici Değerlendirme

Öğretmen, İngilizce öğretiminde düzey belirleyici değerlendirme için yapılan sınavlar hakkında görüşlerini ifade ederken, sınav sistemini hatalı bulduğuna dair göndermelerde bulunmuştur. Kullanılan ölçme ve sınama yaklaşımlarının iletişimsel

ve konuşmaya dönük olmadığına değinen öğretmen, ölçme aracı olarak kullanılan çoktan seçmeli test formatına da bu nedenle eleştiriler getirmiştir:

> Ölçümlerde bir defa sıkıntı var. Konuşmayla veya dil dediğimiz şey konuşma ile alakalıysa, bizim çocukları konuşturarak ölçmemiz lazım. Sınav sistemlerimizde bence bir hata var. Boşluk doldurmalar, eşleştirmeler tabii ki olacak ama bu dil. Aslında ilkokuldan liseye kadar yapılan uygulamalarda, ölçme uygulamalarında, benim şahsi fikrim büyük bir hata var. Sınavlarda mesela, genel sınavlardaki ölçmeler de yanlış. Bu nasıl yapılır? Genel Türkiye şartlarında gerçekçi çözümler sunar mı bilemem ama A-B-C diyerek testlerle ilgili bir çözüm, dil ile ilgili bir şeyde olmaz. Eksik olur. Konuşamayan öğrenci buradan 100 tam puan ile çıkabilir.

Öğretmen, yıl sonunda öğrencilerin öğrenmesinin test yaparak ölçülemeyeceğine inanırken, bunun yerine öğrencileri İngilizce dinler, yazar, anlar, konuşur hale getirebilmenin önemli olduğuna değinmiştir:

> Çocukları aslında bir sene bittiğinde bir diyalog yazar veya dinlediği ufak da olsa basit bir şeyi, örneğin listening parçasını anlar hale getirirsen, merak salıp yabancı bir şarkı dinler onu anlamaya çalışır hale getirirsen bence başarmış gibi olur. Yoksa şu kitap dâhilindeki konuları, teknik kazanımlarını, bir bir yerine getirmeye çalışıp, bir de test yaparsak o kazanımlar asla yerine gelmez. Ben şuna geliyorum. Biz çocukları konuşturmalıyız. Bizim derdimiz konuşma olmalı aslında.

Öğretmen alternatif bir öneri olarak, İngilizcede bilgi ve başarı odaklı ölçüm yapan merkezi sınavlar yerine okul bazında konuşmayı ve dil yeterliğini ölçecek sınavlar yapılabileceği fikrini şöyle dile getirmiştir:

> Ölçmeyi değiştireceksin. Mesela LGS'de illa İngilizce olmak zorunda değil ama bir okula girerken İngilizce yeterliği bulunmak zorunda. Yani mesela LGS'de onu sormayacaksın ama LGS'nin sonunda o okula girerken de bunu zorunlu kılacaksın. Örneğin A, B, C seviyesi gibi. Madem o okullar seçilmiş okullar, madem yabancı dil odaklı […] Yine aynı yere geliyoruz. Dil konuşarak olması gerekiyor. A, B, C diye işaretlenerek olmaması lazım.

Kategori 4: Sınav Etkisi

Öğretmen, resmi programda amaçlananın aksine, gerçekleştirilen sınavların öğretimi doğrudan ve olumsuz bir şekilde etkilediği düşüncesindedir. "Ölçüm işinin bir defa çıkartılması lazım. Ölçüm işini değiştirirsen, öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açısı

değişecek zaten." diyen öğretmen, sınav sonuçlarına odaklı değerlendirme anlayışının öğretimi ne boyutlarda etkileyebileceğini verdiği örnek üzerinden anlatmış, bunun yerine görev ve ölçüt odaklı, alternatif değerlendirmeler yapılmasını önermiştir:

> Bir tane örnek vereyim mesela dreams ünitesinden. Dreams ünitesi ne kadar güzel aslında, çocukları eğlendiren bir ünite. Gerçek hayattan, hayallerinden, rüyalarından bahsedebiliyorlar. Ne güzel değil mi? Ama iş nereye geliyor biliyor musun? Bunları anlatırken biz yine bir yerlerde, kendi sistemimiz gereği gidiyoruz orada işin içine "will" diyoruz, "be going to" diyoruz, ondan sonra dil bilgisini tam göbeğe koyuyoruz. Bu yazılı veya değil. A şubesinin öğretmeni bunu yapıp, B şubesininki bunu yapıp, C şubesi öğretmeni olarak, ben bunu yapmadan duramıyorum. Çünkü diyor ki "sınavda, ben bunu, bunu anlattım, bunu soracağım. Sen ne soracaksın?" Davetiye çok güzel oluyor ama sınavda davetiye soramıyoruz ya biz! Hatta biz, birbirimizi kötü yönde etkiliyoruz belki de. Aslında konuşma olsa, sınavı sen yazılı yapmasan belki? Hani yazılıyı başka şekilde yapabilirsin. Şöyle bir etkinlik yapabilirsin. Yazılı etkinlik mi olacak, belirli bir süre dâhilinde, dreams ünitesinde herkese ne diyeceksin, "herkes hayalindeki doğrum günü partisine arkadaşlarını davet ettiği bir davetiyeyi, 10 dakikada yazsın." Burada ne kadar güzel, o davetin nasıl hazırlanması gerektiğini bilecek. Hem yazmayla ilgili bir şey olacak, herkes aynı şeyden mesul olacak. Ama iş başka bir sınava denk geldiği için bizim için ölçmede, ne yazık ki hani verimli etkili, güzel bir ürün… Ürün de değil aslında. Mesela davetiye yazdırsan, herkes davetiye yazıyor, herkesin kriterleri eşit ama anlatımlar farklı olacak. Aslında farklı ürünler ortaya çıkacak. Kiminin ki çok daha güzel ya da eğlenceli olacak. Eninde sonunda davetiye olsa da, farklı şeyler ortaya çıkacak. Ama bir yerde, ölçmede yazıyorsun, "bir kelime gelecekse aynı kelime gelecek." Yine dil bilgisi yapıyorsan aynı yapıda bir şey gelecek. İşte will mi gelecek, will. Biz ne yazık ki bunu yapıyoruz.

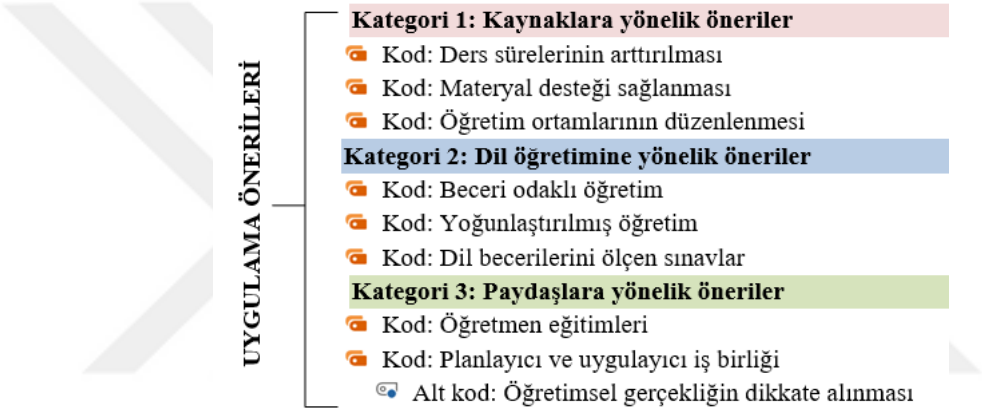
Ölçme-değerlendirme teması içinde yer alan bulgulara bakıldığında, öğretmenin öğrenmenin göstergesini notlar, sınav sonuçları ya da dil seviye tanımlamaları yerine başta konuşma olmak üzere öğrencide dile karşı istek uyandırma, dilsel gelişim ve üretimi sağlama olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen öğretmen, her ne kadar resmi programda önerilse de, öğrenmeyi besleyen süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımını sınav başarısı odaklı eğitim ve öğrenme kültürüne bağlı olarak, istendik biçimde uygulayamadığını ve bu durum ile ilgili duygusal bir çatışma

yaşadığını aktarmıştır. Öğretmen, test odaklı sonuç değerlendirmenin başta konuşma olmak üzere, dil becerilerini ölçecek biçimde değişmesi yönünde görüş belirtirken, resmi programın oluşturmaya çalıştığı olumlu sınav etkisinin aksine, eğitim-öğretimi her yönden olumsuz etkileyen, yıkıcı bir sınav etkisi yaşandığına dikkat çekmiştir.

Tema 6: Uygulama Önerileri

Bu tema, öğretmenin programın istendik biçimde gerçekleştirilmesini, kuram ve uygulama arasındaki boşlukların kapanmasını sağlayabilecek başlıca görüş ve önerilerini içermektedir. Temayı, (1) kaynaklara yönelik öneriler, (2) dil öğretimine yönelik öneriler, (3) paydaşlara yönelik öneriler kategorileri oluşturmaktadır.

Şekil 32. Uygulama Önerileri Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Kaynaklara Yönelik Öneriler

Öğretmen, programı uygulanabilirliği açısından öncelikle "süre" sorununa bir çözüm getirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir:

> Sadece bana değil, çoğu İngilizce öğretmenine sorarsan, bunun uygulanması mümkün ama zaman olarak mümkün değil. En büyük problem süre çünkü dil öğrenen öğrenci için özellikle o yaş grubunda işin içine bu kadar fazla reading ve listening koyarsan ve aktiviteler de var… Mesela sen bir diyalog yaz diyorsun. Bunu yazabilmesi için çocuğun özgür olması lazım. Rahat olması lazım. O özgürlük, rahatlığı da çocuğa süre ile tanıyabilirsin, onu sıkıştırmadan. Sözlükten gerektiğinde kelime araştırması lazım. Bunların hepsini bir araya toplarsan, bunu uygulamanın mümkünatı yok. Mesela bir warm-up yapacaksın. Warm-up'ta çocuğa ne yapman lazım? Bir 10 dakika derse hazırlaman lazım. Bunları tek tek belirlesek ve insani olarak dakika versek, hiçbir şekilde bunun bir sene boyunca, reel ve süresel olarak uygulanamayacağını görürüz.

Öğretmen, programın uygulanabilmesi için ders materyalleri ve fiziksel ortamlar konusunda da iyileştirmeler yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir:

> Bir defa kitaplar komple değişecek […] Materyallerin milli eğitim tarafından tamamen değiştirilmesi lazım. Yani sınıf şekillerinin değiştirilmesi lazım benim fikrim. İngilizce öğretmenlerinin kullanabileceği laboratuvar tarzı veya başka ortamlar olması lazım.

Kategori 2: Dil Öğretimine Yönelik Öneriler

Öğretmen, İngilizcenin okullarda daha iyi öğrenilmesi için neler yapılabileceğine dair görüşü sorulduğunda, ders sürelerinin arttırılması ve fiziki koşulların iyileştirilmesinin yanında, becerilere dönük öğretim yapılması ve dil becerilerini ölçecek sınavların işe koşulması önerilerine değinmiştir:

> Şöyle olur: O zaman tüm okullarda aslında haftalık İngilizce ders saatlerinin arttırılması lazım. İkincisi, İngilizce dersinin haftada 2 saat listening, 2 saat reading gibi ayrılabilmesi lazım belki de. Veya eskiden uygulandığı gibi, beşinci sınıfın hazırlık sınıfı olup, yoğun sayıda İngilizce dersi verilmesi lazım. Zamanla. Ölçümlerin madem bizim Türkiye şartlarında çocuklar, veliler ölçümlere değer veriyor, o zaman ölçümlerin bunlardan yapılması lazım. Veya yerleşeceği lisede bunu yazılı puanının yanında dilden konuşarak, dilden dinleyerek yapacağı ve böyle değerlendirilerek okula kabul edileceği, madem şartlar bunu gerektiriyor, dil de bunları besleyen bir şey, konuşarak, dinleyerek, anlayarak olması gerekiyor. Bunları uygulayacaksın.

Kategori 3: Paydaşlara Yönelik Öneriler

Öğretmen, programın istendik biçimde uygulanabilmesi için öz eleştirilerde de bulunurken, öğretmenlere öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda sürekli pedagojik destek sağlanmasının faydalı olabileceği düşüncesini paylaşmıştır:

> Ders dışı öğretmenlere belirli kurs ve etkinlikler vasıtası ile değişik öğretim yöntem teknikleri altında bir kurs verirsen, farklı sınıflara hazırlıklı girersin. Dersin ki, "Aa ben böyle bir yöntem teknik görmüştüm." Bu yazılı olmasındansa, ders dışında öğretmenleri geliştirecek etkinliklerin yapılması daha faydalı olur diye düşünüyorum. Olması da lazım. Dil, öğrenci, eğitim sistemi de değişken. Yöntem-tekniklerin de değişmesi ve güncellenmesi lazım. Bir defa bizler unutan varlıklarız. O yöntem-tekniklerin hatırlatılması lazım.

Öğretmen öz eleştirilerde bulunurken, uygulayıcı ve planlayıcılar arasında eğitimsel gerçeklik merkeze alınarak, daha yakın bir birliktelik oluşturulması gerektiğine de değinmiştir:

> Bir defa önce öğretmenlerin değişmesi lazım. Biz öğretmenlerin değişmesi lazım. Üniversitede anlatılan İngilizce öğretimi ile okullarda öğretilen İngilizce öğretimi arasında dağlar kadar fark var. Üniversitedeki hocalar, aslında milli eğitimdeki sisteme çok uzaklar. Olması gerekeni anlatıyorlar ama MEB'de ne olduğunu hiç bilmiyorlar.

Bu tema altında, öğretmenin programın uygulanabilmesi için öncelikle süre sorununu vurguladığı, materyallerin ve fiziksel altyapının da dil öğretimine uygun hale getirilmesini beklediği görülmektedir. Dil öğretiminde, yoğun biçimde dil becerilerine odaklanılması gerektiğini ifade eden öğretmen, ölçmenin de buna uygun gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen öz eleştiride de bulunarak, uygulayıcılar açısından bazı sorunlara değinmiş, öğretmenlere özellikle öğretim yöntem-teknikleri konusunda sürekli ve hatırlatıcı destekler sağlanmasını önermiştir. Öğretmen, paydaşlar arasında da daha yakın bir birliktelik oluşturulması gerektiğini ifade ederken, geliştirici ve uygulayıcı bakış açısı arasındaki farklılıklara değinmiş, öğretimde politika düzeyindeki planlamalar öğretimsel gerçekliğe uygun yapılmadıkça, kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapanamayacağını savunmuştur.

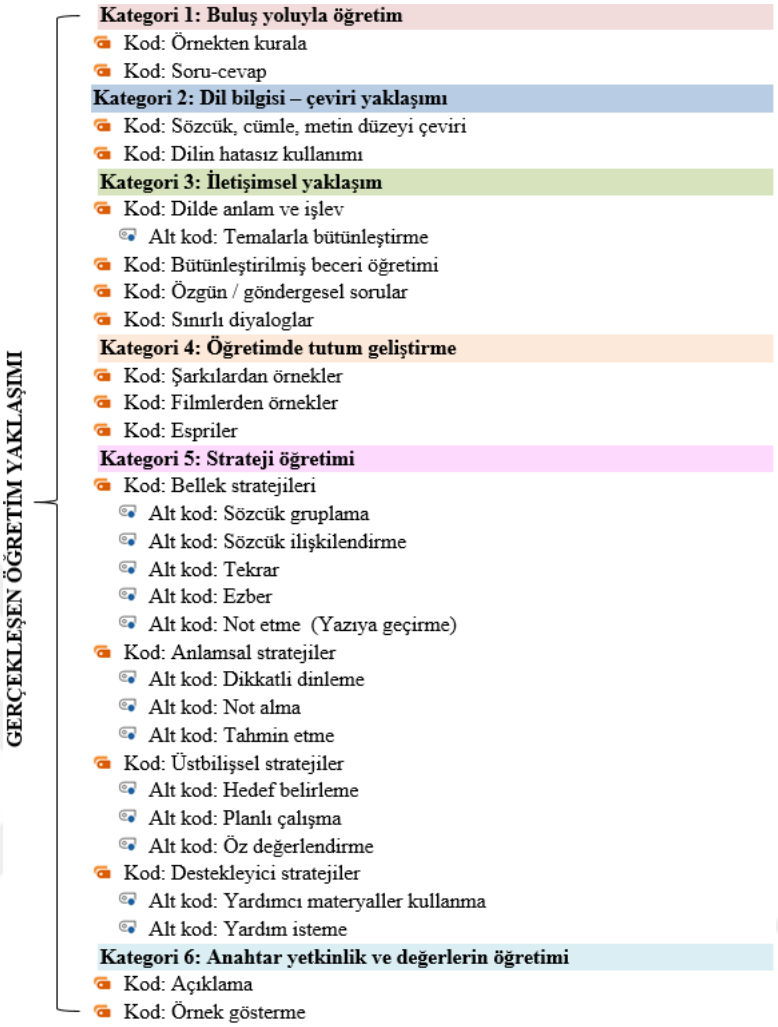
5.2.3. Sınıf İçi Gözlemlerden Ele Edilen Bulgular

Araştırmada sürecinde, eğitim-öğretim dönemi boyunca sürdürülen sınıf içi gözlemlerden, gözlem formu aracılığı ile elde edilen verilere içerik analizi uygulanmış, analiz sonucunda 1) gerçekleşen öğretim yaklaşımı ve 2) gerçekleşen öğretim uygulamaları olmak üzere başlıca iki temaya ulaşılmıştır.

Tema 1: Gerçekleşen Öğretim Yaklaşımı

Gerçekleşen öğretim teması, öğretmenin sınıf içi öğretimde resmi programın amaçlarına ulaşmada işe koştuğu temel öğretim stratejisi, kullandığı yöntem ve tekniklere dair bulguları içermektedir. Böylece tema (1) buluş yoluyla öğretim, (2) dil bilgisi-çeviri yaklaşımı, (3) iletişimsel yaklaşım, (4) öğretimde tutum geliştirme, (5) strateji öğretimi, (6) anahtar yetkinlik ve değerlerin öğretimi kategorilerinden oluşturulmuştur.

Şekil 33. Gerçekleşen Öğretim Yaklaşımı Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Buluş Yoluyla Öğretim

Ders gözlemlerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenin genel öğretim stratejisi olarak sunuş yerine, buluş yoluyla öğretime yer verdiği görülmüştür. Öğretmenin bu öğretim stratejisini uygularken örneklerden faydalandığı, kullandığı soru-cevap tekniği ile öğrencileri cevabı keşfetmeye yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Aşağıda öğretmenin "Celebrations" ünitesinde yer alan "need" fiilinin kullanımına dair kuralı doğrudan açıklamak yerine, soru-cevap tekniği ile bunu öğrencilerden keşfetmesini beklediği görülmektedir:

> Öğrencilerden aldığı cevaplara göre açıklamalarını şekillendiren öğretmen, ardından "I need go home" cümlesini tahtaya yazmış ve "what's missing?", "bu cümlede eksik ne?" şeklindeki soru ile dil bilgisi kurallarını doğrudan aktarmak yerine, öğrencilerin bu kuralları keşfetmesini sağlayabilecek, çıkarımsal bir yola başvurmuştur. (28 Şubat ders gözlem notu)

Öğretmen, "celebrations" ünitesi içinde geçen şimdiki zamanın öğretiminde de buluş yoluyla öğretimi işe koşmuş, öğrencilerden örnek cümleleri incelemelerini isteyerek, şimdiki zamanın kullanımına dair kuralı kendilerinin keşfetmelerini sağlamaya çalışmıştır:

> Dinleme çalışmasının tamamlanmasının ardından öğretmen öğrencilere, "What's the common structure in these sentences?", "Bu cümlelerdeki ortak yapı nedir?" şeklinde İngilizce ve Türkçe soru yönelterek, öğrencilerin şimdiki zaman cümle yapısını örneklerden çıkarmasını beklemiştir (1 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin, "celebrations" ünitesinde, istekte bulunmak ile ilgili dilsel işleve değinirken, "want" ve "would like" ifadelerinin öğretimi için yine buluş yolunu tercih ettiği görülmüştür:

> Öğretmen derse, beyaz tahtaya "Would you like…?" ve "Do you want..?" şeklinde iki soru kalıbı yazarak başlamış ve öğrencilere "What's common in the sentences?" şeklindeki soruyu yöneltmiştir. Öğrencilerden bir söz isteyerek bu soruyu, "her ikisi de ister misin anlamına geliyor." şeklinde cevaplamıştır. (7 Mart ders gözlem notu)

Bir başka derste, dilde amaçları ifade etmek için kullanılan "to infinitive" yapısının öğretiminde, öğretmenin yine örnekler üzerinden öğrencileri kurala yönlendirerek, buluş yoluyla öğretimden faydalandığı gözlemlenmiştir:

> Öğretmen, "Fiil hangi halde gelecek? Tahtadaki örnek cümlelere bakın, nasıl denmiş?" şeklinde soruyu sınıfa yöneltmiştir. Beş öğrenci soruyu yanıtlamak için söz isterken, söz alan öğrencilerden biri "yalın" cevabını vermiştir. "O zaman to buy diyeceğiz." (25 Nisan ders gözlem notu)

Kategori 2: Dil bilgisi-Çeviri Yaklaşımı

Öğretmenin sınıf içi öğretiminde sözcük, cümle ve metin düzeyinde İngilizce-Türkçe çeviriler olmak üzere, dil bilgisi-çeviri yöntemini yansıtan ögelere sıklıkla yer verdiği gözlemlenmiştir. Aşağıda öğretmenin sözcük çeviri yöntemi ile parti konusunda verilen İngilizce sözcüklerin Türkçe anlamlarını, öğrencilerden istediği görülmektedir:

> Öğretmen öğrencilere "need", "organise", "arrange", "refuse", "wrap" gibi "celebrations" ünitesinin ilk sayfasında yer alan sözcüklerin anlamlarını sormaya başlamıştır. Öğretmenin bu soruları öğrencilere seri bir şekilde ve "Arrange? What does this mean?", "What does arrange mean?" şeklinde İngilizce olarak sorduğu

gözlemlenmiştir. Öğrenciler ise el kaldırıp, söz isteyerek, sorulan sözcüklerin karşılıklarını öğretmene Türkçe olarak söylemişlerdir. (28 Şubat ders gözlem notu)

Öğretmen sözcük çevirilerinin yanında, cümle düzeyindeki çevirilere de derslerinde sık sık yer vermiş, bu çalışmalarda cümle kurulumları ve dil bilgisel ögeleri ön plana çıkarmıştır:

…tahtaya Türkçe olarak, "Ahmet birkaç ekmek almak için fırına gitti." cümlesini yazan öğretmen, sınıfla beraber adım adım, cümleyi İngilizceye çevirmek üzerine bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Öğretmen cümleyi kurabilmek için öğrencilere "giden kim?", "Ne yapmış?" gibi sorular yöneltmiş, öğrenciler bu sorulara Türkçe olarak "Ahmet", "gitmiş" şeklinde cevaplar vermişler, öğretmen bu cevaplar üzerine cümleyi "Ahmet went" şeklinde, İngilizce olarak tahtada çevirmeye başlamıştır. (25 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmenin okuma ve dinleme metinleri içinde de, dil bilgisi-çeviri yaklaşımına başvurarak, bu metinleri öğrencilerle beraber İngilizceden Türkçeye çevirdiği gözlemlenmiştir:

…öğrenciler sessiz bir şekilde kitaptaki metni okumaya başlamışlardır. Süre dolduğunda öğretmen, öğrencilerle beraber metni Türkçeye çevirmeye başlamıştır. Çeviri sürecinde öğretmen "pick up", "store", "forecast", "hurricane" gibi bazı sözcüklerin anlamlarını sormuş ve not edilmesini istemiş, zaman zaman, "It will be easier derken hangi yapıyı kullandık?" şeklinde, dil bilgisi yapılarının Türkçe karşılıklarına yönelik sorular sormuş, bazen de örneğin, "Bu cümleyi aranızdan kim çevirebilir?" şeklinde, cümle düzeyinde İngilizce ifadelerin çevrilmesine odaklanmıştır. (28 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin, oluşturulan cümlelerdeki hataların tespit edilmesi ve giderilmesi yoluyla dilin doğru ve hatasız bir biçimde kullanımına dönük çalışmalar yaptığı ve öğrencilere sık sık hataları bulmaları konusunda yönlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Aşağıda öğretmenin hata tespiti konusunda yaptığı örnek bazı vurgular yer almaktadır:

Örnek cümlelerini okuyan öğrenci için, "hata var mı?" diye sınıfa soran öğretmene sınıftan "evet var", "bana yanlış yok gibi geldi", "bence var gibi" şeklinde yanıtlar gelmiştir. Bunun üzerine öğretmen, "Çocuklar, gibi geldiler olmayacak. Hata varsa, nerede var? Onu söylemeniz lazım." diye sormuş, hataların tespit edilmesini beklemiştir. Öğrencilerden biri "Get a job because I need money in the future demiş.

Will kullanmamış orada." deyince öğretmen “evet, orada will kullanmak daha iyi” cevabını vermiştir. (4 Nisan ders gözlem notu)

***

Öğretmen, okunan cümlelerde hata olup olmadığını sınıfa sorarak etkinliği bir süre daha sürdürdükten sonra, verdiği geri dönütler ile ilgili olarak, “yaptığım uyarılar bir daha hata yapılmaması için. Aslında bunu herkes düşünmeli. Arkadaşımız cümlede nerede hata yaptı?” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Kategori 3: İletişimsel Yaklaşım

Sınıf içi gözlemlerde, öğretmenin dil yapısı ve kurallarının yanında dilin anlam ve işlevlerini de vurgulayan, bu yönlerden iletişimsel yaklaşım ile örtüşen bir yaklaşım benimsediği görülmüştür. Aşağıda, öğretmenin “environment” ünitesinde verilen yasaklama ve zorunluluk ifadelerinin, dilin bağlamsal kullanımı içerisinde değişen anlam ve işlev farklılıklarını vurguladığı görülmektedir:

…öğretmen, “Arkadaşımı çöp atarken görüp you shouldn’t / mustn’t drop litter on the ground dersem ne olur?” sorusunu sınıfa yönelterek, olumsuz ifadelere geçiş yapmıştır. Sınıftan, “yasaklama olur.” cevabını alan öğretmen, “You don’t have to wear a uniform on Sundays dersem ne olur?” sorusunu bir başka öğrenciye yöneltmiştir. Öğrenciden, “burada yapmak zorunda olunmayan bir şey anlatılıyor.” cevabını alan öğretmen, “Evet. Mustn’t ile aynı olmadığını görelim.” diyerek, ifadeler arasındaki anlamsal ve kullanımsal farkı vurgulamaya çalışmıştır. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Aşağıdaki alıntıda da, öğretmenin “dreams” ünitesinde yer alan, dilin tahminlerde bulunma işlevinin hangi durumlarda kullanılabileceğini vurgulamaya çalıştığı görülmektedir:

Öğretmen çalışmada “I hope so”, “I hope not”, “Definitely”, “I think so” gibi ifadeler geçmesi üzerine, “I think so” ve “I don’t think so” ifadelerine dikkat çekerek, “örneğin bir konuşma akışı var, bu iki ifade ne tür durumlarda kullanılır?” sorusuna sınıfa yöneltmiştir. Bir öğrenci soruya, “Bence karşılaştırmalarda” diye cevap verirken, bir diğer öğrenci, “tartışmada” cevabını vermiştir. İfadeleri bağlam içerisine alarak bir örnek sunan öğretmen, “I think Galatasaray will win the match dediğimde ve sen de I think so dediğinde ne yapmış oldun?” diye sorarak,

öğrencileri dilin katılma/onaylama işlevini düşünmeye yöneltmiştir. Öğrenci bu soruya "o zaman onaylamış oluruz." derken, öğretmen "I don't think so deseydik?" dediğinde öğrenci, "I don't agree anlamında kullanmış oluruz." demiştir. Öğretmen aynı anlama gelen başka bir cevap isteyince öğrenciler, "I disagree" yanıtını vermişlerdir. Bunun üzerine öğretmen "I disagree, I don't think so, hepsi aynı kapıya çıkar." demiştir. I hope so ve I hope not ifadelerini de benzer şekilde açıklayan öğretmen, "örneğin the teacher'll ask difficult questions in the exam dersem siz de I hope not dersiniz." şeklinde bir örnek daha sunmuştur. (4 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmen dilsel işlevlerin öğretimini, sık sık temalar etrafında gerçekleştirirken, işlev ve temaları bütünleştirmeye özen göstermiştir. Aşağıdaki örnekte, öğretmenin öğrenmeyi daha anlamlı kılabilecek şekilde dilsel işlev ve ünite teması arasında bağlantılar kurmaya çalıştığı görülmektedir:

"Bizim konumuz public buildings olduğundan, bir yere bir amaçla gittiğimizi söylemek için benzer ifadeleri hep kullanacağız. Örneğin ilaç almak için eczaneye gidiyorum diyeceğiz." demiş, yapının anlamını ve işlevini tema ile beraber vurgulamaya çalışmıştır. (25 Nisan ders gözlem notu)

Aşağıda sunulan bir diğer örnekte de, öğretmenin sözcükleri ünite teması ile ilişkilendirerek, açıklamaya çalıştığı görülmektedir:

Öğretmen açıklamalarında, sözcüklerin çevre teması bağlamındaki anlam ve kullanımlarını vurgulamıştır. Örneğin, "Seperate nedir?" diye sınıfa soran öğretmen, "ayrıştırmak" cevabını alınca, "Bu ünitede ayrıştırılacak ne? Çöpler." O nedenle insanları ayrıştırmak anlamında düşünmeyin," şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. (9 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere farklı dil becerilerine dönük etkinliklere yer vermeye, bunları bağlantılı ve bütünleşik bir biçimde öğretmeye gayret ettiği gözlemlenmiştir. Aşağıda, "dreams" ünitesinde yer alan okuma etkinliğinde, öğretmenin okumanın yanında anlama, dinleme ve konuşma gibi becerilere de yer vermeye çalıştığı görülmektedir:

Öğretmen ikinci derse, kitaptan sayfa 125'te yer alan okuma etkinliği ile devam etmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden görsele bakarak, kişilerin ne konuştuklarını tahmin etmeleri, ardından kitaplarını kapatarak, sorulara dinleyerek cevap

vermeleri, son olarak da tekrar kitaplarını açıp, parça ile ilgili soruları yanıtlamaları istenmektedir. Öğretmen, okuma etkinliğini akıllı tahtadan açtıktan sonra kişilerin ne konuştukları ile ilgili soruyu sınıfa yöneltmiş ve bir öğrenci Türkçe olarak, "Günlük şeylerden bahsediyorlar." şeklinde cevap vermiştir. Diğer soruları Türkçeye çeviren öğretmen, öğrencilerden dinleyerek bu soruları yanıtlamalarını istemiştir. Metni dinleyen öğrenciler söylenenleri anlamada zorluk yaşayınca, metni tekrar dinlemek istemişlerdir. Öğrencilerin cevapları duymakta zorlandığını gören öğretmen, "Odaklanırsanız küçük de olsa bir şeyler yakalar ve anlama ulaşırsınız" diyerek, öğrencilere seçici ve odaklı dinleme konusunda yönlendirmede bulunmuştur. İkinci dinlemenin ardından öğrenciler söz isteyerek "art gallery", "bakery'e gitmiş" gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar üzerine öğretmen, öğrencileri "In English please. No Turkish." diyerek uyarmıştır. Öğretmen "Şimdi open your books. Hem dinleyip, hem de cevapları bulmaya çalışalım." diyerek derse devam etmiştir. Öğretmen dinleme metninde geçen cümleleri okuyarak, tercüme ederken, gerekli gördüğü yerlerde ifadelerle ilgili öğrencilere "movie theater neydi?", "later in the afternoon, nasıl çevireceksiniz bunu?", "will'in anlamı neydi?" gibi hatırlatıcı ve tekrara dönük sorular yöneltmiştir. (2 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin öğretiminde genellikle cevabı önceden bilinen gösterim sorularına yer vermesine karşın (display question), zaman zaman öğrencilerin anlamlar oluşturmalarını sağlayacak, özgün ve açık uçlu iletişimsel sorular (genuine/referential question) da kullandığı gözlemlenmiştir. Aşağıda, "environment" ünitesi içerisinde, öğretmenin önerilerde bulunma işlevi ile ilgili olarak bu tipte, cevabı önceden belli olmayan, açık uçlu iletişimsel bir soruya yer verdiği görülmektedir:

Öğretmen tahtaya "A: I'm hungry. B: _____" şeklindeki, cevabı eksik bırakılan diyalogu yazmıştır. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini tahtaya ve diyaloga çekerek, önce çalışmayı ve cümlelerin anlamlarını, "Burada A kişisi açım diyor. B kişisi de öneride bulunuyor." diyerek, Türkçe olarak açıklamıştır. Ardından öğretmen, "1 need five offers. Buradaki öneriyi farklı şekillerde istiyorum. 8 dakikanız var." diyerek, öğrencilerin önerileri bireysel olarak oluşturmalarını beklemeye başlamıştır. (7 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin bazı durumlarda, öğrencilerle karşılıklı diyaloga dönüşen iletişim olanakları da oluşturmaya çalıştığı görülmesine karşın, bu durumları sürdürmede ve genişletme sorunlar yaşandığı gözlemlenmiştir.

> Öğrencilerden biri, "I'll be a vet." deyince öğretmen, "Are you serious? Ciddi mi? Olabilir, why not?" şeklinde cümleye Türkçe-İngilizce yorumda bulunmuştur. Öğrencilerin, öğretmenin yaptığı yorumlar üzerine diyalogları devam ettirmedikleri ya da Türkçe cevaplar verdikleri görülmüştür. "I'll definitely live in Greece." örneğini veren öğrenciye öğretmen, "Why?" diye sorunca öğrenci, "Çünkü orası güzel geliyor." şeklinde Türkçe cevap vermiştir. (4 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmen ve öğrenci arasında geçen bir başka diyalog esnasında da benzer bir durum yaşandığı gözlemlenmiş, başlatılan iletişim ana dilin kullanımı nedeniyle, İngilizce olarak devam ettirilememiştir:

> Öğretmen, "What kind of pollution do you know?" şeklindeki sorularla konuyu derinleştirerek, iletişimsel bir ortam oluşturmaya çalışmıştır. Öğretmenin bu sorusu karşısında öğrenci, "Türkçe mi, İngilizce mi?" şeklinde karşı bir soru yöneltirken, öğretmen bunu, "yani, Türkçe düşünebilirsin de English is better. Su kirliliğini İngilizce söyleyebilir misin?" şeklinde cevaplamıştır. Öğrenciden "water pollution" cevabını alan öğretmen, "other types of pollution?" sorusu ile iletişimi bir süre daha devam ettirmeye çalışmıştır. Öğrencilerin bu soruya "Çevre kirliliği", "Air pollution" gibi zaman zaman Türkçe, zaman zaman İngilizce cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. (9 Mayıs ders gözlem notu)

Kategori 4: Öğretimde Tutum Geliştirme

Sınıf içi gözlemlerde öğretmenin, öğretim yaklaşımı içinde öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak unsurlara yer verdiği görülmüştür. Aşağıda öğretmenin "need" fiili ile soru kurulumunu öğretirken, öğrencilerin ilgisini çekecek popüler bir şarkıdan örnek verdiği görülmektedir:

> Öğretmenin soru cümlesinin yapısını açıkladığı esnada, "Hatta Justin Bieber'ın bir şarkısı vardı: "What do you need?" şeklinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, akılda kalıcı örnekler vermeye gayret ettiği görülmüştür: (28 Şubat ders gözlem notu)

Öğretmenin öğretiminde popüler şarkılar gibi filmlere de yer vererek, öğrenciler için dil öğrenimini keyifli ve ilgi çekici hale getirmeye çalıştığı gözlemlenmiştir:

> Cümleler içinde geçen "receive" ve "catch" sözcüklerini öğrencilere soran öğretmen, "catch" sözcüğü ile ilgili olarak "Benim sevdiğim bir film vardı. Caprio oynuyor. Genç bir çocuk kitaplara bakarak dolandırıcı oluyor. Sahte yaşamlar sürerek, dolandırıcı oluyor. Hatta FBI sonunda onu dolandırıcıları yakalasın diye işe alıyor: "Catch me if you can" şeklinde izlediği filmden kısa bir anekdotu paylaşmıştır. Öğrencilerin bu anekdotu ilgi ile dinledikleri gözlemlenmiştir. (4 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmenin şarkı ve film gibi popüler kültür ögelerinin yanında özellikle dersin monotonlaşmaya başladığı ve öğrencilerin ilgilerinin dağıldığı anlarda sık sık esprilere başvurduğu görülmüştür. Aşağıdaki alıntıda, öğretmenin miktar sözcüklerinin önemini vurgularken sergilediği esprili yaklaşıma bir örnek yer almaktadır:

> Öğrencilerin cümlelerini dinlemeye devam eden öğretmen, yer yer espriler de yaparak, dersi öğrenciler için keyifli hale getirmeye gayret etmiştir. "I go to the coffee shop to buy some coffee." cümlesini okuyan öğrenciye öğretmen "a coffee neden olmaz?" diye sorunca öğrenci, "çünkü sayılamayan isim" cevabını vermiş, öğretmen de "a packet of" diyebilirsin. Paket ya da kutu diye belirtmek iyi olabilir yoksa ömür boyu kahve içerler." şeklinde esprili bir yanıt vermiş, öğretmenin bu cevabı sınıfta gülüşmelere neden olmuştur. (25 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmen, öğrencilere uyarılarda bulunurken de katı ve sert bir dil yerine, çoğu zaman arkadaşça ve esprili bir dil kullanmayı tercih etmiş, öğretmenin bu tutumunun sınıf atmosferini de daha ılımlı bir hale getirdiği gözlemlenmiştir. Aşağıda öğretmenin bu kullanımına dair iki örnek alıntı sunulmuştur:

> Daha sonra öğretmen, "peki kim bana Ayça her zaman erken kalkar cümlesini kurabilir?" diyerek, öğrencilerden cümleyi İngilizceye çevirmelerini istemiştir. Öğrenciler uğraşmalarına rağmen cümleyi çevirmekte zorlanınca öğretmen, "cümle yazın dedik ama bakıyorum herkes çiçek, böcek, çizim yapıyor." diyerek esprili bir dille öğrencileri uyarmıştır (2 Mayıs ders gözlem notu)

***

> Öğretmen, öğrencilerin zaman çekimlerinde hatalar yapması üzerine "Sizde am, is, are ve -ing hayranlığı var. Cümlede çok güzel duruyor diye bunları her yerde kullanıyorsunuz." diyerek esprili bir dille öğrencilere hatalı kullanımları

göstermeye çalışmış, geniş zamanda yardımcı fiil kullanımını hatırlatarak (do/does) derse devam etmiştir. (2 Mayıs ders gözlem notu)

Kategori 5: Strateji Öğretimi

Gözlemlenen derslerde öğretmenin zaman zaman sözcükleri gruplama, ilişkilendirme, konuları gözden geçirme ve ezber yapma gibi hatırlamaya dönük bellek; anlamları tahmin etme, çeşitli şekillerde not alma, odaklı ve seçici dinleme gibi anlamaya dönük bilişsel; hedef belirleme, planlı çalışma, öz değerlendirmeler yapma gibi üstbilişsel; çeşitli yardımcı materyallerden faydalanma ve yardım isteme gibi öğrenmeyi destekleyici stratejilere değindiği gözlemlenmiştir.

Aşağıda, öğretmenin çevre ile ilgili sözcüklerin daha kolay ve etkili öğrenilebilmesine yardımcı olmak için öğrencilere gruplama stratejisini önerdiği görülmektedir:

Tahtaya "environment" ünitesi ile ilgili anahtar sözcükleri not eden öğretmen, öğrencilerin bu sözcükleri daha kolay öğrenebilmeleri için bunları belirli şekillerde gruplayabileceklerine değinmiştir. "What happens if I write (n) next to a word?", "Recycle'ın yanına (v) yazarsam mesela ne olur?" şeklinde sorularla, sözcüklerin türlerine göre isim, sıfat, fiil olarak gruplanabileceğine dikkat çekmiştir. (9 Mayıs ders gözlem notu)

"Celebrations" ünitesinde geçen azlık-çokluk sözcüklerinin öğretiminde de öğretmen yine gruplama stratejisinin işe koşulmasını önermiştir:

Öğrenciler, "some", "a little", "much" gibi sözcükleri örnek olarak verirken, öğretmen, öğrencilerden gelen bireysel cevapları sırasıyla beyaz tahtaya not etmiştir. Öğretmen daha sonra öğrencilerden bu sözcükleri azlık ve çokluk ifade edenler olarak gruplamalarını istemiştir. (2 Mart ders gözlem notu)

Öğretmen, gruplamanın yanında zaman zaman da öğrencilerin sözcükler arasında ilişkiler kurmasını sağlamaya çalışmıştır. Aşağıda öğretmenin nature (doğa) sözcüğünün, natural (doğal) sözcüğü ile ilişkilendirilmesi yönünde yaptığı yönlendirmeden örnek verilmiştir:

Öğretmen ayrıca sözcük türetme ve ilişkilendirme konusunda da vurgularda bulunarak, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye çalışmıştır. Örneğin "environment" çevre, bir de bununla ilgili ne var çevresel anlamında?", "nature var

bir de şampuan reklamlarında da geçiyor doğal anlamında?" şeklindeki sorularla, ilişkili sözcükleri öğrencilerden almaya çalışmıştır. (9 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin gruplama ve ilişkilendirme dışında sözcük ve konu tekrarı yapmak gibi hatırlamaya dönük bellek stratejilerinin kullanımına yönelik de sık sık yönlendirmelerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen, okulistik sınav sonuçlarına dair değerlendirmede bulunurken, öğrencilere hatırlama ve tekrar çalışmaları yapmaları konusunda önerilerde bulunmuştur:

Burada sınavı çok iyi ve çok kötü olan bir kitle var. Bu her şeyden önce kendinizle alakalı. Vaktinizi yatarak değil, kelime, konu tekrarı yaparak değerlendirmenizi istiyorum. (5 Nisan ders gözlem notu)

Bir başka derste öğretmen, öğrenilenlerin çabuk unutulduğu düşüncesi ile yine öğrencilere konu tekrarı yapmaları yönünde önerilerde bulunmuştur:

Sınıftan beklediği cevapları alamayan öğretmen, "İngilizceye anlık çalışıyorsunuz. Bir ünitede yaptıklarınızı orada bırakıyorsunuz konu bitince. Ama İngilizce öyle değil. Sürekli tekrar etmelisiniz. Daha geçen gün karşılaştırmaya baktık, herkes unutmuş." diyerek, bu durum hakkında bir eleştiri getirmiştir. (31 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmen, hatırlamaya dönük olarak ezber vurgusunda da bulunmuştur. Aşağıda öğretmenin sözcük ve zamanların öğrenimi için öğrencilere ezber yapmaları yönünde uyarılarda bulunduğu görülmektedir:

Bunun yanın öğretmenin, "You have to memorise these words. Bu sözcükleri ezberlemeniz lazım." şeklinde öğrencilere ezber yapmaları yönünde uyarıda bulunduğu görülmüştür. (28 Şubat ders gözlem notu)

***

Uyarılarına devam eden öğretmen "bu zamanlar böyle kafanızda birikecek. Bu kurallar ortaokul düzeyinde var ve bunları ezberleyeceksiniz." (22 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin not almayı, hatırlamayı sağlayacak bir diğer strateji olarak öğrencilere önerdiği görülmüştür. Aşağıdaki alıntı, öğretmenin öğrencilere not almaları konusunda yaptığı bu tür bir yönlendirmeyi içermektedir:

> Öğretmen açıklamalarını bitirdikten sonra, "Benim please take down some notes dememi beklemeyin. Benimle beraber not alın, yoksa waste of time", "Bilinenler not edilmezse, nereden hatırlayacaksın?" gibi cümleler kullanarak, öğrencilere not almaları konusunda uyarılarda bulunmuş, ardından tahtadaki bilgileri yazmaları için onlara zaman tanımıştır. (1 Mart ders gözlem notu)

Öğretmen derste not alma ile ilgili olarak zaman zaman öğrencilere işaretleme, daire içine alma ya da renklendirme gibi teknikler kullanmalarını da önermiştir:

> Öğretmen, örnek cevaplarda gelecek zaman yapısının hangisi olduğunu sınıfa sormuş, öğrencilerden "will" cevabını alınca, yapının işaretlenmesini istemiştir. (22 Mart ders gözlem notu)

***

> "Çevre ile ilgili olanları halka içine alın." açıklamasını yaptıktan sonra öğretmen, "Renkli kalemle, ister çiçek-böcek yapın." ama burada şöyle diyorum: "Don't use your vocabulary. Try to guess. Use your own knowledge" diye ekleyerek, öğrencilerden tahmin ve kestirmelerde bulunmalarını istemiştir. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Yukarıdaki alıntıda öğretmenin etkili not almanın yanında, öğrencileri mevcut bilgilerinden yola çıkarak tahminlerde bulunmak konusunda da teşvik ettiği görülmektedir. Öğretmenin sözcüklerin öğretiminde de öğrencileri tahminlerde bulunmaları konusunda teşvik ettiği gözlemlenmiştir:

> Öğretmen zaman zaman öğrencilere, ilişkili sözcükleri bulmaları için verdiği ipuçları ile hem merak uyandırarak derse olan ilgiyi canlı tutmaya, hem de öğrencileri düşünmeye ve tahminlerde bulunmaya sevk etmiştir. Örneğin öğretmen, "garbage, thrash, waste bunlara çöp yazabiliriz. Başka bir tane daha var ama… It has lots of B's in it." şeklindeki soruyla öğrencilerden "rubbish" cevabını vermelerini beklemiştir. (9 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmen bir diğer strateji olarak, İngilizce öğreniminde söylenenleri ve mesajı anlamak için seçici ve odaklı dinlemenin önemi hakkında uyarılarda bulunmuştur:

> Öğrencilerden cevap gelmemesi üzerine öğretmen, "Dinlemezseniz anlayamazsınız. İnsanlar duydukları için anladım ya da anlamadım derler. Siz dinlemedim yerine, anlamadım demeye kaçıyorsunuz. Duyulmayan şeyin yorumu

da olmaz.” diyerek öğrencileri dersi daha dikkatli dinlemeleri konusunda uyarmıştır. (25 Nisan ders gözlem notu)

***

Öğrencilerin cevapları bulmakta zorlandığını gören öğretmen, “Odaklanırsanız küçük de olsa bir şeyler yakalar ve anlama ulaşırsınız.” diyerek öğrencilere seçici ve odaklı dinleme konusunda yönlendirmede bulunmuştur (2 Mayıs ders gözlem formu)

Öğretmen, öğrencilere İngilizceye nasıl çalışmaları gerektiği konusunda bazı genel yönlendirmelerde de bulunurken, ezberleme ve not almanın yanında sınavlara dönük olmakla beraber, öğrenmede hedef belirleme, planlı çalışma ve öz değerlendirme yapma gibi üstbilişsel stratejileri kullanmanın gerekliliğine değinmiştir. Aşağıda, öğretmenin sınav sonuçlarının iyileştirilmesi için öğrencilere verdiği bu tür bazı öneriler yer almaktadır:

“Biraz strateji ile hareket etseniz?” diyen öğretmen, öğrencilere hatalarından ders çıkararak, kendilerine hedef koymaları gerektiğini “3 yanlışınız varsa bir sonrakine 2 hata yapacağım demelisiniz.” diyerek vurgulamıştır. Öğretmen öz değerlendirmeler yapma ve hedefler koymanın yanında öğrencilere, “Kim oturup kelime ezberliyor?”, “Kelimeleri kitaba yazıyor musunuz?”, “Kelime defteri tutan, kendi başına çalışan var mı?” gibi sorularla, sınavlara nasıl çalışılması gerektiği hakkında uyarılarda bulunmuştur. (28 Mart ders gözlem notu)

Öğretmen, İngilizce çalışırken materyallerden faydalanma ve yardım isteme gibi bazı destekleyici stratejilerin kullanımı konusunda da öğrencilere çeşitli uyarılarda bulunmuştur:

“Siz bunu konuşup, yazıp yapmalısınız. Siz okumadan, çalışmadan, üretmeye çalışıyorsunuz. Kendini yeterli hissetmiyorsun ama defterden yardım almıyorsun. Cümle kurmadan önce will yapısına baktın mı? Bilmediğin sözcük var. Sözlük kullandın mı? Kullanmak istediğin kelime ne? Bir görevi yapamadığını hissediyorsan, sana yardımcı olabilecek kitap, defter, sözlük gibi şeylerden yardım alacaksın. Oturduğun yerden yazamazsın. Üzerine çalışacaksın. Açıp bakacak, çalışacaksın. Ya da bak, arkadaşın ne dedi? Ben eve gelip, “yardım ister misin?” diyemeyeceğime göre yardım almaya çalışacaksın.” ifadeleri ile öğrencilerin

çalışma ve öğrenme biçimlerine dair eleştiriler getirmiştir. (4 Nisan ders gözlem notu)

Kategori 6: Anahtar Yetkinlik ve Değerlerin Öğretimi

Sınıf içi yapılan gözlemler, öğretmenin değerler ile ilgili açıklama ve örnek gösterme gibi yollara başvurarak, vurgularda bulunduğunu göstermiştir. Aşağıda "dreams" ünitesi içerisinde öğretmenin gerçek hayattan bir örneğe başvurarak, öğrencilerin çevre ile ilgili duyarlılıklarını arttıracak açıklamalarda bulunduğu görülmektedir:

> Öğretmen, "Geçen Instagram'da gördüm. Göl, çöle dönmüş. Suni müdahale ile yağmur yağdırıyorlardı." şeklinde, gerçekten hayattan örnekler vermeye çalışmış, ağaçların kesilip, yerlerine apartman yapılması gibi sorunlara dikkat çekerek, öğrencilerin doğaya karşı duyarlılıklarını arttırmaya yönelik bazı açıklamalarda bulunmuştur. (28 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin özellikle "environment" ünitesi içinde, öğrencileri çevresel konular hakkında sık sık bilgilendirdiği görülmüştür. Öğretmen derste yenilenebilir enerji ve sera etkisi gibi kavramların geçmesi üzerine, bu konulara dair ayrıca açıklamalarda bulunma gereği hissetmiştir:

> …öğretmen, "5 dakika ayırayım buna," diyerek kavramı açıklamaya başlamış, süzülemeyen zararlı ışınların yeryüzünde birikmesi ile sıcaklığın arttığını vurgulamıştır. Öğretmen, "hani diyoruz ya mevsimler değişti, buzullar eriyor. İşte bunlar hep sera etkisinden. Biz de bunu en aza indirmeye çalışmalıyız." demiştir. (9 Mayıs ders gözlem notu)

***

> Rüzgâr değirmeni görseline de dikkat çeken öğretmen, "yenilenebilir enerji bunun gibi doğal kaynaklardan elde edilir. Petrol gibi duman salanlar ise çevreyi kirletir. Yolu düşen olursa gidip, görsün. Benim köyümün hemen dibinde bunlardan var. İnsanlar fotoğraf bile çektiriyor. Çok büyük ve devasa." diyerek, doğa için yenilenebilir enerjileri kullanmanın önemini vurgulamıştır. (9 Mayıs ders gözlem notu)

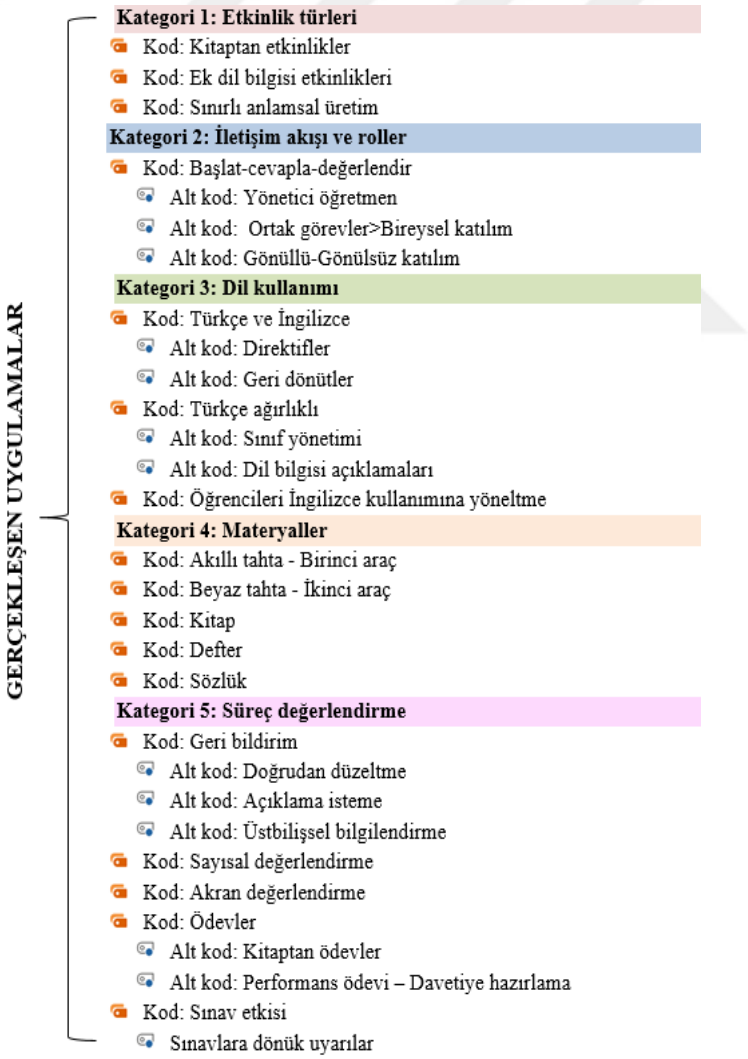
Öğretmen, "celebrations" ünitesi içinde ise kültürel farklılıklara değindiği bazı açıklamalarda bulunmuştur:

Öğretmen partiyi organize eden kişinin davetliler için ayrıca hediyeleri de alıp, paketlemesi ile ilgili cümle üzerine, "bu Türk mantığıyla yaklaştığımızda, bize göre farklı bir şey değil mi? Partiyi düzenleyen, hediyeleri de veriyor. Demek ki kültürel farklılıklar olabiliyor." açıklamasını yapmış, kültürel farklılıklara dikkat çekmiştir. (21 Mart ders gözlem notu)

Tema 2: Gerçekleşen Öğretim Uygulamaları

Bu tema, öğretmenin sınıf içerisinde yer verdiği etkinlik türleri, iletişim akışı ve roller, dil ve materyal kullanımı ile gerçekleştirdiği süreç değerlendirme hakkında bulguları içermekte, (1) etkinlik türleri, (2) iletişim akışı ve roller, (3) dil kullanımı, (4) materyaller ve (5) süreç değerlendirme kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 26. Gerçekleşen Öğretim Uygulamaları Teması: Kategori ve Kodlar



Kategori 1: Etkinlik Türleri

Sınıf içi gözlemlerde, öğretmenin genel olarak ders kitabında sunulan etkinlikleri takip ettiği ve bunları öğretiminde sık sık yer verdiği dil bilgisi çalışmaları ile desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin bu etkinlikler içinde çoğu zaman karşılıklı konuşma ve etkileşimden çok dinleme ve anlama, sınırlandırılmış ifade ve cümleler yazma, bunları düzeltme ve okuma üzerine çalıştıkları gözlemlenmiştir. Aşağıda, öğretmenin karşılaştırma cümlelerinin kurulumuna dair gerçekleştirdiği dil bilgisi etkinliğinden bir örnek sunulmuştur:

> Öğretmen, "sizden, aklınızdan, bir karşılaştırma cümlesi istiyorum. Örneğin A şehri, B şehrinden daha kalabalıktır." şeklindeki cümle kurma çalışmasını sınıfa yöneltmiştir […] Süre sonunda öğretmen öğrencilere "What about your sentence?" şeklinde isimleriyle seslenerek, öğrencilerden cümlelerini okumalarını istemiştir. Birkaç öğrenciden cevap alan öğretmen, diğer bazı öğrencilerden cevap alamayınca, "Cümle kuramayanları anlayamıyorum. Bir şeyler söylemeliydiniz. En azından A is more crowded diyebilmeliydiniz." diyerek, "En başına ne gelecek?", "Sonra?", "Üstün olan hangisi?", "Crowded kaç heceli? Tek mi, çok heceli mi?" gibi tekrar soruları ile cümle kurulumunu tamamlamıştır. Sınıfın cevaplarından tatmin olmayan öğretmen bu defa öğrencilerden, "Benim arabam, senin arabandan daha iyi." cümlesini çevirmelerini istemiştir. Ardından öğrencilere isimleriyle söz veren öğretmen, "My car is better than you car" , "My car is better you," gibi cevaplar alınca you-your ifadelerinin ve than yapısının kullanımını öğrencilere açıklamış, cümleyi sınıf ile beraber kurarak, çalışmayı tamamlamıştır. (31 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin, kitapta yer alan konuşmaya dönük etkinlikleri atlamadan, derste yer vermesine rağmen, bu etkinlikleri gerçekleştirirken öğrencilerin birbirleri ya da öğretmen ile diyalog kurmak yerine, bireysel olarak oluşturdukları cümleleri okudukları görülmüştür. Örneğin, "Public buildings" ünitesi içerisinde sunulan konuşma etkinliğinde öğrencilerden eczane, belediye binası ya da sanat galerisi gibi farklı yerlere neden gittikleri ile karşılıklı diyaloglar oluşturmaları beklenirken, çalışmanın bunun yerine sınırlandırılmış ifadeler oluşturma ve bunlardaki dilsel hataları tespit etme haline dönüştüğü görülmektedir:

> "Burada defterleri çıkarıyoruz. Sayfa, page 124, exercise yazıyorsunuz sonra altına. Sizden istediğim şu: "6 public buildings'ten üçünü seçip, herkes kendi istediği üçünü seçsin. İlk önce sorusunu soracaksın. Why do you go… nokta nokta nokta. Neden oraya gidersin, diye. Sonra buradaki gibi değil. To ile başlamış ama sizden istediğim düzgün cümle. I go to … to…şeklinde istiyorum. Düzgün, mantıklı cümleler. Önce sorusunu sor, sonra amacını yaz." şeklinde çalışmanın nasıl yapılacağına dair yönergelerden bahsetmiştir. Öğretmenin açıklamalarının ardından öğrenciler, bireysel olarak cümleler oluşturmaya çalışmışlardır. Öğretmen, "bu kez I'll choose. Ben seçeceğim." diyerek isimlerini söylediği öğrencilerden, cümlelerini okumalarını isteyeceğini belirtmiş, süre sonunda "evet, cümle?" diyerek, belirli öğrencilere cümlelerini okumaları için söz vermiştir. Cümlesini okuyan öğrenci, "I go to the chemist's to pill" deyince öğretmen, "Who'll tell me the mistake? Bana hatayı kim söyleyecek?" sorusunu sınıfa yöneltmiştir. (25 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmenin "environment" ünitesindeki bir diğer konuşma etkinliğini de benzer şekilde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Etkinlikte öğrencilerden çevreye dair sorunlar hakkında soru-cevap şeklinde diyaloglar ve tartışmalar yapmaları beklenirken, öğrencilerin bireysel olarak oluşturdukları cümleleri, kontrol etmesi için öğretmene okudukları görülmüştür:

> Bunlardan birini seçip, because ile birlikte açıklamasını yapalım. Because ile beraber buradaki gibi neden yapmalı, yapmamalıyız diye açıklamasını yap. Sözlük kullanabilirsiniz. You can use your dictionaries. Neden şunu kullanmalıyız diyor ya, başlangıcı böyle yaptı. Biz şunu yapmalıyız başlangıcını yaptıktan sonra because, çünkü diyoruz ve give a reasonable answer. Mantıklı bir açıklama, cevap veriyoruz. Soru sorarak başlamayacaksın. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Kategori 2: İletişim Akışı ve Roller

Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde genel olarak iletişim yönünün öğretmenden sınıfa doğru gerçekleştiği; öğrencilerin çoğu zaman öğretmen tarafından kendilerine verilen direktifleri takip ettikleri; bireysel olarak kitaptan aynı, ortak etkinlik üzerinde çalıştıkları; etkinlik sonunda cevapların alınarak, kontrol edildiği gözlemlenmiştir. Aşağıda sınıf gözlemlerinden alınan örneklerde, etkinliklerin öğretmen tarafından başlatıldığı ve yürütüldüğü, öğrencilerin kendilerinden istenen yanıtları verdiği ve son

olarak yanıtların doğruluğunun kontrol edildiği böylece öğretimde "başlat, cevapla ve değerlendir" (initiation-response-feedback) şeklindeki iletişim akışı döngüsünün sıklıkla takip edildiği görülmektedir:

> Bu etkinlikte öğrencilerden cümleleri dinleyerek, parti hazırlama aşamaları ile ilgili olarak verilen görselleri numaralandırmaları istenmektedir. Öğrenciler etkinlikte "Friends are decorating the house.", "Mark is preparing the invitation cards." gibi cümleleri dinlemişler, ardından bunları bireysel olarak verilen görsellerle eşleştirmeye çalışmışlardır. Öğrenciler, parmak kaldırarak söz almış ve cevaplarını öğretmene söylemişlerdir. Öğretmen öğrencilerin verdikleri cevapları akıllı tahta üzerinden kontrol etmiştir. (1 Mart ders gözlem notu)

***

> Öğretmen, dinleme metnini öğrencilere dinletmiş ve görselleri numaralandırmalarını istemiştir. Ardından öğrenciler söz isteyerek, görsellere atadıkları numaraları söylemişler ve cevaplar akıllı tahtadan kontrol edilmiştir. (25 Nisan ders gözlem notu)

***

> Cümleleri ve cümlelerde geçen sözcükleri açıkladıktan sonra öğretmen, öğrencilerden kendi sıralamalarını yapmalarını istemiş, cevapları sınıf halinde akıllı tahta üzerinden kontrol etmiştir. Cümlelerin kontrol edilmesinin ardından öğretmen, öğrencilerden etkinliğin ikinci bölümünde yer alan, diyalogla ilgili soruları cevaplamalarını istemiştir. (21 Mart ders gözlem notu)

***

> Öğrenciler, tüm sözcüklerin anlamlarını defterlerine yazdıktan sonra bireysel olarak etkinliği tamamlamaya çalışmışlardır. İlgili etkinlikte öğrencilerden parti ile ilgili sözcükleri, cümlelerde boş bırakılan yere yerleştirmeleri istenmektedir. Öğrenciler söz isteyerek cevaplarını öğretmene söylerken, öğretmen bu cevapları akıllı tahta üzerinden kontrol etmiş, etkinlik bu şekilde sonlandırılmıştır. (28 Şubat ders gözlem notu)

Öğretmen, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde söz dağılımını gerçekleştirirken bazen parmak kaldıran, gönüllü öğrencilere söz vermiş diğer zamanlarda ise kendi seçtiği, belirli öğrencilere söz vermeyi tercih etmiştir:

> Verilen süre sonunda öğretmen yine Türkçe olarak, "Kim söyleyecek? Yoksa ben seçeceğim." diyerek, öğrencilerden yaptıkları sıralamaları okumalarını istemiştir. Parmak kaldıran öğrenciler oluşturdukları cümleleri İngilizce olarak söylerken, cevaplar akıllı tahtadan kontrol edilmiştir. (21 Mart ders gözlem notu)
>
> ***
>
> Kısa bir süre öğrencilerin etkinliği tamamlamalarını bekleyen öğretmen, "Ben seçeceğim." diyerek, bir öğrencinin ismini söylemiştir. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Aşağıda sunulan alıntılarda, öğretmenin parmak kaldırmayan öğrencilere söz vermesinin, tüm öğrencileri derse katabilmek amacıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır:

> Bu esnada öğretmen, "gönüllü olan herkes okuyacak, gönülsüzlerin de okumasını sağlayacağız." diyerek, tüm öğrencileri çalışmaya katılım konusunda teşvik etmeye ve hazır olmalarını sağlamaya çalışmıştır. (16 Mayıs ders gözlem notu)
>
> ***
>
> Çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili olarak öğretmen, "Parmak kaldırmanızı istemiyorum. Çünkü nasılsa yapan var diye diğerleri söz istemiyor. O yüzden ben seçeceğim. I'll choose one of you!" açıklamasında bulunmuştur. (31 Mayıs ders gözlem notu)

Kategori 3: Dil Kullanımı

Öğretmenin öğretiminde Türkçe ve İngilizceye bir arada başvurduğu, dil kullanımında ise belirli ve düzenli bir (g)örüntü sergilemediği gözlemlenmiştir. Örneğin direktif verirken öğretmen bazen İngilizce, bazen Türkçeyi, bazen ise iki dili bir arada kullanmayı tercih etmiştir. Aşağıda öğretmenin sırasıyla Türkçe, İngilizce ve Türkçe-İngilizce olarak verdiği bazı direktiflere örnekler sunulmuştur:

> Öğretmen Türkçe olarak, "sözcükleri dizerek cümle yapalım." şeklinde çalışmayı açıkladıktan sonra öğrencilere, bireysel olarak cümlelerini oluşturmaları için süre vermiştir. (21 Mart ders gözlem notu)
>
> ***

> Akıllı tahtadan etkinliği açan öğretmen, "Please open your books and notebooks. You'll write many words." şeklinde İngilizce direktif ile öğrencilerden sözcük çalışmasına hazırlanmalarını istemiştir. (9 Mayıs ders gözlem notu)
>
> ***
>
> Öğretmen, "şimdi open your books. Hem dinleyip hem de cevapları bulmaya çalışalım." diyerek derse devam etmiştir. (2 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin öğretimde özellikle dil bilgisi açıklamalarında bulunurken, çoğu zaman Türkçeden faydalandığı görülmüştür:

> Örnek cümle içerisinde geçen "happily" sözcüğünün anlamını sınıfa soran öğretmen, "Mutluca zarftır. Sıfatlar isimleri nitelerken, zarflar eylemleri niteler. Bir ipucu size. Çoğu zarfın sonunda –ly olur. Örneğin mutluca dans etti gibi" şeklinde Türkçe açıklamalarda bulunmuştur (5 Nisan ders gözlem notu)
>
> ***
>
> Cümle deyince ne canlanıyor sizde bilmiyorum ama cümle dediğimiz şey, maalesef sizi bazen ilkokulda kurallara boğuyoruz ama sizin öznesini kullanarak, burada yardımcı fiil ya da fiil vererek ve diğer kalan ögeleri kullanarak, tam olarak cümle yazmanız lazım. Sözcük bazında kalmaması lazım. Anladık mı? Bir cümle, yargı olacak. Yağmur yağacak. Yağan ne? Yağmur. Özne başlangıcı olacak. Main point nedir? Bu ünitede neden söz ediyoruz? Dreams, future time. Bu ünitede biz belki şöyle, böyle olacak değil mi, demiyor muyuz? Bu aktivitede de bizim derdimiz bu. Bunları düzeltiyoruz. (4 Nisan ders gözlem notu)

Aşağıdaki örnekte de öğretmenin, öğrencilerin Türkçe dil bilgisinden kaynaklı ön bilgi eksiklikleri nedeniyle derste Türkçe kullanmak durumunda kaldığı görülmektedir:

> Öğretmen bir öğrenciye sıfat nedir diye sorup, cevap alamayınca, "Çoğu öğrenci sıfatı bilmiyor. Bunun nedeni Türkçe ve İngilizce derslerinin paralel gitmemesi." yorumunda bulunmuş, ardından sözcük türüne dair kırmızı oda, yaşlı adam gibi Türkçe örnekler vermiş ve "ismi hal, durum yönünden niteleyen sözcüğe sıfat denir." açıklamasında bulunmuştur. (30 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin, sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili uyarılarda bulunurken de Türkçeyi tercih ettiği gözlemlenmiştir:

> Bu esnada sınıfta bazı öğrencilerin gürültü yapması üzerine öğretmen, "siz ikiniz yerinizde sürekli dönüp, hareket ediyorsunuz. Tahtaya alıp ikinize de anlattıracağım o zaman." diyerek, bu öğrencileri uyarmıştır. (22 Mart ders gözlem notu)

Öğretmen, öğrencilere verdiği dönütlerde de zaman zaman Türkçe ve İngilizceyi bir arada kullanmıştır:

> Cümleleri dinleyen öğretmen öğrencilere, "then, after that, bunların kullanımı iyi", "çok kötü değil. Sadece öncelik-sonralık yok" şeklinde Türkçe, bazen de "I'll definitely buy a car. Evet, if I have lots of money. Çok param olursa mesela diyorsun." şeklinde Türkçe-İngilizce dönütler vermiştir. (4 Nisan ders gözlem notu)

Örneklerde belirtildiği üzere, öğretmenin sınıf içi dil kullanımı değişkenlik göstermesine karşın, öğretmenin İngilizce kullanmaları konusunda öğrencileri sık sık uyarılarla, yönlendirmelerde bulunduğu görülmüştür:

> İkinci dinlemenin ardından öğrenciler söz isteyerek, "art gallery", "bakery'e gitmiş" gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar üzerine öğretmen öğrencileri, "In English please. No Turkish!" diyerek uyarmıştır. (2 Mayıs ders gözlem notu)

***

> Verilen sürenin ardından öğretmen öğrencilere sıralamalarını nasıl yaptıklarını sormuş, ilk söz alan öğrenci, "1- konuk listesi hazırlamak." şeklinde Türkçe yanıt verince öğretmen, "Say in English!" diyerek, öğrencinin yanıtını İngilizce olarak vermesini istemiştir. (2 Mart ders gözlem notu)

***

> Öğrencilerden bazıları sorulara, "Ruth'un babası" gibi Türkçe yanıtlar verince öğretmenin, "Bu sorulara İngilizce cevap verebilecek kapasitedesiniz." diyerek öğrencileri uyardığı görülmüştür. (21 Mart ders gözlem notu)

Kategori 4: Materyaller

Öğretmenin kitaptan gerçekleştirdiği etkinliklerin tamamını akıllı tahtadan yansıtma yoluyla öğrencilerle paylaştığı ve derslerini çoğu zaman akıllı tahta üzerinden gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Bu açıdan akıllı tahta, sınıf içinde ders kitabını yansıtmak, etkinlikleri gerçekleştirmek, ara ara ünite içinde geçen kısa süreli şarkılar ve metinleri dinlemek, paragraf ve metinleri okumak, cevapları kontrol etmek gibi

işlevleri gerçekleştirmede başlıca öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Bunlar dışında dönem içerisinde öğretmenin akıllı tahtadan bir oyuna da yer verdiği gözlemlenmiştir. Aşağıda, "Planets" ünitesinde öğretmenin akıllı tahtayı, öğrencilerin doğru cevabı seçerek puan kazandıkları sınıf içi bir oyuna yönelik kullanımından örnek sunulmuştur:

> Öğretmen, akıllı tahtadan gezegenler ile ilgili bir oyunu açarak derse devam etmiştir. Oyunda gezegenlerle ilgili çoktan seçmeli sorular yer almakta ve öğrenciler puan kutucuklarını seçerek, seçtikleri soruya doğru cevabı vermeye çalışmaktadır. Oyun etkinliğinde öğretmen öğrencilerin seçtiği kutucuklardan çıkan, "Which planet has 63 moons?"; "Which is the 2nd largest planet?", "How many suns do we have in our solar system?" gibi soruları sırayla ve İngilizce olarak öğrencilere yöneltilmiştir. Kısa süren etkinlik boyunca öğrencilerin cevapları bulmakta zorlandıkları ancak oynanan oyundan keyif aldıkları gözlemlenmiştir (6 Haziran ders gözlem notu)

Öğretmen, kitapta yer almayan ek dil bilgisi çalışmaları ve açıklamalar için ise genellikle beyaz tahtadan faydalanmıştır. Aşağıda karşılaştırma cümlelerine yönelik olarak gerçekleştirilen dil bilgisi çalışmasının beyaz tahta üzerinden gerçekleştirilmesine örnek verilmiştir:

> Öğretmen, kazanımları arasında basit karşılaştırmalar yapmak bulunan "Planets" ünitesine, "karşılaştırma nasıl yapılır?" sorusuyla başlamıştır. Öğrencilerden biri, "iki şeyi karşılaştırırız." cevabını verince öğretmen, "we compare two things" demiş, beyaz tahtaya A ve B şeklinde iki harf yazmıştır. Öğretmen, bunları nasıl karşılaştırırız, cümle nasıl olur?" sorusunu sormuş, öğrencilerin bu soruyu yanıtlamada ve verilen örneği anlamakta güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Bunun üzerine öğretmen, karşılaştırılan ögelerden A başa, B sona, ortaya da yardımcı fiil gelir." açıklamasını yapmış, tahtaya "A am-is-are B" yazmış ve "şimdi ne gelecek?" diye öğrencilere sormuştur. Bir öğrenci bu soruya "fiil", bir diğer öğrenci, "sıfat" yanıtını vermiş, öğretmen sınıfa bu cevaplara katılıp katılmadıklarını sormuş, beyaz tahtadaki "A am is are B" ifadesinin içine sıfat sözcüğünü de eklemiştir. (30 Mayıs ders gözlem notu)

Öğrenciler derslerde genellikle ders kitapları ve defterleri ile hazır bulunurken, bazı öğrencilerin yanlarında sözlük de getirdikleri, bazılarının ise getirmediği

gözlemlenmiştir. Öğretmen bu nedenle öğrencilere sözlük getirmeleri konusunda zaman zaman uyarılarda bulunmuştur:

> Öğrenciler cümleleri yazarken sıra alalarında gezinen öğretmen, "Şu sözlükleri de bir göreyim artık." diyerek, öğrencilere sözlük getirmeleri konusunda uyarıda bulunmuştur. (25 Nisan ders gözlem notu)

Kategori 5: Süreç Değerlendirme

Öğretmenin, öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirdiği çalışmalara başta "doğru", "güzel olmuş" gibi olumlu ya da "olmamış", "eksik" şeklindeki olumsuz yargılar içeren doğrudan düzeltmeler (explicit correction) olmak üzere açıklığa kavuşturma (asking for clarification), üstdilsel bilgilendirme (meta-lingusitic feedback) gibi farklı türden geri bildirimler verdiği gözlemlenmiştir. Aşağıda öğretmenin olumlu-olumsuz yorumlar ve doğrudan düzeltmeler içeren geri bildirimlerinden örnekler sunulmuştur:

> Öğrenciler, "Neptun is cooler than Jupiter.", "Jupiter is bigger than Earth.", "Venus is hotter than Neptune." şeklinde cümlelerini okurken, öğretmen bunlara "doğru", "the Earth diyelim." şeklinde kısa, doğrudan geri dönütler vermiştir. (6 Haziran ders gözlem notu)

***

> Öğretmen ikinci derse, kitaptan daha önce öğrencilere ödev olarak verdiği bölümleri kontrol ederek devam etmiştir. Öğretmen, cümlelerini okuyan öğrenciler için, "I will be better yerine the world will be better olmalı." şeklinde çeşitli düzeltme önerilerinde bulunmuş, öğrencilerden aynı örnekler yerine farklı örnekler okumalarını istemiştir. (4 Nisan ders gözlem notu)

***

> Öğrenci: I'll definitely buy get car.
>
> Öğretmen: I'll definitely buy…?
>
> Öğrenci: …get car.
>
> Öğretmen: Get car olmaz. Zaten buy satın almak demişsin, sadece buy olacak.
>
> Öğrenci: I'll definitely buy a car. (4 Nisan ders gözlem notu)

***

> Öğretmen cümlesini okuyan öğrenciye, "Aslında cümle mantıklı ama zaman olarak they produce ya da they're producing demek daha iyi." şeklinde geri bildirimde bulunmuştur. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Aşağıdaki örnekte ise öğretmenin, öğrenciden verdiği cevaba açıklık getirmesini beklediği görülmektedir:

> Öğrenci söz isteyerek, "We have to recycle it decreases source exhaust." cevabını vermiş, öğretmen cümleyi anlamadığını, "ne demek istedin?" şeklindeki soruyla öğrenciye ifade etmiş, öğrenci de "yani kaynakların tükenmesi. Kaynaklar tükeniyor." şeklinde Türkçe açıklamada bulunmuştur. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Bir diğer örnekte ise öğretmen, sözcük türüne dair dil bilgisel açıklamalar içeren üsbilişsel bir geri bildirimde bulunmuştur:

> Öğrencilerden biri "never" yanıtını verince öğretmen, neden "never" kullanılamayacağını, "bu bir sıklık ifadesidir." şeklinde açıklayarak, bunun yerine "any" kullanılması gerektiğini ifade etmiş, sözcüğün cümle içerisinde kullanımına örnek olarak, "There aren't any students" cümlesini vermiştir. (2 Mart ders gözlem notu)

Aşağıdaki örnekte öğretmenin yine olumlu/olumsuz yorum ve üstbilişel açıklama içeren geri bildirimlerde bulunduğu görülmektedir:

> …öğrenci bu soruyu, "sıfatın sonuna -er ya da önüne more geliyor." şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmen, "peki bu neye göre geliyor?" şeklinde sorunca öğrenci "a,e,i,o varsa birden fazla" demiş, bunun üzerine öğretmen, "böyle kafa karıştırırsın. Yanlış. Komple yanlış." cevabını vermiş, tek heceli ve çok heceli sıfatlara örnekler vererek -er, more eklerinin getirirken, öğrencilerden sıfatın ağızdan kaç defada çıktığına dikkat etmelerini istemiştir. (30 Mayıs ders gözlem notu)

Öğretmenin, öğrencilerin ders içi performanslarını değerlendirirken ise yapan/yapmayan; doğru/yanlış sayısı gibi sayısal değerlendirmelere başvurduğu gözlemlenmiştir:

> Çalışmanın sonunda öğretmen sınıfa, "6'da 6 yapan var mı?" , "1 doğru yapan ya da hiç doğru yapamayan kimler?" şeklinde sorular yönelterek, öğrencilerin

performanslarını doğru sayıları üzerinden ölçmeye çalışmıştır. (21 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin, "celebrations" ünitesi içerisindeki bir dersinde akran değerlendirmeye yer verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen bu derste farklı bir uygulama ile öğrencilerden arkadaşlarının yazdıkları cümleleri, belirtilen ölçütlere göre değerlendirmelerini istemiştir. Ancak bu değerlendirmede de yine hata kontrolü ve öğrencilerin doğru/yanlış sayıları ön plana çıkarılmıştır:

Süre tamamlandığında öğretmen, "Şimdi herkes defterini yanındaki ile değiştirsin ve arkadaşının cevabını kontrol etsin." talimatını vermiş, hangi cümlelerin doğru kabul edileceği ile ilgili örnekleri ve kontrol ölçütlerini tahtaya yazmıştır. Öğretmen bir süre öğrencilerin cümleleri kontrol etmesini bekledikten sonra, "kimler beş öneriyi de doğru yapmış?" diyerek, öğrencilerden doğru cümleleri okumalarını istemiştir. Öğrenciler söz isteyerek doğru cümleleri okumuşlar ve çalışma tamamlanmıştır. (7 Mart ders gözlem notu)

Öğretmenin süreç değerlendirme için öğrencilere sık sık ders sonunda kitapta yer alan ve ders içinde yetişmeyen etkinlikleri ödev olarak verdiği ve bunları daha sonra sınıf içinde kontrol ettiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen dersin bitimine 5 dakika kalması üzerine, "Beş dakika var. Ödev vereceğim şimdi. Perşembeye kadar kitaptan sayfa 140, 141, 142. sayfadaki aktiviteler yapılsın. Özellikle bu sayfalar üzerinde kelimeleri göreceğim." diyerek dersi ödevler ile tamamlamıştır. (16 Mayıs ders gözlem notu)

***

Dersin bitimine az bir süre kalınca öğretmen çalışmayı tamamlamış, "alttaki A, B aktivitelerini yapmanızı istiyorum. 126-127-128'i tamamlayın." diyerek kalan bölümleri öğrencilere ödev olarak vermiş ve dersi sonlandırmıştır. (2 Mayıs ders gözlem notu)

***

Dersin sonuna doğru öğretmen, "ben bir ödev vermek istiyorum. Lütfen exercise kısmını perşembe gününe kadar yapalım. Sırayla yapacağız ve uyarıyorum: Ben yapmadım, unuttum, bahanesini kabul etmiyorum!" demiştir. (25 Nisan ders gözlem notu)

Öğretmen kitapta yer alan alıştırmaların dışında, “dreams” ünitesi ile ilgili olarak öğrencilerden performans ödevi olarak bir parti davetiyesi hazırlamalarını istemiştir. Aşağıda, öğretmenin bu ödevle ilgili değerlendirmelerinde yine yapan/yapmayan sayısı şeklinde sayısal değerlendirmeler; “beğendim”, “uğraşılmış”, “başka yerden alınmış” şeklinde olumlu-olumsuz dönütler ve doğrudan düzeltmeler içeren geri dönütlerde bulunduğu görülmektedir:

> Öğretmen, öğrencilere bir önceki ünitede verdiği davetiye hazırlama görevinin kontrolüne geçmiştir. Öğretmen bu kontrol için, “Ödevi yapmayan kim var?” sorusunu sınıfa yöneltmiş, 4-5 öğrencinin el kaldırması üzerine öğrencilere ödevi neden yapmadıklarını sormuş, bunun performans ödevi olduğunu ve sözlü notunu buna göre vereceğini ifade etmiştir. Sınıftan hazırlanan davetiyeleri toplayan öğretmen, ardından bunlar hakkında tek tek değerlendirmelerde bulunarak, öğrencilere geri dönütler vermiştir [...] Öğretmen hazırlanan kartlara dair, “beğendim”, “güzel”, “uğraşılmış”, “yanlış yazılmış, onu düzelt”, “dizayn güzel ama yazı başka yerden alınmış”, “yanlış olsa da en azından kendin yapmışsın.” gibi dönütler vermiş, öğrencilerin bu tür dönütleri olumlu karşıladıkları ve eğlenerek dinledikleri gözlemlenmiştir. (28 Mart ders gözlem notu)

Ders içi gözlemlerde, öğretmenin öğretim esnasında başta LGS sınavı olmak üzere, öğrencilere sınavlara yönelik uyarılarda bulunduğu da gözlemlenmiştir. Aşağıda ders gözlem notlarından alınan kısımlarda, öğretmenin konunun önemini vurgularken, doğrudan sınava dair göndermelerde bulunduğu görülmektedir:

> Öğretmen bunlarla ilgili olarak, “Söylüyorum. Bu kelime önemli. Buradaki bazı kelimeler sınavlarda kesin çıkacak.” diyerek, vurgularda bulunmuştur. (28 Mart ders gözlem notu)

***

> Öğrencilerden gelen farklı yanıtlar üzerine öğretmen, “some joker gibi, her ikisi yerine geçer” derken, “ama sorularda some verilmeyecek size özellikle. A few ya da a little’dan birini seçmeniz istenecek.” diyerek, konunun sınav açısından önemine değinmiştir. (28 Şubat ders gözlem notu)

***

> Ardından öğretmen, verilen cevapların neden hatalı olduğuna dair, “prevent’i bilmezseniz cevaplamak zor. Burada bir şey yapılması mı, yapılmaması mı

gerekiyor. Sınavda şuna karar vereceksiniz: Olumlu mu, olumsuz mu?" açıklamalarını getirmiştir. (16 Mayıs ders gözlem notu)

Aşağıdaki alıntıda da, öğretmenin öğrencileri LGS sınavına hazırlamak ile ilgili uyarılarda bulunduğu görülmektedir:

Öğretmen, "Seneye, 8'de sizi sınavlara hazırlayacağımız için bunları bırakıp, okuma-anlamaya döneceğiz." diyerek öğrencileri konuya odaklamaya çalışmıştır. (22 Mart ders gözlem notu)

Bir başka derste öğretmen yine LGS sınavı gerçekliğine dikkat çekmiş ancak İngilizce öğreniminin bu sınav ile bitmeyeceğinden ve sonraki süreçte de çeşitli şekillerde öğrencilerin karşısına çıkacağından bahsetmiştir:

Öğretmen, "Sizi LGS diye bir sınava sokacağız. Evet, orada A,B,C olacak ama bitmeyecek. Lisede, üniversitede ister sevin, ister sevmeyin, İngilizce peşinizi bırakmayacak." şeklinde uyarılarda bulunmuştur. (4 Nisan ders gözlem notu)

5.2.4. Öğretilen Programın Belirginleştirilmesi

Amaçlar

İletişimsel Yetkinlik

Öğretmen görüşmede, öğretimdeki temel amacını İngilizce konuşabilen öğrenci yetiştirmek olarak ifade etmiş, buna rağmen sınıf ortamında iletişimin çok fazla gerçekleşmediğini belirtmiştir. Gözlemlerde öğretmenin sınıf içi öğretiminde sözcük ve dil bilgisi ile dilde işlev, anlam ve farklı dil becerileri üzerinde durmaya çalıştığı ancak öğrencilerin özellikle birbiri ile İngilizce iletişim kurabilecekleri, öğrendiklerini İngilizce konuşarak pratik edebilecekleri olanakların çok fazla sağlanamadığı, bu açıdan dilin edimsel, stratejik ve toplumsal boyutlarının ihmal edildiği görülmüştür. Sınıfta öğrenciler arasında İngilizce iletişim olanaklarının çok fazla olmamasının yanında, öğretmen ve öğrenciler arasında zaman zaman başlatılan İngilizce diyalogların da karşılıklı konuşma pratiğine dönüşemediği gözlemlenmiştir. Bunun yerine öğrencilerin çoğu derste kitaptan etkinlikleri tamamladıkları ve öğretmenin bunlar ile ilgili sormuş olduğu sorulara cevap verdikleri, bu bakımdan sözcük ve cümle düzeyinde, sınırlı anlamsal üretimler gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Olumlu Tutum Geliştirme

Gerçekleştirilen görüşmede, her ne kadar sınav sisteminin tutum geliştirmeyi olumsuz etkilediğinden bahsetse de, öğretmenin olumlu tutum geliştirmeye belirgin vurgular yaptığı görülmüştür. İfadelerinde öğrenme açısından eğlenceyi ön plana çıkaran öğretmen, monoton ve düz bir anlatım yerine eğlenceli bir öğretimden yana olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin, sınıf içi öğretiminde de bu yöndeki düşüncesini başta espriler, güler yüzlü anlatım ve gerçek hayattan film ve şarkılardan örnekler vermek gibi yollarla, sık sık hayata geçirdiği, öğrenciler için kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme atmosferi yaratmaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

Öğrenme Stratejileri

Görüşmede stratejileri her ders için gerekli bulduğunu ifade eden öğretmen ancak test odaklı ölçme-değerlendirme sistemi oldukça, bunları kullanmanın ve öğretimde yer vermenin çok bir anlam ifade etmeyeceğini belirtmiştir. Sınıf içi gözlemlerde de öğretmenin çoğu zaman sözcük öğrenimine dönük, başta tekrar olmak üzere belirli bellek stratejilerine değindiği, diğer bazı stratejilere ise genel olarak sınav sonuçlarına dair öğrencilere yaptığı uyarılar içinde, yüzeysel şekilde yer verdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Yetkinlik ve Değerler

Görüşmede öğretmen anahtar yetkinlik ve değerlerin her birini, dil becerileri gibi önemli bulduğuna ancak kanıksanmış dil bilgisi ağırlıklı öğretim anlayışı ve her ünitenin bu tür mesajlar içermemesi nedeniyle öğretimde bunlara çok fazla yer vermenin mümkün olmadığına değinmiş, bununla beraber dil öğretiminde özellikle de kültürel farkındalığın önemi üzerinde durmuştur. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenin anahtar yetkinlik ve değerlere başta çevre ünitesi olmak üzere belirli konularda, açıklamalar yaparak ve örnekler vermek yoluyla, yer yer değindiği gözlemlenmiş, başta vurgulamış olduğu kültürel farkındalık olmak üzere, diğer yetkinlik ve değerlere ise pek değinmediği gözlemlenmiştir.

Öğretim Yaklaşımı

Öğretimini tarif ederken üzerinde durduğu buluş yoluyla öğretim düşüncesini, sınıf içinde de uygulayan öğretmen, uygulaması zor olarak nitelediği iletişim odaklı yaklaşımı başta dilde anlam ve işlevi vurgulamak üzere kısmen hayata geçirebilmiş, eylem odaklı yaklaşımı ise "Celebrations" ünitesi içerisinde ödev olarak verdiği davetiye hazırlama görevi dışında öğretimine dâhil edebilecek bir uygulamada

bulunmamıştır. Öğretmen bu yaklaşımlar yerine çoğu zaman dil bilgisi-çeviri yönteminden faydalanmış ve soru-cevap tekniğini tercih etmiştir. Görüşmede, öğretimde farklı becerilere yer vermeye çalıştığını belirten öğretmen, sınıf içi öğretiminde de bu düşüncesi doğrultusunda hareket etmeye gayret etmiş, kitapta farklı beceri türlerine dair sunulan etkinlikleri atlamadan gerçekleştirmeye ve bu etkinliklerin hedeflediği dil becerilerini bir bütün olarak öğretmeye çalışmıştır. Bununla beraber öğretmenin konuşma becerilerinin öğretiminde, konuşma ve etkileşim kurma amacının dışında, farklı uyarlamalara gittiği görülmüştür. Görüşmede temaları dil becerileri, işlevler, anahtar yetkinlik ve değerlerin öğretimi için faydalı bulduğunu söyleyen öğretmenin, sınıf içinde de öğretimini sık sık temalar etrafında gerçekleştirdiği, anlatımında ve verdiği örneklerde ünite temasına bağlı kaldığı gözlemlenmiştir.

Öğretim Uygulamaları

Öğretmenin süre sınırlaması nedeniyle uygulaması güç bulduğu canlandırma ve oyun gibi iletişimsel etkinliklere, sınıf içi öğretiminde de çok fazla yer vermediği, çoğu zaman kitaptaki etkinliklerden faydalandığı ve bunları sık sık dil bilgisi çalışmaları ile desteklediği görülmüştür. Öğretmenin görüşmede de ifade ettiği üzere, sınıf içi öğretiminde, öğretim dili olarak Türkçe ve İngilizceyi karışık br şekilde kullanmayı tercih ettiği diğer yandan öğrencileri İngilizce kullanmaları konusunda sık sık uyardığı gözlemlenmiştir. Görüşmede görsel-işitsel materyalleri eğlence kaynağı olarak nitelemesine rağmen bunların eksikliğinden yakınan öğretmenin, sınıf içi öğretimde çoğu zaman başta kitap, akıllı tahta ve beyaz tahta olmak üzere temel araçları kullandığı gözlemlenmiştir. Görüşmede sınıf içi rolünün değişebildiğinden bahseden öğretmenin sınıf içi gözlemlerde öğretimi yönlendirici bir rol üstlendiği, sınıf içi iletişimin çoğu zaman öğretmenden öğrencilere doğru gerçekleştiği, öğrencilerin kendi aralarında nadiren çalışmalar yaptıkları ve çoğu zaman öğretmenin sorularını sınıfça ve bireysel olarak, doğru şekilde cevaplamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Ölçme-Değerlendirme

Görüşmede, alternatif değerlendirme tekniklerini sınav odaklı eğitim sistemi ve yetersiz ders süresi nedeniyle sınıf içinde kullanma imkânı bulamadığını belirten öğretmenin, sınıf içi öğretimde alternatif ölçme-değerlendirme anlayışına göre hareket etmediği görülmüştür. Öğretmenin süreç değerlendirmeye dönük olarak çoğu zaman

kitaptan öğretim sürecinde yetişmeyen etkinlikleri ödev olarak verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin ders içinde yaptığı geri dönüt içeren değerlendirmelerde, öğrencilere genellikle doğrudan dönüt-düzeltmeler verdiği, "olumlu-olumsuz" şeklinde sözel ve "kim, kaç doğru yaptı?" gibi sayısal değerlendirmelerde bulunduğu görülmüş, yalnızca bir derste akran değerlendirmesi içeren bir çalışma yaptırmayı denediği, bunu da hata ve sonuç odaklı biçimde gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Son olarak öğretmenin sınıf içi öğretimde yer yer konuların önemine sınav üzerinden dikkat çektiği ve öğrencilere sınavlarla ilgili uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Öğretilen program kapsamında elde edilerek özetlenen bu bulgular, aşağıda araştırmanın analitik çerçevesine uygun hale getirilerek, ilgili örnek veriler ile beraber sunulmuştur.

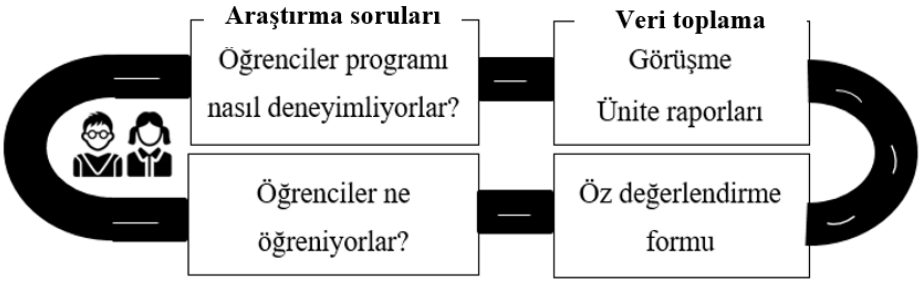
Tablo 27. Öğretilen Programın Ana Hatları

ÖĞRETİLEN PROGRAM			
Boyut	**Bulgu**	**İlgili örnek veri**	**Yorum**
Amaçlar	Dil bilgisel öncelik-sınırlı iletişim	• (…) bizde ne yazık ki communication diye bir şey olmuyor. (Görüşme) •(…) celebrations ünitesinin ilk sayfasında yer alan sözcüklerin anlamlarını sormaya başlamıştır. (Gözlem, 28.02)	Sınıfta sözcük ve cümle yapısı odaklı, dil bilgisi öğretimi ön plandadır.
	Olumlu tutum geliştirme	•Öğrenciler çünkü bizim eski deyişimiz gibi eğlendiklerinde öğreniyorlar aslında. (Görüşme) •…öğretmen, yer yer espriler de yaparak, dersi öğrenciler için keyifli hale getirmeye gayret etmiştir. (Gözlem, 25.04)	Öğretmen olumlu tutumu önemli bulmakta, sınıfta buna dikkat etmektedir.
	Strateji öğretimine karşı sınavlar	•Öğrencinin sınav odaklı düşünmemesi gerektiğini söylüyorsa, bu sınavları hiç yapmaması lazım. (Görüşme) •Vaktinizi yatarak değil, kelime, konu tekrarı yaparak değerlendirmenizi istiyorum. (Gözlem, 5.04)	Sınavlar, etkili dil öğrenme stratejilerinin öğretimini gereksiz kılmaktadır.
	Yetkinlik, değerlerin kısmen öğretimi	•bütün becerilere önem veriliyormuş gibi dursa da, biz dil bilgisi odaklı eğitim yapıyoruz. (Görüşme) •"Geçen Instagram'da gördüm. Göl, çöle dönmüş. Suni müdahale ile yağmur yağdırıyorlardı." (Gözlem, 28.03)	Yetkinlik ve değerler, öğretimde yeterince yer bulamamaktadır.
Öğretim Yaklaşımı	Buluş yoluyla öğretim	•Çocuklar o dil bilgisini sezdirerek, bir şeylerin içinde alması lazım. (Görüşme) •Öğretmen (…) öğrencilere "What's common in the sentences?" şeklindeki soruyu yöneltmiştir. (Gözlem, 7.03)	Öğretmen, sunuş yerine buluş yoluyla öğretimi tercih etmektedir.
	Dil bilgisi-çeviri yaklaşımı ağırlıklı	•…kelime bilgisi olması gerekiyor (…) Zaten dil, kelime odaklı bir şey. (Görüşme) •Öğretmen, "need", "organise", "arrange" gibi sözcüklerin anlamlarını sormaya başlamıştır. (Gözlem, 27.02)	Öğretmen çevirilere sık sık yer vermekte, dilin doğru kullanımını önemsemektedir.
	Bütünleşik beceriler-Konuşma becerisi öğretiminde sorunlar	•Öğretmen, okuma etkinliğini (…) açtıktan sonra kişilerin ne konuştukları ile ilgili soruyu sınıfa yöneltmiş…(Gözlem, 2.05) •Sonra buradaki gibi değil. To ile başlamış ama sizden istediğim düzgün cümle. (Gözlem, 25.04)	Öğretmen, öğretiminde farklı dil becerilerine yer verse de konuşma, beklenen şekilde öğretilmemektedir.
	Temaların kullanımı	•Arkadaşlık derken, etrafında başka şeyler de öğreniyorsun. (Görüşme) • "Bizim konumuz public buildings olduğundan (…) benzer ifadeleri hep kullanacağız. (Gözlem, 25.04)	Öğretmen, öğretiminde temalardan faydalanmaktadır.
Öğretim Yygulamaları	Kitaptan etkinlikler, dil bilgisi çalışmaları	•…sınıflarda (…) diyalog, drama, canlandırma böyle şeyler ne yazık ki üçünü, dördüncü planda. (Görüşme) •…defterleri çıkarıyoruz. Sayfa, page 124, exercise yazıyorsunuz (Gözlem, 25.04)	Öğretmen kitaptan etkinliklere ve dil bilgisi çalışmalarına yer vermektedir.
	Öğretim dili olarak Türkçe-İngilizce	•İlk önce İngilizce söylüyorum (…) devamında Türkçe söylüyorum. (Görüşme) •Öğretmen, "şimdi open your books. Hem dinleyip hem de cevapları bulmaya çalışalım." (Gözlem, 2.05)	Öğretmen, öğretimde Türkçe-İngilizceyi, karışık şekilde kullanmaktadır.
	Materyal olarak kitap ve (akıllı) tahta	•Kaynaklar yetersiz ki. (…)Bizim görsel işitsel materyalimiz çok az. (Görüşme) •Öğretmen akıllı tahtadan kitaptan sayfa 156'da yer alan… (Gözlem, 6.06)	Öğretmen, öğretimde kaynak eksikliği yaşamakta, temel araçları kullanmaktadır.
	Yönetici öğretmen, cevaplayan öğrenci	•…çocukların zaten çoğu silent way. Dinleyen, sessiz kesim. Üretim yok. (Görüşme) •…öğretmen öğrencilerden, (…) diyalogla ilgili soruları cevaplamalarını istemiştir. (Gözlem, 21.03)	Öğretmen öğretimde aktif ve yönetici, öğrenciler ise cevaplayan roldedir.
Ölçme-Değerlendirme	Ölçme-değerlen. geleneksel yaklaşım	•Yanlışı söyle, ben doğrusunu söyleyeyim. (Görüşme) •öğretmen, (…) "1 doğru yapan ya da hiç doğru yapamayan kimler?" şeklinde sorular yönelterek… (Gözlem, 21.03)	Öğretmen öğretimde geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışı sergilemektedir.
	Sınırlı süreç değerlendirme	• bundan bir vocabulary box yap, bunu bir oyuna çevir, program da öyle diyor, bunu biz sınıfta yapalım da diyoruz ama bir defa öğretmen tedirgin. Bunu ben yaptığım anda benim haftadaki tüm sürem altüst oluyor. (Görüşme) •"ben bir ödev vermek istiyorum. Lütfen exercise kısmını Perşembe gününe kadar yapalım. (Gözlem, 25.04)	Öğretmen, süreç içi değerlendirmelerini genellikle kitaptan ödevler üzerinden yapmaktadır.
	Sonuç değerlendirme olarak testler	•Davetiye çok güzel oluyor ama sınavda davetiye soramıyoruz ya biz! (Görüşme)	Öğretmen, sonuç değerlendirme için alternatif sınavları tercih edememektedir.
	Olumsuz sınav etkisi	•Çocuklar neden İngilizce konuşamıyora gelirsek, aslında çok net bir sonuç var…Sınav odaklı olduğu için çocuğun, öğrencinin derdi konuşmak değil. (Görüşme)	Öğretmene göre sınavlar, öğrenme ve öğretimi olumsuz etkilemektedir.

5.3. Deneyimlenen Programa Dair Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, deneyimlenen program kapsamında öğrencilerin programı nasıl deneyimledikleri ve ne tür öğrenmeler gerçekleştirdikleri ile ilgili dönem boyu gerçekleştirilen görüşmeler, toplanan ünite sonu raporları ve tamamlanan öz değerlendirme formundan elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle öğrenciler ile dönem boyunca yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonuçlarına, ardından eğitim-öğretim sürecinde tamamlanan ünitelere ilişkin ünite sonu raporlarının veri analizi sonuçlarına yer verilmiş, son olarak dönem sonunda öğrenciler tarafından tamamlanan, öz değerlendirme form sonuçlarının betimsel istatistik sonuçları aktarılmıştır.

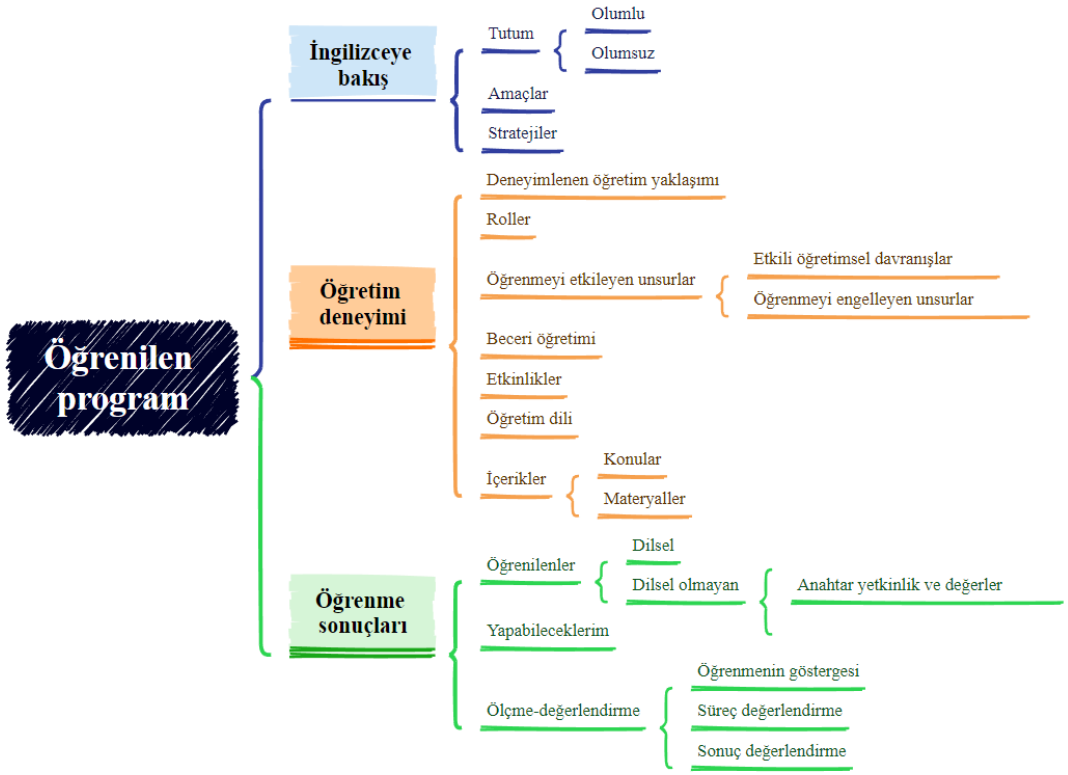
Şekil 34. Deneyimlenen Program Bulgularının Elde Edilmesi



5.3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, deneyimlenen programa dair, "öğrenciler programı nasıl deneyimliyorlar?" ve "deneyimledikleri program sonucunda ne öğreniyorlar?" şeklinde belirlenen temel araştırma sorularına dair görüşmelerden elde edilen verilerin, içerik analizi sonuçları sunulmuştur. Veri analiz sonucunda (1) İngilizceye bakış, (2) öğretim deneyimi, (3) öğrenme sonuçları olmak üzere, başlıca üç temaya ulaşılmış, bu temalar ve ilgili kategorileri aşağıda görselleştirilerek, sunulmuştur.

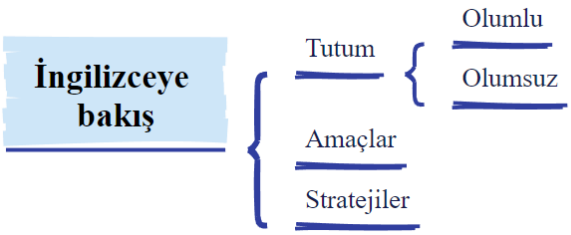
Şekil 35. Deneyimlenen Program: Tema ve Kategoriler



Tema 1: İngilizceye Bakış

Bu tema, öğrencilerin İngilizce ve İngilizce öğrenimi hakkındaki genel düşünce, inanış ve tutumları ile bunların altında yatan destekleyici ya da engelleyici unsurları; İngilizce öğrenimindeki amaçları ve İngilizce öğrenmek için yapılanlara dair bilgiler içermektedir. Böylece İngilizceye bakış teması, (1) İngilizceye karşı tutum, (2) İngilizce öğrenme amaçları ve (3) İngilizce öğrenme stratejileri kategorilerinden oluşturulmuştur.

Şekil 36. İngilizceye Bakış Teması ve Kategoriler



Kategori 1: Tutum

Görüşmelerde öğrencilere, yabancı dil olarak İngilizce ve İngilizce öğrenimine dair sahip oldukları inanç, duygu ve düşünceleri ortaya çıkarabilmek amacıyla, "İngilizce senin için ne ifade ediyor?", "İngilizce hakkında ne düşünüyorsun?", "İngilizceyi sana sevdiren, eğlenceli kılan, öğrenme isteğini arttıran, motive edici unsurlar neler?", şeklindeki sorular yöneltilmiştir. Cevaplarda öğrencilerin İngilizce ve İngilizce öğrenimine dair olumlu ve olumsuz ifadeler kullandıkları görülürken, bunlardan "olumlu görüşler" ve "olumsuz görüşler" alt kategorileri oluşturulmuş; bu tutumların nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçlar "etkinlikler yapıldığında", "ders eğlenceli anlatıldığında", "öğren(ebil)diklerini düşündüklerinde" öğrencilerin İngilizceye karşı ilgi ve motivasyonun arttığını; diğer yandan öğrenciler "öğren(e)mediklerini düşündüklerinde" ise İngilizceye karşı ilgi ve isteklerinin azaldığını göstermiştir.

Tablo 28. Tutum Kategorisi ve Kodlar

	Alt kategori	**Kod**	**Katılımcı**	***(f)***
Tema: İngilizceye bakış > Kategori: Tutum	Olumlu Tutum (36) + seviyorum (10) eğlenceli (7) güzel (6) önemli (5) gerekli (3) ilgi çekici (2) kolay (2) hoş (1)	Etkinlik yapıldığında	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13, Ö15,Ö17	10
		Eğlenceli anlatıldığında	Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö20	8
		Öğrenebildiğimde	Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö20	6
		Doğru cevap verdiğimde	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8	4
		Görsel-işitsel araçlarla	Ö3, Ö16, Ö17, Ö18	4
		Etkileşim sağlandığında	Ö6, Ö8	2
			Toplam	34
	Olumsuz Tutum (13) − zor (5) sıkıcı (4) sevmiyorum (2) hevesim yok (1) ilginç değil (1)	Öğrenemediğimde	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11,Ö12, Ö15, Ö18,Ö19	9
		Aynı etkinlik yapılınca	Ö6, Ö17	2
		Aynı konular anlatılınca	Ö7	1
		Uzun anlatımlar	Ö3	1
			Toplam	13

Alt kategori: Olumlu Tutum

İçerik analizi sonuçları, öğrencilerin İngilizceye karşı genel olarak olumlu bir tutum içinde olduklarını, İngilizce hakkındaki düşüncelerini ifade ederken sıklıkla "seviyorum", "eğlenceli", "güzel" gibi tanımlamalar kullandıklarını gösterirken "etkinlikler yapmak", "öğretime eğlence katmak", "öğren(ebil)mek" ve "doğru

cevaplar vermek", öğrenciler tarafından olumlu tutum geliştirme açısından ön plana çıkarılan unsurlar olmuştur. Öğrenciler, etkinlikler yapıldığında (f=10), İngilizce öğrenmenin kendileri için daha eğlenceli bir hale geldiğini ve öğrenme isteklerinin arttığını belirtirken, yorumlarında etkinlik türü olarak özellikle oyunlar üzerinde durmuşlardır:

> Çoğunlukla etkinliklerde oluyor. Oyun gibi etkinliklerde. Sıkılmam yani. Hiçbir sebep yok. (Ö8)

***

> Etkinlikleri mesela çok seviyorum. Doğru-yanlış etkinlikleri veya boşluk doldurma etkinlikleri, onları seviyorum. Beni motive ediyor. Daha iyi geliyorlar. (Ö12)

***

> Etkinlikler güzel oluyor. Oyunlar güzel oluyor. Eğlenceli oluyor oyunlar. Bir de yarışma falan oynayınca daha güzel oluyor. (Ö13)

***

> Etkinlikler. Onları yapalım. Bence olmalı. Eğlenceli zaten, güzel. Sıkıcı da olmuyor. Kitaptakilerden başka oyun gibi de olmalı. Bence daha çok olmalı onlar. Oyun olarak biz şey düşünmüştük, bardağın üzerine kelimeler yazıp, sıraya dizmek gibi. Ya da daha farklı şeyler. O başka derste olmuştu ama İngilizcede de olabilir. Kelime açısından, öğrenme ve cümle kurmada. (Ö17)

"Eğlenceli anlatım", öğrenciler için İngilizceyi sevmelerini sağlayan ve İngilizce öğrenmeyi daha keyifli kılan diğer bir unsur olmuştur (f=8). İngilizceyi onlara sevdiren unsurlar sorulduğunda öğrenciler, öğretmene işaret etmişler, öğretmenin sık sık espriler yaparak monoton bir anlatımdan kaçındığından ve bu sayede İngilizce öğrenimini kendileri için daha eğlenceli hale getirdiğinden bahsetmişlerdir:

> Hoca mesela dersi anlatırken çok güzel anlatıyor. Komiklik de yapıyor arada, şarkılar falan da dinliyoruz ama seviyorum İngilizceyi, güzel geçiyor. Mesela böyle beklemediğimiz anda bir şaka yapıp, güldürüyor. (Ö3)

***

> Hoca güler yüzlü, eğlenceli biri. Güler yüzlü olması biz kötüyken bile bizi mutlu edebiliyor. (Ö10)

***

Ders böyle sıkı sıkı geçtiğinde şey oluyor ama eğlenerek geçtiğinde daha çok seviyorum. Nasıl diyebilirim anlatamadım ama eğlenerek geçiyor. Şakalar oluyor mesela. (Ö11)

***

Hoca eğlenceli anlatıyor. Ders içinde şakalar falan. Baya destekleyerek anlatıyor. Çok derse odaklanan biri değil sinirlendirmediğimizde. Onun dışında çok eğlenceli. (Ö16)

***

Hoca dersin içine eğlence katıyor, o yüzden güzel. Başka öğretmen olsa hiç güzel değil. (Ö18)

Öğrencilere göre "öğrenebilme" duygusu, İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirilmesinde etkili bir rol oynamaktadır (f=6). Öğrenciler, İngilizce öğren(ebil)diklerini gördüklerinde, İngilizce öğrenme isteklerinin de arttığını vurgulamışlardır. Aşağıdaki alıntılar, öğrenciler öğrendikçe İngilizceye karşı tutumlarının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir:

Bir şeyler öğrenmek, bunun benim aklımda kalması, istek duymama sebep oluyor. (Ö8)

***

İngilizce dersi yeni şeyler öğrenince güzel. (Ö18)

***

Ben yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum. Öğrendikçe hoşuma gidiyor daha çok. (Ö20)

Öğrenebilmek gibi "doğru cevap vermek" de, öğrenciler için öğrenmenin ifadesi olarak içsel bir pekiştireç görevi gören, onlarda başarma duygusu oluşturmaya katkı sağlayan ve böylece öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak belirtilmiştir (f=4). Aşağıdaki alıntılarda öğrenciler, doğru cevap verdiklerinde hissettikleri başarma duygusu ile İngilizceye karşı olan ilgilerinin arttığına değinmektedirler:

Katılınca, doğru cevap verince, öz güvenim yerine geliyor. Daha çok yapıyorum. (Ö2)

***

O gün konu tekrarı yapmışsam ve İngilizce dersinde söz aldığım zaman büyük bir "aferin" aldıysam, o beni daha çok İngilizce dersine itiyor. Daha çok İngilizceye adapte oluyorum. (Ö3)

***

Hoca kelime soruları soruyor mesela. Çoğuna cevap verebiliyorum. O zaman seviniyorum. Öyle mutluluk getiriyor. Doğru cevap vermek. (Ö5)

***

Bana göre doğru cevaplamak ve hani sürekli iletişim halinde bulunmak, eğlenceli hale getiriyor. Yapamadığım bir şeyi yapamayınca sıkıcı oluyor zaten. İnsan direkt bırakır. (Ö8)

Öğretimde videolar, görseller, şarkı, müzik gibi görsel-işitsel araçlar kullanmak da öğrenciler tarafından, İngilizce öğrenme isteği uyandıran unsurlar arasında gösterilmiştir (f=4). Ö17 ve Ö18 gibi öğrenciler, İngilizceyi eğlenceli kılan unsurlar sorulduğunda videolar ve görsellere değinmişlerdir:

Bence videolar biraz daha fazla olmalı. Geçen gezegenlerle ilgili çıkmıştı, onları izlemiştik. Bence onlar daha çok olabilir. (Ö17)

***

Görsellerle. Çok güzel görsel resimler koyuyorlar. Görseller koyuyor, altına o kelimenin kendisini soruyor: Bu kelime nedir diye. Öyle eğlenceli oluyor. (Ö18)

Alt kategori: Olumsuz Tutum

Öğrencilerin, İngilizce ve İngilizce öğrenimi için genellikle olumlu tanımlamalar kullanmalarına rağmen özellikle İngilizce öğrenemedikleri, başaramadıkları ya da yapamadıklarını düşündüklerinde "zor", "sıkıcı", "sevmiyorum", "ilgimi çekmiyor", "hevesim yok" gibi olumsuz ifadelere başvurdukları görülmüştür (f=9). Aşağıdaki alıntılar, öğrencilerin İngilizce için kullandıkları bu türden olumsuz tanımlamalarının altında öğrenememe/başaramama duygusunun yattığını göstermektedir:

O kadar da iyi değilim İngilizce konusunda. O kadar da çok sevmiyorum. Çok telaffuz edemiyorum kelimeleri falan da. Yani öyle, orta. Daha çok çalışmak isterim ama o kadar çok çalışma hevesim yok İngilizceye […] Ben kendi performansımı düşük görüyorum. Bilmiyorum, olmuyor İngilizce. Bilmiyorum, ben de çalışıyorum ama olmuyor. (Ö1)

***

Güzel bir ders ama ilgimi pek çekmiyor. Çünkü pek başarılı değilim İngilizce dersinde. (Ö9)

Benzer şekilde Ö12, öğretmeni sevmesine rağmen dersi başarılı olmadığı ve yapamadığını düşündüğü için zor bulduğundan ve sevmediğinden bahsetmiştir:

Aslında güzel ama ben pek sevmiyorum. Yani hocayı seviyorum ama dersi sevmiyorum. İngilizcede pek başarılı değilim zaten; konularda falan da gerideyim o yüzden [...] İngilizce aslında benim için kolay bir şey değil. Zor yani herkes için zor. Yapamıyorum. Çalışsam da yapamıyorum. (Ö12)

Bu durumun bazı çarpıcı örnekleri olarak Ö3 konuşamadığını gördüğünde "moralinin bozulduğunu" belirtmiş; Ö11, anlayamadığında dersin sıkıcı hale geldiğinden bahsetmiş, Ö18, İngilizceyi bildiği sözcükler olduğunda "eğlenceli", bilmediği sözcükler çok olduğunda "sıkıcı" olarak tanımlamış, Ö19 ise İngilizce için "yapabilsem daha güzel bir ders olur." ifadelerini kullanmıştır:

Mesela bazen ben konuşamıyorum ama arkadaşım konuşuyor. O yüzden moralim bozulabiliyor. (Ö3)

***

Sıkıcı çünkü bazı cümleleri anlayamıyorum. O cümleyi anlayamadığımda diğer cümlede de bir karışıklık oluyor, o yüzden. (Ö11)

***

Güzel ama bazen çok sıkıcı oluyor. Kelimeler çok olunca böyle bilmediğim kelimeler çok olunca, çok sıkıyor insanı. Ama mesela paragrafta bildiğim kelimeler varsa çok eğlenceli oluyor. (Ö18)

***

> Ezberleyemediğimden veya yapamadığımdan olabilir. Ezberleyebilsem, hocanın söylediklerini yapabilsem daha güzel bir ders olur […] Anlamayınca o üniteden bir şey, öğrenemeyince bir şey ondan, can sıkıntısı oluyor. Bu öğretmen açısından değil, benim açımdan. Öğrenemeyince sanki bir daha hiç öğrenemeyecekmişim gibi geliyor. (Ö19)

Öğrenciler aynı tip etkinlikler yapıldığında, aynı konular tekrar edildiğinde ve uzun anlatımlar gerçekleştiğinde de İngilizce öğrenimini "sıkıcı" olarak tanımlamış ve öğrenmeye karşı olan ilgilerinin azaldığından yakınmışlardır:

> Bazen hoca çok uzun konuşuyor. Bize söz hakkı vermiyor. O zaman çok sıkılıyorum. Derste uyuduğum falan oluyor. Arkadaşım kendine gel falan diyor. O zaman çok sıkılıyorum. (Ö3)

***

> Örnek veriyorum her ünitede aynı yapıyı görmemiz…Ünite geçiyor mesela geçmiş zamanı görüyoruz birinci ünitede. Bir daha onu yedinci ünitede görüyoruz, bir daha onu onuncu ünitede görüyoruz. Bunu çok fazla tekrarlamamıza gerek yok bence. (Ö7)

***

> Hoşuma gidiyor ama bazen sıkıcı oluyor çünkü aynı etkinlikler falan çıkıyor. (Ö17)

Kategori 2: Amaçlar

Görüşmelerde öğrencilere neden İngilizce öğrendikleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Cevaplarda öğrencilerin ağırlıklı olarak "iletişim kurabilmek" ve "iş için" İngilizce öğrendikleri görülmüştür. Bunları "eğitim", "oyunlar", "hobi olarak", "arkadaş edinmek" gibi daha farklı amaçlar takip etmiştir.

Tablo 29. Amaçlar Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
İngilizceye bakış	Amaçlar	İletişim için	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	17
		İş için	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20	17
		Eğitim için	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
		Oyun için	Ö16	1
		Hobi olarak	Ö4	1
		Arkadaş edinmek	Ö7	1
			Toplam	41

Öğrencilerin neredeyse tamamı, İngilizceyi yabancı kişilerle konuşabilmek ve iletişim kurabilmek için öğrendiklerini ifade etmişlerdir (f=17). Bu amaçla ilişkili olarak öğrencilerin özellikle İngilizcenin tüm dünyada konuşulan evrensel bir dil olduğuna göndermeler yaptıkları ve genellikle İngilizce öğrenimini, yurt dışına çıkmak ile bağlantılı düşündükleri görülmüştür:

> Böyle bir yerlere gittiğimde İngilizce konuşabileceğimi düşünüyorum; yurt dışına gidersem inşallah, orada İngilizce konuşursam daha iyi olur. Ya da birisi olup da İngilizceye çevirsin istemiyorum yanımda. O yüzden öğrenmek istiyorum. (Ö2)

***

> Mesela yurt dışına çıktığında, başka ülkeye çıktığında, her yerde İngilizce konuşabilirsin. Fransızca bilsen bir yere gittiğinde Fransızca bilmeyen olabilir ama İngilizce tam ana dil gibi olduğu için herkes biliyor. Ondan kolaylık sağlıyor. (Ö3)

***

> Çünkü yurt dışına çıkabiliriz orada telaffuzumuz veya insanlarla anlaşma şeklimiz ya da yabancı bir arkadaşımız olabilir, onlarla konuşabilmeliyiz. (Ö5)

***

> Çünkü sonuçta ileride yalnızca bu ülkede olmak zorunda değiliz. Dünya dili İngilizce ve başka ülkelere gideceğiz. İngilizce konuşacağız onlarla ya da bu ülkeye turistler gelebilir zaten. Turistlerle İngilizce sayesinde anlaşabiliriz. […] İngilizce konuşamayacaksak neden öğrendik ki? Bence iletişim daha önemli. (Ö6)

İletişim kurabilme amacının yanında öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilen diğer bir öğrenme amacı da "iş için" olmuştur (f=17). Aşağıdaki alıntılarda öğrenciler meslek edinebilmek, iş ve kariyer sahibi olabilmek gibi amaçlarla İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir:

> Mesela büyüdüğümüz zaman, başka bir iş ortamına atıldığımız zaman, Türkiye'de illa ki bir dil öğrenmemiz gerekiyor ve bu bizim artı bir özelliğimiz oluyor yani. Çünkü böyle bir şey olmazsa, [işe] alınmıyoruz. Bunun için, bunu bilmemiz lazım diye düşünüyorum. Mecburuz. (Ö3)

***

Mesela benim annem küçüklükten beri illa hostes olmamı istiyor. Hostes olmak için de yabancı dilin çok güzel olması lazım. Bazı meslekler için de İngilizce önemli. (Ö11)

***

Mesela ticaret ya da turizmde, bu tür şeylerde de iyi olur. Benim arkadaşım turizme gidiyormuş, denizcilik okuyor. O yüzden lazım oluyormuş. Ben de mimarlık ve mühendislik istiyorum. Mesela yabancı ülkelerde staj falan oluyor. O yüzden. (Ö13)

Bazı öğrenciler yurt dışında insanlarla konuşmak, iş bulmak gibi sık belirtilen amaçların yanında İngilizceyi eğitim ve ders başarısı için, arkadaş edinmek için ya da hobi olarak gibi farklı amaçlarla öğrenmek istediklerine değinmişlerdir:

Aslında şöyle bir şey. Hem kariyerimle alakalı hem de hobi olarak öğrenmek istiyorum aslında. Yazılımcı olmak istiyorum ben. Yazılımcı olabilmek için de İngilizcenin baya iyi olması lazım. Yazılımcı olamasam da İngilizce öğretmeni olurum en fazla. Hobi olarak, arkadaşlarım bazen İngilizce konuşuyordu yarım yamalak, küçükken. Onları görünce ben de öğreneyim dedim. (Ö4)

***

İş bulmak. İlerideki işimiz için özellikle. Çok fazla dil kullanılıyor, görüşmelerde İngilizceye geçilebiliyor. Özellikle yurt dışına çıkma hayali olan birisi için önemli bir şey. Bütün her yerde kullanılan evrensel bir dil olduğu için o yüzden bence gerekli öğretilmesi. Eğitim olarak katıyor. Tatile gittiğimde mesela arkadaş bulmamda yardımcı oluyor. Geçen sene de buldum öyle, konuştum. İleride Amerika'da basketbol oynamayı düşünüyorum özellikle. Bu yüzden de WNBA var mesela. Orada oynamak için de yine evrensel dil İngilizce. Yine o yüzden öğrenmeye dikkat ediyorum. Gayret gösteriyorum. (Ö7)

***

Eğitim için gerekli olması. Ders notu için. O önemli. Diğerleri biraz daha az baskın kalıyor. Yüksek başarı için, başka yok. (Ö8)

Kategori 3: Stratejiler

Görüşmelerde öğrencilere İngilizcenin en iyi nasıl öğrenilebileceği, İngilizce öğrenmek için neler yaptıkları, ders içinde bu konuda nasıl yönlendirmeler yapıldığı

ve bunların öğrenmelerine nasıl bir katkı sağladığına dair sorular yöneltilmiştir. Sonuçlar, İngilizce öğrenmek için öğrenciler tarafından en sık başvurulan stratejilerin "tekrar yapmak" ve "izlemek" olduğunu göstermiştir. Bunları "test/soru çözmek", "yazmak/not almak", "uygulama kullanmak", "ödev yapmak", "ezber yapmak", "çeviri yapmak", "dinlemek", "yardım almak", "oyun oynamak", "cümle kurmak", "göz teması kurmak" stratejileri izlemiştir.

Tablo 30. Öğrenme Stratejileri Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
İngilizceye bakış	Öğrenme Stratejileri	tekrar yapmak	Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16, Ö19	10
		izlemek (film vb.)	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö17, Ö20	10
		yazmak/not almak	Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20	8
		test/soru çözmek	Ö5, Ö7, Ö12, Ö14, Ö16	5
		uygulamalar	Ö3, Ö4, Ö5, Ö10	4
		ödev yapmak	Ö11, Ö13, Ö19	3
		ezber yapmak	Ö8, Ö18, Ö20	3
		notları okumak	Ö1, Ö12, Ö15	3
		çeviri yapmak	Ö12, Ö20	2
		dinlemek	Ö3, Ö12	2
		yardım almak	Ö3, Ö4	2
		oyun oynamak	Ö10	1
		cümle kurmak	Ö7	1
		göz teması kurmak	Ö4	1
			Toplam	55

"Tekrar yapmak", öğrenciler arasında İngilizce öğrenmek için kullanılan başlıca stratejilerden biri olarak ifade edilmiştir (f=10). Aşağıda Ö2, Ö14 ve Ö19'un nasıl İngilizce öğreniyorsun sorusuna verdikleri cevaplarda, tekrar yapmayı vurguladıkları görülmektedir. Çoğu öğrencinin tekrar yapmayı özellikle sözcükleri hatırlamak amacıyla, bir bellek stratejisi olarak işe koştukları anlaşılmaktadır. Bu tekrarlarda Ö2 gibi az sayıdaki öğrencinin sözcükleri gizleme gibi farklı tekniklere başvurdukları görülürken, öğrencilerin önemli bir bölümünün notlara bakma/yazılanları okuma yoluyla tekrarlar yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin benimsedikleri stratejilerde, öğretmenin yönlendirmelerinin de belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

> Annem kitap almıştı, onlardan kelime tekrarı yapıyorum. Kapatıyorum kelimeleri sağ taraftaysa, oradan kendim cevaplıyorum. Sonra açıyorum doğruysa artı koyuyorum değilse dersten önce onları birkaç kere daha okuyorum. Mesela 5. ünitedeyiz, 6. ünitenin kelimelerine bakıyorum. (Ö2)

***

Öğretmenimiz kelimeler falan veriyor bize, bunları okuyun, tekrar edin diyor. Tekrar ediyorum eve gittiğimde, yazdıklarımı okuyorum. Soruları çözüyorum. İngilizce öğrenmemde faydası oluyor. (Ö14)

***

Hocanın söyledikleri ile. Buna eve gidince bakın, tekrar edin diyor. Bazen eve gidince bakıyorum unutmadığım zaman. Tekrar etmeden hiçbir şey olmuyor. (Ö19)

Tekrarın yanında öğrencilerin sık başvurduğu diğer bir öğrenme yolu film, dizi, video izlemek olmuştur (f=10). Öğrenciler "izlemeyi" özellikle yeni sözcük ve cümleler öğrenmek ve telaffuzlarını geliştirmek açısından faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir:

Ben zaten çok dizi ve film izleyen biriyim. Özellikle yabancı dizileri çok severim. Oradan da öğrendiğim cümleler var izleye izleye. (Ö11)

***

Film ya da dizi oluyor, onları izliyorum. Alt yazılı, İngilizce olunca anlamıyorum. Kelimeler oradan da öğreniyorum yeni. (Ö17)

***

Telaffuzu çok fazla yapamıyorum. O yüzden videoları izlediğim zaman onlar bana telaffuz konusunda yardımcı oluyor. (Ö5)

"Yazmak/not almak", "tekrar" ve "izleme" ile beraber öğrenciler tarafından sık tercih edilen diğer bir öğrenme stratejisi olmuştur (f=8). Öğrencilerin, yazma/not alma stratejisi ile ilgili olarak yapılandırılmış not alma stratejilerine değinmekten çok tahtada yazılanları doğrudan deftere geçirmek veya aktarmak gibi genel ifadeler kullandıkları görülmüştür:

Mesela bazı cümleler oluyor öğretmenin tahtaya yazdıkları ve önemli oluyor. O cümle mesela tekrar etmeyip, önemsemediğim zaman sürekli karşıma çıkıyor. O yüzden hocanın önemli dediği yerleri not etmeye çalışıyorum. (Ö3)

***

Yazılacak yazı falan varsa onları yazıyorum. Öğretmen mesela kelimeleri ya da notları yolluyor. Arkadaşımıza gruptan atıyor, o da bize atıyor. (Ö13)

***

Mesela videolar oluyor ya, onlardan izleyerek daha kolay olabilir. Ben genelde videolar izliyorum, arada yazıyorum. Çok da bir şey yaptığım söylenemez. Hocanın yazdırdıklarını falan yapıyorum. Arada sırada hocanın verdiği ezberleri yapıyorum. Öyle. (Ö20)

Bazı öğrencilerin ise İngilizce öğrenebilmek için "tekrar", "izleme" ve "not alma/yazma" gibi sık başvurulan stratejilerin yanında "cümle kurmak", "test/soru çözmek", "dinlemek" gibi çeşitli yolları bir arada kullandıkları anlaşılmaktadır.

Ben derste özellikle bilmediğim kelimeleri not alıyorum. Ders işlendikten sonra eve gidince de o gün kitapta işlediğimiz sayfalardaki kelimelere bakıyorum. Özellikle bilmediğim kelimelere. Deftere bir şey yazmışsam bir cümle yapısı örneğin şimdiki zaman ile ilgili bunları tekrar ediyorum ve örnek cümle kuruyorum birkaç tane. Bir de test çözüyorum. (Ö7)

***

Bazen kelimeler falan atıyor hoca, onları deftere yazıp, çalışıyoruz. Pek bir şey yapmıyoruz aslında. Defterden çalışıyoruz. İnternetten soru çözüyorum, bakıyorum. Konu anlatımlarını dinliyorum. Öyle geliştirmeye çalışıyorum. (Ö12)

***

Mesela İngilizce dersinde hocanın söylediği bütün kelimeleri kitaba, deftere not alıyorum. Eve gidince onları tekrarlıyorum, çalışıyorum. Soru da çözüyorum ondan sonra. Öyle. (Ö16)

Tema 2: Öğretim Deneyimi

Görüşmelerde öğrencilerden, okul ortamında gerçekleşen İngilizce öğretimi hakkındaki düşüncelerini ve öğretmenin gerçekleştirdiği öğretimin onlara nasıl yansıdığını, kendi bakış açılarından tarif etmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere "öğretimi nasıl tarif edersin?", "sana göre öğretimde neler ön planda?", "nasıl öğretildiğinde daha iyi öğrendiğini düşünüyorsun?", "öğrenmene olumsuz etki ettiğini düşündüğün neler var?", "öğretim dili hakkında ne düşünüyorsun?", "dersteki konular ve kullanılan araçlar hakkında ne düşünüyorsun?", şeklindeki sorular yöneltilmiştir. Verilerin içerik analizi sonucunda öğretim deneyimi teması (1) deneyimlenen öğretim

yaklaşımı, (2) öğretimde roller, (3) öğrenmeyi etkileyen unsurlar, (4) beceri öğretimi, (5) öğretim dili ve (6) içerikler kategorilerinden oluşturulmuştur.

Şekil 37. Öğretim Deneyimi Teması ve Kategoriler



Kategori 1: Deneyimlenen Öğretim Yaklaşımı

İçerik analizi sonuçları, öğrencilerin "öğretimi nasıl tarif edersin?" sorusuna verdikleri cevaplarda en çok "etkinlik yapıyoruz", "soruları cevaplıyoruz", "yazıyoruz", "test/soru çözüyoruz", "çeviri yapıyoruz" ifadelerini kullandıklarını göstermiştir.

Tablo 31. Deneyimlenen Öğretim Yaklaşımı Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Deneyimlenen öğretim yaklaşımı	Etkinlik yapıyoruz	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö14,Ö15, Ö16	10
		Soru cevaplıyoruz	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö12,Ö15,Ö16, Ö18	10
		Yazıyoruz	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö20	8
		Test/soru çözmek	Ö1, Ö9, Ö16, Ö19, Ö20	5
		Çeviri yapıyoruz	Ö6, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20	5
		Dinleme yapıyoruz	Ö3, Ö5, Ö12	3
		Boşluk doldurmak	Ö10, Ö11, Ö12	3
		Oyun oynuyoruz	Ö11, Ö12, Ö19	3
		Okuyoruz	Ö13, Ö15, Ö16	3
		Diyalog yapıyoruz	Ö2, Ö16	2
		Videolar izliyoruz	Ö5	1
		Tekrar ediyoruz	Ö15	1
			Toplam	54

Öğrenciler, öğretim deneyimlerinden bahsederken çoğu durumda ders içinde yapılan "etkinlikleri" ön plana çıkarmışlardır (f=10). Aşağıda, gerçekleşen öğretimi tarif etmeleri istendiğinde verdikleri cevaplarda, öğrencilerin İngilizce öğretimini ağırlıklı olarak kitaptan yapılan etkinlikler üzerinden deneyimledikleri görülmektedir:

Kitaptan yapıyoruz genelde, bilmediğimiz kelimeleri yazıyoruz, arada konu çıkıyor onları çalışıyoruz, ara sıra soru çözüyoruz, genelde cevapları yazıyoruz. Öyle, kitaptan çözüyoruz. (Ö1)

***

Akıllı tahtadan hoca kitabımızı açıyor. Biz etkinlikleri yapıyoruz. Arada sırada bize söz hakkı veriyor. Sorular soruyor. "Burada yanlış bir kullanım var, bunu düzeltirsek nasıl olur?" diye sorular soruyor. (Ö2)

***

Yaptığımız etkinlikler ön planda. (Ö7)

***

Genellikle kitaptan etkinlikler oluyor, onları yapıyoruz. (Ö14)

Öğrenciler öğretimde ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sık sık soru-cevaplara yer verildiğinden, böylece çoğu zaman konunun onlara doğrudan anlatılması yerine cevapların kendilerinden beklendiğinden bahsetmişlerdir (f=10):

Mesela hoca genelde konuşmayı durduruyor, şu kelime ya da cümlenin anlamı nedir, onu soruyor. İşte onu bilmeye çalışıyoruz, öyle. (Ö4)

***

Hoca soru soruyor, biz de cevap veriyoruz. Bazen bulamadıklarımızda hoca bize cevap veriyor. (Ö5)

***

Hoca mesela direkt anlık soruyor, cevap istiyor bizden. (Ö8)

***

Tahtadan açıyoruz. Gruplar halinde sorular geliyor, onları cevaplamaya çalışıyoruz. Şıklı cümleler oluyor. Onların cevaplarını bulmaya çalışıyoruz, daha iyi oluyor. (Ö12)

***

Öğretmen soruyor, biz cevaplıyoruz. Bir de bazen metinleri okuyoruz, sesli olarak telaffuz etmek için kelimeleri. (Ö15)

Öğrenciler öğretim deneyimlerinden bahsederlerken sık sık yazı yazdıklarına da göndermelerde bulunmuşlardır (f=8). Aşağıdaki alıntılarda yazmanın, öğrenciler tarafından ayrı bir etkinlikten ziyade tahtada öğretmen tarafından yazılanları deftere geçirmek ya da derse dair notlar almak anlamında kullanıldığı görülmektedir.

> Tahtaya yazdığında bize zaman veriyor yazdıklarını yazmamız için biz de yazıyoruz. (Ö4)

***

> Genellikle tahtaya yazıyoruz, onları defterimize geçiyoruz. (Ö5)

***

> Mesela etkinliklerde paragraf gibi şeyler var. Biz yazıyoruz bazen onları. Bazen de biz kitaptakileri okuyoruz. Bilmediğimiz kelimelerin altlarına Türkçesini falan yazıyoruz. (Ö13)

***

> Kitaptaki çalışmaları yapıyoruz. Kelime yazıyoruz deftere, onları tekrar ediyoruz. İngilizcedeki zamanları geniş, geçmiş yazıyoruz. (Ö15)

Öğrenciler, öğretimde zaman zaman soru ve testlere de yer verildiğini ifade ederlerken, bazen de çeviriler yaptıklarını vurgulamışlardır (f=5):

> Soru çözüyoruz normalde derslerde. (Ö1)

***

> İngilizce yazıyor, biz çeviriyoruz. Bize cümle veriyor zaman verip, biz onu İngilizceye çeviriyoruz, öyle oluyor. (Ö17)

***

> Hoca derste genellikle bize bir cümle söylüyor Türkçe, onu İngilizceye çevirmemizi istiyor. (Ö18)

***

> Hoca anlatıyor sonra onun hakkında soru çözüp, testler çözüyor. (Ö19)

Kategori 2: Roller

Öğrencilere, öğretim esnasında ve gerçekleştirilen etkinliklerde kimi daha aktif buldukları sorulmuş, böylece öğretim ortamını öğretmen ya da öğrenci merkezli, iş birlikçi, bireysel ya da rekabetçi olarak nasıl deneyimledikleri belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler, öğretimdeki roller açısından en çok "eşit aktiflikteyiz" ve "öğretmen daha aktif" tanımlarını kullanmışlardır. Bunları "arkadaşlarımızla beraber çalışıyoruz", "bireysel çalışıyoruz" şeklindeki kodlar izlemiştir.

Tablo 32. Roller Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Roller	Eşit aktiflikteyiz	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16	7
		Öğretmen daha aktif	Ö1, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13	5
		Arkadaşlarımızla	Ö4, Ö7, Ö19	3
		Bireysel	Ö4	1
			Toplam	16

Öğrencilerin önemli bir bölümü, gerçekleştirilen öğretimde hem kendilerinin hem de öğretmenin eşit oranda aktif olduğunu ifade etmişlerdir (f=7):

> Aktif olduğum da olmadığım zamanlar da var. O insanın ruh haliyle bağlantılı. Yani eşit şekilde diyebilirim belki. Eşit aktiflikteyiz. (Ö3)

***

> Hoca zaten tahtaya yazdığı için onda aktiflik oluyor. Cevapları biz verdiğimiz için bizde de aktiflik oluyor. Etkinlik yaptığımız için onda da aktiflik var. Yani aslında hepsi eşit gibi bir şey. (Ö10)

***

> Öğretmen anlatıyor ama bize cevap hakkı geldiğinde tabii biz de cevap veriyoruz. Denge aslında. Hoca bir soru sorduğunda herkes cevabını veriyor zaten. (Ö12)

***

> Her şey oluyor ve ne hoca ne öğrenciler ön planda burada. İkisi de eşit ağırlıklı. Bize de soruyor, arada kendi de cevaplıyor, aynı gidiyor. (Ö16)

Bazı öğrenciler ise öğretimde öğretmenin daha ön plana çıktığı görüşünü belirtmişlerdir (f=5). Bu duruma örnek olarak Ö1, "arkadaşlarımızla konuştuğumuz aktivite pek yok" derken Ö6, öğretmen dışında kendi aralarında pek diyalogda bulunmadıklarını söylemiştir. Benzer biçimde Ö7, grupça yapılan çalışmaların nadiren

gerçekleştiğine değinirken Ö9, öğretimde öğretmenin ön planda olduğundan, sınıfta yalnızca belirli öğrencilerin aktif olduğundan bahsetmiştir:

> Sınıfta birkaç kişi daha aktif, bir de öğretmen aktif. Öğretmen ile yapıyoruz genelde, arkadaşlarımızla konuştuğumuz aktivite pek yok. Öyle olsa yani daha iyi olur. (Ö1)

***

> Biz kendimiz bir diyalogda bulunmuyoruz ama hoca mesela farklı etkinlikler yaparak konuşturuyor bazen. (Ö6)

***

> Arada bir, arada bir derken ayda bir, iki kere grup etkinliği yapıyoruz. (Ö7)

***

> Kitaptan ve tahtadan soru çözdürüyor. Genelde tahtadan soru çözüyoruz veya hoca kendisi yazıyor, öyle çözüyoruz. Sınıfın bir bölümü çok aktif, bir bölümü de hiç aktif değil. (Ö9)

Diğer yandan Ö4, derste grup çalışmalarına yer verildiğini ancak daha çok bireysel çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir:

> Arkadaşlarımla beraber yaptığımız çalışmalar var ama daha çok kendimiz çalışma yapıyoruz. (Ö4)

Kategori 3: Öğrenmeyi Etkileyenler Unsurlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, sınıf içi öğretimde öğrenmelerini destekleyici ya da engelleyici unsurların neler olduğu hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, "etkili öğretimsel davranışlar" ve "öğrenmeye olumsuz etki eden unsurlar" alt kategorileri oluşturulmuştur.

Alt kategori: Etkili Öğretimsel Davranışlar

Görüşmelerde öğrencilerden, "İngilizce nasıl öğretildiğinde daha iyi öğrendiğini düşünüyorsun?" , "öğretmen ne yaptığında, öğrenmene daha fazla katkı sağlıyor?" şeklindeki soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilere göre öğretimi etkili kılan unsurların başında "detaylandırma", "cevabı buldurma" ve "örneklendirme" gelmektedir.

Tablo 33. Etkili Öğretimsel Davranışlar Alt Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Öğrenmeyi etkileyen unsurlar ⇩ **Alt kategori:** Etkili öğretimsel davranışlar	Detaylandırma	Ö2,Ö6,Ö7,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18, Ö19	8
		Cevabı buldurma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö14, Ö18	7
		Örneklendirme	Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20	6
		Derse katma	Ö8, Ö19, Ö20	3
		Hataları düzeltme	Ö3, Ö13	2
		Tekrar yapma	Ö14, Ö16	2
		Duyulara hitap etme	Ö17	1
		Araştırmaya sevk etme	Ö1	1
		A.k= alt kategori	Toplam	30

Öğrenciler, öğretimde özellikle detaylı ve derinlemesine açıklamalara yer vermenin İngilizce öğrenimini daha etkili kıldığı görüşündedir (f=8). Aşağıdaki cevaplarda, öğretmenin açıklamalı ve detaylı anlatımlarının öğrenciler tarafından öğrenmeleri açısından faydalı bulunduğu görülmektedir:

> Hocanın yaptığı şey özne, fiil, ondan sonra –s takısı geliyorsa, neden geldiğini söylediği için hem daha çok sevdim hem daha rahat oldu benim için öğrenmek. Daha anlaşılır bir şekilde söylüyor. (Ö7)

***

> Daha detaylı anlatıldığında daha güzel oluyor. Mesela fiilli bir şey. Onunla nasıl cümle kurulduğunu gösterdiği zaman daha iyi oluyor. (Ö15)

***

> Bazen diğer derslerde de çok hızlı konuları geçince ders matematik, fen olsa bile hiçbir şey anlayamayabiliyorum. Ama hocamız öyle hemen bir kerede konuyu anlatmıyor. Yavaş yavaş ve iyi anlatıyor. (Ö19)

"Cevabı buldurma" öğrenciler tarafından İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayan diğer bir etkili öğretimsel davranış olarak ifade edilmiştir (f=7). Öğrenciler, öğretmen cevabı doğrudan söylemek yerine tahmin yoluyla kendilerinin keşfetmelerini beklediğinde daha etkili öğrendikleri düşüncesindedir. Aşağıdaki alıntılarda, öğrencilerin etkili öğretime örnek vermeleri istendiğinde, bu tür deneyimlerinden bahsettikleri görülmektedir:

> Hoca kelime yazıyor. Anlamını biliyorsak, tamamlıyoruz. Harfleri yazıyor böyle arada boşluklar bırakıyor. Onu tamamlıyoruz, yanına da anlamını yazıyoruz. (Ö2)

***

Hoca bir sözcük yazıyor, cümle yazıyor boş bırakıyor. O boş bırakılan yere ne gelecek bize soruyor. (Ö4)

***

Hoca bize bir süre veriyor. Aslında boşluk doldurmaca gibi. Bize bilgi veriyor, onu bulmaya çalışıyoruz. (Ö5)

***

Hoca bir oyun geliştirdi ki çok fazla seviyorum. Kelime yazıyor ve bize harfler söyletiyor. Mesela 5 ve 7. üniteden sekiz tane kelime. Yazıyor kaç harfli olduğunu kelimeleri, yani kutucuk yapıyor. Biz de alfabeden harfler seçerek söylemeye çalışıyoruz. (Ö7)

***

Bazen boşluk doldurma yapıyor öğretmen. Tahtaya boşluklar bırakıyor. Ona göre soruyor, cümlenin akışına göre buraya ne gelecek diye, o güzel oluyor. (Ö18)

Öğretimde "örneklere başvurmak", öğrencilerin öğrenmeleri açısından faydalı buldukları diğer bir öğretimsel davranış olmuştur (f=6).

Çünkü örnek veriyorum hem düzgün konuşmada, düzgün konuşma derken, resmi konuşma var biliyorsunuz bir de günlük konuşma. Günlük konuşmayı da söylüyor hoca böyle böyle kullanılır diye, resmi konuşmayı da söylüyor. O yüzen çok rahat oluyor. Kullanım alanlarına göre örnekler veriyor. (Ö5)

***

Daha çok örnek yazıyor. Mesela cümle yazdırıyor. Türkçesini yazıyor, biz onun İngilizcesini yazıyoruz. (Ö13)

***

Öğretmen anlattığında, derinlemesine açıkladığında. O konudan örnekler falan veriyor, tekrar yapıyor bazen. Onlar iyi oluyor. (Ö14)

Öğrencilerin, öğretmenin herkese söz hakkı vererek, derse katmaya çalışmasını da öğrenme açısından etkili bir öğretimsel davranış olarak algıladıkları görülmüştür (f=3):

…ben çok katılmıyorum. Beni de çok zorluyor derse katılayım diye. Katılmayanları kaldırıyor. Bir şekilde insanları derse katmaya, odaklamaya çalışıyor yani. Bana

göre başarıyor da o şekilde. Mesela ben parmak kaldırmadan söz veriyor. Zorla gibi…Bence iyi bir şey. Katılmayı sağlıyor. (Ö8)

***

…söz hakkı veriyor. Hep aynı kişilere söz hakkı vermek istemiyor. Güzel anlatıyor hoca. (Ö19)

***

Öğretmen bazen şey yapıyor, gruplar halinde bizi sıralıyor. Etkinlikler falan yapıyor, söz hakkı veriyor. O zaman çok daha katılım sağlayabiliyorum. Daha rahat hissediyorum. (Ö20)

Alt kategori: Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar

Görüşmelerde öğrencilere, öğretim esnasında İngilizce öğrenmelerine olumsuz etki eden ya da öğrenmelerini engelleyici buldukları unsurların neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler, öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen unsurların başında "hata yapma korkusu" ve "bilememek/cevap verememek" geldiğini belirtmişlerdir. Bunları "sınıfta konuşanlar" ve "ders saatleri" gibi cevaplar izlemiştir.

Tablo 34. Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar Alt Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Öğrenmeyi etkileyenler ⇩ **Alt kategori:** Olumsuz unsurlar	Hata yapma korkusu	Ö3, Ö7, Ö11,Ö13, Ö14, Ö17, Ö20	7
		Cevap verememe	Ö8, Ö9, Ö18	3
		Sınıfta konuşanlar	Ö13, Ö17	2
		Ders saatleri	Ö3	1
			Toplam	13

Öğrencilerin özellikle İngilizce konuşmak söz konusu olduğunda hata yapmak, yanlış cevap vermek ve buna bağlı olarak dalga geçilmek gibi korkulardan dolayı ders esnasında kendilerini gergin ve tedirgin hissedebildikleri, bu durumdan ötürü derse katılım sağlamaktan çekinebildikleri, bu durumun öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etki yarattığı görülmüştür (f=7).

Aslında utangaç birisi değilim. Ama konuşurken çok utanıyorum. Kelimeyi telaffuz edemediğim zaman, başka kelime telaffuz ettiğim zaman sıkıntı çıkıyor. Garip oluyor. Kötü oluyor. (Ö3)

***

Ben rahatça katılabiliyorum. Katılan arkadaşlarım da var. Katılmayan da var mı bilmiyorum ama rahatça katılıp, cevap verebiliyorum. Bir çekinme yok. Sadece konuşma etkinliği yaparken hoca kızmıyor ama kendim çekiniyorum. Biliyorsunuzdur o duyguyu; yanlış yapmaktan dolayı. (Ö7)

***

İngilizcede doğruyu söyleyeyim ben çok fazla parmak kaldıran biri değilim açıkçası. Yani yapamadığımdan değil, bir tık korktuğumdan parmak kaldırmıyorum. Bunu ben de sevmiyorum tabii de, korktuğumdan çok kaldırmıyorum. Aslında biraz dalga geçilmek diyebilirim. O yüzden korktuğum için arkadaşlarıma sürekli, "bu kelime nasıl telaffuz edilir?" falan diye soruyorum. (Ö11)

***

Bazen yanlış yapıyorum, o şekilde. El kaldırmak istemiyorum yanlış mı, doğru mu olur diye söylediğim. (Ö13)

***

Çünkü işte dediğim gibi kelimeleri karıştırıyorum. Eksik oluyor bazen. Yanlış olur diye. (Ö17)

***

Ben de gergin ortamda çok yanlış yaparım falan diye, bazı kişiler de çok dalga geçtiği için bazen yapasım gelmiyor. (Ö20)

Benzer şekilde öğrenciler, doğru cevap verememe ya da bilememe korkusu ile öğretim esnasında gergin hissedebildiklerine değinmişlerdir (f=3):

Bir şey anlatırken mesela, bu neydi, bu nasıl olmaz gibi sorduğunda, biliyorsam parmak kaldırıyorum. Hoca bizden açıklamamızı istiyor, biliyorsam kaldırıyorum. Bilmediğim bir soru bana sorulunca biraz geriliyorum. (Ö8)

***

Bilmiyorum… Hoca sorunca cevap veremem diye, anlamayınca gergin ve heyecanlı hissediyorum. (Ö9)

***

Hoca sorunca ben çok geriliyorum böyle sanki bilemeyeceğim diye. (Ö18)

Bazı öğrenciler ise sınıfta konuşmalar olduğunda, öğrenmelerinin olumsuz etkilendiğinden bahsetmişlerdir:

Arkadaşım bazen beni konuşturuyor. (Ö13)

***

Bazen çok ses falan çıkıyor. Aklımda bir şey kalmıyor o zaman çünkü çok konuşuyorlar. Hiç olmuyor. Hoca toparlıyor hepsini zaten. (Ö17)

Bir öğrenci ise ders saatlerini verimsiz bulduğunu ve bu durumun öğrenmesini olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir:

Ders saatlerimiz çok verimli değil. Hep böyle ders sonlarına denk geliyor ve bazen çok yorgun oluyoruz. Verimsiz olabiliyor yani. (Ö3)

Kategori 4: Beceri Öğretimi

Görüşmelerde öğrencilere, kendi öğretim deneyimlerine göre, öğretimde hangi dil becerilerinin yer bulduğu ve bunlardan hangilerine daha fazla ağırlık verildiği sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak öğretimde "tüm becerilere" yer verildiğini ifade ederken, buunu "en çok dinleme" ve "en çok yazma" cevapları takip etmiştir.

Tablo 35. Beceri Öğretimi Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Beceri öğretimi	Tüm beceriler	Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	9
		En çok dinleme	Ö2, Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö17	6
		En çok yazma	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö17	5
		En çok anlama	Ö6, Ö9	2
		En çok okuma	Ö10	1
		En çok konuşma	Ö5	1
			Toplam	24

Öğrencilerin çoğu, deneyimlerine göre öğretimde tüm beceriler üzerinde durulduğunu ve dil becerilerinin tamamını geliştirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir (f=9):

Bende hepsi gelişiyor. Eşit şekilde. (Ö4)

***

Hepsini. Hem telaffuz, dinleme, okuma, yazma. (Ö13)

***

Derste yaptığımız etkinliğe göre değişiyor. Bir derste yazma ön plandaysa, bir derste okuma, bir tarafta da soru çözme daha ön planda olabiliyor. Derse göre değişiyor ama genelde eşit planda oluyor hepsi. (Ö16)

Bazı öğrencilerin öğretimde dil becerilerinin tamamının yer bulduğundan bahsetmelerine rağmen bunlar arasında konuşma becerisinin daha arka planda kaldığını vurgulamışlardır:

Dil bilgisi, okuma, yazma, konuşma. Hepsini. En çok yazma. En az konuşma. (Ö9)

***

Hepsi oluyor. Dinleme, yazma, okuma, konuşma ama konuşma biraz arka planda kalıyor. (Ö14)

Öğretimde en çok dinleme becerisinin yer bulduğunu düşünen Ö3 ve Ö12 de, konuşma becerisini öğretimde en az yer bulan beceri olarak değerlendirmişlerdir:

En fazla dinleme yapıyoruz. Sonra yazma yapıyoruz. Okuma yapıyoruz. Konuşma en son. (Ö3)

***

Dinleme olur önce. Okuma, yazma sonra konuşma. (Ö12)

Öğretimde en çok yazma becerisine yer verildiğini düşünen Ö6, Ö10 ve Ö17 gibi öğrenciler de konuşmayı en az yer bulan beceri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir:

Büyük ihtimalle yazma ve anlama. Dinleme yok, konuşma da yok. (Ö6)

***

En çok yapılanlar okuma ve yazma. Dinleme kitapta nadiren oluyor. O kadar. Herhalde en fazla yazma ve okuma oluyor. Konuşma çok yapmıyoruz. Olmuyor. (Ö10)

***

Yazma. Kelimeleri yazma ve dinleme diye düşünüyorum. Hata yaparım ya da tam hazır değilim diye konuşmayı çok şey yapmıyorum. (Ö17)

Konuşma, yalnızca bir öğrenci tarafından öğretimde en fazla ağırlık verilen dil becerisi olarak gösterilmiştir:

Konuşma oluyor, bir de dinleme oluyor. Yazmayı bazen yapıyoruz. Her ders değil de. Hoca bazen gruba atıyor. En çok dinleme ve konuşma. Sonra yazma ve okuma. Okuma çok yapmıyoruz, dinliyoruz genelde. (Ö5)

Kategori 5: Etkinlikler

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere, sınıf içi öğretimde genellikle hangi etkinlikleri yaptıkları ve bunlar hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. "Boşluk doldurma" ve "doğru-yanlış", öğrenciler tarafından en çok vurgulanan etkinlik türleri olmuştur. Bunları, "paragraf soruları", "diyalog oluşturma", "oyun" gibi etkinlik türleri izlemiştir.

Tablo 36. Etkinlikler Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Etkinlikler	Boşluk doldurma	Ö1,Ö2, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	8
		Doğru-yanlış	Ö1, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18	5
		Paragraf soruları	Ö1,Ö7, Ö8, Ö10	4
		Diyalog oluşturma	Ö2, Ö6, Ö16, Ö17	4
		Oyun	Ö7, Ö8, Ö13, Ö17	4
		Eşleştirme	Ö13, Ö15, Ö16	3
		Test çözme	Ö4, Ö7	2
		Soru-cevap	Ö3, Ö16	2
		Cümle sıralama	Ö7	1
			Toplam	33

"Boşluk doldurma" (f=8) ve "doğru-yanlış" (f=5), öğrencilerin deneyimledikleri sınıf içi etkinliklerden bahsederlerken en çok değindikleri etkinlik türleri olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenciler, bu etkinlik türlerinin özellikle yeni sözcükler öğrenmede kendilerine fayda sağladığına değinmişlerdir:

Yapılan etkinlikleri seviyorum. Boşluk doldurmaları daha çok seviyorum. (Ö11)

***

Tanım veriyorlar ya onu eşleştiriyoruz. Eşleştirme diyeyim, bir de boşluk doldurma. (Ö13)

***

True-false, boşluk doldurma falan olduğunda, onları seviyorum. True false'ta yeni sözcükler oluyor. Onları öğreniyorum. (Ö14)

***

Soru-cevaplar iyi. True-false'lar çok önemli. Metinlerde doğru yanlışlar da iyi. Sonra boşluk doldurmalar da iyi. Resimlerle eşleştirmeleri çok seviyorum. (Ö16)

***

Doğru-yanlışları bulmayı seviyorum. Yine kelime üzerine. O yüzden kelimeleri biliyorsam doğru yanlış olduğunu hemen anlarım. (Ö18)

Okuma parçalarında yer alan paragraf/metin soruları, öğrencilerin sıklıkla vurguladıkları diğer bir etkinlik türü olmuştur (f=4).

En hoşuma giden doğru yanlış, boşluk yerleştirme bir de metin okuyoruz, onların cevapları falan. Bunları öğretmen ile yaptığımız için hoşuma gidiyor. (Ö1)

***

Okuma parçası… Mesela sevdiğim bir film ile ilgili görünce iyi oluyor. (Ö7)

***

Paragraflar vardı. Mesela I ile başlıyordu, sonra was mı gelir, were mü gelir? Onlar. (Ö10)

"Diyaloglar", öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri açısından faydalı buldukları ve öğretimde daha fazla yer verilebileceğini düşündükleri bir etkinlik olarak ifade edilmiştir (f=4). Diyaloglar, öğrenciler tarafından özellikle ifadeler oluşturma yönünden onlara katkı sağlayan bir etkinlik türü olarak değerlendirilmiştir.

Diyaloglar daha çok. Cümlelerin orada nasıl kurulduğunu görüyorum, orada aklımda tutup, kurmaya çalışıyorum. (Ö2)

***

En keyif alarak yaptığım büyük ihtimalle konuşma, diyaloglar. Bir konu başlatılıyor, ondan sonra onun hakkında konuşmak falan. Başkalarının bu konularda nasıl düşündüklerini İngilizce olarak söylemeleri benim hoşuma gidiyor. (Ö6)

***

Mesela hangi konuydu hatırlamıyorum ama sıra arkadaşımızla diyalog yazdırma falan oluyor. Onlar iyi oluyor. Şu zamanlarda onları çok yaptığımızı hatırlamıyorum ama yapıyorduk onlardan. Ya da evde kendi başımızda ikili diyalog yazıyorduk, onlar da iyi oluyor. Sınıfa bunları okuyorduk. (Ö16)

Kategori 6: Öğretim Dili

Öğretim deneyimleri ile ilgili olarak öğrencilere yöneltilen diğer bir soru da, öğretimdeki dil kullanımı ve bunun öğrenmeleri üzerindeki etkisi ile ilgili olmuştur. Görüşmelerde öğrencilere öğretim dili olarak İngilizce ve Türkçenin kullanımına dair ne düşündükleri ve öğretmenin dil kullanımının öğrenmelerini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğretimde Türkçe ve İngilizcenin bir arada kullanımı, öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından tercih edilen ve öğrenmeleri açısından faydalı bulunan bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bunu, "İngilizce ağırlıklı olmalı" cevabı izlemiştir.

Tablo 37. Öğretim Dili Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	Öğretim dili	Türkçe-İngilizce beraber kullanılmalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8,Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20	16
		İngilizce ağırlıklı olmalı	Ö2, Ö7, Ö16	3
		Türkçe ağırlıklı olmalı	Ö17, Ö19	2
			Toplam	21

Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretimde Türkçe ve İngilizcenin bir arada kullanılmasından memnun olduklarını, başta anlama ve ders takibini kolaylaştırma olmak üzere bunun öğrenme açısından belirli faydaları olduğunu ifade etmişlerdir (f=16):

> Karışık. Bence karışık olması daha iyi olur çünkü herkes bilmiyor İngilizceyi çok fazla. Öyle daha çok anlamak için iyi olur. Sadece İngilizce olsa anlayamayız fazla. Anlayamayanlar var. Benim için de öyle. Her kelimeyi anlayamıyorum. Sözlükten bulmak da zor oluyor. Böyle daha iyi oluyor. (Ö5)

***

> Benim için iyi oluyor. Çünkü bir şeyi anlamak için ilk başta Türkçe olmasını anlarım, sonra İngilizce olanı daha rahat anlayabilirim. İngilizce olsa çok zor anlarım herhalde. Bir şey bilmeden nasıl anlatılır bilemem. Öyle düşünüyorum. (Ö10)

***

> Bazen Türkçe, bazen İngilizce. Sadece İngilizce olsa istemezdim. Çünkü mesela bir yeri anlayamıyorsun, bu sefer diğer yeri de kaçırmış oluyorsun. Bu sefer hocanın dediği şeyleri toparlayamıyorsun kafanda. Bende öyle oluyor bazen. Takip etmek güç olabiliyor. (Ö11)

Ö3, Ö5 ve Ö15 de Türkçe-İngilizce anlatımın, sözcükleri öğrenmeye ve hatırlamaya katkısı olduğunu belirtirken, Ö4 kendi ile ilgili özel bir durumdan ötürü, Türkçe kullanımını faydalı bulduğunu ifade etmiştir:

> İngilizce-Türkçe. Tamamen İngilizce anlatıldığı zaman bazen kelimeleri hatırlamıyorum ya da unutmuş olabiliyorum ve benim için verimli olmuyor. (Ö3)

***

> Hoca zaten yarı İngilizce yarı Türkçe konuşuyor. İyi oluyor. İngilizcesi çok iyi olmayanlar anlayamayacak. Yarım yamalak Türkçesi olanlar var, anlayamayacak. Mesela ben arada sırada kekeliyorum. O yüzden yani Türkçeyi çok iyi konuşamıyorum. İkisinin karışımı, hem İngilizce hem Türkçe, öğrenme için çok iyi oluyor. (Ö4)

***

> İngilizce olsa daha anlaşılmaz. Böyle gayet iyi, hem İngilizce hem Türkçe. Kelimelerin anlamlarını öğrenmede falan iyi oluyor. (Ö15)

Bu genel görüşün dışında birkaç öğrenci ise Türkçe-İngilizcenin beraber kullanılmasının faydalarına değinmekle beraber, öğretimin tamamen İngilizce ya da İngilizce ağırlıklı yapılmasının, İngilizce öğrenimi açısından daha faydalı olabileceğine işaret etmişlerdir:

> İngilizce de anlatılsa iyi olur ama şu anki Türkçe anlatım hem diğer arkadaşlarım, hem benim için daha iyi. Lisede sadece İngilizce anlatılsa daha rahat olur diye düşünüyorum. Şimdilik ikisi. Bazen Türkçe de konuşuyor, İngilizce de konuşuyor iyi oluyor bizim için. Çünkü bazen anlayamayabiliyoruz hocanın söylediklerini. (Ö7)

***

> Bence ikisinin de eşit ağırlıklı olması değil de, İngilizcenin biraz daha ön planda olması, o ders olduğu için. Türkçe gerektiği zaman, kaydığında anlatması iyi oluyor ama ikisi de eşit ağırlıkta olmaz bence. İngilizce daha ön planda olmalı. Şu anda da İngilizce biraz daha ağırlıkta bence Türkçe arada geliyor, arada gidiyor. Kalıplarda falan arada Türkçeye kayabiliyor mesela. Zarfları, sıfatları falan arada Türkçe anlatabiliyor sadece. Yani o kadar. (Ö16)

Diğer yandan bazı öğrenciler, öğretimde ağırlıklı olarak Türkçenin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir:

> Türkçe. İngilizce anlatılıyor da çevirmesinde zorlanıyorum. Türkçe anlatılması daha iyi. (Ö17)

***

> İngilizce anlatıldığında bazılarını kendi kafamda ya da defterden bakarak çevirebiliyorum. Konuşsam bir cümle bile kuramayabilirim ama defterden çevirdiğimde, hoca nasıl olacağını söylediğinde yapabiliyorum. İngilizce ağırlıklı olsa daha kötü olurdu. Hiçbir şey anlamadan işe başlamak gibi. Türkçe anlattıktan sonra İngilizce anlatması herkes açısından daha iyi oluyor. (Ö19)

Kategori 7: İçerikler

Görüşmelerde öğrencilere, öğretimde yer bulan konular, kullanılan araç-gereç ve materyaller ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin, ünitelere dair olumlu görüş belirttikleri, öğretimde ise en fazla kitap, akıllı tahta, sözlük, beyaz tahta gibi temel araçları vurguladıkları görülmüştür.

Tablo 38. İçerikler Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğretim deneyimi	İçerikler ↳ **Alt kategori:** Konular	Beğeniyorum	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö11,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö20	10
		Eğlenceli	Ö5,Ö13,Ö16,Ö17	5
		İlgi çekici	Ö6,Ö8,Ö9,Ö12	4
		Gerçek hayattan	Ö8,Ö13	2
		Sıkıcı	Ö6,Ö7,Ö14,Ö17	4
		Zor	Ö15,Ö16,Ö17	3
		Beğenmiyorum	Ö18,Ö20	2
		Hayata uzak	Ö20	1
			Toplam	31
	Alt kategori: Materyaller	Kitap	Ö1,Ö2,Ö4,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö16,Ö17	9
		Akıllı tahta	Ö1,Ö2,Ö10,Ö11,Ö12,Ö17,Ö20	7
		Sözlük	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö12,Ö17	6
		Beyaz tahta	Ö1,Ö4,Ö5,Ö9,Ö17	5
		Fotokopi-test	Ö2,Ö4,Ö5, Ö13, Ö16	5
		Videolar	Ö1,Ö5,Ö7,Ö16	4
		Şarkı-müzik	Ö3,Ö10,Ö14,Ö16	4
		Defter	Ö6,Ö8	2
		İnternet/uygulama	Ö4,Ö10	2
		Kaynak kitap	Ö16	1
			Toplam	45

Alt kategori: Konular

Öğrenciler, İngilizce öğretiminde yer verilen konuları genel olarak güzel bulduklarını ve beğendiklerini ifade etmişlerdir (f=10). Öğrencilerden beğendikleri konulara örnek vermeleri istendiğinde özellikle "parti", "hayvanlar", "spor", "çevre" gibi ünitelere değindikleri görülmüştür:

> Güzel bence. Konular iyi, beğeniyorum. Parti ile ilgili falan şeyler var, parti yerleri hoşuma gidiyor. (Ö3)

***

> Konuların hepsini seviyorum. Böyle spor, hayvanlar hoşuma gidiyor. Sporla ilgi alakam da var, hayvanları da seviyorum. (Ö5)

***

> Konular güzel. Partiler.(Ö11)

***

> İlgimi çeken şeyler oluyor. Mesela hayvanlar ünitesi falan. Onu beğenmiştim. Güzeldi. Hayata dair, dünyamıza dair şeyler olsa daha iyi olur. Var aslında ama çevre daha çok olsa, daha iyi olur. (Ö12)

***

> Gezegenler ve çevre iyiydi. Hayvanlar falan da eğlenceliydi. (Ö17)

Öğrenciler ayrıca konulardan bahsederlerken, "ilgi çekici", "yararlı" ve "gerçek hayatla ilişkili" gibi ifadeler de kullanmışlardır. Aşağıda Ö8 ve Ö9 konular için "dikkat çekici" tanımını kullanırlarken Ö13, gördüğü konuların gerçek hayatta da karşısına çıktığından bahsetmiştir:

> Bence gerçek hayattan ve dikkat çekici. (Ö8)

***

> Konular bence iyi, baya da yani ilgi çekici. Baya bir şey katıyor bana. (Ö9)

***

> Güzel. Hayvanlar güzeldi. Talk show falan vardı, o ünite de güzeldi. Gerçek hayatta da işime yarıyor bazen. Oyun oynarken mesela telefonda Türkçesi olmuyor, İngilizcesi oluyor. Onda işime yarıyor. (Ö13)

Diğer yandan gezegenler ve biyografi gibi üniteler bazı öğrenciler tarafından sıkıcı, zor ve gerçek hayat ile ilişkili olmayan konular arasında gösterilmiştir:

> Konular güzel. Sadece biyografi falan vardı, o ünite sıkıcıydı biraz. (Ö14)

***

> Baya güzel ünitelerdi. Biyografide zorlanmıştım biraz. Onunda dışında hayvanlar ünitesi falan çok eğlenceli geçti. Zorlandığım üniteler yoktu. (Ö16)

***

> Gezegenleri hiç beğenmedim. Zaten Ay'ı, gezegenleri falan daha önceden biliyorum ama çok fazla kelime var böyle. Hoca kelime yazdırmıştı ve gerçekten çok fazla vardı. (Ö18)

Aşağıda sunulan alıntıda Ö20, gezegenler ünitesini hayatla ilişkili bulmadığını ifade ederken, öğretimde günlük konuşmalarda kullanabilecekleri konuların daha çok yer bulmasını istediğini anlatmaktadır:

> Gezegenler ünitesi bana hayatla çok ilişkili gelmiyor. Bana daha çok İngilizcede önemli olan konuşmalarda kullanabileceğimiz şeyler gerekli geliyor. O yüzen, o ünite hoşuma gitmedi. Doğa ile ilgili olan ünite vardı, hava durumları falan onlar hoşuma gidiyor. (Ö20)

Bazı öğrenciler de daha önce gördüklerini ve sık tekrar ettiğini düşündükleri konuları sıkıcı olarak nitelemişlerdir.

> İlgimi çekiyor ama hep aynı şeyler. Ben çok ilgi çekici bulmuyorum açıkçası. Kelimeler falan çok ilgimi çekmiyor. Sadece yapılar falan. (Ö6)

***

> Kitapta party her şeyde. Her sınıfta olması bence sıkıcı. Tamam, parti anladık, bitti. 5-6-7, hepsinde olması sıkıcı (Ö7)

Alt kategori: Materyaller

Öğrenciler, öğretim esnasında kullanılan ve kendi kullandıkları araç-gereçlerin neler olduğu ve bunlar hakkında ne düşündükleri sorulduğunda "kitap", "akıllı tahta" ve "sözlük" gibi temel araçlar üzerinde durmuşlardır.

Kitap, öğrenciler tarafından İngilizce öğretim sürecinde en fazla kullanılan araç olarak vurgulanmıştır (f=9). Bunu akıllı tahta takip ederken (f=7), öğrenciler, akıllı tahtanın çoğunlukla öğretimde kitap ve etkinliklerini yansıtmak, içerdiği görsel-işitsel içerikleri paylaşmak, nadiren de internet/uygulamalara erişmek ve oyunlar için kullanıldığından bahsetmişlerdir.

> Kitabı açtığımızda akıllı tahtadan, zaten arada videolar falan çıkıyor. Kitap arada konuyla ilgili videolar koyuyor. Metnin film olarak videosu da çıkıyor. Güzel buluyorum. (Ö1)

***

> Geçen sene yeşil bir kitabımız vardı. Bu sene o kadar çok olmuyor. Arada Word Wall diye bir tane uygulama var, oradan oyun oynuyoruz. Kitap, akıllı tahta, o kadar. Başka bir şey yok. (Ö10)

***

> Sadece kitaptan yapıyoruz. Sözlük kullanıyoruz. Kitabın üzerine yazdırıyor hoca, oradan kelimelere bakıyoruz. (Ö12)

***

> Kitaptan yapıyoruz. Kitabın şarkıları falan oluyor bazen. Onun dışında olmuyor. (Ö14)

***

> Genellikle kitapta ne varsa o. Onun dışında çok şey yapmıyoruz. (Ö16)

Sözlük, derste bilinmeyen sözcüklerin araştırılması amacıyla sık kullanılan bir diğer araç olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler, sözlüğün öğretmenin talebi ile dersin temel kaynaklarından biri olarak kullanıldığına değinmişlerdir.

> Herkesin bir sözlük getirmesi gerekiyor ve sözlük kontrolümüz var. Hocamız dil bilgisi konularında sözlüklerimizden bakmamızı istiyor bazen. Bazen o söylüyor

zorlandığımız kelimeleri. Hem sözlük kullanmayı öğreniyoruz, hem kelimeleri bulmayı öğreniyoruz. Kelimelerin anlamlarını öğreniyoruz. (Ö3)

***

Videolar arada karşımıza çıkıyor, onları izletiyor geçmiyor. Sözlüklerin her zaman yanımızda olmasını istiyor. Sözlük kontrolcümüz var. Bir şey geçtiğinde mesela onun anlamını bulana kadar bekliyor. (Ö7)

Öğrencilere, öğretimde kitap, akıllı tahta, beyaz tahta, defter ve sözlük gibi temel araçların dışında başka destekleyici ek kaynak ve materyallerin kullanılıp, kullanılmadığı sorulduğunda, öğretmenin zaman zaman kendi kaynaklarını sınıfa getirdiğinden, bazen de onlarla testler ve sözcük listeleri gibi not ve fotokopiler paylaştığından bahsetmişlerdir.

Fotokopi çektiriyor, bize gruba atıyor. Oradan alıp yazıyoruz. (Ö2)

***

Arada sırada hoca test getiriyor. (Ö4)

***

Sözlük kullanıyoruz. Kontrol falan da yapıyor. Başka bir şey kullanmıyoruz. Fotokopi bazen gruba atıyor, onları çıkartıyoruz. Dosyamızda bulunduruyoruz. Kelimeler gibi. (Ö5)

***

Öğretmen mesela kelimeleri ya da notları yolluyor. Arkadaşımıza gruptan atıyor, o da bize atıyor. (Ö13)

***

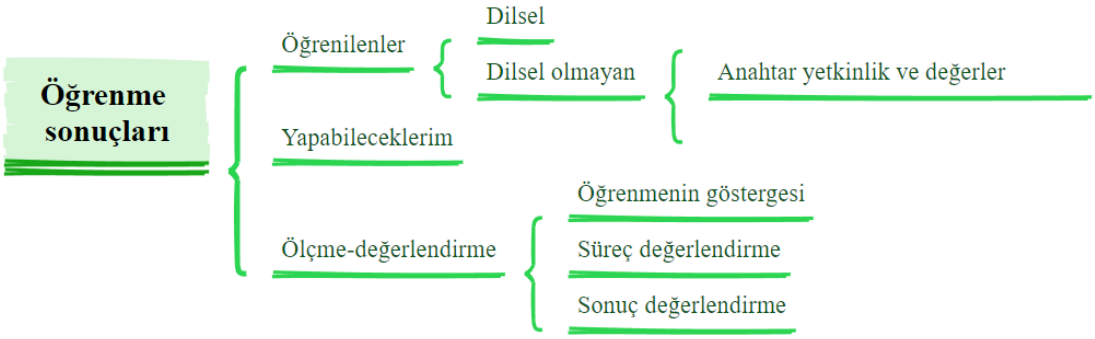
Hoca derste kendi kitaplarından falan açıyor. Öyle yani. Arada kelime falan veriyor. Onun dışında çok şey yaptığını düşünmüyorum. Konu aralarında etkinliklerde arada sırada şarkı, film, dizi gibi şeyler çıkabiliyor. Eğlenceli oluyor onlar. (Ö16)

Tema 3: Öğrenme Sonuçları

Görüşmelerde öğrencilere, "bu derste ne öğrendiğini düşünüyorsun?", "öğrendiklerinle neler yapabilirsin?", "öğrendiğini nereden anlıyorsun?", "İngilizce öğretiminin değerlendirilmesi ve yapılan sınavlar hakkında ne düşünüyorsun?" şeklinde sorular yöneltilerek, öğretim deneyimleri sonunda ne tür öğrenmeler

gerçekleştirdikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri analizi sonucunda 1) öğrenilenler, 2) yapabildiklerim ve (3) ölçme-değerlendirmeye dair görüşler, kategorileri oluşturulurken, bunlar öğrenme sonuçları teması altında toplanmıştır.

Şekil 38. Öğrenme Sonuçları Teması ve Kategoriler



Kategori 1: Öğrenilenler

Öğrencilerden, gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sonucunda ne tür öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Veri analizi sonucunda, (1) dil bilgisi ve becerisini içeren dilsel kazanımlar; (2) anahtar yetkinlik ve değerler gibi dilsel olmayan kazanımlar alt kategorileri oluşturulmuştur.

Alt kategori: Dilsel Kazanımlar

Öğrenciler, program kapsamında gerçekleştirdikleri öğretim sonucunda en çok "sözcük bilgisi" öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunu "dil bilgisi", "cümle kurma", "iletişim/konuşma", "telaffuz" ve "yazma" cevapları izlemiştir.

Tablo 39. Öğrenilenler: Dilsel Kazanımlar Alt Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğrenme Sonuçları	Öğrenilenler ⇘ **Alt kategori** Dilsel kazanımlar	Sözcük bilgisi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16, Ö19	12
		Dil bilgisi	Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö20	7
		Cümle kurma	Ö2, Ö6, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18	6
		İletişim	Ö3,Ö7, Ö10, Ö19	4
		Yazma	Ö10	1
		Telaffuz	Ö10	1
			Toplam	31

Öğrencilerin çoğu öğretim, deneyimleri sonunda "sözcük bilgisi" öğrendiklerini vurgulamışlardır (f=12):

> Bilgi öğreniyorum. Sözlükten baktığımız için genellikle çok kelime öğreniyorum her ders. Tüm sayfalarda farklı kelimeler olduğu için genellikle kelime olarak. (Ö1)

***

İngilizcede daha çok kelime öğrendiğimi düşünüyorum. Ya da cümle kurmada zaman konularını şimdiki zaman, gelecek zaman, onları öğrendiğimi anlıyorum. (Ö2)

***

Bilmediğim kelimeleri öğreniyorum. (Ö4)

***

Daha çok kelime öğrendim. (Ö13)

***

Sözcükler daha çok. En çok sözcük öğreniyorum. Sonra dil bilgisi. Cümleler. (Ö14)

Öğrenciler, sözcük bilgisinin dışında "dil bilgisi" ve "cümle kurma" gibi kazanımlar da elde ettiklerini dile getirmişlerdir:

Derste ilk önce kelimeler öğreniliyor. Ondan sonra yapılar öğreniliyor. Daha sonra bu öğrendiklerimizi birleştirerek de cümleler kuruyoruz, diyaloglar kuruyoruz. Bu şekilde öğreniyoruz. (Ö6)

***

İlk başta yapılar. Yapılar çok fazla yardımcı oluyor. Onun dışında yapılardan başka kelimeler. Kelimelerin ne anlama geldiği. (Ö10)

***

Derste ne anlattığına göre değişiyor. O ders kitaba odaklanıyorsak, daha çok etkinlik, kelime üzerinden gelişiyor. Kitaptan değil de hani böyle bir kalıp, geniş zaman gibi dilek falan onları öğreniyorsak, daha çok cümle kurma gelişiyor ama ikisi de eşit ağırlıkta. Ne çok kelime bakımından ağır, ne kalıplar açısından. İkisi de eşit. (Ö16)

Bazı öğrenciler sözcük ve dil bilgisinin yanında konuşma ve iletişim yönünden kazanımlar elde ettiklerini vurgulamışlardır:

Dil bilgisi, sözcük kullanımı bir de iletişim. Bu ders bana yeni bir dil ve konuşma kazandırıyor. (Ö3)

***

Hoca hem cümle kurduruyor hem de dille ifade ettiriyor o yüzden konuşmamıza katkı sağlıyor. (Ö7)

***

Telaffuz ve konuşurken gayet ilerledi. Yazmalarda birkaç eksiğim oluyordu onlar düzeldi. (Ö10)

***

İnsanlarla iletişim kurabilecek kadar katkı sağlıyor. (Ö19)

Alt kategori: Dilsel Olmayan Kazanımlar- Anahtar Yetkinlik ve Değerler

Öğrencilere görüşmelerde yabancı dil becerilerinin dışında araştırma, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma, kültürel farkındalık, dijital beceriler gibi kişisel gelişimlerine genel anlamda katkı sağlayan geniş çaplı anahtar yetkinlikler ile adalet, dürüstlük, sevgi, saygı, sabır, arkadaşlık, vatanseverlik gibi değerler ile ilgili gerçekleştirdiklerini düşündükleri öğrenmeler hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar, "pek değinilmiyor/öğretilemiyor", "çevreyi koruma", "hayvanları koruma", "kültürel farkındalık", "saygı", "arkadaşlık", "adalet", "yardımlaşma" şeklinde olmuştur.

Tablo 40. Öğrenilenler Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğrenme Sonuçları	Öğrenilenler ↳ **Alt kategori** Yetkinlik& değerler	Pek değinilmiyor/öğretilemiyor	Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö19	5
		Çevreyi koruma	Ö15, Ö16, Ö17, Ö20	4
		Hayvanları koruma	Ö2, Ö5, Ö11	3
		Kültürel farkındalık	Ö14, Ö17, Ö18	3
		Saygı	Ö8, Ö12	2
		Arkadaşlık	Ö1, Ö5	2
		Adalet	Ö3	1
		Yardımlaşma	Ö4	1
			Toplam	21

Öğrencilerin bir bölümü, İngilizce öğretiminde geniş çaplı yetkinlik ve değerlerin kazanımı ile ilgili olarak olumsuz görüş belirtmişlerdir (f=5). Öğrenciler bu tür kazanımların üzerinde yeterince durulmadığını, bunların öğretimde çok geçmediğini veya istendik biçimde öğretilemediğini vurgulamışlardır. Aşağıda Ö6'nın değerler öğretimini yetersiz bulduğu, Ö12'nin bu tür kazanımlara vakit kalmadığını belirttiği, Ö19'un ise bu konuları öğrenmeye dair merakının olmasına karşın, derste bunları bulamadığı görülmektedir:

Bence öğretmeye çalışıyorlar ama başarılı olmuyor. Çünkü sadece bir cümle var orada. "Arkadaşlarına yardım etmelisin." Bu çok yeterli değil. Onu yapmam için bir sebep gerekiyor bence. (Ö6)

***

Aslında pek durulmuyor. Saygı üzerinde duruluyor ama diğerlerinde pek durulmuyor. Aslında sürekli ders işlediğimiz için pek o şeylere vakit kalmıyor. (Ö12)

***

Ben bazen diğer ülkelerin ne yaptığını, nasıl bir yaşam sürdürdüğüne bakıyorum ama derste bu ülkelere çok değinilmiyor. Diğer ülkelerin nasıl yaşadığını, oraya gidince öğrenirsin belki. (Ö19)

Öğrencilerin bir bölümü ise İngilizce öğretiminde özellikle çevre ve doğayı koruma ile hayvanlara karşı daha duyarlı olunması konusunda belirli bir farkındalık kazandıklarını vurgulamışlardır:

Bazı ünitelerde mesela animals, orada hayvanlara yardım etme ile ilgili şeyler var mesela. Ben hayvanlara yemek vermezdim. Sevip geçerdim ama evde yemek artığını falan döküyorum kedilere. Baya uzun sürdü o konu böyle. Hayvanlar hakkında baya konuştuk. O yüzden ilgim oluştu. (Ö2)

***

Mesela hayvanlarla ilgili hayvanlara zarar vermeyin diyor. Onların kürklerini almayın falan diyor. Daha iyi oluyor insanlar açısından. (Ö5)

***

Mesela hayvanlar ünitesinde falan çevreye karşı biraz daha duyarlı olmamız gerektiği anlatılıyor. Çevre konusunda falan doğayı nasıl korumamız gerektiğini falan, ders ne kadar İngilizce de olsa, çevre olarak bile işimize yarıyor. (Ö16)

***

Sağlıyor bence. Doğa konusunda insanları uyarmak, doğaya daha iyi korumak, kirletmemek, zarar vermemek gibi şeyler oluyor. Güzel oluyor. (Ö20)

Çevreyi ve hayvanları koruma dışında kültürel farkındalık, saygı, arkadaşlık, adalet ve yardımlaşma öğrenciler tarafından değinilen diğer bazı yetkinlik ve değerler olmuştur.

Aşağıdaki alıntılarda Ö4 yardımlaşma, Ö5 arkadaşlık, Ö8 saygı, Ö18 ise farklı kültürden insanlara karşı anlayış geliştirme konusunda kazanımlar elde ettiklerini belirtmektedirler:

> Bunlar derste geçiyor. Mesela şu anki işlediğimiz ünitede geçiyor. Mesela parti ünitesi. Partide yardımlaşma var, seferberlik. Mesela örnek vereyim. Pastayı kendin yaptın, sende mum yok, arkadaşlarından istiyorsun. Burada yardımlaşma var. (Ö4)
>
> ***
>
> Arkadaşlık konusu da vardı. Orada da arkadaşlarınıza yardımcı olun diyordu. (Ö5)
>
> ***
>
> Konuşma metinlerinde birbirine saygılı davranılması, birbirine kırıcı söz falan söylemiyorlar bu bazen dikkatimi çekiyor. (Ö8)
>
> ***
>
> Evet. Yurt dışındaki insanları daha iyi anlıyorum. (Ö18)

Kategori 2: Yapabileceklerim

Görüşmeler esnasında öğrencilerden öğrendikleri ile neler yapabileceklerini değerlendirmeleri istenmiştir. "Sınırlı karşılıklı konuşma", "cümle kurma" ve "sınırlı sözlü anlatım" öğrencilerin öğrendikleri ile yapabileceklerini belirtmede en fazla kullandıkları ifadeler olmuştur. Bunu "dilsel üretim/eylemde bulunma" sözcükleri kullanma", "kısa metin okuma", "anlama", "kısa metin yazma" ve "çeviri yapma" cevapları izlemiştir.

Tablo 41. Yapabileceklerim Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğrenme Sonuçları	Yapabileceklerim	Sınırlı karşılıklı konuşma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö14, Ö15, Ö16,Ö20	12
		Cümle kurma	Ö4, Ö10,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19	8
		Sınırlı sözlü anlatım	Ö2, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20	6
		Sözcükleri kullanma	Ö9, Ö12, Ö13, Ö17	4
		Dilsel üretim/eylem	Ö4, Ö10, Ö20	3
		Kısa metin okuma	Ö4, Ö13	2
		Anlama	Ö13, Ö4	2
		Kısa metin yazma	Ö2	1
		Çeviri yapma	Ö8	1
			Toplam	39

İçerik analizi sonuçları, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrendikleri sayesinde sınırlı diyaloglar şeklinde de olsa iletişim kurabileceklerini, fiyat sorma, davet etme gibi bazı dilsel işlevleri kullanabileceklerini düşündüklerini göstermektedir (f=12):

> Biraz diyalog kurabilirim ama soru falan sorduğunda çok cevaplayamayabilirim. (Ö1)

***

> Biriyle yavaş da olsa konuşurum. Kendimi anlatabilirim. Bir yere gittiğimde orada satıcı yabancıysa bunun fiyatını sorabilirim, beğenip beğenmediğimi söyleyebilirim. Diğer insanların fikrini sorabilirim örnek olarak. (Ö2)

***

> Dışarıda bazı kişilerle kısa kısa konuşabilirim. (Ö3)

***

> Arkadaşlarımla konuşabilirim. Çok fazla ortama girdiğimde konuşamam. O kadar çok yok. Bu İngilizceyle insanlarla yurt dışında iletişim kurabilirim. Parti konusunda insanlarla yurt dışında yaşarsam, onları davet edebilirim. (Ö5)

***

> Sadece basit diyaloglar kurabilirim bence. Bir arkadaşımla sadece klasik konuşmak gibi... Mesela yolda görmüşsün tanıdık birini o anda konuşma gibi. Çok da olay yok. Öyle derin şeyler yok bende. (Ö6)

***

> Ben kendim için orta düzeyde bir İngilizce öğrenebildiğimi düşünüyorum. Tabii ki üst düzey değil. Tatile gittiğimde yabancı biriyle az çok da olsa, orta seviyede konuşabilirim. (Ö7)

***

> Diyalog başlatabilirim tabii ki. Biraz zorlansam da yapabilirim. Kısa cümleler gibi kısa sohbetler. (Ö15)

Öğrencilerin bir kısmı karşılıklı bir iletişim gerçekleştirebilme açısından sorunlar yaşayabileceklerini ifade etmekle beraber, cümleler kurarak özellikle kendilerinden, yakın çevrelerinden bahsedebilmek gibi sözlü anlatımsal ifadeler oluşturabileceklerini düşündüklerinden bahsetmişlerdir:

Kendi kafamda cümle kurabilirim. Bazen karışıyor ama. Çok bilmiyorum. Şimdi, evet diyalog başlatabilirim. Konuşabilirim ama bazen karşıdakinin dediğini anlayamayabilirim. "Şuraya nasıl giderim?" tarzı şeyler sorabilirim de, bazen karışabilir ya. Tam istediğim gibi diyalog kuramayabilirim. (Ö11)

***

Kendimi ifade etmeye çalışırım ama ondan ilerisine gidemem. Basit sözcüklerden kurmaya çalışırım ama onu da pek yapabileceğimi düşünmüyorum. Kendimi tanıtırım. Başka bir şey yapabileceğimi düşünmüyorum. (Ö12)

***

Cümleler oluşturabilirim ama konuşurken falan zorlanırım. Yani sınırlı diyaloglar, onları yapabilirim. Kendimi tanıtabilirim. (Ö14)

***

İngilizcede çok iyi olduğumu söyleyemem ama genel kavramlar olarak, günlük hayatta konuşma olarak yapabileceğimi düşünüyorum. Gittiğim yerleri falan anlatabilirim yani. Çünkü gittiğimiz yerlerde bile cümle kurmada bir kalıp var zaten. Ona göre. Boşluk doldurma gibi zaten. Onun gibi yapabiliyorum. (Ö16)

Bazı öğrenciler öğrendikleri ile ancak çok basit sözcükleri anlayıp, kullanabileceklerini ifade etmişlerdir (f=4):

Merhaba derim. İsmini sorarım. Kaybolurum ben herhalde. Çok iletişim kuramam. Sadece basit sözcükler yani. (Ö9)

***

Ben mesela biri bana bir sözcük söylese onu anlarım ama nasıl cevap vereceğimi bilemem. Kendimi çok anlatamıyorum. İngilizcem orta olsa bile biri bana soru sorsa onu anlasam bile cevabını nasıl vereceğimi bilemem. Bazılarını bilsem de, bazılarını bilemem. (Ö13)

***

Metin veriyorlar ya ona göre doğru-yanlışları yapabilirim mesela. Kelimelerin cevapları doğru mu yanlış mı diye. Öyle yapabilirim. Diyalog yapamam diye düşünüyorum. Hoca istiyordu zaten yapamıyordum. Biraz daha basit. (Ö17)

Az sayıdaki bazı öğrenciler ise iletişimin ötesinde dili ürünler üretmek ve eylemlerde bulunmak gibi toplumsal katılım amaçlı işlevler için kullanabileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir (f=3):

> Parti düzenlerim. Üstüne üstlük bunları sosyal medyada sunarım. Benim için kolay olur. Örnek vereyim. Mesela bir davetiye hazırlamak benim için kolay olur. Çünkü konuyu bildiğimde daha kolay oluyor bir davetiye hazırlamak. Hatta geçen gün bu depremlerle alakalı bir bağış toplamak istemiştim. Onun hakkında yabancılarla ilgili kampanya hazırlamak istemiştim. O yüzden İngilizcemi kullandım. İngilizce, 10 cümlelik bir paragraf yazmıştım. Baya popüler oldu o yazı. (Ö4)

***

> Kendimi çoğunlukla, birkaç özelliğim olmasa da tanıtabilirim. Diğerlerini zaten yapabiliyorum. Parti konusunda örneğin to do list'i hemen çıkartabilirim yani. Konukları belki ağırlayamayabilirim ama birkaç kelimeyle yaparım. (Ö10)

***

> Ne olduysa o gün, geçen olayları anlatırım. Ona sorarım neler yaşadığını. Onlara yorum yaparım. Ya da bir şey planlarız o konuştuğum kişiyle. Onun hakkında bir şeyler söylerim. Yardım ederim. Bunları yaparım. (Ö20)

Kategori 3: Ölçme-Değerlendirme

Görüşmelerde öğrencilere, İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme ile ilişkili olarak "öğrendiğini nasıl anlıyorsun?", "yapılan sınavlar hakkında ne düşünüyorsun?", "eğitim süreci boyunca gerçekleştirilen ödev, proje gibi değerlendirmeler hakkında ne düşünüyorsun?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Verilerin içerik analizi sonucunda bu kategori ile ilgili olarak (1) öğrenmenin göstergesi, (2) süreç değerlendirme ve (3) sonuç değerlendirme alt kategorileri oluşturulmuştur.

Alt kategori: Öğrenmenin Göstergesi

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye bakışını ortaya çıkarabilmek amacı ile görüşmelerde kendilerine, "öğrendiğini nasıl anlıyorsun?", "öğrendiğini sana ne gösteriyor?" şeklindeki sorular yöneltilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin "çeviri yapabilmek", "cevap vermek", "sınav/test çözmek", "konuşabilmek", "derse katılmak", "cümle kurmak" ve "hatırlamak" gibi davranışları, öğrendiklerinin bir göstergesi olarak algıladıklarını ortaya koymuştur.

Tablo 42. Ölçme-Değerlendirme: Öğrenmenin Göstergesi Alt Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğrenme Sonuçları	Ölçme-Değerlendirme ↳ **Alt kategori** Öğrenmenin göstergesi	Çeviri yapabilmek	Ö2, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18	6
		Cevap ver(eme)mek	Ö1, Ö3, Ö5, Ö12, Ö14	5
		Sınav/test çözebilmek	Ö5, Ö10, Ö11, Ö14	4
		Konuşabilmek	Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	4
		Derse katılmak	Ö3, Ö9, Ö10	3
		Cümle kurabilmek	Ö6, Ö7, Ö15	3
		Hatırlamak	Ö11	1
			Toplam	26

"Çeviri yapabilmek", öğrenciler tarafından onlara İngilizce öğrendiklerini gösteren başlıca kanıt olarak vurgulanmıştır (f=6). Öğrenciler gördükleri veya okudukları İngilizce sözcük ve cümleleri çevirebildiklerinde, İngilizce öğrendiklerini de anladıklarını vurgulamışlardır:

> Mesela film, dizi izlediğimde alt yazısız izliyorum. Onları durdurup, durdurup çevirmeye çalışıyorum. Ondan sonra arada sırada Türkçesini açıyorum. Uyuyorsa, öğrendiğimi anlıyorum. (Ö2)

***

> Mesela bir yazıyı gördüğümde çevirebilirsem, öğrendiğimi, aklımda kaldığını anlayabiliyorum. (Ö8)

***

> Bir kelimeyi görünce onun Türkçesini biliyorum, öyle. Bir cümle görünce onun anlamını biliyorum. (Ö15)

***

> Sorularda ya da dergilerde bir yerlerde karşıma çıktığında o cümleyi çeviriyorsam, ben bunu öğrenmişim diyorum. (Ö18)

Sorulan sorulara "doğru cevaplar verebilmek" öğrenciler için İngilizce öğrendiklerini gösteren diğer bir unsur olarak ifade edilmiştir (f=5).

> Söylüyoruz cevabı mesela, hoca cevabı söylediğimde o da doğru derse... (Ö1)

***

> Öğrendiğim zaman mesela hoca tahtada bir soru soruyor, direkt içimden gelerek parmak kaldırıp, cevap verebilirsem bu öğrendiğim anlamına geliyor. (Ö3)

***

Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verememek. (Ö12)

Sınavlar ve testler de sorulara cevap verebilmek ile beraber öğrenciler tarafından İngilizce öğrendiklerinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir (f=4).

Test çözdüğümde, soruları cevaplayabildiğimde, onları yaptığımda anlıyorum. (Ö5)

***

Sınavlarda iyi yapıyorum. Öğretmen sorduğunda cevaplıyorsam olabilir. (Ö14)

Bazı öğrenciler ifadeler oluşturup, konuşabildiklerinde İngilizce öğrendiklerini anladıklarını vurgulamışlardır (f=4):

Şöyle: Mesela bir kişi yabancı kişi ile iyi konuşabiliyorsan, biliyorsun. Arada yarım yamalak, sözcük unutmalar varsa biraz daha çalışman lazım. Ama mesela hiç konuşamıyorsan, öğrenmen lazımdır yani o konuyu. (Ö4)

***

Kendi kendime ben İngilizce konuşuyorum başkaları anlamasın diye. O sırada kelimeleri ve cümleleri oluşturabildiğimde, işte o zaman anlıyorum öğrendiğimi. (Ö6)

***

Cümle kurabilmem, karşımdaki yabancı biriyle konuşabilmem, İngilizce konuşan biri gördüğümde konuşabilirim, eğleniyorum yani. (Ö7)

Derste aktif olmak ve derse katılım göstermek öğrenciler tarafından İngilizce öğrendiklerini gösteren diğer bazı unsurlar arasındadır (f=3). Ö9 öğrendiğini derse katılarak anladığını ifade ederken, Ö10 sınıfta aktif olmanın yanında yine yüksek not almak ve daha iyi konuşmak gibi kanıtları, öğrenmenin göstergesi olarak değerlendirdiğine değinmiştir.

Anlıyorum işte. Çok parmak kaldırıyorsam, derse katılımdan. (Ö9)

***

Sınıfta genelde çok aktif olmam. Sınavlardan yüksek not almam. Birkaç şeyi daha iyi yapmam, konuşmayı falan iyi yapmam bana İngilizce öğrendiğimi anlatıyor. (Ö10)

Ö11 ise test çözmenin yanında hatırlamayı, öğrenmenin bir göstergesi olarak gördüğünden bahsetmiştir:

Test çözerek anlıyorum. Daha sonra mesela salı günü ders işliyoruz o konuları çarşamba yaparken aklıma geliyor. Oradan anlıyorum. Hoca mesela bu kelimeleri öğrenmeniz gerekiyor diyor salı günü. Çarşamba günü de bir şey çözüyoruz mesela, o kelimeleri hatırladığımda, öğrendim diyorum. (Ö11)

Alt kategori: Süreç Değerlendirme

Görüşmeler esnasında öğrencilere sınavlar dışında eğitim süreci boyunca gerçekleştirilen proje ve ödev gibi değerlendirmeler hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu tür değerlendirmelere örnek olarak ödev, davetiye hazırlama ve sözlük oluşturma türünden çalışmalara değindikleri, bu tür çalışmaları olumlu ve faydalı bulmalarına karşın, bunları belirli gerekçelerden ötürü tercih etmedikleri görülmüştür.

Tablo 43. Ölçme-Değerlendirme: Süreç Değerlendirme Alt kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğrenme Sonuçları	Ölçme-Değerlendirme ⇘ **Alt kategori** Süreç değerlendirme	Faydalı buluyorum	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17	9
		Başka bir dersten aldım	Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	7
		Proje = Çalışma yükü	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö13	5
		Eğlenceli	Ö3, Ö13, Ö16, Ö17	4
		Güzel	Ö3, Ö13, Ö16	3
		Daha sık olmalı	Ö16, Ö17	2
		İstemedim	Ö6, Ö18	2
		Gerek duymadım	Ö2, Ö10	2
		Gerekli	Ö16	1
			Toplam	35

Öğrencilerin önemli bir bölümünün, dönem boyunca verilen ödev ve proje benzeri süreç değerlendirme çalışmalarına karşı genel olarak olumlu bir tutum içinde oldukları, bunları eğlenceli, güzel ve faydalı gibi sözcüklerle niteledikleri görülmüştür (f=9):

Gerekli bence. Ödev olarak mesela eğer tekrar etmeye vaktin yoksa ödevleri yapmak bile tekrar gibi oluyor bazen. Diyalog ödevleri falan olduğunda, onlar

tekrar gibi oluyor. Davetiye hazırlamıştık, o güzeldi. O, ünitede oldu sadece. Onun dışında ne verildi, bilmiyorum. Hoca çok kelime veriyor zaten. Onu sözlüğe dönüştürseler bile olur zaten. Onun dışında yani… Böyle eğlenceli, üniteye göre etkinlik yapılmasını isterdim. Davetiye güzeldi. Sık olması daha iyi olabilir. (Ö16)

***

Proje ödevi almamıştım ama işte davetiye kartını yapmıştım. Bence sık sık olmalı. Eğlenceli çünkü. Bence çevre ile ilgili ya da hayvanlarla ilgili de kart yapmalıyız. Ya da başka bir etkinlik. Her ünitede olsa daha iyi olurdu. (Ö17)

Bazı öğrencilerin, bu tür değerlendirmeleri faydalı bulmalarına rağmen getirdiği ek çalışma yükü nedeniyle bunları tercih etmek konusunda çekince duydukları anlaşılmaktadır (f=5):

Hiç almadım. Ama birine sözlük yaptırmış. İngilizce sözlük, bildiğin kelimeleri falan. Öyle yaptırmış. Ben hiç denemedim. Hiç düşünmedim. Diğer notlarım daha düşük olabilir belki diye hiç almadım. (Ö1)

***

İsteyenlere tabii ki proje veriyor. Ödev de veriyor genellikle. Eve de veriyor. Proje bu dönem almadım ödevlerden dolayı ama evet güzel, faydalı bence. (Ö3)

***

Proje almıştım bir sene önce. Genelde kitaptaki kelimeleri birleştirip, bir sözlük yapmamız isteniyor. Faydalı olmuştu. Geçen sene İngilizce almıştım bu sene fen aldım. Aslında almak istiyorum ama hepsi sığmayacağı için, yapmayacağım diye korkuyorum ya da düşük alırım diye o yüzden bir tane almak daha iyi geliyor. (Ö12)

***

Güzel yani. Ama bazen hepsini alınca unutuyorum, kalıyor. Son anlarda yapınca da düşük alıyorum. Bir öğrenciye en fazla iki proje olsa daha iyi olur. İngilizcede çok yapmadım. Sadece ödev aldım. 3-4 kişiydik. Bir tane üniteden hepsini toparlayıp, sözlük yapacaktık. Ben 7-8-9. ünitelerin kelimelerini yazıp, art arda hocaya vermiştim. Yapınca hem eğlenceli oluyor. Kelime falan öğreniyorsun. (Ö13)

Öğrenciler, oluşturduğu iş yükünden ötürü proje ya da ödev almak konusunda tercih yapmak durumunda kaldıklarını, bu tür çalışmalara daha çok "not değeri" açısından yaklaştıklarını ve bunları notlarının düşük olduğu dersten aldıklarını ifade etmişlerdir (f=7):

> Proje isteyenler alabiliyor. Ben almadım da, arkadaşlar aldı. Hocanın ne verdiğini bilmiyorum. Ben başka dersten aldım. Notumun düşük olduğu dersten. (Ö5)

***

> Ben almadım. Çünkü aldığım ders fen ve fenden notum birazcık düşüktü. O yüzden, onu düzeltmek için aldım. (Ö10)

***

> Ben almadım. Sosyale ağırlık verdim. Zaten İngilizce ve sosyal, ikisi arasında düşünüyordum. Ama sosyali almak istedim. Daha çok etkili olacağını düşündüm. (Ö11)

***

> Geçen sene İngilizceden proje almıştım, bu sene almadım. Bu sene Türkçem biraz düşüktü onu düzeltmeye çalıştım, ondan aldım. (Ö13)

Öğrencilerin birkaçı ise ödev ve proje gibi değerlendirmeleri üşendikleri, ilgi çekici bulmadıkları, uğraşmak istemedikleri ya da notları zaten yüksek olduğu için gerek hissetmediklerinden ötürü almak istemediklerini ifade etmişlerdir:

> İngilizcem geçen yıldan beri hep 100. Sözlüme de 100 vermiş hoca, o yüzden gerek duymadım. (Ö2)

***

> Bir kâğıda bağlı bir etkinlik. Bir şey yapıyoruz, kesiyoruz falan. Ben üşeniyorum, o yüzden istemem almak. (Ö6)

***

> İngilizceden almadım. Zaten İngilizcede yeteri kadar iyi olduğumu düşünüyorum. Zaten bildiğim için alsam da çok bir şey değişmezdi. (Ö10)

***

Daha önce İngilizceden hiç proje almadım ama o kelimenin anlamını araştırmak zor geliyor. (Ö18)

Alt kategori: Sonuç Değerlendirme

Görüşmelerde öğrencilere öğrenmelerini ölçmek için gerçekleştirilen dönem içi ve yıl sonu sınavları hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. "Memnunum", "öğrenmeyi ölçüyor", "kolay", "öğrenmeyi/çalışmayı etkiliyor", "konuşarak olmalı/olabilir" öğrencilerin sonuç değerlendirme hakkında en sık kullandıkları ifadeler olmuştur.

Tablo 44. Ölçme-eğerlendirme: Sonuç Değerlendirme Alt Kategorisi ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	*(f)*
Öğrenme sonuçları	Ölçme ve Değerlendirme ⇩ **Alt kategori** Sonuç değerlendirme	Memnunum	Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö20	7
		Öğrenmeyi ölçüyor	Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19	7
		Kolay	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö16, Ö20	6
		Öğrenmeyi etkiliyor	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö16, Ö18	6
		Konuşarak olmalı/olabilir	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	4
		Zor	Ö3, Ö9	2
		Çoktan seçmeli sevmiyorum	Ö19	2
		Öğrenmeyi ölçmüyor	Ö9	1
			Toplam	35

Öğrenciler, genel olarak gerçekleştirilen sınavlardan memnun olduklarını, sınavlar için "iyi", "güzel", "seviyorum" gibi tanımlamalar kullanarak ifade etmişlerdir (f=7). Öğrenciler yapılan sınavları çoğunlukla "kolay" olarak değerlendirirlerken, öğrendiklerini de ölçer nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Sınavlar kolay. Kolay yapılıyor bence. Test oluyor. (Ö2)

***

Sınavlar iyi geçiyor. Test, çoktan seçmeli. Öğrenmeyi ölçüyor. Belli oluyor zaten. Mesela boşluk bıraktığın yerlerde belli oluyor. Sınavlar şöyle, 25 soruluk oluyor ama mesela sorunun kökü anlaşılır oluyor. Böylece kolay çözülüyor. Ben de eskiden soru köklerini çok anlayamıyordum ama şimdi kolay anlıyorum. (Ö4)

***

Sınavlar orta derecede. Aşırı da zorlamıyorlar bizi. Yani iyi oluyor sınavlar. (Ö5)

***

Benim 90 aşağı notum pek yok. Sınav sistemini beğeniyorum. Yeteri kadar ölçüyor. (Ö10)

***

Ölçüyor. Orada şıklarda yazan kelimelerle o cümleyi birleştirmek daha iyi katkı sağlıyor. Şıklı olsun. Eleyince gidiyor, daha iyi. Orada paragraf verilince oradan eleyerek gidebiliyorum kelimelerine bakarak. (Ö12)

***

Genel anlamda güzel oluyor. Bir ünite ağırlıklı olmuyor ve çoğunlukla kelime odaklı oluyor hepsi. (Ö16)

***

Ben seviyorum, güzel. Öğrendiğimiz şeyler. Genelde kolay oluyor sınavlar. Bazen heyecandan kafam karışıyor ama hoş, güzel oluyor sınavlar. (Ö20)

Öğrencilerin mevcut çoktan seçmeli sınav sisteminden genel olarak memnun oldukları görülürken, gerçekleştirilebilecek konuşma ya da dinleme gibi farklı dil becerilerine dönük, diğer alternatif sınav türlerine dair görüşleri sorulduğunda bazı öğrencilerin bunlara pek ılımlı yaklaşmadıkları görülmüştür. Bu tutumun, öğrencilerin kendilerini bu beceriler konusunda yeterli hissetmemelerinden kaynaklanıyor olabileceği anlaşılmaktadır:

Bilmiyorum, çalışıyorum ama çok zor geliyor. Tahtada hoca soru cevap yaptığında daha kolay geliyor ama sınavda daha zor. Allahtan klasik değil, klasik olsa yani… (Ö3)

***

Yok, istemezdim. Sözlü beni çok fazla geriyor. İngilizce dışında Türkçede falan da geriliyorum. Heyecanlanıyorum, ne diyeceğimi falan bulamıyorum. O yüzden öyle oluyor. (Ö10)

***

Sınavda görsellerin ve konuşmaların olduğu soruları seviyorum. Onları yapabiliyorum. Kelimle olarak da olabilir. Konuşmada doğru yapamayabilirdim? Belki. Ama bütün sorular konuşma olarak istemezdim. Şu ankinden memnunum. (Ö11)

***

Dinleme sınavı olsa çok düşük alırım. Telaffuz kötü olunca, nasıl yazacağımı da bilmiyorum. (Ö13)

***

Çoktan seçmeli seviyorum. Sözlü olmasını istemezdim. (Ö15)

Bazı öğrencilerin ise sınavların tamamen ya da bir bölümünün konuşma sınavı şeklinde yapılması konusuna daha olumlu baktığı, bazılarının ise bu konuda açık bir talebinin olduğu görülmektedir (f=4).

Bence çok kolay. Hatta 10 dakikada falan oluyor. Öğrendiklerimi ölçtüğünü düşünüyorum ama çok basit yani. Bence sınavlar kâğıt üzerinde değil, konuşarak olmalı. (Ö6)

***

Sınavlar bence test olması bizim için tabii ki kolaylık oluyor. Klasik yapsalar kesinlikle hiçbir şekilde yapamayacağımızı biliyoruz. Biliyoruz derken, cümle kurmasını bilenler falan yapabilir. Test olması bizim için rahat. Konuşma şeklinde de yapılabilir diye düşünüyorum sınav. (Ö7)

***

Bence güzel. Soru kökleri İngilizce olması anlam açısından daha iyi oluyor. Test şeklinde yazılı olmasını tercih ederim. Sözlüyü çok sorulu değil de birkaç soru şeklinde tercih edebilirim. Bilindik şeylerden. Mesela konu işledik onlardan olabilir. (Ö8)

***

İngilizce becerimizi ölçmüyor bence. Sözlü olsa daha iyi olabilir. (Ö9)

Öğrencilerden bir bölümünün ise öğrenme ve çalışma biçimlerinin sınavlardan doğrudan etkilendiğinden, bu anlamda bir sınav etkisi hissettiklerinden bahsettikleri görülmüştür (f=6):

Derste not tutmaya çalışıyorum. Seneye LGS falan var. Onun için not tutuyorum. Hocanın dediği yerleri falan yapıyorum. Hocanın yazdıklarını yazıyorum. (Ö3)

***

[Sınavları] saçma buluyorum. Sınav sonuçta tüm hayatımızı belirliyor. (Ö9)

***

Genellikle İngilizceye evet, sınav için çalışıyorum. (Ö11)

***

Sınava göre çalışıyorum tabii ki de. Daha çok odaklanıyorum tabii. Onun dışında sınav da genel tekrar gibi oluyor. Hangi üniteler varsa onların tekrarı gibi oluyor. (Ö16)

***

Hocanın verdiği kelimeleri ezberliyorum. Hoca kelime yazdırıyor. Bu kelimeler sınavda çıkacak diyor, onları ezberleyin diyor onları ezberliyorum. Sınavda gelince soruyu daha iyi yapıyorum. (Ö18)

5.3.2. Ünite Raporlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde öğrencilerden, "Ünite 6: Celebrations", "Ünite 7: Dreams", "Ünite 8: Public buildings" ve "Ünite 9: Environment" olmak üzere, dönem boyunca tamamlanan her ünitenin ardından, o ünitenin algıladıkları amaçları, ünite boyunca yaptıkları çalışmalar, bunlar doğrultusunda elde ettiklerini düşündükleri kazanımlara dair görüşlerini ve ünite hakkındaki duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtmaları istenmiştir. Aşağıda, öğrencilerin her bir ünite ile ilgili elde ettiklerini düşündükleri kazanımlar ile ünite hakkındaki genel deneyim ve görüşlerine dair veri analizinden elde edilen bulgular, ünitenin resmi programda belirtilen dilsel işlev ve ilgili konuşmaya dönük kazanımları ile beraber, karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Ünite 6: Celebrations

"Celebrations", resmi programda yer alan 7. sınıf izlencesi içerisinde 6. Üniteyi oluşturmaktadır. Resmi programda belirtildiği üzere, bu ünitenin dilsel işlevleri olarak öğrencilerin basit önerilerde bulunabilmeleri, kabul ve ret ifadelerini kullanabilmeleri, parti gibi etkinlikler için organizasyon ve düzenlemeler yapabilmeleri, bu süreçteki eylem adımlarının yanında ihtiyaç ve miktar belirtebilmeleri beklenmektedir. Bu işlevlerle ilgili olarak ünitenin konuşma becerilerine dönük kazanımları da sözlü etkileşim için, "öneriler getirebilme", "düzenlemeler yapma ve eylemleri sıralama", sözlü üretim için "ihtiyaç ve miktar ifade etme" olarak belirtilmiştir. Dilsel işlevlerin altında ise "ayarlama", "katılma", "içecek", "süsleme" gibi ünitenin ilgili bazı anahtar sözcüklerine yer verilmiştir. Ünitenin bu başlıca kazanımları, aşağıdaki tablonun sol

sütunlarında gösterilmiştir. Sağ sütunlarda ise öğrencilerin ünite raporlarında yer alan, "bu ünitenin amacı neydi", "ünite boyunca neler yaptın", "bu ünitede ne öğrendiğini düşünüyorsun?", "bu üniteye dair belirtmek istediğin duygu ve düşünceler neler?", şeklindeki sorulara verdikleri cevapların analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 45. Celebrations Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler

ÜNİTE 6: CELEBRATIONS			
Resmi Program		**Deneyimlenen program**	
Dilsel işlevler	İlgili konuşma kazanımı	Öğrenilenler	Düşünceler
Basit öneriler (Kabul-ret ifadeleri) *-Would you like some cake?* *-Yes please. Just a little* **Düzenleme ve eylemleri sıralama** *-It's easy to organise a pary. First, you should…* **İhtiyaç, miktar belirtme** *We need some/a lot of baloons.* arrange, attend, beverage, decorate, fancy, guest etc.	**Sözlü etkileşim** **E7. 6. SP1** Öneriler getirebilir **E7. 6. SI1** Düzenlemeler yapar, eylemleri sıralar **Sözlü üretim** **E7. 6. SP2** İhtiyaç ve miktar ifade edebilir	Miktar ifadeleri (11) (Ö:1,2,6,9,10,11,14,15, 17,20,21) Öneri, teklif, kabul, ret ifadeleri (10) (Ö:1,3,7,9,10,15,17,20,21,23) Parti düzenlemek (8) (Ö: 6,7,9,10,12,14.21.23) Parti sözcükleri (8) (Ö:3,7,12,14,15,20,21,23) Dil bilgisi (3) (Ö:7,12,16)	Olumlu(+) (22) -Eğlenceli (6) (Ö:2,6,7,20,21,23) -Güzel (4) (Ö:1,2,16,20) -Keyifli (2) (Ö:1,7) -Mutluluk verici (2) (Ö:3,21) -Beğendim (2) (Ö:9,16) -Zorlanmadım (2) (Ö:9,15) -Gerekli (1) (Ö:10) -Önemli (1) (Ö:14) Olumsuz (-) 7 -Zor (2) (Ö:15,20) -Beğenmedim (2) (Ö:12,22) -Ne iyi ne kötü (1) (Ö:11) -Sıkıcı (1) (Ö:15) -Yararsız (1) (Ö:17)

İlgili ünitenin ünite raporları incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümünün dilsel işlevlere dair belirtilen kazanımları elde ettiklerini düşündükleri görülmektedir (yeşil tonlarla belirtilmiştir). "Bu ünitede ne öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?" sorusuna öğrenciler en çok "miktar belirtmeyi (f=11)" ile "öneri, teklif, kabul ve ret ifadelerini (f=10)" cevaplarını verirken, bunu "parti düzenleme (f=8)", "parti ile ilgili sözcükler (f=8)" ve "dil bilgisi (f=3)" izlemiştir. Bunun yanında öğrencilerin çoğunun "eğlenceli," "güzel", "keyifli" gibi ifadeler ile ünite deneyimleri hakkında olumlu görüş belirttikleri görülmüştür (f=22). Aşağıda sunulan örnek ünite raporlarında, öğrencilerin resmi programda belirtilen dilsel işlev ve kazanımların çoğunu elde ettikleri, bunları gerçek yaşamda kullanabileceklerini düşündükleri ve üniteye dair genel olarak olumlu izlenimler edindikleri görülmektedir.

Ünite, dış ülkelere gittiğimiz zaman miktar sormayı veya teklif, öneri, soruları cevaplamak içindi. Ünite boyunca kelime ve konu çalıştım. Sınıfta diyalog ve etkinlik yaptık. Ünite bana göre kelime kalıpları ve birkaç şey öğretti; teklif, öneri kurma veya diyalog kurmak veya diyalogları okumak için. Mutluluk duygusu verdi çünkü dış ülkelerde bir parti olacak veya olacağı zaman, o konuda nasıl konuşulacağını öğrendim. (Ö3)

***

Bu ünitenin amacı arkadaşımla parti hakkında konuşmaktı. Dinleme, konuşma, okuma çalışmaları yaptım. Teklif, rica, öneri cümlelerini öğrendim. Miktarları ifade etmeyi öğrendim. Kabul ve reddetme ifadelerini öğrendim. Bir parti düzenlediğimde yabancı arkadaşlarımdan yardım isteyebilir, onları partime davet edebilirim. Miktar sorabilirim, bir teklifi kabul veya reddedebilirim. Bu üniteyi beğendim ancak çoğu kelimeyi ve yapıyı bildiğim için zorlanmadım. (Ö9)

***

Amaç, teklif, öneri, rica ifadelerini öğrenmek, kabul-reddetmeyi öğretmek, miktar ifadelerini öğretmek, günlük konuşmayı pekiştirmekti. Boşluk doldurdum, örnek cümle yazdım, diyalog oluşturma, kelime çalıştım, video izledim. Teklif, öneri, rica ifadelerini ve miktar ifadelerini, kabul ve ret ifadelerini öğrendim. Miktar ifadelerini, günlük cümlede kullanabilirim. Teklif, öneri ve ricayı günlük cümlede kullanabilirim. Yurt dışına çıkabilirim. Doğum günümü yurt dışında kutlayabilirim. Bence gerekli bir üniteydi. (Ö10)

Ö6, Ö7 ve Ö12 gibi öğrenciler de ünite boyunca öğrendikleri ile bir parti organize edebileceklerini düşünmektedirler:

Yurt dışında konuşabilir ve parti düzenleyebilirim. (Ö6)

***

Miktar sorma, teklif cümleleri, yurt dışına çıkmak, parti organize edebiliriz. (Ö7)

***

Bir parti düzenleyebilir veya bir partiye gidebilirim. Davetiye hazırlayabilirim. (Ö12)

Öğrenciler genel olarak ünite kazanımlarını elde ettiklerini düşünürken, Ö17 ise öğrendiklerini kullanabilme fırsatı bulamadıkça, bunların bir anlam ifade etmeyeceğinden bahsetmiştir:

> Miktar ifadelerini, kabul-ret ifadelerini diyalog kurarken kullanmayı amaçlıyor. Teklif, öneri, rica ifadelerini öğrendim, onlarla ilgili soru sorup, cevaplamayı, miktar ifadelerini öğrendim. Başka bir ülkeye gittiğimde öğrendiğim teklif-öneri-rica ifadelerini kullanabilirim. Bence başka bir ülkeye gitmediğim sürece bir işime yaramayacak. (Ö17)

Ünite 7: Dreams

Resmi programda yer alan 7. sınıf izlencesi içerisindeki 7. ünite, "Dreams" ünitesidir. Bu üniteye dair dilsel işlev "tahminlerde bulunma" olarak belirtilirken, bu işlev altında "inanmak", "kariyer", "hayal" gibi sözcüklere yer verilmiştir. Bu dilsel işleve göre ünitenin sözlü iletişime dair kazanımı "basit tahminlere dair konuşabilme", sözlü anlatım için de "tahminleri aktarabilme" olarak belirtilmiştir. Ünitenin kazanımları, aşağıdaki tablonun sol sütunlarında gösterilmiş, sağ sütunlarda ise öğrencilerin üniteye dair edindiklerini düşündükleri öğrenmeleri ile ünite deneyimlerine dair görüşleri sunulmuştur.

Tablo 46. Dreams Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler

ÜNİTE 7: DREAMS			
Resmi Program		**Deneyimlenen program**	
Dilsel işlevler	İlgili konuşma kazanımı	Öğrenilenler	Düşünceler
Tahminlerde bulunma *- Will they be the champion? -I hope so* believe, career, dream, excellent etc.	**Sözlü etkileşim** **E7. 7. SI1** Basit tahminler hakkında konuşur **Sözlü üretim** **E7. 7. SP1** Basit tahminlerini aktarır	Geleceğe dair hayal ve tahminleri anlatmak (12) (Ö:4,6,7,9,10,12,14,15,17,19,20,21) Gelecek ve hayallere dair sözcükler (10) (Ö:3,6,7,12,14,16,19,21,23,24) Gelecek zaman yapısı (9) (Ö:2,8,9,10,11,15,19,21,24) Gelecek zamanda cümle kurmak (7) (Ö:4,6,7,14,17,19,23)	Olumlu (+) (32) -Gerçek hayatta kullanılabilir (7) (Ö:1,2,4,8,10,14,15) -Eğlenceli (7) (Ö:1,2,3,6,12,15,24) -Güzel (7) (Ö:1,8,15,20,21,23,24) -Beğendim/sevdim(4) (Ö:4, 9,10, 16) -Önemli/değerli (2) (Ö:4,18) -Mutluluk verici (2) (Ö:7,19) -Kolay (2) (Ö: 9, 17) -Motive edici (1) (Ö: 21) Olumsuz (-) 3 -Zor (1) (Ö:20) -Sıkıcı (1) (Ö:20) -İdare eder (1) (Ö:11)

Ünite raporları incelendiğinde, öğrencilerin geleceğe dair hayal ve tahminleri anlatma (f=12), gelecek ve hayallere dair sözcükleri öğrenme (f=10) gibi ünitenin belirttiği dilsel işlev ile örtüşen kazanımları edindiklerini düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler bunun dışında gelecek zaman yapısı (f=9) ve gelecek zamanda cümle kurmak (f=7) şeklindeki kazanımları edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin üniteye dair olumlu görüşler belirttikleri, gerçek hayatta kullanılabilir (f=7), eğlenceli (f=7) ve güzel buldukları (f=7) görülmüştür. Aşağıdaki ünite raporlarından alınan alıntılar, öğrencilerin gelecek ile ilgili hayallerinden bahsedebileceklerini düşündüklerini ve üniteye dair olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir:

> Ünitenin amacı gelecek ile ilgili cümleler kurdurmak ve nasıl gelecekten bahsedilir, onu öğretmekti. Bu ünitede kelime ezberleme, tekrar etme, konu anlatımları, dinleme çalışmaları yaptım. Gelecek zamanla ilgili cümleler kurmayı, hayallerden bahsetmeyi öğrendim. Gelecekte olan hayallerimi İngilizce bir şekilde anlatabilirim. Biz öğrencilere yeni şeyler kattığı için sevdim. Gelecek hayatta da bu bilgiler yardımcı olacağı için önemli buluyorum. (Ö4)
>
> ***
>
> Amaç, gelecek zamanı öğrenmemizdi ve hayallerimizi anlatırken ki kelimeleri öğretmekti. Ünite boyunca dinleme, soru-cevap, kelime tekrarı, cümle kurma gibi etkinlikler yaptım. Yeni sözcükler, gelecek zamanda cümle kurmak gibi bilgiler öğrendim. Gelecekteki hayallerimi anlatabilirim ve gelecek zamanlı cümle kurabilirim. Kendi fikirlerimizi ve hayallerimizi paylaşabildiğimiz için eğlenceliydi. (Ö6)
>
> ***
>
> Gelecek ve hayallerimiz hakkında konuşmaktı. Diyalog kurma, soru-cevap, paragraf okuma ve paragraf sorusu çözdüm. Gelecek zamanı öğrendim ve gelecek ile ilgili tahminlerimi İngilizce ile dile getirebilirim. Sevdim çünkü basitti. (Ö9)
>
> ***
>
> Gelecek zaman yapısını öğretmek. Test çözdüm, örnek cümle yaptım, klasik sorulara cevap verdim. Gelecek zaman, will-won'tu anladım. Günlük konuşmada, İngilizce konuşurken, gelecek zamanda yapacağım şeylerden bahsedebilirim. Bence gelecek zamanı öğretmesi faydalıydı. Günlük konuşmalarda daha iyi konuşmamı sağladı. Her yönünü beğendim. (Ö10)

Bununla beraber Ö19, üniteye dair deneyimlerini aktarırken, konunun onu duygusal yönden nasıl etkilediğini ve gelecek hakkında konuşmanın onu hem heyecanlandırıp, hem de kaygılandırdığını şöyle anlatmıştır.

> İngilizce olarak hayallerimizi ve hayallerimizin nasıl ifade etmemiz gerektiğini öğrendik. Kelime tekrarı ve test çözme, örnek cümle, dinleme, soru-cevap etkinlikleri yaptık. Bu ünitede "will" yapısını öğrendik ve bu will yapısı ile cümle kurmayı öğrendik ve bir sürü kelime öğrendik. Bu ünitede öğrendiğimiz bilgiler ile arkadaşlarımız ile hayallerimiz konusunda konuştuk ve hayallerimin düşündüğümüzden daha çok olduğunu tekrar hatırladım. Bu ünitede gelecekte yapmak istediklerim ve hayallerimi anlatırken mutluluk dolu ve heyecanlıydım çünkü hayallerimi anlatırken çok heyecanlanıyorum ve bunları konuşurken karnım ağrımaya ve stres olmaya başlıyorum çünkü gelecekte gerçekten bunları yapamazsam kaygısı beni strese ve karın ağrılarına sokuyor. (Ö19)

Ünite 8: Public Buildings

8. ünite olan "Public Buildings" ünitesinde öğrencilerden dilsel işlev olarak, farklı yer ve binalara neden gittiklerine dair gerekçeler ve açıklamalar sunabilmeleri beklenmektedir. Buna göre ünitenin başlıca ilişkili sözcükleri de "lunapark", "sanat galerisi", "pastane" gibi bina ve yer adlarından oluşmaktadır. Belirtilen bu işlev bağlamında sözlü etkileşime yönelik olarak öğrencilerden "gerekçeler ve açıklamalar sunmaları", sözlü üretime dönük olarak da "gerekçe ve açıklamalarını anlatmaları" beklenmektedir. Ünitenin dilsel işlevi ile konuşma becerilerine dönük bu kazanımları, aşağıdaki tablonun sol sütunlarında sunulurken, sağ sütunlara ünite raporunun veri analizi sonucunda elde edilen bulgular olarak, öğrencilerin ünite ile ilgili edindiklerini düşündükleri kazanımlar ve üniteye dair görüşleri yerleştirilmiştir.

Tablo 47. Public Buildings Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler

ÜNİTE 8: PUBLIC BUILDINGS			
Resmi Program		**Deneyimlenen program**	
Dilsel işlevler	İlgili konuşma kazanımı	Öğrenilenler	Düşünceler
Gerekçeler, açıklamalar sunmak *You should play in the new park to make friends* Amusement park, art gallery, bakery, etc.	**Sözlü etkileşim** **E7. 8. SI1** Gerekçeler ve açıklamalar sunar **Sözlü üretim** **E7. 8. SP1** Gerekçelerini ve açıklamalarını aktarır	Bina ve yer adları (15) (Ö:1,6,7,8,11,12,13,14,15,16, 19,20,21,22,24) Dil bilgisi (11) (Ö:2,6,7,10, 11,13, 16,17,21, 22,23) Bir yere neden gittiğini anlatmak (10) (Ö:6,8,9,10,11, 13,16, 17,19, 21) Yol tarif etmek (4) (Ö:13,15,17,20) Cümle kurmak (4) (Ö:8, 9,14,21)	Olumlu (+) (29) -Güzel (10) (Ö1,6,7,8,13,18,19,20,22,24) -Eğlenceli (6) (Ö:1,6,12,15,21,24) -Beğendim/sevdim (5) (Ö:7,13,17,19, 21) -Önemli/değerli (3) (Ö:6,14,18) -Gerekli (2) (Ö:16,23) -Yararlı (2) (Ö:11, 13) -Kolay (1) (Ö:17) -Mutluluk verici (1) (Ö:21) Olumsuz (-) 6 -Gereksiz (2) (Ö:10, 17) -Sıkıcı (2) (Ö:2,9) -Aynı (2) (Ö:2, 16)

Ünite raporları, öğrencilerin ünitenin dilsel işlev, anahtar sözcük ve ilişkili konuşmaya dönük kazanımlarını edindiklerini düşündüğünü göstermektedir. Bununla beraber öğrencilerin bu ünitede, sözcük yönünden kazanımları daha fazla vurguladıkları (f=15), dil bilgisine dair kazanımlara da sıkça değindikleri dikkat çekmektedir (f=11). Öğrencilerin, güzel (f=10), eğlenceli (f=6) gibi ifadeler ile üniteye dair genel olarak olumlu görüşler belirttikleri görülürken (f=29), "gereksiz (f=2)," "sıkıcı (f=2)" gibi bazı olumsuz görüşlere de değinildiği görülmektedir. Aşağıda sunulan ilgili ünite raporlarında öğrencilerin, ünite sonunda bina ve yer adlarının yanında buralara neden gittikleri ve neler yaptıklarını anlatabileceklerini düşündükleri görülmektedir.

> Yer adlarını, günlük hayatta gittiğimiz yerlerin İngilizcesini öğrendik. Gittiğimiz yerleri anlattık, buralarda ne yapabileceğimiz ile ilgili eşleştirme yaptık, bu kelimelerle cümle kurduk, sözcük tekrarı yaptık. Yer adları, geçmiş zaman, ne yapabileceğimiz ile ilgili fiiller öğrendik. Yurt dışında nereye gitmek istediğimi,

günlük ne yaptığımı anlatabilirim. Eğlenceli ve güzel bir üniteydi çünkü yer adları günlük hayatta önemli ve işlerimizi yapmak için güzel bir öğreticiydi. (Ö6)

***

Bu ünitenin amacı cümle yapısı öğrenme, cümle kurmaya ve anlatmaya odaklı bir ünite. Bu ünite boyunca gerek okuma, gerek metin yazma olarak bazı çalışmalar yaptım. Bu ünitede geçmiş zaman ile nasıl cümle kurabileceğimi öğrendim. Nereye gideceğimi anlatma cümlesi. Bu ünitede öğrendiğim kelimeler ile nereye gidip, ne yaptığımı ya da ne aldığımı anlatabilirim. Bu üniteye dair düşüncelerim güzel bir üniteydi. Çünkü geçmiş zaman ile bazı gidilen yerleri, alınan ve yapılan şeyleri anlatmak amacıyla güzel bir örnek. (Ö8)

***

Binaların isimlerini öğrendik. Nereye ve neden gideceğimizi, nasıl açıklayabileceğimiz öğrendik. Doğru-yanlış, paragraf soruları, en çok dinleme metni yaptık. Because, so, to ve yer isimlerini öğrendim. Bir yere gidince yer adı ve niçin gittiğimi söyleyebilirim. İşe yarar buldum. (Ö11)

Öğrenci ünite raporlarında, öğrencilerin ünite kazanımlarının çoğunu edindikleri görüşünde oldukları anlaşılırken, üniteyi de genel olarak "güzel" ve "eğlenceli" buldukları görülmektedir. Aşağıdaki ünite raporunda Ö21, lunapark gibi eğlenceli mekânların üniteye karşı tutumunu olumlu etkilediğinden şöyle bahsetmiştir:

Lunaparktaki aletlerin İngilizcesini ve telaffuzunu öğrendim. Kelime bilme, boşluk doldurma, listening yaptım. Eğer yurt dışına gidersem lunaparkta hangi alete binebileceğimi belirtebilirim. Roller coaster, amusement park, geniş zaman, am-is-are, olumlu, olumsuz cümle kurmayı öğrendim. Eğlenceli bir ünite. Mutluluk veriyor. İnsanı mutlu ettiği ve heyecanlandırdığı için sevdim. Oradaki aletler ve oyuncaklar yüksek ve hızlı şeyler heyecan veriyor. (Ö21)

Diğer yandan öğrencilerden bazılarının, ünitede belirtilen dilsel işlevlerin çoğunu elde ettiklerini düşünmelerine rağmen üniteyi daha önce bilindik konular içermesi nedeniyle "sıkıcı" ve "gereksiz" olarak niteledikleri görülmüştür:

Amaç mağazaların, eğlence yerlerinin İngilizce karşılıklarını ve buralarda neler yapıldığını İngilizce açıklayabilmekti. Yazma, okuma, paragraf, konuşma, sözcük tekrarı yapıldı. Amaç-sonuç cümlesi kurmayı öğrendim. Herhangi bir arkadaşıma

İngilizce konuşarak, nereye gittiğimi ve gittiğim yerde ne yapabileceğimi anlatabilirim. Bence sıkıcıydı çünkü bu ünitede öğretilen yerleri biliyordum, bana neredeyse hiçbir şey katmadı. (Ö9)

***

Yer bildiren kelimeleri öğrendim, geçmiş ve geniş zamanı tekrarladım. Kelime çalıştım, cümle tamamlama etkinliği yaptım. Geçmiş zamanda ilgili cümleler kurdum. Yer-yön bildirmeyle ilgili cümleler kurdum. Geçmiş zamanı tekrarladım. Belli kalıplar öğrendim. Yer-yön ifadelerini öğrendim. Yer-yön tarif edebilirim, ne zaman, nereye gittiğimi… İlkokuldan beri bildiğim şeyleri tekrarladığım için biraz gereksiz buldum ama kolay bir ünite olduğu için sevdim. (Ö17)

Ünite 9: Environment

Çevre konusunu işleyen 9. ünite "Environment" için dilsel işlevler olarak öğrencilerden örneğin geri dönüşü süreci gibi süreçlerin işlem adım ve sırasını tarif edebilmeleri; çevreyi korumak ile ilgili gereklilik ve zorunluluk belirten ifadeleri kullanabilmeleri, çevre hakkındaki düşüncelerini gerekçeler sunarak açıklayabilmeleri; "denge", "iklim", "çevre dostu" gibi sözcükleri kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu dilsel işlevler doğrultusunda sözlü etkileşim için kazanımlar, "öğrencilerin, zorunluluk ile ilgili konuşabilmeleri" ile "süreçlere dair basit talimatlar verebilmeleri" şeklinde belirtilirken, sözlü üretim için öğrencilerden "bir süreci basitçe anlatmaları ya da sunmaları" beklenmektedir. Ünite ile ilgili belirtilen bu başlıca kazanımlar, aşağıda tablonun sol sütunlarına yerleştirilmiş, sağ tarafta ise öğrencilerin ünite raporundan elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 48. Environment Ünitesi Kazanımları, Öğrenilenler ve Düşünceler

ÜNİTE 9: ENVIRONMENT			
Resmi Program		**Deneyimlenen program**	
Dilsel işlevler	İlgili konuşma kazanımı	Öğrenilenler	Düşünceler
Basit süreçleri tarif etmek *First, get the seeds. Then, plant and water them.* **Zorunluluk ifade etme** *What should we do for our environment?* *-We have to start using public transportation* **Açıklama/gerekçeler verme** *Rain forests are important because the are necessary for exygen* Balance, climate, eco-friendly, efficient, global warming etc.	**Sözlü etkileşim E7. 9. SI1** Öğrenciler, zorunluluk hakkında konuşabilir **E7. 9. SI1** Öğrenciler, belirli bir sürece dair basit talimatlar verebilir **Sözlü üretim E7. 9. SP1** Öğrenciler bir sürecin basit bir tanımını ya da sunumunu yapabilir	Zorunluluk ifade etme (13) (Ö:4,7,8, 9,10,11,14,15,19, 20,21,23,24) Çevreye dair sözcükler (12) (Ö:2,3,4,6,8,12,14,16,19,21, 23,24) Çevreye dair bilgi (4) (Ö:4,7,21,22) Çevre ile ilgili düşünceleri anlatma(2) (Ö:10, 14) Çevreye karşı sorumluluk (2) (Ö:6, 21)	Olumlu (+) (27) -Güzel (15) (Ö:1.3.4.7, 8,12,13,16,18, 19,20,21,22,23,24) -Eğlenceli (5) (Ö:1,6,12,15,24) -Kolay (3) (Ö:11, 15,17) -Yararlı (2) (Ö:13,23) -Gerekli (1) (Ö:8) -Bilgilendirici (1) (Ö:7) Olumsuz (-) 8 -Sıkıcı (3) (Ö:2,4,9) -Gereksiz (2) (Ö:10, 17) -Sevmedim (1) (Ö:14) -Kısaydı (1) (Ö:14) -Daha önce gördük (1) (Ö:15)

Bu ünite hakkında tamamlanan raporlar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun "zorunluluk ifade etmek" dilsel işlevini yerine getirebileceklerini (f=13), ünite kapsamındaki çevre ile ilgili sözcükleri de öğrendiklerini düşündükleri görülmektedir (f=12). Ayrıca öğrencilerin bu ünitede çevre ve çevre sorunlarına dair bilgiler öğrendiklerini (f=4) ve çevreye karşı sorumluluk konusunda bir farkındalık kazandıklarını vurguladıkları dikkat çekmektedir (f=2). Bununla beraber çevreyle ilgili görüşlerini açıklama/gerekçeler sunmak dilsel işlevine çok az sayıda öğrencinin değindiği (f=2), basit süreçleri tarif etme işlevine ise değinilmediği görülmüştür. Öğrencilerin üniteyi genel olarak "güzel" buldukları (f=15), bazı öğrencilerin ise "sıkıcı" ve "gereksiz" gibi olumsuz görüşler ifade ettikleri görülmüştür (f=8).

Aşağıda sunulan örnek alıntılarda, öğrencilerin ünitenin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı başlıca dilsel işlevler arasında olan "zorunluluk ifade etme işlevi" ve "çevreyle ilişkili sözcükleri" edindiklerinden bahsettikleri görülmektedir:

Ünitenin amacı çevre ile alakalı bilgiler vermek. Çevre ile ilgili doğruyu, yanlışı biz öğrencilere kazandırmaktı. Çevre ile ilgili kelimelerle ezber yaptık. Enerji kaynakları hakkında sesli metin dinledik. Paragraf okuduk, boşluk doldurduk. Sözcükler, ünite ile ilgili kelimeler, yapılar öğrendik. Öneri teklif, yasaklama, zorunluluk cümlelerini kurmayı öğrendik. Enerji kaynakları ile ilgili bilgiler öğrendik. Güzel bir üniteydi. Bence biraz sıkıcıydı ama sonuç olarak biz öğrencilere yeni bilgiler kazandırdığı için iyi bir üniteydi. (Ö4)

***

Bu ünitenin amacı çevre hakkında gerek yapmamız, gerek yapmamamız gereken şeyleri öğrendik. Bu ünite boyunca çevre, kirlilik, hayvanlar hakkında paragraf okuduk. Bol bol etkinlikler yaptık. Zorunluluk kelimelerini öğrendik. Yapması gereken ya da öneri vermek amacıyla kullanılan have to, must… Bu ünitede öğrendiklerim ile bir öneri ya da uyarı, tavsiye yapabilirim. Bu üniteye dair düşüncelerim güzel ve iyi geçti. Bence gerekli bir üniteydi. Kirliliği önleme gibi şeyler öğrendiğimiz için güzeldi. (Ö8)

Öğrencilerin, çevreye dair açıklamalar yapma ve gerekçeler sunma dilsel işlevine ise nadiren değindikleri görülmüştür (f=2):

Bu ünitenin amacı çevre ile ilgili öneri, tavsiye cümlelerini öğretmekti. Ünitede test, paragraf, sözcük çalışması yaptık. Have to, must, zorunluluk ifade eden kelimeleri öğrendik. Çevre hakkında konuşabilirim, yapmamız ve yapmamamız gerekenleri açıklayabilirim. Çevreye verilen zarar ve sonuçlarını söyleyebilirim. (Ö10)

***

Çevre ile ilgili kelimeler ve gereklilik cümlesinin öğretilmesi amaçlandı. Okuma, dinleme ve yazma etkinlikleri yaptım. Çevre ile ilgili kelimeler öğrendim. Gereklilik cümlesi kurmayı öğrendim. Bu iki maddeyi tek bir cümlede kurmayı öğrendim. Çevre kirliliği hakkında düşünceler paylaşabilir, çevreyi korumak için gerekli, yapılabilecek çözümleri cümle olarak yazabilirim. (Ö14)

Öğrencilerden bazıları ise bu ünite kapsamında dilsel işlev ve becerilerin dışında çevre ve çevreyi korumaya dair bilgiler öğrendiklerini ve belirli bir sorumluluk duygusu edindiklerinden bahsetmişlerdir (f=2):

> İnsanları uyarabilir, onlara öneride bulunabilirim ve en önemlisi çevreyi koruyabilirim. (Ö6)

***

> Güzel bir ünite. Bilgi veriyor. Sorumluluk kazandırıyor. (Ö21)

Öğrenciler, bu ünite sayesinde çevre hakkında bilgiler edindikleri için üniteyi genel anlamda beğendiklerini ve faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir:

> Üniteye bayıldım çünkü daha tedbirli ve dikkatli olmamız gerektiğini anlatıyor. Bu nedenle çok bilgilendirici bir ünite. Çok güzel. (Ö7)

***

> Bu üniteye dair düşüncelerim güzel ve iyi geçti. Bence gerekli bir üniteydi. Kirliliğin nasıl önlenebileceği gibi şeyler öğrendiğimiz için güzeldi. (Ö8)

***

> Güzeldi. Ama diğer ünitelerde daha çok sevdiğim var. Yani en iyisi diyemem. Ama yararlı bir ünite. Gerçek hayatta elle tutulabilecek bilgiler veriyor. Hayatımda kullanabileceğim, insanlara yardım edebileceğim bilgiler. Hoşuma gitti. (Ö13)

***

> Doğayı korumak, hayvanları korumayı öğrenmek, çevreyi korumayı öğrenmek güzeldi. (Ö20)

***

> İşe yarayabilir bir ünite. Çevremizdeki geri dönüşümlerin isimlerini öğrendiğimiz için güzel bir üniteydi. (Ö23)

Diğer yandan bazı öğrenciler, bu konuyu daha önce gördükleri ve sık sık karşılarına çıktığını düşündükleri için sıkıcı ve gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

> Her sene olduğu için gereksizdi bence. (Ö10)

***

> İlkokuldan beri bildiğim şeyleri tekrarladığım için biraz gereksiz buldum. (Ö17)

5.3.3. Öz Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular

Yıl sonunda verilen öz değerlendirme formunda öğrencilerden (*n=18*) dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma becerileri ile ilgili olarak, A2 dil düzey tanımlayıcılarında yer alan ifadeleri ve bunlar dışında resmi programda vurgulanan İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirme, öğrenme stratejilerinin öğrenimi, anahtar yetkinlik ve değerlere ilişkin kazanım ifadelerini edinme derecelerine göre 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin, IBM SPSS 27 istatistik paket programı ile ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen hesaplama sonunda, öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}$)=3.33 ile ($\bar{x}$)=3.94 arasında değiştiği, öz değerlendirme formu için elde edilen aritmetik ortalama puanın ise ($\bar{x}$)=3.61 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil becerileri için ortalama puanı ($\bar{x}$)=3.65 olurken, dil dışı kazanımlar için ise ($\bar{x}$)=3.53 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 49. Öz Değerlendirme Formunun Betimsel İstatistik Bulguları

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU								
Dil becerileri		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	$\bar{x}$	*s.s.*
Anlama	Dinleme		Ö11,16	Ö1,3,9,14,15,18	Ö2,5,12,13,17	Ö4,6,7,8,10	**3.72**	1.01
	Okuma		Ö9,17	Ö1,5,11,13,15,16	Ö2,3,4,14,18	Ö6,7,8,10,12	**3.72**	1.01
Konuşma	Karşılıklı konuşma	Ö9,18	Ö4,15	Ö2,5,11,13,17	Ö1,8,10,12,14,16	Ö3,6,7	**3.33**	1.23
	Sözlü anlatım		Ö9,11,16,18	Ö2,5,13,14,15	Ö1,3,10,17	Ö4,6,7,8,12	**3.55**	1.14
Yazma	Yazılı anlatım	Ö9	Ö14,17	Ö3,11,15	Ö2,5,16	Ö1,4,6,7,8,10,12,13,18	**3.94**	1.30
						Dil becerileri için ortalama	**3.65**	0.90
Diğer								
Tutum, strateji, yetkinlik, değerler	Tutum geliştirme		Ö3,5,15,17	Ö1,2,9,11,14,18	Ö6,7,16	Ö4,8,10,12,13	**3.50**	1.15
	Strateji gelişimi	Ö6	Ö1,5,9	Ö2,11,15,16	Ö8,10,12,14,18	Ö3,4,7,13,17	**3.55**	1.24
	Anahtar yetkinlik ve değerler	Ö6	Ö1,14,15	Ö5,7,10	Ö2,4,9,11,16,17,18	Ö3,8,12,13	**3.55**	1.19
						Diğer için ortalama	**3.53**	0.90
Ortalama							**3.61**	0.74

Öğrencilerin en yüksek ortalama puanın ($\bar{x}$)=3.94 ile yazılı anlatım becerisine ait olduğu, bunu sırasıyla dinleme ($\bar{x}$=3.72) ve okuma ($\bar{x}$=3.72) gibi anlama becerilerinin izlediği görülmüştür. Anlama becerilerinin ardından sözlü anlatım ($\bar{x}$=3.55) öğrenme stratejileri ($\bar{x}$=3.55), anahtar yetkinlik ve değerler ($\bar{x}$=3.55) gelirken bunları az bir farkla tutum ($\bar{x}$=3.50) takip etmiştir. En düşük ortalama puanın ise ($\bar{x}$)=3.33 ile karşılıklı konuşma becerilerine ait olduğu göze çarpmaktadır.

Hesaplanan aritmetik ortalamalar yorumlanırken, değer aralıklarının eşit bir şekilde oluşturulabilmesi için dizi genişliği/grup sayısı (n-1/n) formülü kullanılmış (Tekin, 2016, s. 271) ve aralık genişliği 0.80 olarak belirlenmiştir (5-1/5= 0.80). Bu doğrultuda

öğrencilerin ortalama puanları aralık değerlerine göre yerleştirilerek, değerlendirilmiştir.

Tablo 50. Öz Değerlendirme Formu Ortalama Puanlarının Yorumlanması

Aralık değerleri	Yorum değeri	Ortalama puanlar
1.00 - 1.80	Hiç	-
1.81 - 2.60	Biraz	-
2.61 - 3.40	Orta	Karşılıklı konuşma ($\bar{x}$=3.33)
3.41 - 4.20	İyi	Tutum ($\bar{x}$=3.50) Sözlü anlatım ($\bar{x}$=3.55) Stratejiler ($\bar{x}$=3.55) Yetkinlik&değerler ($\bar{x}$=3.55) Okuma ($\bar{x}$=3.72) Dinleme ($\bar{x}$=3.72) Yazılı anlatım ($\bar{x}$=3.94)
4.21 - 5.00	Çok iyi	

Öğrencilerin kendi yaptıkları öz değerlendirmeleri sonucunda, A2 düzeyi için belirtilen ve resmi programda vurgulanan kazanımları genel olarak "iyi derece" edindiklerini düşündükleri görülmektedir ($\bar{x}$)=3.61. Sonuçlar, öğrencilerin hem dil becerilerini ($\bar{x}$ = 3.65) hem diğer kazanımları ($\bar{x}$=3.53) "iyi derecede" edindiklerini, bununla beraber dil becerine dönük kazanım ortalamalarının, diğer dilsel olmayan kazanımlara göre az bir farkla da olsa, daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Amaçlanan tüm kazanımlar arasında yazılı anlatım, en yüksek ortalama puana sahip olmuştur ($\bar{x}$=3.94). Karşılıklı konuşma ($\bar{x}$=3.33) dışındaki diğer tüm kazanımların "iyi" aralık değeri içinde yer bulduğu görülürken, bunlar arasında puan ortalamaları açısından yazılı anlatıma en yakın olanların dinleme ($\bar{x}$=3.72) ve okuma ($\bar{x}$=3.72) gibi anlama becerileri olduğu görülmektedir. Bunları sözlü anlatım ($\bar{x}$=3.55) stratejiler ($\bar{x}$=3.55), yetkinlik ve değerler ($\bar{x}$=3.55) ile tutum ($\bar{x}$=3.50) takip etmiştir. Karşılıklı konuşma ise tüm kazanımlar arasında öğrenciler tarafından "orta düzeyde" değerlendirilen tek beceri olmuştur ($\bar{x}$=3.33),

5.3.4. Deneyimlenen Programın Belirginleştirilmesi

Bu bölümde, deneyimlenen program ile ilgili olarak öğrenciler ile eğitim-öğretim dönemi boyunca yapılan yüz yüze görüşmeler, işlenen ünitelere dair tamamlanan ünite raporları ve dönem sonunda doldurulan öz değerlendirme formuna ait bulguların bir araya getirilmesi ile deneyimlenen programın belirginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Amaçlar

İletişimsel Yetkinliğin Geliştirilmesi

Görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin İngilizce öğretimi sonunda başta sözcük bilgisi (f=12), dil bilgisi (f=7) ve cümle kurma (f=6) gibi öğrenmeler gerçekleştirdiklerini, öğrencilerin öğrendikleri ile sınırlı karşılıklı konuşmalar yapabileceklerine (f=12), cümleler kurabileceklerine (f=8), sınırlı sözlü anlatımlar gerçekleştirebileceklerine (f=6) inandıklarını göstermiştir. Ünite raporları ise öğrencilerin, resmi program tarafından belirtilen dilsel işlevlerin büyük bir bölümünü edindiklerini düşündüklerine işaret etmektedir. Son olarak öz değerlendirme formları, öğrencilerin sözlü anlatım için ortalama puanlarının "iyi" bir düzeyde ($\bar{x}$=3.55) olduğunu ortaya koyarken, karşılıklı konuşma ortalama puanlarının ise "orta" düzeyde olduğunu göstermiştir ($\bar{x}$=3.33). Bu verilerden öğrencilerin, diğer kazanımlarla kıyaslandığında karşılıklı konuşma konusunda kendilerini daha düşük bir düzeyde gördükleri anlaşılmaktadır. Dahası gözlemler, öğrencilerin sınıf içinde dili karşılıklı iletişim için kullanma olanaklarının sınırlı olduğunu, öğrencilerin derste genellikle bireysel olarak sözcük ve cümle düzeyinde ifadeler oluşturduklarını, konuşma fırsatlarının yaratıldığı sınırlı anlarda ise genellikle iletişimi sürdürmedikleri ya da Türkçe olarak sürdürme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur.

İngilizceye Karşı Olumlu Tutum Oluşturulması

Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizceye karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koyarken (f=26), öğrencilerin İngilizceyi öncelikle iletişim kurmak (f=17) ve iş için (f=17) öğrendiklerini göstermiştir. Ünite raporları da, öğrencilerin dönem boyunca işlenen tüm ünitelere dair çoğunlukla olumlu deneyimlerinden bahsettiklerini göstermektedir. Son olarak öz değerlendirme form sonuçlarında da, öğrencilerin tutum için ortalama puanlarının "iyi" bir düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$=3.50).

Etkili Öğrenme Stratejilerinin Benimsenmesi

Görüşmelerin içerik analiz sonuçları, öğrencilerin İngilizce öğrenirken başta tekrar (f=10), izleme (f=10), yazma/not alma (f=8) olmak üzere belirli stratejilere ağırlık verdiklerini ortaya koymuştur. Ünite raporlarında da, öğrencilerin ünitelere çalışırken yine benzer stratejilere değindikleri görülmüştür. Öz değerlendirme form sonuçlarından elde edilen bulgular öğrencilerin strateji kullanımına dair yeterlikleri ile

ilgili ortalama puanlarının "iyi" bir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\bar{x}$=3.55). Bu sonuçlar öğrencilerin tekrar, izleme, yazma/not alma gibi belirli stratejileri "iyi" bir düzeyde kullanabildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Anahtar Yetkinlik ve Değerlerin Edinimi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçları, öğrencilerin bir bölümünün anahtar yetkinlik ve değerlere öğretimde yeterince yer verilmediğini ya da bunların iyi öğretilemediğini düşündüklerini göstermiştir (f=5). Bunun yanında bazı öğrenciler program kapsamında özellikle çevreyi (f=4) ve hayvanları koruma (f=4), kültürel farkındalık (f=3) gibi bazı değerlerin vurgulandığını ifade etmişler ancak bunları detaylandırmakta ve somut örnekler vermekte güçlük çekmişlerdir. Ünite raporları ise anahtar yetkinlik ve değerlere dönük kazanımlardan, çevre ünitesi dışında bahsedilmediğini ortaya koymuştur. Öz değerlendirme raporunda öğrencilerin bunları dil becerilerine kıyasla biraz daha az olmakla beraber, "iyi" bir düzeyde edindiklerini düşündüklerini göstermiştir ($\bar{x}$==3.55).

Öğretim Yaklaşımı

Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sonuçları, öğrencilerin gerçekleştirilen öğretimi tarif ederken en çok etkinlik yapıyoruz (f=10) ve soru cevaplıyoruz (f=10) şeklindeki tanımlamaları kullandıklarını göstermiştir. Bu bulgulardan, öğrencilerin öğretimi soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen, etkinlikler üzerinden deneyimledikleri görülmektedir. Bunlar dışında öğrencilerin, yazıyoruz (f=8), test/soru çözüyoruz (f=5), çeviri yapıyoruz (f=5) gibi tanımlamalar kullandıkları görülmüştür. Becerilerin öğretimi açısından öğrenciler, derste tüm becerilerin yer bulduğunu ifade ederlerken (f=9), bunlar arasında dinleme (f=6) ve yazmanın (f=5) ön plana çıktığına, konuşmanın ise daha arka planda oluğuna değinmişlerdir (f=1). Öz değerlendirme form sonuçları da, yazma becerisi ile dinleme ve okuma gibi anlama becerilerine ait ortalama puanların, konuşmaya dönük dil becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin gerek görüşmelerde gerekse ünite raporlarında, öğretimde kullanılan temalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin görüşmelerde sınıf içinde yapılan etkinliklere örnek olarak, kitapta yer alan boşluk doldurma (f=8) ve doğru-yanlış (f=5) türünden etkinlikleri vurguladıkları görülmüştür. Sınıf içi öğretimde Türkçe ve İngilizcenin bir arada kullanıldığını belirten öğrencilerin önemli bir bölümü, bu durumu kendileri için faydalı olarak

değerlendirmişlerdir (f=16). Öğrenciler materyaller açısından ise öğretimde kitap başta olmak üzere (f=9), akıllı tahta (f=7) ve sözlük (f=6) gibi temel araç-gereçlerin kullanıldığını vurgulamışlardır. Öğretimdeki roller açısından ise öğrenciler eşit aktiflikteyiz (f= 7) ve öğretmen daha aktif (f=5) şeklinde başlıca iki cevap vermişler, kendi aralarında çok fazla çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir (f=3).

Ölçme-Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme deneyimlerine ilişkin görüşlerinden, öğrencilerin genel olarak çeviri yapabilmeyi (f= 6), cevap verebilmeyi (f=5), test çözmeyi (f=4) ve konuşabilmeyi (f=4) öğrenmenin göstergesi olarak gördükleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin dönem boyunca yapılan ödev ve davetiye hazırlama gibi biçimlendirici değerlendirme çeşitlerini faydalı bulmalarına rağmen (f=9) bunları oluşturdukları iş yükü gibi bazı gerekçelerden ötürü tercih etmedikleri (f=5) ya da bunları not değeri açısından önemli gördükleri için başarısız oldukları derslerden, notlarını yükseltmek amacıyla aldıkları görülmüştür (f=7). Bununla beraber öğrencilerin, düzey belirleyici değerlendirme olarak gerçekleşen test şeklindeki sınavlardan genel olarak memnun oldukları (f=7), bunları kolay buldukları (f=6) ve bu sınavların öğrenmelerini yeterince ölçtüğünü düşündükleri (f=7) görülmüştür. Bazı öğrenciler ise sınavın, öğrenme ve çalışma biçimleri üzerinde şekillendirici etkileri olduğuna değinmiştir (f=6).

Deneyimlenen programa dair dönem boyunca yapılan görüşmeler, toplanan ünite raporları ve dönem sonunda doldurulan öz değerlendirme formlarından elde edilerek değinilen bu veriler, araştırmanın analitik çerçevesine yerleştirilmiş, aşağıdaki tabloda özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 51. Deneyimlenen Programın Ana Hatları

DENEYİMLENEN PROGRAM			
Boyut	**Bulgu**	**İlgili örnek veri**	**Yorum**
Amaçlar	Dil bilgisel kazanımlarla, sınırlı iletişim	•Biraz diyalog kurabilirim ama soru falan sorduğunda çok cevaplayamayabilirim. (Görüşme, Ö1) •İngilizcede daha çok kelime öğrendiğimi düşünüyorum. Görüşme, Ö2) •Miktar sorabilirim, bir teklifi kabul veya reddedebilirim. (Celebrations ünite raporu, Ö9)	Öğrenciler, öğrendikleri sözcük, yapı ve işlevler ile sınırlı diyaloglar kurabileceklerini düşünmektedir.
	İngilizceye karşı olumlu tutum	•İngilizce dersini seviyorum. Öğrenmeyi de seviyorum yani. (Görüşme, Ö3) •Tutum ortalama puanı, "iyi" (Öz değerlendirme formu)	Öğrenciler, İngilizceye karşı genel olarak olumlu bir tutum içerisindedirler.
	Öğrenme stratejilerine dair sınırlı kazanımlar	•Bazen eve gidince bakıyorum unutmadığım zaman. Tekrar etmeden hiçbir şey olmuyor. (Görüşme, Ö19) •Film ya da dizi oluyor onları izliyorum. (Görüşme, Ö17)	Öğrenciler, İngilizce öğrenmek için tekrar ve izleme gibi stratejilere başvurmaktadır.
	Yetkinlik ve değerlere dair kısmi kazanımlar	•…sürekli ders işlediğimiz için pek o şeylere vakit kalmıyor. (Görüşme, Ö12) • İnsanları uyarabilir (…) ve en önemlisi çevreyi koruyabilirim. (Environment ünite raporu, Ö6)	Öğrenciler, yetkinlik-değerlerden bazılarını edindiklerini düşünmektedir.
Öğretim Yaklaşımı	Kitaptan etkinlik odaklı öğretim	•Akıllı tahtadan hoca kitabımızı açıyor. Biz etkinlikleri yapıyoruz. (Görüşme, Ö2) •Yaptığımız etkinlikler ön planda. (Görüşme, Ö7)	Öğrenciler, öğretimde kitaptan yapılan etkinlikleri ön planda görmektedir.
	Tüm dil becerilerine yer verme - Konuşma becerisi arka planda	•…genelde eşit planda oluyor hepsi. (Görüşme, Ö16) •Dil bilgisi, okuma, yazma, konuşma. Hepsini. En çok yazma. En az konuşma. (Görüşme, Ö9)	Öğrencilere göre tüm dil becerilerine yer verilmekle beraber konuşma becerisi daha arka plandadır.
	Temalara karşı olumlu tutum	•Konuların hepsini seviyorum. (Görüşme, Ö5) •Günlük konuşmalarda daha iyi konuşmamı sağladı. Her yönünü beğendim. (Dreams ünite raporu, Ö10)	Öğrenciler temalara dair genel olarak olumlu görüşe sahiptir.
Öğretim Uygulamaları	Kitaptan etkinlik türleri: boşluk doldurma, doğru-yanlış	•True-false, boşluk doldurma falan olduğunda, onları seviyorum. (Görüşme, Ö14) •Boşluk doldurma, dinleme metinleri, kitaptaki etkinlikler (Celebrations ünite raporu, Ö17)	Öğrenciler, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi kitaptan etkinlik türlerini deneyimlemektedirler.
	Öğretim dili olarak İngilizce ve Türkçe	• Hoca zaten yarı İngilizce yarı Türkçe konuşuyor. İyi oluyor. (Görüşme, Ö4) •Bazen Türkçe, bazen İngilizce. Sadece İngilizce olsa istemezdim. (Görüşme, Ö11)	Öğrenciler, derste Türkçe ve İngilizcenin kullanımından yanadır.
	Temel araç-gereçler: Kitap, (akıllı) tahta	• Kitap, akıllı tahta, o kadar. Başka bir şey yok. (Görüşme, Ö10) •Genellikle kitapta ne varsa o. Onun dışında çok şey yapmıyoruz. (Görüşme, Ö16)	Öğrencilerin dil öğrenim deneyimleri temel araç-gereçlerle sınırlıdır.
	Roller: Aktif öğretmen, aktif öğrenci	•…eşit şekilde diyebilirim belki. Eşit aktiflikteyiz. (Görüşme, Ö3) •…ne hoca ne öğrenciler ön planda burada. İkisi de eşit ağırlıklı. (Görüşme, Ö16)	Öğrencilerin çoğuna göre, derste hem öğretmen hem öğrenciler aktiftir.
Ölçme-Değerlendirme	Öğrenme göstergesi olarak çeviri yapma, cevap verme	•…bir yazıyı gördüğümde çevirebilirsem öğrendiğimi, aklımda kaldığını anlayabiliyorum. (Görüşme, Ö8) •Test çözdüğümde, soruları cevaplayabildiğimde... (Görüşme, Ö5)	Çeviri yapma, test ve soru cevaplamak temel öğrenme göstergeleri arasındadır.
	Alternatif süreç değerlendirme: Not değeri olan, iş yükü	•Proje bu dönem almadım ödevlerden dolayı ama evet güzel, faydalı bence. (Ö3) •Aslında almak istiyorum ama hepsi sığmayacağı için… (Ö12) •Ben başka dersten aldım. Notumun düşük olduğu dersten. (Görüşme, Ö5)	Öğrenciler, alternatif değerlendirmeleri faydalı bulsalar da bunları çok tercih etmemekte, not ile ilişkilendirmektedir.
	Test sonuç değerlendirme	•Sınavlar iyi geçiyor. Test, çoktan seçmeli. Öğrenmeyi ölçüyor. (Görüşme, Ö4) •Çoktan seçmeli seviyorum. Sözlü olmasını istemezdim. (Görüşme, Ö15)	Öğrenciler, test formatındaki sınavlardan memnun, diğer sınav türlerine mesafelidir.
	Sınav etkisi: Sınav için çalışma	•Sınav sonuçta tüm hayatımızı belirliyor. (Görüşme, Ö9) •Genellikle İngilizceye evet, sınav için çalışıyorum. (Görüşme, Ö11)	Öğrenciler, sınavın öğrenmeleri açısından belirleyici etkileri olduğu görüşündedir.

5.4. Programların Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde resmi, öğretilen ve deneyimlenen programlar olmak üzere, araştırma kapsamına alınan programlara dair elde edilen bulgular amaçlar, öğretim yaklaşımı, öğretim uygulamaları, ölçme ve değerlendirme olmak üzere, incelenen farklı boyutlar üzerinden, karşılaştırmalı bir biçimde sunulmuştur. Önce her bir boyut için elde edilen bulgular özetlenerek ilgili boyut için programlar arası uyum/uyumsuzluk ve boşluk durumları belirlenmeye, ardından aşağıda gösterilen renk tonları ile görselleştirilerek, vurgulanmaya çalışılmıştır.

Tablo 52. Bulguların Renk Tonları ile İfade Edilmesi

Renk göstergesi	Tanımlama
Uyum	Tüm program türleri içinde yer bularak vurgulanan, ortak durumları ifade etmek için kullanılmıştır.
Uyumsuzluk	Programlar arasında farklılaşan ve karşıtlık gösteren durumları ifade etmek için kullanılmıştır.
Boşluk	Program türleri içinde yer verilmeyen, karşılığı olmayan noktaları belirtmek için kullanılmıştır.

5.4.1. Amaç Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Resmi programın incelenmesi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda programın başlıca amaçları (1) iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi, (2) İngilizceye karşı olumlu tutum oluşturulması, (3) etkili dil öğrenme stratejilerinin benimsenmesi ve (4) anahtar yetkinlik ve değerlerin kazandırılması olarak belirginleştirilmiştir. Aşağıda resmi program tarafından vurgulanan her bir amacın, diğer program türleri ile ilişkili bir karşılaştırılması yapılmıştır.

Amaç 1: İletişimsel Yetkinlik

Resmi programın toplumsal ilerleme söylemi ile iletişimi dolayısı ile iletişimsel yetkinliği geliştirmeyi İngilizce öğretiminin en temel amacı olarak vurguladığı, dili problem çözümünde özerk biçimde kullanabilmeyi, bu amaca ulaşmada önemli bulduğu görülmektedir (s. 3-4). Öğretmen de görüşmede resmi program gibi, İngilizce öğretimindeki temel amacını, "İngilizce konuşabilen öğrenci yetiştirmek" olarak özetlese de, sınıflarda iletişimi sağlamanın mevcut sınav odaklı eğitim sistemi içinde çok mümkün olmadığını, öğretimde İngilizce iletişimin çok fazla gerçekleşmediğini belirtmiştir. Sınıf içi gözlemler de, öğrencilerin dili iletişim ve anlamlar üretme; belirli

dilsel görevlerin üstesinden gelmek için özerk biçimde kullanma ve öğrendiklerini konuşarak pratik etme olanaklarının sınırlı olduğunu, bunun yerine sözcük ve dil bilgisine dönük kazanımlara öncelik verildiğini, dilin söylemsel, toplumsal ve stratejik boyutlarına ise yeterince değinilmediğini göstermiştir. Buna bağlı olarak deneyimlenen program kapsamında öğrencilerin başta iletişim için İngilizce öğrendiklerini vurgulamalarına rağmen (f=17), gerçekleşen öğretim sonucunda ağırlıklı olarak sözcük (f=12) ve dil bilgisine dönük (f=7) öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve bu öğrendikleri ile sınırlı karşılıklı iletişim kurabileceklerine inandıkları görülmüştür (f=12). Ünite sonu rapor formları öğrencilerin ünitelerde yer alan dilsel işlevlerin çoğunu deneyimlediklerini düşündüklerini gösterse de öz değerlendirme form sonuçları, karşılıklı konuşma düzeylerinin diğer beceriler arasında orta düzeyde kalan tek beceri olduğunu ortaya koymaktadır ($\bar{x}$=3.33). Diğer yandan sınıf içi gözlemler de, öğrencilerin ders içinde sözcük ve cümle düzeyinde dilsel üretimler gerçekleştirdiklerini, dili iletişim için kullanma konusunda çok fazla fırsat bulamadıklarını, bu fırsatlarda ise çoğu öğrencinin basit iletişim durumlarını İngilizce devam ettirmeyerek, Türkçe cevap verme eğilimi gösterdiğini, bu açıdan dili özerk biçimde kullanmada sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgulardan, iletişimsel yetkinliğin gelişimine dair öğretimde dilin gerçekçi iletişim açısından kullanımına dair sınırlı olanaklar yaratılabildiği, öğrencilerin genel olarak dili, dil bilgisel boyutta yer alan sözcük ve cümle yapıları açısından deneyimledikleri, bu nedenle iletişimsel yetkinliğin gelişimi açısından programlar arasında uyumsuzluklar bulunduğu belirtilebilir.

Amaç 2: Olumlu Tutum

İngilizce ve İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirme, resmi programın hayat boyu öğrenme çerçevesinde üzerinde durduğu konulardan biri olmuş, İngilizce öğrenme ve öğretim ortamlarının öğrenenlerin keyif duyabilecekleri, kendilerini rahat ve desteklenmiş hissedecekleri biçimde oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (s. 3). Öğretmen de görüşmelerde, her ne kadar sınav odaklı eğitim sisteminin öğrencilerin İngilizceye bakışını olumsuz etkilediğini düşünse de, öğrencilerin eğlenerek öğrendiğini vurgulamış, öğretimde olumlu tutum geliştirmenin önemine dikkate çekmiştir. Sınıf içi gözlemler de, öğretmenin öğretimde İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlayacak öğretimsel davranışlar olarak esprilere, güncel ve ilgi çekici örneklere yer vermeye, samimi ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştığını

ortaya koymuştur. Bunun karşılığında yapılan görüşmelerde, öğrencilerin İngilizceye karşı genel anlamda olumlu bir tutum geliştirdikleri görülürken, öğretmen ve eğlenceli anlatımı da, öğrenciler tarafından İngilizceyi sevdiren bir faktör olarak vurgulanmıştır (f=8). Öz değerlendirme formundan elde edilen veriler de, öğrencilerin tutum ile ilişkili ortalamalarının "iyi" düzeyde olduğunu göstererek, bu veriyi desteklemiştir ($\bar{x}$=3.55). Bu nedenle tutum geliştirme amacı bakımından, programlar arasında bir uyum durumunun sağlandığı görülmektedir.

Amaç 3: Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri, resmi programın temel yanlarından biri olarak, öğrencilerin doğrudan sınavla ilişkili çalışma biçimleri yerine edinmesi beklenen etkili öğrenme yolları olarak vurgulanmaktadır (s. 4). Görüşmelerde öğretmen, stratejileri her ders için gerekli bulmasına rağmen sınav odaklı ölçmeden kaynaklı olarak, bu stratejilerin kullanımına da pek ihtiyaç duyulmadığına değinmiştir. Sınıf içi gözlemler, öğretmenin öğrencilere özellikle sözcüklerin etkili öğrenimi ve sınavlara daha iyi çalışmaları konusunda yaptığı uyarılarda, belirli bazı stratejilere dair bir farkındalık kazandırmaya çalıştığını göstermekle beraber, bunların programda vurgulandığı gibi belirli görev, çalışmalar ve ölçme-değerlendirme teknikleri üzerinden ayrıca desteklendiğine dair bir gözlemde bulunulmamıştır. Bunun bir yansıması olarak, her ne kadar öz değerlendirme form sonuçları öğencilerin stratejileri iyi bir düzeyde edindiklerini gösterse de (x=3.55), görüşmeler bu stratejilerin tekrar (f=10), izleme (f=10), yazma/not alma (f=8) gibi genellikle hatırlamaya dönük olanlarla sınırlı kaldığını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgulardan, öğrenme stratejilerine dair programlar arasında beklenen uyumun sağlanamadığı görülmektedir.

Amaç 4: Anahtar Yetkinlik ve Değerler

Resmi programda anahtar yetkinlik ve değerler, her öğretim programı gibi İngilizce öğretim programları açısından da öğrencilere kazandırılması beklenen unsurlar olarak ifade edilmiş, bu açıdan programda önceki programdan farklı olarak, değerler eğitimi felsefesinin gözetildiği, tüm konuların bu yetkinlik ve değerleri içerecek biçimde gözden geçirildiği ifade edilmiştir (s. 3). Anahtar yetkinlik ve değerler, gerçekleştirilen görüşmede öğretmen tarafından da her biri dil becerileri gibi önemli olan, bu açıdan başta kültürel farkındalık olmak üzere öğretilmesi gereken unsurlar olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber yine görüşmede öğretmen, sınıflarda dil bilgisi odaklı

öğretim yapıldığından ve her ünite bu tür mesajlar içermediğinden, öğretimde yetkinlik ve değerlere çok fazla yer vermenin mümkün olmadığından bahsetmiştir. Gözlemler, öğretmenin bazı anahtar yetkinlik ve değerlere özellikle "Environment" gibi çevreye dair bazı ünitelerde değinmeye çalıştığını gösterirken, bunların diğer üniteler içinde nadiren vurgulandığını ortaya koymuştur. Diğer yandan her ne kadar öğrenciler öz değerlendirme formunda bunları "iyi" düzeyde edindiklerini belirtseler de ($\bar{x}$=3.55), görüşmelerde öğrencilerin bir bölümü bu tür unsurlara derste yeterince değinilmediğini ve bunların öğretilemediğini ifade etmiş (f=5), bazıları ise bunlara dair somut örnek ve detaylar vermede güçlük çekmiştir. Ünite raporlarındaki kazanımlar incelendiğinde de, öğrencilerin çevre ünitesi dışındaki ünitelerde, bu tür öğrenmelere değinmedikleri görülmüştür. Bu nedenlerle, anahtar yetkinlik ve değerler bakımından programlar arasında uyumsuzluklar yaşandığı söylenebilir.

Elde edilen bu temel bulgular aşağıdaki tablo ile özetlenerek, amaç boyutu açısından uyum, uyumsuzluk ve boşluk noktaları belirtilen renk tonları ile vurgulanmaya çalışılmıştır:

Tablo 53. Amaç Boyutu için Programlar Arası Uyum

Boyut 1	Resmi Program	Öğretilen Program	Deneyimlenen Program	Boşluk ∅
Amaç	İletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi	Eğitim sisteminin sınava dönük beklentileri doğrultusunda öğretimde dil bilgisel boyuta öncelik verilmesi	Ağırlıklı olarak sözcük ve cümle düzeyinde, dil bilgisel kazanımlar elde eden, karşılıklı konuşmada güçlük yaşayan öğrenci	İletişimsel yetkinliğin edimsel, stratejik ve toplumdilbilimsel boyutları; dili problem çözümü için özerk biçimde kullanma fırsatları
	Dil ve dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirilmesi	Öğretmenin monoton olmayan bir öğretimi tercih etmesi, olumlu ve ılımlı bir sınıf atmosferi yaratmaya önem vermesi	Öğretmen ve öğretimini seven ve İngilizceye karşı olumlu bir tutuma sahip olan öğrenci	
	Etkili dil öğrenme stratejilerinin benimsenmesi	Öğrenme stratejilerinin öğretimde öncelik olarak görülmemesi, bazı stratejilere yüzeysel şekilde değinilmesi	Öğrencilerin İngilizce öğrenirken izleme, tekrar, not alma gibi belirli sayıda stratejiye başvurmaları	Strateji öğretiminin görev ve ödevlerle bütünleştirilmesi
	Anahtar yetkinlik ve değerlerin kazandırılması	Yerleşik dil bilgisi odaklı öğretim anlayışı nedeniyle anahtar yetkinlik ve değerlerden birkaçına, bazı ünitelerde yer verilmesi	Öğrencilerin yetkinlik ve değerlerin yeterince öğretilemediğini düşünmeleri, çevre ve hayvanları koruma gibi bazı değerleri deneyimlemeleri	Başta kültürel farkındalık olmak üzere, çeşitli anahtar yetkinlik ve değerlere somut yaşantılarla yer verilmesi
		Uyumlu		Uyumsuz

5.4.2. Öğretim Yaklaşımı Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

İletişim Odaklı Yaklaşım

Resmi programın ortaya koyduğu iletişim amacına dönük olarak İngilizce öğretim yaklaşımında "dil, iletişim içindir" görüşünden hareketle, dilin kullanımsal ve işlevsel boyutunu ön plana çıkaran, iletişim odaklı yaklaşımı benimsediği görülmektedir (s. 4). Öğretmenin görüşmede, iletişimsel yaklaşımı genel olarak sınıf ortamında uygulamanın güç olduğunu ifade etmekle beraber öğretiminde öğrenci merkezli buluş stratejisini izlemek, yapının yanında anlam ve dilsel işlevleri de vurgulamak, farklı becerilere dönük etkinlikler gerçekleştirmek gibi bazı yönlerden, bu yaklaşımla örtüşen davranışlar sergilediği görülmüştür. Diğer yandan görüşmelerde dil öğretiminde sözcük bilgisini ve dilin doğru kullanımını ön plana çıkaran ifadeler kullanan öğretmenin, sınıf içi öğretiminde de sözcük ve dil bilgisine önemli bir yer ayırdığı ve hatalara odaklanarak, dilin doğru kullanımına vurgular yaptığı, bu yönlerden dil bilgisi-çeviri yöntemini sıkça işe koştuğu görülmüştür. Öğrencilerin de öğretmenin öğretimini daha çok etkinlik yapmak (f=10), soru cevaplamak (f=10), yazmak (f=8), test/soru çözmek (f=5), çeviri yapmak (f=5) üzerinden tarif ettikleri, diyalog gibi konuşma ve iletişime dönük çalışmalara ise fazla değinmedikleri (f=2), dili anlamlar üreterek, akıcı iletişim için kullanmak yerine doğru ve hatasız kullanmayı önemsedikleri görülmüştür (f=7).

Eylem Odaklı Yaklaşım

Gerçek hayattan görevler ile dil ile eylemlerde bulunma ve toplumsal katılımı sağlama gibi amaçlarıyla öğrenenleri sosyal aktörler olarak gören eylem odaklı yaklaşım, resmi programda değinilen diğer bir öğretim yaklaşımı olmuştur (s. 3). Görüşmede öğretmen bu tür yaklaşımları uygulamanın güç olduğundan bahsederken, gözlemler de bu yaklaşımın öğretimde beklenen şekilde yer bulmadığını göstermiştir. Öğrencilerin gerçek hayattan görevler ile dilde ortak eylemler ve üretimlerde bulunmak yerine çoğu zaman ders kitabında yer alan etkinlikleri bireysel olarak tamamladıkları ve bu nedenle öğretimi "etkinlik odaklı" olarak tarif ettikleri görülmüştür (f=10). Bunun sonucunda parti düzenlemek, davet listesi hazırlamak ve benzeri dilsel üretim ve eylemlerde bulunabilmek gibi görevler ancak az sayıdaki öğrenci tarafından, yapılabilecekler arasında gösterilmiştir (f=3).

Dil Becerilerinin Öğretimi

Resmi program, öğretimde tercih ettiği iletişimsel yaklaşımlar doğrultusunda, işlev ve becerilere göre belirlenen bir öğretim modelini benimsediğini, erken yaşlarda öncelikle dinleme ve konuşma, daha ileriki kademeler olan 7 ve 8. sınıflarda ise okuma ve yazma ile beraber öğretimde tüm becerilere yer verilmesinin beklendiğini ifade etmiştir (s. 9). Görüşmelerde öğretmen, öğretiminde farklı becerilere, ilişkili bir biçimde yer vermeye çalıştığının altını çizerken, konuşmaya dönük etkinliklerde iste istenen etkileşimin gerçekleşmediğinden yakınmıştır. Sınıf içi gözlemler, öğretmenin kitapta farklı becerilere dönük olarak yer verilen tüm etkinlikleri atlamadan gerçekleştirmeye ve bu etkinlikler üzerinden farklı dil becerilerini geliştirmeye çalıştığını göstermiştir. Buna rağmen özellikle konuşma becerilerine dönük etkinliklerin amacına uygun biçimde gerçekleştirilemediği, öğrencilerin bu etkinliklerde çoğu zaman birbirleri ile sözlü diyaloglar yapmak yerine bireysel olarak oluşturdukları cümleleri, öğretmene okudukları gözlemlenmiştir. Bununla örtüşen biçimde görüşmede öğrencilerin çoğu, öğretimde tüm becerilerin yer bulduğunu ifade etmelerine rağmen (f=9), en çok dinleme (f=6) ve yazmaya (f=5) yer verildiğini, konuşma becerisinin ise daha arka planda kaldığını vurgulamışlardır (f=1).

Temaların Kullanımı

Resmi programda temaların kullanımı, gerek öğrenenler için öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmek ve konuları gerçek hayatla ilişkilendirmek, gerekse yetkinlik ve becerileri öğretime katmak açısından önemli bir unsur olarak vurgulanmıştır (s. 9). Görüşmeler, öğretmenin temaları açık bir dille gerekli ve faydalı olarak tanımladığını gösterirken gözlemler, öğretmenin öğretimini çoğu zaman temalar etrafında gerçekleştirmeye dikkat ettiğini göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin konuları beğendiklerini (f=10), eğlenceli (n=5) ve ilgi çekici (f=4) bulduklarına işaret ederken, ünite raporları da öğrencilerin dönem boyunca tamamlanan ünitelerde yer alan konuları genel anlamda beğendiklerini ortaya koymuştur.

Öğretim yaklaşımı boyutuna ilişkin, farklı program türleri arasında yapılan karşılaştırmalardan elde edilen başlıca bulgular aşağıdaki tabloda renk tonları ile görselleştirilerek, belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 54. Öğretim Yaklaşımı Boyutu için Programlar Arası Uyum

Boyut 2	Resmi Program	Öğretilen Program	Deneyimlenen Program	Boşluk Ø
Öğretim Yaklaşımı	Öğretimde iletişimsel yaklaşımların kullanılması	Öğretimde dil bilgisi-çeviri yöntemi ile dilin anlam ve işlev açısından doğru kullanımına odaklanılması	Öğrenme sürecinin etkinliklere dair sorulan soruların, doğru biçimde cevaplanması olarak deneyimlenmesi	Dili gerçekçi, yaratıcı, akıcı ve iletişim amacıyla kullanma olanakları
	Öğretimde eylem odaklı yaklaşımların kullanılması	Öğretimin, öğretmen kontrolünde, kitaptan yapılan etkinliklerle sınırlı olması	Öğrenme sürecinin, kitaptaki etkinlikler ile sınırlandırılmış biçimde deneyimlenmesi	Merak, keşfetme, özerklik ve sorumluluk duygusu geliştirecek, gerçek hayatla bağdaşan, ortak görevler
	Dil becerilerinin bütünleşik öğretimi	Konuşma becerisinin öğretiminde, bireysel olarak doğru cümleler kurmaya odaklanılması	Öğrenme sürecinde konuşma becerisinin diğer becerilere kıyasla daha arka planda kalması	Konuşma becerilerini geliştirecek, karşılıklı etkileşim olanakları
	Öğretimde temaların kullanımı	Öğretimin temalar etrafında gerçekleşmesi	Öğrencilerin temalara dair olumlu görüşlere sahip olmaları	
		Uyumlu		Uyumsuz

5.4.3. Öğretim Uygulamaları Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Etkinlikler

Resmi program, amaçları doğrultusunda vurguladığı iletişim ve eylem odaklı yaklaşımların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayacak rol yapma, canlandırma, oyun ve benzeri etkinlikler ile belirli görevlerin öğretimde sık sık işe koşulmasını önermektedir (s.10-12) . Buna karşın görüşmelerde öğretmen, sınav odaklı eğitim sistemi içerisinde öne çıkan öğrencileri sınavlara hazır tutma kaygısı ve konuları yetiştirebilme telaşından ötürü, çoğu zaman bu tür etkinliklerin arka plana itilmek durumunda kaldığından bahsetmiştir. Gözlemler de, sınıf içi öğretimde ağırlıklı olarak kitapta yer alan soru-cevap, boşluk doldurma, cümle kurma, sıralama gibi etkinlik türleri ile bunlara ek dil bilgisi çalışmalarının işe koşulduğunu göstermiştir. Görüşmeler esnasında öğrenciler de, gerçekleştirilen etkinlik olarak en çok doğru yanlış (f=8) ve boşluk doldurma (f=5) gibi etkinlik türlerinden bahsetmişlerdir. Ünite raporları da öğrencilerin ünite boyunca yaptıkları çalışmaları ifade ederken, kitapta yer alan bu tür etkinliklere değindiğini ortaya koymaktadır.

Materyaller

Resmi programın uygulamaya dair, öğretimde çeşitli görsel-işitsel ve özgün materyallerin kullanımı konusunda vurgularda bulunduğu, blog, günlük, podcast, dergiler, videolar gibi kaynaklarla, öğrencilerin İngilizceye sürekli olarak maruz bırakılmalarını tavsiye ettiği görülmektedir (s. 12). Görüşmede öğretmen, görsel-işitsel kaynakların önemine değinmekle beraber, öğretimde bu konuda büyük bir eksiklik yaşandığına dikkat çekmiştir. Sınıf içi gözlemler de, öğretimde özgün materyaller açısından, resmi programda vurgulanan çeşitlilikten uzak bir tablo olduğunu göstermiştir. Öğretmenin öğretimde akıllı tahta, beyaz tahta ve kitap gibi temel araçları kullandığı, bununla beraber kitapta yer alan dinleme metinlerini ve zaman zaman da kısa süreli şarkıları, akıllı tahta üzerinden öğrencilerle paylaştığı görülmüştür. Benzer şekilde öğrenciler de öğretimde çoğu zaman kitap (f=9), akıllı tahta (f=7), sözlük (f=6) ve beyaz tahta (f=5) gibi temel araçların kullanıldığını vurgulamışlardır.

Öğretim Dili

Resmi program, uygulamada ana dil kullanımını yasaklamamakla ve belirli amaçlarla kullanılabileceğini belirtmekle beraber, bunlar dışında öğretimin olabildiğince İngilizce sürdürülmesini önermektedir (s. 12). Görüşmede öğretmen bundan hoşnut olmamasına rağmen, öğretim esnasında ana dili sık sık kullanmaya mecbur kaldığını ifade etmiştir. Sınıf içi gözlemler, öğretmenin öğretimde İngilizce ve Türkçeyi bir arada ve karışık bir biçimde kullandığını göstermiştir. Öğretmenin öğretimde her iki dili birden kullanmasına rağmen öğrencileri cevaplarını İngilizce vermeleri konusunda uyardığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretimde İngilizce ve Türkçenin bir arada kullanılmasını genel olarak öğrenmeleri için anlamayı, sözcük öğrenmeyi ve dersi takip etmeyi kolaylaştırması gibi yönlerden faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir (f=16).

Roller

Resmi program, ortaya koyduğu amaçları ve değindiği öğretim yaklaşımlarının bir sonucu olarak, öğrenenlerin dil kullanıcıları rolünü üstlenerek, dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine dil ile bir şeyler yapmalarını, aktif katılım ve üretimler gerçekleştirmelerini isterken, öğretmenin öğrenme sürecinde öğrencilere destek ve

rehber olmalarını ve anlayışlı davranmalarını beklemektedir (s. 12). Görüşmelerde öğretmenin üstlendiği rollerin sınıfa göre değiştiğini vurguladığı görülürken, sınıf içi gözlemlerde etkinliklerin genel olarak öğretmen tarafından başlatıldığı, yanıtların alındığı ve kontrol edildiği, böylece öğretmenin yönlendirici/yönetici bir pozisyonda konumlandığı gözlemlenmiştir.

Bununla beraber öğrencilerin deneyimledikleri öğretim ile ilgili ön planda olan unsurları ve rolleri değerlendirirken eşit aktiflikteyiz (f=7), öğretmen daha aktif (f=5) şeklindeki cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin, arkadaşlarıyla yaptıkları çalışmalara pek değinmedikleri dikkat çekerken (f=3), sınıf içi gözlemler de grup çalışmaları yerine öğrencilerin çoğu zaman kitaptaki ortak etkinlikler üzerinde, bireysel olarak çalıştıklarını ve bunları öğretmen kontrolünde sınıfça cevapladıklarını göstermiştir.

Uygulama boyutuna ilişkin farklı program türleri arasında yapılan karşılaştırmalardan elde edilen başlıca uyumsuzluk ve boşluklara dair bulgular aşağıdaki tabloda renk tonları ile vurgulanmaya çalışılmıştır.

Tablo 55. Öğretim Uygulamaları Boyutu için Programlar Arası Uyum

Boyut 3	Resmi Program	Öğretilen Program	Deneyimlenen Program	Boşluk
Öğretim Uygulamaları	Öğretimde etkileşimli, iletişimsel etkinliklere yer verilmesi	Öğretimde kitaptan etkinlikler ve bunlara ek, dil bilgisi çalışmaları yapılması	Öğrenme sürecinde boşluk doldurma, doğru yanlış, paragraf soruları gibi etkinlik türlerinin bireysel olarak tamamlanması	Ortak ve çeşitli etkinlikler üzerinden öğrencilere beraber çalışma, iş birliği yapma olanağı sağlanması
	Çeşitli özgün, görsel-işitsel materyaller kullanılması	Öğretimin genellikle kitabın, akıllı tahta üzerinden yansıtılması yoluyla ve beyaz tahta üzerinde gerçekleşmesi	Öğrencilerin İngilizce öğrenimini kitap, defter, sözlük vb. geleneksel materyaller üzerinden deneyimlemeleri	Öğrencilere zengin dil girdisi sağlayabilecek, özgün, görsel-işitsel medya içerikleri ve ekipmanlar
	Öğretim dili olarak, olabildiğince İngilizce kullanılması	Öğretimin, Türkçe ve İngilizcenin karışık biçimde kullanılması ile gerçekleştirilmesi	Öğrencilerin Türkçe ve İngilizce kullanımını öğrenmeleri açısından faydalı bulmaları	Öğretimde İngilizce-Türkçe'nin amaca uygun, dengeli ve tutarlı kullanımı
	Öğrencinin aktif ve üretken; öğretmenin rehber bir rol üstlenmesi	Öğretimde öğretmenin yönetici ve denetleyici bir rolde ve merkezi bir konumda bulunması	Öğrencilerin öğretim sürecinde kitap ve öğretmene bağımlı çalışmaları	Öğrenciden-öğrenciye ve öğrenciden öğretmene doğru gerçekleşen, yaratıcı iletişim biçimleri
		Uyumlu		Uyumsuz

5.4.4. Ölçme-Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular

Ölçme-Değerlendime Yaklaşımı

Resmi program, ölçme-değerlendirme yaklaşımının, programın öğrenme ve öğretim yaklaşımı ile uyumlu olacak şekilde belirlendiğini vurgularken, bu açıdan geleneksel yaklaşımlar yerine öğrenen özellikleri ile uyumlu, farklı dil becerilerini kapsayan ve öğrenmeyi besleyen portfolyo, proje ve performans görevleri gibi çeşitli ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını önermektedir (s. 8). Görüşmede öğretmen, not vermenin onun için bir zorunluluk olduğunu, gerçek gösterge olarak öğrencilerin konuşmaya istekli olmalarını ve diyalog kurabilmelerini gördüğünü aktarmış buna rağmen genel olarak alternatif ve çeşitli değerlendirmeler yapmanın, sınav odaklı sistem ve bu tür değerlendirmeleri gereksiz bulan anlayış içinde mümkün olmadığını ifade etmiştir. Gözlemler, öğretmenin sınıf içindeki değerlendirmelerinde doğru-yanlış; yapan-yapmayan sayısı gibi nicel göstergeleri ve "olmuş, olmamış"; "güzel veya hatalı" gibi doğrudan düzeltmeler kullandığını, bu bağlamda öğrenmeyi besleyen bir anlayış yerine sonuçları ön planda tutan geleneksel bir anlayışla hareket ettiğini göstermiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün de öğrenmenin göstergesi olarak çeviri yapabilmenin yanında (f=6) doğru cevap ver(eme)mek (f=5), sınav ve test/çözmeyi (f=4) gördüğü ortaya çıkmıştır.

Biçimlendirici Değerlendirme

Resmi program, D-AOBM ile ve programın öğrenme ve öğretim anlayışı ile uyumlu, farklı becerilere dönük, alternatif çeşitli ölçme ve değerlendirmede tekniklerinin bir arada kullanımını önerirken, biçimlendirici değerlendirme için poster hazırlama gibi nota hiç ya da az etki eden performans değerlendirmelerin işe koşulabileceğini belirtmektedir (s. 7). Öğretmen görüşmede, bu tür çeşitli değerlendirmeler yapmanın, öğrenme ve eğitim kültürü içinde sınav sonuçlarını değerli gören bakış açısı ve zaman sınırı nedeniyle çoğu zaman mümkün olmadığını vurgularken, bunları quizler ve etkinlikler hakkında sorduğu bazı sorularla yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Gözlemler, dönem boyunca öğrencilere genel olarak kitaptan ödevler verilmesi ve bunların kontrolü dışında, çeşitlendirilmiş alternatif değerlendirmelere yer verilmediğini göstermiştir. Öğrenciler, dönem içinde yaptıkları çalışmalar ile ilgili görüşlerini belirtirlerken ödev ve proje gibi çalışmaları faydalı bulduklarını ifade

etmekle beraber (f=9), sürece dönük bu çalışmaları çalışma yükü oluşturdukları gerekçesiyle çok fazla tercih etmediklerini (f=5) ya da düşük not aldıkları derslerdeki başarılarını yükselmek amacıyla aldıklarını belirtmişlerdir (f=7).

Düzey Belirleyici Değerlendirme

Resmi program, belirleyici değerlendirmeler için de benimsenen öğrenme ve öğretim anlayışı ile uyumlu çeşitli ve alternatif değerlendirmeler yapılmasını önerirken, bunların sözlük hazırlama gibi projeler ya da yazılı kağıt-kalem sınavlarından oluşabileceğini ifade etmekte, bu çeşitliliğin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendireceğini vurgulamaktadır (s. 7). Öğretmen, her ne kadar görüşmelerde bu tür değerlendirmeleri faydalı bulduğunu belirtse de, bunları dönem sonu sınavlarda kullanmanın mümkün olmadığına ve sınavlarını çoktan seçmeli test formatından gerçekleştirdiğine değinmiştir. Öte yandan öğrencilerin çoğu görüşmelerde, çoktan seçmeli test formatında gerçekleştirilen sınavlardan memnun olduklarını (f=7), bunların öğrenmelerini yeteri kadar ölçtüğünü ifade etmiş (f=7) ve tüm becerilere dönük alternatif sınavlar yapılması konusuna mesafeli yaklaşmışlardır. Öğrencilerin yalnızca dördü, konuşma şeklinde sınavların yapılabileceği yönünde görüş belirtmiştir (f=4).

Sınav Etkisi

Resmi programda sınav etkisi, ölçme ve değerlendirme çerçevesi içinde tüm öğretimsel çabaları etkileyebilecek düzeyde önemli görülen bir kavram olarak vurgulanmış, sınavın, öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etki yaratmasına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (s. 6). Ancak görüşmelerde öğretmenin, sınavın öğrenme ve öğretim üzerinde kaçınılmaz ve büyük bir etkisi olduğu gerçeğine sıklıkla vurgu yaptığı ve öğretimde amaçlara ulaşabilmek için mevcut sınav sisteminin baştan aşağı değişmesi gerektiğini savunduğu görülmüştür. Öğretim sürecine dair sınıf içi gözlemlerde ise öğretmenin zaman zaman konuların önemine doğrudan sınavlar üzerinden vurgular yaptığı ve öğrencilere sınavlara dair uyarılarda bulunduğu görülmüştür. Öğrenci görüşmelerinde de bazı öğrenciler, yapılan sınavların öğrenme ve çalışma biçimleri üzerinde önemli ve şekillendirici bir etkisi bulunduğunu vurgulamışlardır (f=6).

Ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin, farklı program türlerinin karşılaştırılması sonucu ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda renk tonları ile belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 56. Ölçme-Değerlendirme Boyutu için Programlar Arası Uyum

Boyut 4	Resmi Program 	Öğretilen Program 	Deneyimlenen Program 	Boşluk Ø
Ölçme-Değerlendirme	Çeşitlendirilmiş, alternatif ölçme-değerlendirme anlayışı	Sonuçlara ve doğru cevaplara odaklanan, geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışı	Sınav sonuçlarının ve doğru cevapların öğrenme göstergesi olarak görülmesi	Öğrenmeyi besleyici ölçme-değerlendirme anlayışı
	Alternatif biçimlendirici değerlendirme	Öğretim sürecinde sayısal göstergelere, doğrudan düzeltmelere, genellikle kitaptan ödevlere başvurulması	Algılanan faydalarına rağmen ödev ve projelerin iş yükü olarak görülmesi ve not değeri ile ilişkilendirilmesi	Sürece dönük portfolyo, öz değerlendirme, dinamik değerlendirme vb. ölçme-değerlendirme süreçleri
	Süreci tamamlayıcı, düzey belirleyici değerlendirme	Düzey belirleyici değerlendirme olarak bilişsel alanla sınırlı, çoktan seçmeli testlerin kullanılması	Çoktan seçmeli testlerin yeterli görülmesi ve alternatif yaklaşımlara mesafeli yaklaşılması	Düzey belirleme için bireyi çok yönlü ve bir bütün olarak ele alan ölçme-değerlendirme süreçleri
	Olumlu sınav etkisi oluşturulması	Sınav sistemine karşı olumsuz düşüncelere rağmen öğretimde sınavlara dönük vurgular yapılması	Öğrencilerin sınavları belirleyici görmeleri ve sınav başarısı için çalışmaları	Sonuçlar yerine öğrenen ve öğrenme merkezli sınav süreçleri; eğitimde başarı yerine gelişim vurgusu
		Uyumlu		Uyumsuz

Bir sonraki bölümde, programlar arasında görülen uyum, uyumsuzluk ve boşluk durumlarına dair elde edilen bulgular alanyazından araştırmalar ile beraber tartışmaya açılarak, bunlara dair önerilere yer verilmiştir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadaki farklı program türlerinin karşılaştırılmasından elde edilen bulgular tartışmaya açılmıştır. İlk olarak, program türleri arasında görülen uyum, uyumsuzluk ve boşluk durumları, olası nedenleri ve teorik-pratik boyutları ile ilişkili biçimde ele alınarak, açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından politika yapıcılar, öğretmenler ve araştırmacılar için programlar arasında daha yakın bir birliktelik oluşturulmasını sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir.

6.1. İngilizce Öğretiminde Amaçlar

Eğitim programlarında sistematik bir kuramdan bahsedebilmek için her şeyden önce "niçin ve neden eğitiyoruz?" sorularının cevaplandırılması, böylece varılmak istenen amaçlar ve bunların arkasındaki gerekçelerin ortaya konması beklenir (Varış, 1971, s. 130). Avrupa dil öğretim politikaları bağlamında "neden yabancı dil öğretiyoruz?" sorusu, bireyler için hareketliliği sağlayarak, kişisel ve mesleki fırsatlar yaratmak; toplumlar açısından kültürel farkındalık, karşılıklı anlayış ve bütünlüğü sağlamak; şirketler ve çalışanlar için küresel pazarlardaki işletmelerin büyümesine yardımcı olmak şeklinde yanıt bulmuştur (Avrupa Komisyonu, 2018, s.2). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin ortaya çıkışının da benzer nedenlere, uluslararasında daha etkili bir iletişim, daha derin bir anlayış, daha yüksek bir hareketlilik ve daha yakın bir birliktelik oluşturma ihtiyacına dayandığı görülmektedir (Avrupa Konseyi, 2001, s. 5-6). Belirlenen bu ortak hedefler ile Avrupa düzeyindeki dil öğretim politikalarının, arzulanan toplumsal dönüşümü gerçekleştiremeye dönük, yeniden kurmacı bir felsefe odağında hareket ettiği ifade edilebilir (Clark, 1987, s. 15). Avrupa düzeyinde programın toplumsal bir dönüşüm aracı olarak işe koşulması, ülkelerdeki eğitim sistemlerinin de giderek hedef ve kazanım odaklı bir dönüşüm geçirmesine yol açmıştır (Mølstad vd., 2021). Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarının da izlenen neoliberal politikalar ve Avrupa ile bütünleşme sürecinin bir sonucu olarak, bu gelişmelerden etkilendiği görülmektedir (Kizildag & Simsek, 2014). Bu araştırmanın

bulguları da, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (D-AOBM) izleyen, ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefelerden beslenen 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce öğretim programının 1) iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi, 2) İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirilmesi, 3) etkili dil öğrenme stratejilerinin benimsenmesi ve 4) anahtar yetkinlik ve değerlerin kazandırılması olmak üzere belirlediği başlıca amaçlara, geniş bir yer ayırdığını ortaya koymaktadır.

Resmi programa dair alanyazındaki diğer araştırmalarda da, bu araştırmada elde edilenlere benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. 2013 ve 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarını karşılaştıran Acar (2019c, s. 308), her iki programın da amacının, İngilizce iletişim kurma becerisini geliştirmek, öğrencilerin hedef dil konuşucuları gibi dinleyip, konuşmalarını sağlamak ve İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmek olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Baysal ve diğerleri (2022) araştırmalarında, temel eğitim İngilizce öğretim programlarında dilin, iletişim ortamlarında kullanımının vurgulandığını belirtmektedirler. Türkiye'deki 2006, 2013 ve 2018 ilk ve ortaokul İngilizce öğretim programlarını karşılaştıran Oruç (2022, s. 2126), 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce öğretim programının, Avrupa düzeyindeki politikalarca belirlenerek, öğrencilere kazandırılması beklenen anahtar yetkinlik ve değerlere yönelik hedefleri bakımından önceki İngilizce öğretim programlarından ayrıldığına dikkat çekmektedir.

Program amaçlarının politik bağlamından belirli bir öğrenme ortamına taşınması öncelikle uygulayıcıların bunları kendi öznel gerçeklikleri ve bulundukları öğretim bağlamı içinde anlamlandırmaları yoluyla gerçekleşmektedir (März & Kelchtermans, 2013). Eğitim sisteminin kendine özgü yapısı, mevcut kaynak ve olanaklar, toplumsal değer ve beklentiler, öğretmenlerin eğitim-öğretimi nasıl gördükleri gibi sınıf içinde nasıl davrandıklarını da etkilemektedir (Kahembe & Jackson, 2020). Araştırmalar, özellikle merkezi sınavların egemen olduğu politik bağlamlar ve ortamların, öğretmenlerin sınıf içinde öğretimde neye önem verdiklerini belirleyebildiğini, öğretmenlerin öğretim önceliklerinin eğitim sistemi ve toplumun taleplerine göre değişebildiğini göstermektedir (Au, 2007; OECD, 2015; Watanabe, 2007). Türkiye'de bu konuda yapılan bazı araştırmalar da, öğretmenlerin programa bağlılığını etkileyen etkenlerin başında okul, çevre ve eğitim sisteminin geldiğine işaret etmektedir (Bay vd., 2017).

Bu araştırmanın bulguları da, eğitim sisteminin beklentilerinin, öğretimdeki amaç ve öncelikleri kontrol ettiğini, bu durumun program amaçlarının istenen biçimde gerçekleştirilememesinde önemli bir payı olduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan sonuçta öğretmenin eğitim sistemini, resmi programın amaçlarını gerçekleştirmede destekleyici değil engelleyici bir unsur olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Sonuçlar, öğretmenin eğitim sistemi içinde ölçmeye dönük, teknik bir işleve sahip olduğunu düşündüğü öğretim programını, eğitim sisteminin sınav odaklı önceliklerine hizmet edecek biçimde ehlîleştirme eğiliminde olduğunu göstermiştir (Olson, 1981). Öğretmenin resmi programın İngilizce öğretimine dair başlıca mesajlarını değerli bulmasına rağmen, eğitim sistemi ve kültürünün algılanan beklentilerinin bunlara baskın gelmesi, program amaçlarının sınıf içi öğretim önceliklerine dönüşememesine yol açmıştır. Bu bakımdan öğretmenin sınıf içerisinde İngilizcenin iletişim için kullanımına dönük yaşantılara yeteri kadar yer vermemesinin, sınav odaklı eğitim sistemi içinde öğrencileri sınava hazırlamayı bir öncelik olarak görmesinden kaynaklanıyor olabileceği anlaşılmaktadır. Yine test şeklinde gerçekleştirilen sınavlardan ötürü, eğitim kültürü içinde öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulmadığını düşünen öğretmenin, öğretiminde başta sözcük öğrenimi ve sınavlara çalışma kapsamında bazı stratejilere, yüzeysel biçimde değindiği gözlemlenmiştir. Eğitim kültürüne egemen olan dil bilgisi odaklı öğretim anlayışının anahtar yetkinlik ve değerlerin öğretimine yer bırakmadığını ifade eden öğretmenin, sınıf içi öğretiminde de bu amaçlara kısmen değindiği, ders süresinin çoğunu kitapta yer alan etkinlikleri ve dil bilgisi konularını tamamlamaya ayırdığı görülmüştür. Bunun sonucunda öğretmenin öğretim amaçları açısından, programın sözcük ve dil bilgi kazanımlarını merkeze aldığı, iletişimsel yetkinliğin diğer boyutları ile öğrenme stratejileri, anahtar yetkinlik ve değerlere ise öğretiminde kısıtlı ölçüde yer ver(ebil)diği ortaya çıkmıştır.

Alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları da, sözü edilen bulguları desteklemektedir. Tokgöz (2013), Türkiye'deki merkezi sınavlar ve başarı odaklı ulusal eğitim sisteminden doğan hesap verebilirlik kaygısı ile öğretmenlerin programı uygularken öğrenci yaşantılarını, sınavlara dönük kazanımlara odaklayabildiklerine değinmektedir. Ercan (2019) da, Türkiye'de programların uygulanmasında sınav odaklı uyarlamalara öncelik veren ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, 7. sınıf öğretim programının felsefesi ile toplumun yüksek başarı beklentisi arasında, sınıf içi

öğretimde dil bilgisi ve sözcük öğretimi gibi sınav odaklı kazanımlara ağırlık verirken, iletişimsel hedefleri göz ardı edebildiklerini vurgulamaktadır. İlhan (2022) da ortaokul öğretmenlerinin, öğretim programlarında LGS'ye yönelik hazırlık, sürenin uygun bulunmaması, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri, öğretim içerik ve materyallerinin yetersiz bulunması gibi nedenlerden ötürü uyarlamalar yapabildiklerini, bu uyarlamaların öğrenme üzerinde olumlu sonuçları olduğu gibi programdan uzaklaşmak gibi olumsuz sonuçlar da doğrulabildiğini ifade etmektedir.

Sistemin yapısı, program ve uygulayıcılar arasındaki ilişkiler böylece farklı öğretim önceliklerine sahip sınıf iklimleri üretirken, bu ortamlar öğrencilerin öğrenme amaçları ve elde ettikleri kazanımlarını da tayin edebilmektedir (Rubie-Davies vd., 2012). Diğer bir deyişle öğretmenin bu yapısal taleplere ne şekilde karşılık verdiği öğretim öncelikleri gibi öğrencilerin öğrenme önceliklerini, dolayısı ile gerçekleştirdikleri öğrenmeleri de belirleyebilmektedir (Spera & Wentzel, 2003).

Bu araştırmanın deneyimlenen program kapsamında edinilen bulguları da, öğretmenin öğretim önceliklerinin, öğrencilerin deneyimlerini şekillendirdiğini ve ulaşmaları beklenen amaçlara dair elde ettikleri öğrenme kazanımları üzerinde doğrudan sonuçları olabileceğini göstermektedir.

Deneyimlenen program kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenin sınıf içi öğretiminde sözcük ve dil bilgisi gibi sınava dönük kazanımlara öncelik verirken, dilin gerçekçi iletişim durumlarındaki kullanımı üzerinde yeterince durmamasının, öğrencilerin başta sözcük bilgisi, dil bilgisi ve cümle kurmak gibi daha çok iletişimin dil bilgisel boyutuna dönük, cümle düzeyi ile sınırlı dilsel üretimler oluşturmalarını sağlayabilecek kazanımlar elde etmelerine neden olduğunu göstermektedir. Diğer yandan dil bilgisel boyutun ön planda tutulması, öğrencilerin iletişimde dili farklı amaç ve işlevler için kullanabilme, söylemler oluşturma, karşılaşılan dilsel zorlukların üstesinden gelme gibi iletişimsel yetkinliğin ilgili diğer boyutlarına dönük gelişimlerinin daha arka planda kalmasına neden olabilmektedir (Hedge, 2011, s. 56). Öğretmenin öğretim önceliklerine bağlı olarak, öğrencilerin öğrendiklerini özerk ve yaratıcı biçimlerde kullanma ve dili pratik etme olanaklarını yeterince deneyimleyememeleri, karşılıklı konuşma konusunda kendilerini diğer dil becerilerine göre daha düşük bir seviyede değerlendirmelerinin ve sınıf içindeki basit İngilizce iletişim durumlarına katılmada güçlük çekmelerinin nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğretimde, öğrencilerin öğrendiklerini düşündükleri

dilsel işlevleri, gerçek iletişim ortamlarında kullanmalarına olanak sağlayacak daha fazla imkân yaratılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır (Illés & Akcan, 2017). Canale ve Swain (1980) tarafından ifade edildiği gibi, iletişimsel performansı açığa çıkarabilmenin yolu, öğrencilerin gerçekçi dil durumlarında ortaya çıkan doğal iletişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine yani, o dilin konuşucuları olarak anlamlı iletişimsel etkileşimler kurabilmelerine bağlıdır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenirken belirli stratejilere yönelmelerinde de, sınıf içi öğretim deneyimlerinin ve öğretmenin yönlendirmelerinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu görüşmelerde, öğretmenin yaptığı uyarı ve yönlendirmeler doğrultusunda İngilizce öğrenmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Sınıf içi gözlemler öğretmenin, sözcük öğrenimi ya da sınavlara etkili çalışmak gibi amaçlarla hatırlama, tekrar, not alma, planlı çalışma ve yardım isteme gibi bazı stratejilere yüzeysel şekilde değindiğini ancak programda beklendiği şekilde bunların dilsel görevlerin üstesinden gelmek için nasıl kullanılabileceğine dair somut uygulamalar gerçekleştirmediğini göstermiştir. Strateji öğretimine dair bazı araştırmalar da, ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarında yer verilen öğrenme stratejilerini önemli görmelerine rağmen, bu stratejilerin süreç içinde öğretimine dair eksiklikleri nedeniyle, bunlara öğretimlerinde ayrıca yer vermediklerini ortaya koymaktadır (Hammershaug, 2021; Schipor & Hammershaug, 2022). Oysa strateji öğretimi kapsamında genel olarak amaçlanan, öğrenenlerin stratejilere neden ihtiyaç duyulduğunu kavramaları kadar bunların gerçek hayatta karşılaşılan farklı dil görevlerinin üstünden gelmek için bilinçli ve etkili biçimde nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesidir (Baysal, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenin öğrencilerde belirli öğrenme stratejilerine dair, yüzeysel bir farkındalık oluşturabilecek türden bir strateji öğretimi gerçekleştirdiği söylenebilir (Oxford, 1990, s. 202-203). Bunun sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmek için başta "tekrar", "izleme" ve "not alma" gibi stratejilere başvurdukları, bunlar dışında kalan telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerden ise yeterince yararlanamadıkları görülmüştür. Yine bazı öğrencilerin, "İngilizceye çalışsam da, yapamıyorum." şeklindeki düşüncelerinin de, etkili dil öğrenme ve ders çalışma stratejilerine duydukları ihtiyaçtan ileri geldiği söylenebilir. Bazı araştırmalar da genç öğrenenlerin sınıf ortamında sık yapılan tekrar, soru-cevap, çeviri gibi geleneksel etkinlikleri, okul

dışı öğrenmelerine de aktarma eğiliminde olduklarını ve bu nedenle çoğu durumda etkisiz stratejileri benimseyebildiklerini göstermektedir (Bailly, 2011).

Öğrencilerin anahtar yetkinlik ve değerlerden ancak birkaçına dair, yüzeysel bir farkındalık kazanmaları da öğretim içinde bu kazanım türlerinin yeterince yer bulmamasının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Sınıf içi gözlemler, öğretmenin özellikle çevre ünitesinde yaptığı açıklamalar ve verdiği örneklerle, doğaya karşı sorumluluk konusuna değindiğini göstermiş ancak bu konu dışında öğretiminde diğer anahtar yetkinlik ve değerlere dönük vurgularda bulunmadığını, bunların öğretimine dair herhangi bir etkinlik gerçekleştirmediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin de görüşmelerde ağırlıklı olarak çevre ve hayvanlara karşı sorumluluk gibi bazı değerlerden bahsettikleri bununla beraber bunları somutlaştırmada ve örneklendirmede zorlandıkları görülmüştür. Bu araştırmada ulaşılan sonuca benzer şekilde, yetkinlik ve değerlerin öğretimi konusunda yapılan bazı araştırmalar da, ilk ve ortaokul İngilizce öğretmenlerinin anahtar yetkinliklere karşı olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen, bunları algılayış biçimleri ile bunlara dair gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaların, politika düzeyinde beklenenlerden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Lu vd., 2022; Oeschger vd., 2022). Bu açıdan ortaokullarda değerler eğitimine dair ortaya konan söylemlerin çoğu zaman öğretim uygulamalarına istendik biçimde dönüştürülemediği ve öğrenci kazanımlarına yansıtılamadığı ifade edilmektedir (Schuitema vd., 2008). Kaya ve Ekşi (2021) araştırmalarında, özel ve devlet ortaokullarında değerler eğitiminin somut sonuçlar verebileceğini ifade etseler de, bu konuda bazı eksiklikler ve tutarsızlıkların bulunduğunu, akademik başarıyı ön plana çıkaran eğitim sistemi nedeniyle, duyuşsal kazanımlar ve değerlerin arka plana itildiğini ifade etmektedirler. Belli (2018) ise öğrencilerin etkili dil konuşucuları olabilmeleri için özellikle kültürel farkındalık gibi yetkinliklerin, İngilizce öğretimi ile daha etkili biçimde bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretimde kültürel açıdan dikkat çekici ve temsili olaylara yer vermek, kültürlerin benzer ve farklı yanlarını görmeyi sağlayacak çalışmalar yapmak, kültürlere özgü, sembol olmuş eser ve üretimleri sınıf ortamına taşımak, farklı kültürlerden roller içeren canlandırmalara, etnografik gözlem ve görüşmelere başvurmak, bu ihtiyacı karşılamada işe koşulabilecek uygulamalardan bazılardır (Akpınar, 2020; Yılmaz, 2021).

Resmi programın genç yaştaki öğrenenlerde İngilizce ve İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirilmesi amacına ilişkin olarak, öğretmenin bu konudaki öğretim

önceliğinin, öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenin görüşmede, monoton ve sıkıcı gözükmek yerine İngilizce öğretimini öğrenciler için eğlenceli hale getirmenin önemine vurgu yaptığı, derslerinde de başta güler yüzlü bir tutum sergilemek, espriler yapmak, öğrencilerin ilgilerine uygun örnekler vermek, öğrencilerle merak uyandırıcı bilgi ve anekdotlar paylaşmak gibi çeşitli yollarla, bu düşüncesini öğretimsel davranışları ile desteklediği, bu yollarla öğretimde genel olarak samimi ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratmaya özen gösterdiği görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenin öğretiminde şevk ve istekle hareket etmesi, öğrencilerin görüşlerini dinlemesi ve önem vermesi, öğrencilerle yakın ilişkiler kurarak, olumlu bir atmosfer yaratması, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayan davranışlar olarak değerlendirilmektedir (Dörnyei, 2013, s. 35-49). Bunun karşılığında, tutum amacına dair deneyimlenen program kapsamında elde edilen bulgular da, öğrencilerin İngilizceye karşı genel olarak olumlu bir tutum içinde olduklarını, öğretmen ve öğretimini, İngilizceyi sevmelerinin başlıca nedenlerinden biri olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Alanyazında genç öğrenenlerin İngilizceye karşı tutumlarına dair yapılan araştırmalarda da, bu bulgularla örtüşen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kanat ve Kozikoğlu (2018), ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydoğmuş ve Kurnaz (2017), ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde yüksek ve olumlu bir tutuma sahip olduklarını tespit etmekle beraber, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce tutumlarının 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre kıyasla daha düşük olduğunu bulmuş, bu durumun merkezi sınavların oluşturduğu baskıdan kaynaklı olabileceği yorumunda bulunmuştur. Arda ve Doyran, (2017), 7. sınıf öğrencilerinin, daha genç yaştaki öğrenenlere göre gelişimsel açıdan içinde bulundukları dönem itibarı ile daha fazla değişkenlik gösterme eğiliminde olduğunu, bu yaş grubu için samimiyet, anlayış, saygı görme ve önemsenme üzerine kurulu bir öğretimin, tutumlar yönünden belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

6.2. İngilizce Öğretimine Yaklaşım

Öğretim programları için belirlenen amaçlar, program kapsamında bunlara ulaşmayı sağlayabilecek, uygun bir öğretimi talep etmektedir (Hirst, 1969). Bu bağlamda yaklaşım düzeyi, dil ve dil eğitiminin doğasına dair varsayım ve kuramların tanımlanmasını içerirken, bu ilkeler öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimi için yapısal

bir dayanak işlevi görmektedir (Richards & Rodgers, 1982, s. 154). Resmi programın da belirlemiş olduğu amaçlara ulaşmak için Avrupa dil öğretim politikaları ve güncel araştırmalar doğrultusunda, başta iletişim ve eylem odaklı yaklaşımlardan beslenen eklektik bir anlayışı ön plana çıkardığı, belirlenen dilsel işlev, temel dil becerileri, yetkinlik ve değerlerin seçilen temalar etrafında örgütlendiği bir program modelini tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın öğretilen program kapsamında elde edilen bulguları, öğretmenin dil öğrenimi ve öğretimine dair resmi programın benimsediği yaklaşımlardan farklı bazı inançlara sahip olduğunu; öğretmenin benimsediği öğretim yaklaşımı ile resmi programda belirtilen dil öğretim yaklaşımları arasında farklılıklar bulunduğunu, bu açıdan öğretim yaklaşımı boyutu için resmi ve öğretilen programlar arasında birtakım uyumsuzluklar yaşandığı ve boşluklar bulunduğunu göstermiştir.

Resmi programın benimsediği iletişimsel yaklaşım, "dil iletişim içindir" görüşü üzerine temellenmekte, dilin anlam ve işlevini ön plana çıkarmaktadır (Berns, 1990, s. 82). Eylem odaklı yaklaşım ise dili, "bir sosyal eylem aracı" olarak tanımlarken, öğrenenlerin sosyal aktörler olarak eğitilmelerini amaçlamaktadır (Acar, 2020, s. 872). Buna rağmen öğretmenin, resmi programın benimsediği iletişim ve eylem odaklı dil öğretim yaklaşımlarının mevcut eğitim ortamı içinde uygulanabilirliği konusunda olumsuz görüşlere sahip olduğu; dili "doğuştan gelen bir zekâ türü", "bir yetenek" olarak algıladığı, dil öğrenimini başta "sözcük odaklı bir süreç" olarak tanımladığı görülmüştür. Dahası, dilin doğal ortamında öğrenilebileceğini belirtmesine karşın öğretmenin sınıf içi öğretiminde genel olarak dil bilgisi çeviri yöntemini izleyerek, dilin hatasız kullanımına odaklandığı gözlemlenmiştir. Aşağıda, belirlenen bu farklılıkların olası nedenleri, alanyazından kuramsal dayanaklar ve araştırmalarla ele alınarak, açıklanmaya çalışılmıştır.

İngilizce öğretimine yaklaşım boyutu için resmi ve öğretilen programlar arasındaki farklılıkları açıklayabilmek için öncelikle öğretmenin dil öğretimi ve öğreniminin doğasına dair sahip olduğu inanç ve düşüncelerini ele almakta fayda vardır. Çünkü öğretmenlerin dil öğrenimi ve öğretimine dair inanışlarının, öğretime dair planlamaları, aldıkları öğretimsel kararlar ve sınıf içinde sergiledikleri öğretimsel davranışlar ile yakın bir ilişkisi olduğu kabul edilmektedir (Pajares, 1992, s. 326). Araştırmalar da, öğretmenlerin dil öğretimi ve öğrenimine dair inançlarının, iletişimsel yaklaşım gibi belirli yaklaşımları sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını

belirleyebileceğini göstermektedir (Doeur, 2022; Nyamayedenga & De Jager, 2020; Richards vd., 2001).

Görüşmeden elde edilen bulgularda, öğretmenin dili doğuştan gelen bir zekâ türü, bir yetenek olarak algıladığı görülmektedir. Her ne kadar son dönemde uzlaşmacı görüşler ağırlık kazanmaya başlasa da, dilin doğuştan gelen içkin bir yetenek mi yoksa çevreden beslenerek, öğrenilebilen bir olgu mu olduğu, dil öğrenimi ve öğretimi alanında evvelden beri tartışılagelen, dil öğrenimi ve öğretimini belirli biçimlerde etkileyen bir konu olmuştur (Candlin & Mercer, 2001, s. 16). Byram'a (2017, s. 40) göre, dilin bir yetenek olarak görülmesi ise her şeyden önce öğretmenlerin ortaya koydukları öğretim çabasını olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer şekilde Hall (2011, s.129), dilin sabit bir yetenek olarak algılanmasının, öğretimde motivasyon ve öğrenme stratejileri gibi diğer boyutların önemsiz görülmesine neden olabileceğini ifade etmektedir. Öğretmen inançlarına dair yapılan bazı araştırmalarda da, öğrenmenin süreç ve çabaya bağlı olduğu görüşünün yapılandırmacı anlayışla; kişinin yeteneği doğrultusunda öğrenebildiği görüşünün ise geleneksel anlayışla bağdaştırıldığı görülmektedir (Chan & Elliott, 2004; Cheung & Hennebry-Leung, 2023).

Bu konuda Lightbown ve Spada (2013), dil ve dil öğrenimine dair farklı varsayımlara sahip olmanın, öğretim açısından farklı öncelikler doğuracağını hatırlatmaktadır. Buna göre dil gelişimini öğrenenin biyolojik programının bir parçası olarak gören ve öğrenenin, dil sisteminin kurallarını keşfetmeye dair özel bir yetenek ile doğduğunu savunan doğuştancı kuram (innatist theory), dilin doğal ortamlardaki etkileşimsel kullanımlarından çok dile olan hâkimiyet, dil bilgisel kural ve yapılarının anlaşılması ve ifadelerin bilişsel açıdan yeniden üretimi ile ilgilenmektedir (a.g.e.). Bu tür zihinci yaklaşımlarda dil, düşünce aktarımında bir araç görevi görür; dilde kullanımdan önce anlam gelmektedir ve dil edinimini sağlayanın çevresel verilerden ziyade doğuştan getirilen soyut kurallar olduğu düşünülür (Müldür, 2016). Bu varsayımlarından ötürü, çeviri odaklı etkinlikler yolu ile öğrenenlerden dile dair soyut kural ve ilkeler edinmelerini bekleyen dil bilgisi-çeviri yöntemi, bu anlayışın örneklerinden biri olarak gösterilmektedir (Richards & Rodgers, 2014, s. 23). Bu doğrultuda öğretmenin dili doğuştan gelen bir yetenek olarak görmesi ve dil öğrenimini temelde sözcük odaklı olarak tanımlaması, sınıf içi öğretiminde dil bilgisi-çeviri yöntemine sık sık yer vermesinin nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin dil ve dil eğitimine dair geliştirdiği inançlarda ve buna bağlı olarak resmi programın belirttiği iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımları genel olarak uygulanabilir bulmamasında, eğitim ortamının özellikleri ve bu ortamdaki önceki öğretim tecrübelerinin de belirli bir etkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Elbaz'a (1981) göre, öğretmenlerin kişisel inanç, amaç ve uygulamalarından oluşan ve somut öğretim durumlarında çoğu zaman farkında olmadan işe koştukları "pratik bilgileri" öğrenci profili, öğretim alışkanlıkları, sosyal ortam ve okul iklimi gibi faktörlerce şekillendirilmektedir. Richards ve Lockhart (1994, s. 30-31) öğretmenlerin inanç sistemlerinin kendi eğilimleri ve geçmiş öğrenim yaşantıları, işe yarar buldukları öğretim tecrübeleri, öğretim alışkanlıkları ve faydalı buldukları bilimsel-kuramsal dayanaklar gibi kaynaklardan beslendiğini belirtmektedir. Farrell ve Lim (2005) ile Borg (2003, 2019), öğretmenlerin sahip olduğu inançlar incelenirken, sınıf içinde görülenin dışında öğretim programının yapısı, öğretime ayrılan süreler, sınava bağlı değerlendirme anlayışı ya da önceki öğrenme tecrübeleri gibi çeşitli faktörlerin, bağlam ile olan ilişkisinin dikkate alınması gerektiği konusunda uyarılarda bulunmaktadırlar.

Bu konudaki araştırmalar da bağlamsal faktörlerin, öğretmenlerin inançları gibi gerçekleştirdikleri uygulamalardaki etkisini de ortaya koymaktadır. Mutlu ve Kaşlioğlu (2016), Türkiye'deki sınav sistemi, kalabalık sınıflar ve sınırlı ders süresi gibi sistemsel unsurların, öğretmenler için iletişim odaklı dil öğretim yaklaşımını uygulamayı güç bir hale getirdiğine değinmektedirler. Demir de (2018) araştırmasında, farklı öğretim bağlamlarının İngilizce öğretmenlerinin inançlarını farklı şekillerde etkileyebildiğini, öğretmenlerin öğretimlerinde bunlara uygun bazı bilişsel ve davranışsal uyarlamalara ve değişikliklere gitmek durumunda kalabildiklerini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da, öğretmenin iletişim ve eylem odaklı dil öğretim yaklaşımlarını öğrenen hazırbulunuşluğu, kalabalık sınıflar, süre kısıtlılığı, sınav odaklı eğitim sistemi ve önceki öğretim tecrübeleri gibi nedenlerden ötürü, mevcut öğretim ortamı için uygulanabilir bulmadığını, dilin doğal ortamında öğrenilebileceğini düşünmesine rağmen bağlamsal faktörlerin etkisi ile öğretiminde ağırlıklı olarak dil bilgisi-çeviri yönteminden faydalandığını ve dilin akıcı bir şekilde kullanımı yerine doğru ve hatasız kullanımına öncelik verdiğini göstermiştir.

Araştırmanın deneyimlenen program kapsamında elde edilen bulguları, öğretmenin öğretim yaklaşımının, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini belirli biçimlerde şekillendirdiğine, öğrencilerin İngilizce öğrenimi üzerinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve engelleyici yansımaları olduğuna işaret etmektedir.

Deneyimlenen programa dair elde edilen bulgular, öğretmenin öğretimde sunuş yerine buluş odaklı olarak bir anlayış benimsemesi ve dil bilgisi kurallarını öğrencilere doğrudan aktarmak yerine bunları öğrencilerin keşfetmesini sağlamasının, öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, detaylı ve farklı örnekler içeren anlatımların yanında cevabı kendilerinin bulmaları sağlandığında, İngilizceyi daha etkili öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin dil bilgisi konularının öğretiminde, bol sayıda örneğe maruz kaldıkları ve öğretmenin yönlendirici soruları eşliğinde cevabı kendilerinin keşfettikleri (guided discovery) bir öğretim biçiminden yana oldukları anlaşılmaktadır (Saumell, 2014). Bu konuda yapılan bazı araştırmalar, genç öğrenenler için buluş yoluyla gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin, sunuş yoluyla öğretime kıyasla daha etkili olduğunu (Benitez-Correa vd., 2019), öğrencilerin bu yolla dil bilgisi kurallarını daha kolay öğrenebildiklerini (Edna Anani, 2017), ayrıca dil bilgisini daha etkili öğrenmeyi sağlamanın yanında öğrenenlerin ilgi, motivasyon ve özerk öğrenme becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Wu, 2023). Cameron (2005, s. 121) da, genç öğrenenlere dil bilgisi öğretilirken, doğrudan ve yoğun aktarımlardan kaçınılması gerektiğini ifade ederken, bunun yerine öğrenenlerdeki merak ve anlam oluşturma duygularını harekete geçirebilecek uygulamaları önermektedir. Ellis'e (2001, s. 166-67) göre ise dil öğretiminde buluş yoluyla öğretimi tercih etmek için bu yolla öğrenmenin, öğrenenler için çok daha motive edici ve akılda kalıcı olması, bu yöntemin öğrenenleri dil bilgisi kurallarını bulma ve sınama konusunda teşvik etmesi, onlara kuralların her zaman mantıksal değil bazen içgörüsel de olabildiğini göstermesi, öğrenenleri dil bilgisi kuralları konusunda düşünme ve konuşmaya yöneltmesi ve belki de en önemlisi, öğrenenleri dilin nasıl işlediğini incelemeye ve dile dair özerk öğrenmeler gerçekleştirmeye sevk etmesi olmak üzere, pek çok neden bulunmaktadır.

Diğer yandan öğretmenin, öğretim öncelikleri doğrultusunda kitaptaki çalışmaları çoğu zaman dil bilgisi çeviri yöntemi ve soru-cevap tekniğini kullanarak tamamlamaya odaklanmasının bir sonucu olarak, öğrenciler öğretim deneyimlerinden

bahsederken, “etkinlikler yapıyoruz”, “soruları cevaplıyoruz”, “yazıyoruz”, “test-soru çözüyoruz”, “çeviri yapıyoruz” şeklindeki tanımlamalara başvurmuşlar, konuşma becerisinin diğer becerilere kıyasla öğretimde daha arka planda kalabildiğine değinmişlerdir. Öğrencilerin bu tanımlamalarından farklı olarak, iletişim odaklı yaklaşımın işe koşulduğu ortamlarda ise öğretim, öğrencilerin dili yaratıcı biçimlerde, anlamlar üretmek üzere kullanabilecekleri, gerçek yaşamda karşılaşmaları muhtemel çeşitli iletişimsel durumlara katılmaları üzerinden tanımlanmaktadır (Berns, 1990; Savignon, 1987). Bu nedenle iletişimsel yaklaşımda öğrencilerin, belirli iletişimsel amaçlara dönük görev ve durumlarının üstesinde gelebilmeleri, bu durumlarda gerçekleşen iletişimi bütünüyle ve gerçekçi biçimde deneyimleyebilmeleri, dili, kalıp sözcük ve cümlelerin ötesinde, daha esnek yaratıcı ve gerçekçi söylem ve ifadeler oluşturmak için işe koşabilmeleri beklenmektedir (Johnson & Morrow, 1992, s. 61).

Dahası, öğretmenin işe koştuğu dil bilgisi-çeviri yöntemi uyarınca, sınıf içi öğretimde “dilin doğru ve hatasız kullanımını” sık sık ön plana çıkarmasının, öğrenenlerin öğrenme süreci açısından bazı olumsuz sonuçları olabileceği anlaşılmaktadır. Öğretmenin öğretiminde, öğrencilerin dil kullanımında yaptıkları hatalara odaklanmasının, öğrencilerin dili kullanırken “hata yapma korkusu” yaşamalarına sebebiyet verdiği düşünülebilir. Konuşma kaygısına dair yapılan araştırmalar, sınıf süreçleri ve öğretim yöntemleri gibi faktörlerin öğrencilerde İngilizce konuşma kaygısı oluşturabildiğini (Akkuş, 2021), bu kaygıların başında ise “hata yapma korkusunun” geldiğini göstermektedir (Höl & Kasimi, 2022). Horwitz ve diğerleri (1986, s. 127), öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları kaygıların, iletişim kurma konusunda yaşadıkları güçlükler, sınavlara bağlı olarak duydukları başarılı olma kaygısı ve performanslarına dair yapılan olumsuz değerlendirmelerden ileri gelebileceğini belirtmektedirler. Young (1991, s. 427), dil öğrenme konusundaki kaygıların kişisel ve kişilerarası gerginlikler, öğrenenlerin dil öğrenme inançları, öğretmenin dil öğretim inançları, öğretmen ve öğrenen etkileşimleri, sınıf süreçleri ve gerçekleştirilen sınama olmak üzere, öğretimin gerçekleştirilme biçimi ve oluşturulan sınıf ortamı ile ilişkili nedenleri olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, öğrenciler hata yaptığında anında düzeltilmesi gerektiği düşünülen, öğrencileri kontrol etmek güç olacağı için grup çalışmalarına yer verilmeyen, öğretmenin daha çok konuşup, öğretmek zorunda olduğuna inanılan bir ortamın, öğrencilerin dil öğrenme kaygılarını arttıracağını öngörmek mümkündür (a.g.e., s. 428). Bu tür ortamlarda özellikle de

genç öğrenenlerin bu dönemde inşa ettikleri duygusal ve sosyal kimlikleri dolayısı ile çevreden gelen olumsuz değerlendirmelere karşı daha hassas olmaları ve dili topluluk içinde kullanma konusunda daha yüksek bir kaygı yaşamaları olası gözükmektedir (Elmenfi & Gaibani, 2016). Diğer yandan yalnızca öğrencilerin değil öğretmenlerin de yabancı dil öğretirken hata yapma, başarısız olma ve olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayabildiklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Aydin & Ustuk, 2020; İpek, 2016; Öztürk, 2016). Bu durum "hata yapmanın", öğrenme ve öğretme kültürü ile bağlantılı kaynakları olan, toplumsal bir sorun olarak ele alınabileceğini de göstermektedir.

Öğretimin temalar etrafında gerçekleştirilmesine ilişkin elde bulgular ise bu konuda programlar arasında uyumlu bir durum olduğuna işaret etmektedir. Resmi programın temaları, hem dilsel işlev, beceri, yetkinlik ve değerleri bütünleştirmenin, hem de öğrenenler için öğrenmeyi anlamlı ve bağlamsal kılmanın bir yolu olarak vurguladığı, öğretmenin temaların İngilizce öğretimindeki kullanımını faydalı bulduğu ve öğretimini de temalardan faydalanarak gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Deneyimlenen program kapsamında da öğrencilerin gerek görüşmelerde, gerek tamamlanan ünite raporlarında, temalara dair genel anlamda olumlu görüşlere sahip oldukları, bunları eğlenceli ve ilgi çekici buldukları görülmüştür. Bu konudaki bazı araştırmalar da, İngilizce öğretiminde temalara yer vermenin genç öğrenenler için olumlu öğrenme yaşantıları oluşturulmasında (Penna-Baskinger, 2018) ve öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olabildiğini göstermektedir (Adawiyah, 2018). Bununla beraber Wardani ve diğerleri (2020), temalar yoluyla öğretimden tam olarak faydalanabilmek için temaların bunlara uygun öğretim materyalleri ile desteklenmesi ve öğretimde temalar arası ilişkilerin oluşturulabilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

6.3. İngilizce Öğretim Uygulamaları

Öğretim yaklaşımı, öğretim programının temellendirildiği felsefe ve amaçlara göre dil öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair betimsel bir çerçeve çizerken, gerçekleştirilen uygulamalar, bu çerçevenin mikro düzeyde, sınıf içi öğretim süreçlerine anlık olarak ne şekilde yansıdığını, etkinlik ve görevlerin, öğrenme ve öğretime nasıl dâhil edildiğini ve kullanıldığını ortaya koymaktadır (Richards & Rodgers, 2014). Richards ve Rodgers'a (2014, s. 35-36) göre, öğretim sürecine dönük

olan bu düzey, belirli etkinliklerin sınıf ortamında ne amaçla, nasıl ve hangi kaynaklar kullanılarak işe koşulduğunu anlamayı sağlamaktadır. Ayrıca sınıf içi uygulamaların, belirlenen öğretim yaklaşımının kendine özgü niteliklerini yansıtması beklendiğinden bu düzey, uygulamadaki olası sorunların ve yaklaşım ile örtüşmeyen yanların açık biçimde görülmesi bakımından da önem taşımaktadır (Richards & Rodgers, 1982).

Richards ve Rodgers'ın (1982) ifade ettikleri gibi öğretim yaklaşımları, sınıf içinde kendi dil görüşleri ve öğretim ilkeleri ile bağdaşan öğretim uygulamalarının işe koşulmasını beklemektedir. İletişimsel yaklaşım, kendi dil öğrenme ve öğretim anlayışına uygun biçimde, dilin iletişimsel durumlarda, gerçekçi bilgi alışverişi için kullanımını gerektiren etkinlik türlerinin, özgün ve çeşitli görsel-işitsel araçlar eşliğinde, ağırlıklı olarak hedef dil üzerinden, tüm katılımcıların ortak katılımıyla, etkileşimli biçimde gerçekleştirilmesini öngörmektedir (Seven, 2007). Eylem odaklı yaklaşım ise öğrenenlerin dilsel becerileri dışında diğer yetkinliklerini de kullanarak, ortak biçimde somut ürünler ortaya koyabilecekleri, belirli amaçlara dönük ve uygun biçimde yapılandırılmış, gerçekçi görev senaryolarının işe koşulması ile hayata geçirilmektedir (Piccardo & North, 2019, s. 263-267).

Resmi programın değinmiş olduğu iletişim ve eylem odaklı dil öğretim yaklaşımları dâhilinde sınıf içinde oyunlar, yarışmalar, drama, şarkı ve marşlar, bilgi boşlukları, eşleştirme, doğru-yanlış gibi etkinlik ve görevlerin; reklam, blog, haber, menü, poster gibi çeşitli gerçekçi, görsel-işitsel içeriklerin işe koşulmasını önerdiği görülmektedir (MEB., 2018, s. 15). Program, bu etkinliklerin olabildiğince hedef dil olan İngilizce kullanılarak gerçekleştirilmesini beklerken, roller açısından öğrenenlerin aktif katılımcılar olarak, dili kullanmalarını ve üretimlerde bulunmalarını, öğretmenlerin ise öğrenme sürecinde öğrencilere anlayışlı ve destekleyici bir rehberlik sağlamalarını beklemektedir. Bununla beraber araştırmada uygulama boyutu ile ilgili elde edilen bulgular, resmi programın beklentileri ile öğretmenin sınıf içinde işe koştuğu uygulamalar arasında belirli uyumsuzluk ve boşlukar olduğunu göstermiştir. Uygulama düzeyinde görülen bu farklılıklar, iletişim ve eylem odaklı çeşitli etkinlik türleri yerine kitaptaki etkinlikler ile dil bilgisi etkinliklerinin işe koşulması, öğretimde özgün materyaller yerine temel araç-gereçlerin kullanımı, öğretimde olabildiğince İngilizce kullanılması beklenirken, Türkçe ve İngilizcenin bir arada ve düzensiz biçimde işe koşulması, etkinliklerde öğrencilerin katılımcı, iş birlikçi ve üretken rol üstlenmeleri beklenirken, bunların daha çok öğretmen odağı ve kontrolünde

gerçekleşmesi olarak özetlenebilir. Bu bulgulardan hareketle, resmi programın önerdiği sınıf içi öğretim uygulamalarının, öğretilen program içinde beklenen şekilde gerçekleşmediği, uygulama boyutu açısından programlar arasında gerçekleşen etkinlik türleri, materyaller, dil kullanımı ve sınıf içi rollere dair uyumsuzluk ve boşluklar bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf içinde yer verilen etkinlik ve görev türleri (activities and tasks), dil öğretim programlarında belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlayabilecek öğrenme fırsatlarını yaratmadaki gücü bakımından, kilit bir işleve sahiptir (Lambert, 2017). Bu araştırmanın bulguları başta süre, kalabalık sınıflar, öğrenci hazırbulunuşluğu ve sınav odaklı eğitim sisteminin beklentileri olmak üzere yapısal unsurlara bağlı öğretimsel öncelikler doğrultusunda, öğretim boyunca genellikle kitapta yer alan boşluk doldurma, doğru-yanlış, paragraf soruları gibi yapılandırılmış etkinlikler ile cümle kurulumuna dönük dil bilgisi etkinliklerine yer verildiğini, bunun haricindeki grup çalışmaları ve ortak görevler gibi öğrenci-yönetimli ve oyun, benzetim, rol yapma gibi etkileşimsel etkinlik türlerine yeterince yer veril(e)mediğini göstermiştir (Cuban, 2007). Öğretmen de görüşmede bu durumu, "bizim sınıflarda karşılıklı konuşma, grup çalışması, diyalog, drama, canlandırma böyle şeyler ne yazık ki üçünü, dördüncü planda…" ifadesiyle özetlemiştir. Alanyazındaki araştırmalar, bilgi boşlukları ve oyunlar gibi iletişimsel etkinlikleri kullanmanın, genç öğrenenlerin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkileri bulunmasına karşın (Dewi vd., 2016; Ortiz-Neira, 2019; Owen & Razali, 2018), bunların günlük öğretim rutininin bir parçası haline getirilemediğini (Vo, 2022), iletişimsel yaklaşım kullanılırken işe koşulan etkinliklerin yeterli çeşitlilikte olmadığını ve bunlara derslerde düzenli biçimde yer verilmediğini, bu sebeplerden ötürü de beklenen iletişim ortamının oluşturulamadığını göstermektedir (Toro vd., 2018). Tiwari (2021) de araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi iletişimde etkileşimin rolünün farkında olmalarına ve grup çalışmalarına yer vermek istemelerine rağmen motivasyon, sınıf yönetimi, öğrenci yeterliği gibi çeşitli nedenlerin yanında öğretim kültürüne olan bağlılıkları nedeniyle, sınıf içinde yer verdikleri etkinlikleri sınırlandırmaya gittiklerini vurgulamaktadır. Araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşan Gerem ve Ekşi (2019), İngilizce öğretmenlerinin olumlu etkilerinin farkında olmalarına rağmen, yetersiz süre ve uygulama konusundaki bilgi eksikliği gibi nedenlerden ötürü, iletişimsel etkinlikleri sınıf içinde kullanmamayı tercih edebildiklerini ifade etmektedir. Bu araştırmanın öğretilen program ile ilgili

bulguları da, öğretmenin özellikle konuşma etkinliklerini gerçekleştirirken, amaçlanandan farklı uyarlamalara gittiğini, grupça ve diyaloglar halinde gerçekleştirilmesi beklenen bu tür etkinlikleri, çoğu zaman cümle kurulumları ile sınırlanan, kontrollü bireysel çalışmalara dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Oysa Becker ve Roos (2016), genç öğrenenlerin okullarda formüle edilmiş sözcük ve ifadeleri ezberledikleri etkinliklere değil, öğrendikleri dili özerk biçimde kullanma ve denemelerde bulunma ihtiyacını karşılayabilecek, yaratıcı ve doğaçlama konuşma etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Nguyen ve Le (2020), İngilizce öğretiminde işe koşulan etkinlik ve görev türleri açısından yeterli çeşitlilik sağlanamaması, cümle ve diyalog tamamlama, soruları cevaplama, cümle yazma gibi kitaba bağlı etkinliklerin gerçekleştirilmesi durumunda, öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerinin istendik biçimde gelişim gösteremediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Johnson ve Morrow (1992, s. 62-64), İngilizce öğretimindeki etkinliklerin iletişimsel bir nitelik taşımasının, gerçek yaşam durumlarında olduğu gibi taraflar arasında bir bilgi ihtiyacının oluşturulmasına, konuşucuların neyi, nasıl söyleyecekleri konusunda belirli bir seçim ve özerkliğe sahip olmalarına ve iletişimde söylenenleri değerlendirebilme ve konuşma amaçlarına göre yapılandırabilme olanağına bağlı olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar da doğaçlama içeren yaratıcı konuşma etkinliklerinin, genç öğrenenlerin yabancı dile karşı tutumları, konuşma konusundaki öz yeterlikleri ve iletişim kurma becerilerini geliştirmede etkili olabildiğini ortaya koymaktadır (Göktürk vd., 2020; Lipińska, 2023).

Brown (2015) ve Littlewood (2018) gibi araştırmacıların ise İngilizce öğretiminde, sınıf içerisindeki işe koşulan etkinlik türlerini çeşitli sınıflamalarla, daha sistematik bir biçimde ele almaya çalıştıkları görülmektedir. Brown (2015, s. 221-227), bunun için yönlendirilmiş olanlardan (manipulation), daha iletişimsel olanlara (communication) uzanan bir doğrultu belirlerken, tamamen öğretmenin denetiminde, belirli cevaplara dönük olan tekrar, değiştirme, sesli okuma, dikte etme, çeviri, gösterimsel soru ve cevaplar gibi uygulamaları yönlendirme; daha açık uçlu ve kestirilemez nitelikte olan öyküleştirme, beyin fırtınası, canlandırma, tartışma, grup çalışmaları ve bazı oyunları iletişimsel tarafa dâhil etmiştir. Benzer şekilde Littlewood (2018), yapı ve anlama odaklanan, belirli biçimlerde yapılandırılmış, yerleştirme ve soru cevap gibi etkinlikleri analitik gruba (analytic/explicit); rol yapma, problem çözme ve tartışma gibi anlam alışverişi ve dilin bağımsız, yaratıcı ve doğaçlama kullanımlarını içeren

etkinlikleri ise yaşantısal (experiential/implicit) gruba dâhil etmiştir. Brown (2015) ve Littlewood'un (2018) sınıflamaları açısından değerlendirildiğinde, bu araştırmada öğretmen tarafından öğretimde sıkça yer verilen gösterimsel soru-cevaplar, çeviriler, boşluk tamamlama, doğru-yanlış gibi etkinliklerin, iletişimsel ortamının oluşmasını sağlayabilecek nitelikte olmaktan çok, sözcük ve cümle düzeyindeki sınırlı dilsel üretimlere olanak tanıyan, yönlendirilmiş ve analitik türden olduğu görülmektedir.

Sınıf ortamının iletişimsel karakterini ortaya koyan noktalardan bir diğeri de, yer verilen etkinlik türlerinin yanı sıra bu etkinliklerin öğretmen tarafından gerçekleştirilme amacı, şekli ve öğrenciler için yaratılan anlam üretme ve iletişim kurma olanaklarıdır (Flyman Mattsson, 1999). Araştırmanın bulguları, kitapta yer alan etkinlikler ile öğretmenin gerçekleştirdiği dil bilgisi etkinliklerinde odak noktasının gerçekçi ve iş birlikçi bir iletişim ortamı yaratmak yerine, çoğu zaman bu etkinliklerin öğretmen denetiminde, gösterim amacıyla kullanılan soruların (display question) öğrenciler tarafından cevaplanarak, doğruluğunun kontrol edilmesi ile sınırlı kaldığını göstermiştir. Etkinliklerin sık sık bu döngüde gerçekleştirilmesi, sınıf içindeki iletişim akışı ve niteliği açısından genel olarak "başlat" (teacher initiation), "cevap al" (student response), "dönüt ver" (teacher feedback) sırasının, mekanik bir biçiminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Walsh & Sert, 2019). Walsh ve Sert (2019), bu döngünün gerçekleşme biçiminin aynı zamanda öğretmenin öğretim amaçlarına göre nasıl hareket ettiğini, katılımı ve daha da önemlisi sınıf içindeki söylem dolaşımını nasıl kontrol ettiğini ortaya koyduğunu belirtmektedirler. Walsh (2014), kalabalık gruplarda belirli bir öğretmen yönetimine ihtiyaç duyulabileceğini ifade etmekle beraber, tamamen öğretmenin yönettiği biri gösteride, kimin hangi rolü üstleneceği, sahnede ne kadar süre kalacağı ve ne söyleyeceğinin de, onun tarafından belirlenmiş olduğunu hatırlatmaktadır. Benzer şekilde Johnson (1995, s. 41), sınıfta iletişimin kimin neyi, ne zaman ve nasıl söyleyeceğinin önceden belirlendiği formülüze edilmiş, standart konuşma durumlarından; ne konuşma sırasının, ne de içeriğin kontrol edildiği, doğal konuşma ortamlarına kadar uzanan bir çeşitlilik gösterebileceğini belirtmektedir. Bu konuda Gibbons (2015, s. 32), öğretmen tarafından katı bir biçimde yapılandırılmış etkileşim biçimlerinin sözcük ve cümle düzeyinde mekanik yanıtlarla sonuçlanacağına, bunların öğrenciye dili bağımsız biçimde kullanma ve yaratıcı üretimde bulunma alanı bırakmadığına dikkat çekmektedir. Littlewood (2010), etkileşimdeki bu durumu, denetim ve yaratıcılık arasındaki ters orantılı ilişki üzerinden

ele alırken, etkinliklerdeki öğretmen kontrolü ve müdahalesinin gereğinden fazla ve doğrudan olması durumunda, öğrencinin dilsel yaratıcılığı, özerkliği ve üretiminin de sınırlandırılmış olacağını vurgulamaktadır (a.g.e). Benzer bir görüş ile Dewaele ve diğerleri (2018), yabancı dil öğretiminde genç öğrenenler için belirli biçimlerde yapılandırılmış, kontrollü etkinliklere sık yer vermenin, tahmin edilemez olana duyulan merak ve ilgi duygusunu, risk alma ve girişimde bulunma isteğini yok edebileceğine değinmektedir.

Farklı öğretimsel amaçlar, farklı sınıf içi uygulamaların işe koşulmasını gerektirirken, bunların sınıf içinde gerçekleşme biçimi, sınıf ortamındaki etkileşimin de değişen şekillerde inşa edilmesi anlamına gelir (Seedhouse, 2005). Seedhouse'a göre (1996, s. 127-134) İngilizce sınıflarında farklı öğretimsel amaçlarla gerçekleştirilen iletişim biçimleri, "biçim ve doğruluk odaklı" (form and accuracy), "konuşucu topluluğuna yönelik" (speech community), "görev yönelimli" (task-oriented), "hedef dil topluluğuna dönük" (real-world target speech community), "metin odaklı" (text-based), "akışsal" (procedural) olarak tanımlanabilecek, farklı etkileşim bağlamları ortaya çıkarmaktadır. "Biçim ve doğruluk" bağlamında öğretmen, etkileşim olarak öğretim amaçları doğrultusunda değerlendirmek üzere, öğrenenlerden belirli dil bilgisel yapıları doğru biçimde üretmelerini beklerken, "konuşucu topluluğu bağlamı", sınıf ortamının bir parçası olarak öğrencilerin, kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturdukları, biçim ve doğruluk yerine kişisel anlam ve akıcılığa dayanan etkileşimlerinden oluşur. "Görev yönelimli" etkileşimde öğrenenler, verilen görevlerin üstesinden beraber gelebilmek üzere iletişimde bulunurlarken, "hedef dil topluluğu" bağlamı, öğrenenlerin hedef dil konuşucuları gibi, birebir gerçek ve doğal söylemler oluşturabilmelerine odaklanır. "Metin odaklı" bağlamda etkileşim, öğrenenlerin yer verilen konuşma ve dinleme metinlerini okumaları, çevirmeleri ya da bunlar hakkındaki soruları cevaplamaları üzerinden gerçekleşirken, "akışsal" bağlam, öğretmenin öğrenme ve öğretiminin sınıf içindeki örgütlenmesi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesine yönelik ifade ettiği bilgilendirici ve yönlendirici iletişimlerini içerir (a.g.e). Sınıf içindeki farklı etkileşimleri açıklamaya dönük benzer bir sınıflamaya Kumaravadivelu'da (2009) rastlanmaktadır. Kumaravadivelu (2009, s. 65-75), sınıf içi etkileşimlerin metinsel (textual), kişilerarası (interpersonal), düşünsel (ideational) bir karakterde gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Metinsel bir etkileşimde, konuşucular karşılıklı anlaşma için söz dizimsel ve anlamsal ilişkiler,

yapılar, tonlama ve ritim gibi dilsel unsurlara odaklanırlarken, kişilerarası etkileşimde sınıf, dinamik ve kestirilemez etkileşim potansiyeli taşıyan, "mini bir toplum" olarak görülür. Bu ortamda öğrenen-öğrenen arasındaki etkileşimler için daha fazla fırsat yaratılırken, öğrenenler konu üzerinde daha yüksek bir denetime sahiptir. Sınıf ortamındaki etkileşimi sosyal, kültürel, politik, tarihi ve eylemsel unsurların bir sonucu olarak irdeleyen ve bu bakımdan eleştirel bir karaktere sahip düşünsel bir etkileşim ortamında ise ön planda olan konuşucuların kendi kimlikleri, duyguları ve sesleridir (a.g.e.). Walsh (2008, 2011) ise sınıf içinde öğretimsel amaçlara göre gerçekleşen iletişim ve söylemleri "yönetimsel" (managerial), "materyal" (material), "beceri ve sistemsel" (skills and systems), "sınıf" (classroom) olmak üzere dört farklı "mod" üzerinden incelemektedir. Yönetimsel mod, öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içinde yönetimi ve örgütlemesine dair etkileşimleri; materyal mod, öğrencilerin belirli bir içeriğe bağlı gerçekleştirdikleri etkileşimi; beceri ve sistemsel mod, hedefe alınan dil bilgi ya da becerisine dair gerçekleşen etkileşimi; sınıf bağlamı modu ise öğrenenler arasında gerçekleşen ve oluşturulan özgün iletişim olanaklarını ifade etmektedir (Walsh, 2011, s. 110-129). Bu araştırmada sınıf içi uygulama boyutunda etkinliklerin gerçekleştirilme biçimi ile ilgili elde edilen veriler, yukarıda sınıf içi etkileşimsel bağlamlara dair değinilen sınıflamalarla ele alındığında öğretmenin, öğrencileri sınava hazırlama önceliği, sık başvurduğu dil bilgisi çeviri yöntemi ve işe koştuğu etkinlik türleri ile bağlantılı olarak öğretimde, biçim, doğruluk ve materyalle ilgili bağlamların daha çok fazla yer aldığı; hedef dil ve konuşucu topluluğu (Speedhouse, 1999), kişilerarası ve düşünsel etkileşimler (Kumaravadivelu, 2009), özgün sınıf etkileşimlerinin ise (Walsh, 2011) yeterince yer bulamadığı ifade edilebilir.

Sınıf içindeki etkileşimin, öğretmen yönetiminde ve belirlenen materyal üzerinden gerçekleşmesinin, öğretmen ve öğrenciler açısından resmi programda beklenenden farklı rollerin ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilebilir. Lee ve VanPatten (2003, s. 6), sınıf içindeki tüm eylem, etkileşim ve açıklamaların öğretmen tarafından dikte edildiği durumu, "Atlas sendromu" olarak nitelemektedir. Bu durumda öğretmen, öğretimdeki tüm yükü kendi üstlenirken, öğrencilerin büyük ölçüde yapılan açıklamalar ve yönetilen sorular yardımıyla öğrenebileceklerine inanmaktadır (a.g.e.). Bu araştırmanın deneyimlenen program kapsamında edinilen bulguları, öğrencilerin öğretimde kendilerini de öğretmen kadar aktif gördüklerini ortaya koymakla beraber, bunların çoğu zaman öğretmenin sorularına cevap vermekle sınırlı olduğunu,

öğrencilerin öğretmen haricinde birbirleri ile belirli görevlere dönük olarak, iş birliği içinde gerçekleştirdikleri etkileşimlerin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar, akran öğrenimi ve iş birlikçi bir iletişime dayanan öğrenme ortamlarının, bireysel ya da öğretmen merkezli olanlara göre öğrenenlere daha fazla konuşma olanağı sunmak, dili özgürce kullanmaya olanak tanımak, hatalara karşı hoş görülü olmayı teşvik etmek, kaygı düzeyini azaltmak, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamak, sosyalleşme imkânları sunmak gibi İngilizce öğretimi açısından pek çok fayda sağlayabildiğini ortaya koymaktadır (Adams, 2018). Ha ve diğerleri (2022) de araştırmalarında, İngilizce öğretiminde iş birlikçi öğrenme yaklaşımının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını, bu yaklaşımın öğrenenlerin kaygı düzeylerini iyileştirdiği gibi İngilizceyi daha özgüvenli bir biçimde kullanmalarını sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Calzada ve García Mayo'nun (2020) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, 11-12 yaş grubundaki öğrenenlerin gruplanma biçimlerine bakılmaksızın, İngilizce öğretiminde sunulan iş birlikçi görevler ve akran öğrenmesine karşı olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu öğrenme biçimini faydalı buldukları görülmüştür. Kopinska ve Azkarai (2020) de araştırmalarında, dil öğretiminde grup çalışması içeren görevlerin, genç öğrenenlerin motivasyonlarını arttırıcı, kaygı derecelerini ise azaltıcı bir etki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber Bui ve Dao (2023), bu tür faydalarından yaralanabilmek için, öğretmenlerin de sınıf içinde akran etkileşimini doğru biçimde uygulayabilmelerine dönük becerilere sahip olmaları gerektiğini hatırlatmaktadırlar.

Yer verilen etkinlik türleri, etkileşim biçimleri ve bunlara bağlı olarak üstlenilen roller gibi bu etkinlikler esnasında kullanılan öğretim dili ile öğretim materyalleri ve araçlar da, sınıf içi uygulamaların niteliğini ve gerçekleşme şeklini belirleyebilen unsurlar arasındadır (Şenel, 2020). Araştırmanın bulgularında, öğretmenin öğrencilere sınıf içinde İngilizce kullanmaları konusunda sık sık uyarılarda bulunmasına karşın etkinliklerin gerçekleştirilmesi esnasında İngilizce ve Türkçeyi bir arada ve karışık bir şekilde kullandığı görülmüştür. Öğretmenin kendinin de tasvip etmediği bu dil kullanımına, başta anlaşılma ve öğrencilerin eksik olduğu dil bilgisi konularına açıklık getirebilme amacıyla başvurduğu anlaşılmaktadır. Bazı araştırmalar da öğretmenlerin, genç öğrenenlere İngilizce öğretirken başta öğretimi anlaşılır kılabilme ve öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısını azaltma gibi gerekçelerle ana dil kullanımına derslerinde sıkça yer verebildiğini göstermektedir (Nilsson, 2013). Saruwatashi

(2020), alanyazında ana dilin yabancı dil sınıflarındaki kullanım amaçlarını araştırmış, etkinlik ve görevlere dair açıklamalarda bulunarak, sınıf yönetimini sağlamak; dil bilgisi öğretimine destek olmak ve sözcük çevirileri yapmak; öğretmen ve öğrenciler arasındaki bağları kuvvetlendirerek, duyuşsal açıdan destekleyici bir ortam yaratmak olmak üzere başlıca üç gerekçeye ulaşmıştır. Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin dil kullanımına dair yapılan araştırmalar da, öğretmenlerin benzer nedenlerle Türkçeye derslerinde sık sık yer verdiklerini, bu tercihlerinde öğretim tecrübeleri ve ortamının belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Taşçı ve Aksu Ataç (2020) araştırmalarında, ilkokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretirken talimatlar vermek, sözcük ve cümleleri çevirmek, sınıf yönetimi, anlamayı kontrol etmek ve geri dönüt vermek, dikkat çekmek ve dil bilgisi açıklamalarında bulunmak gibi işlevlerle, derslerinin önemli bir bölümünde Türkçeye başvurabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer araştırmada Korkmaz (2021), öğretimde İngilizce kullanımının öneminin farkında olmakla beraber, öğretmenlerin önceki öğretim tecrübeleri ve bulundukları öğretim ortamına da bağlı olarak, sınıf yönetimi ve disiplinini sağlamak, şakalar yapmak, talimatlar vermek gibi amaçlarla, İngilizcenin yanında Türkçeyi de kullanmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Taner ve Balıkçı (2022) araştırmalarında, hem tecrübenin hem de öğretim ortamının öğretmenlerin ana dil kullanımında belirleyici olduğunu, daha tecrübeli öğretmenlerin, dil öğretiminde ana dil kullanımına karşı daha ılımlı olduklarını ifade ederlerken, ortaokullardaki sınav odaklı eğitim kültürü ve sınav etkisi gibi nedenlerle, resmi programın öğretim dili olarak İngilizcenin kullanımına dair beklentisinin ulaşılabilir bir hedef olamayacağını vurgulamışlardır. Bu araştırmanın öğretilen program kapsamında elde edilen bulguları da, öğretmenin mesleğin ilk yıllarında, daha idealist bir tutumla hedef dile ağırlık vermeye çalıştığını ancak eğitim ortamı ve tecrübelerinden kaynaklı olarak, zamanla öğretiminde ana dili daha fazla kullanmak durumunda kaldığını göstermektedir. Bu araştırmada olduğu gibi Tekin ve Garton (2020) da, öğretmenler bundan hoşnut olmasalar da, öğrencilerin dil düzeyleri açısından anlaşılır olmak, sınırlı süre içinde programda yer alan dil bilgisi konularını öğrencilere öğretebilmek gibi gerekçelerle talimat ve geri dönütler vermek, açıklamalarda bulunmak ve sorular sormak için ana dili değişen yoğunlukta kullanabildiklerini, bu bakımdan ana dilin, dil sınıflarının ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmektedirler.

Bununla beraber araştırmalar ana dilin İngilizce öğretiminde belirli şekillerde kullanılmasının, öğrenenler açısından bazı faydalar sağlayabildiğini göstermektedir. Kaynardağ (2016), iletişim odaklı yaklaşımlar içinde, öğretimde ana dil kullanımının büyük ölçüde sınırlandırılmasına karşın, öğrencilerin hedef dili kullanma ve deneyimleme fırsatlarının önüne geçmemek ve kullanma amaçlarının bilincinde olmak kaydıyla, ana dilin başta öğrenme ve öğretim sürecini öğrenciler için anlaşılır kılmak ve zaman kazanmak, hedef dil ile karşılaştırmalı çalışmalar yapmak ve sınıf içinde sosyal bir ortam oluşturmak gibi faydaları olduğundan bahsetmektedir. Anindya ve diğerleri (2022), İngilizce öğretiminde ana dil kullanımının, öğrenme ve anlama düzeylerini arttırması sebebiyle genç öğrenenler tarafından olumlu karşılandığını ifade ederlerken, Tsang ve Lo (2020) araştırmalarında, öğretimde ana dil ve hedef dilin bir arada kullanılmasının, genç öğrenenlerin her iki dildeki gelişimlerini ilerlettiği gibi sınıf dışındaki öğrenme davranışlarını, öz yeterliklerini ve güvenlerini de olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Tsagari ve Giannikas (2018) ise araştırmalarında, öğretmenlerin ana dil kullanımını kendileri açısından bir zayıflık olarak görmelerine rağmen, ileri düzeydeki genç dil öğrencilerinin dahi dil öğrenirken daha rahat hissetmeleri ve yabancı dildeki anlam ve işlevleri anlamak açısından sağladığı katkılardan ötürü, ana dilin dengeli bir biçimde kullanımını olumlu karşıladıklarını, dil öğretiminde ana dil kullanımının faydasına dair gerçekliğin kabul edilerek, yeniden değerlendirilmesini önermişlerdir. Yüzlü ve Atay (2020), 14-17 yaş grubundaki öğrenenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, İngilizce öğretiminde ana dilin sistematik bir biçimde kullanımının, sadece İngilizce kullanımına göre öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine daha fazla katkı sağlayabildiğini göstermiştir. Bu araştırmanın deneyimlenen program kapsamında elde edilen bulguları da, öğrencilerin büyük bir bölümünün başta anlama, ders takibini kolaylaştırma ve yeni sözcükler öğrenme gibi faydaları nedeniyle öğretimde Türkçe ve İngilizcenin bir arada kullanılmasını tercih ettiklerini göstermektedir.

Diğer yandan ana dilin, İngilizce öğretiminde tutarsız, bilinçsiz veya yoğun biçimde yer bulması durumunda, öğrencilerin dil gelişimlerinin olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Atkinson (1987, s. 246-247) dil öğretiminde bu tür bir ana dil kullanımının, öğretmen ya da öğrencilerin dilde çeviri yapılmadan anlamanın sağlanamayacağını düşünmeleri, diller arasında anlamsal eşitlikleri göz ardı ederek, sürekli yüzeysel ve yapısal denklikler aramaya ve hatalı çeviriler yapmaya

yönelmeleri, öğrencilerin hedef dili kullanabilecek kapasitede olmalarına rağmen ana dili kullanmayı tercih etmeleri, etkinlikler esnasında İngilizce kullanmanın gereği ve önemini kavrayamamaları gibi sonuçları olabileceği konusunda uyarılarda bulunmaktadır. Pavón Vázquez ve Ramos Ordóñez, (2019) öğretim bağlamına ve öğretmenin bu konudaki tutumuna göre, ana dil kullanımının 10-11 yaş aralığında bulunan, düşük dil düzeyindeki öğrenciler için öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabileceğini belirtmekle beraber ana dilin öğretmen tarafından aşırı ve gelişigüzel kullanımına bağlı olarak, öğrencilerin de hedef dili kullanmaktan uzaklaşabileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin, sınıf içinde zaman zaman gerçekleşen tutarsız dil kullanımı nedeniyle, etkinliklere yanıt verirken Türkçe veya İngilizceyi tercih etmekte tereddüt ettikleri, hangi durumlarda Türkçeyi, hangi durumlarda İngilizceyi kullanmaları gerektiği konusunda karmaşa yaşadıkları ve genel olarak Türkçe kullanma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada, uygulama düzeyinde karşılaşılan farklılıklardan bir diğeri de, sınıf içi öğretimde kullanılan materyallere ilişkindir. Resmi programın, genç öğrenenlerin dil öğretimini somut yaşantılar yoluyla deneyimleyebilmeleri ve yabancı dile en yoğun şekilde maruz kalabilmeleri için dil öğretiminin çeşitli özgün, görsel-işitsel araçlar yoluyla gerçekleştirilmesi konusunda önerileri olduğu görülürken, öğretim gerçekliğinde farklı bir tablonun yaşandığı görülmüştür. Öğretilen program kapsamında gerçekleştirilen görüşme, öğretmenin dil öğretiminde görsel-işitsel materyalleri kullanmanın öneminin farkında olduğunu ancak bu materyalleri temin etmede sorunlar yaşadığını göstermiştir. Sınıf içi gözlemler, öğretimde başta akıllı ve beyaz tahta ve ders kitabı olmak üzere, sınırlı sayıda araç-gerecin kullanıldığını, öğrencilerin görsel-işitsel materyaller maruz kalmalarının ancak kitabın akıllı tahta üzerinden paylaşılan medya içerikleri ile sınırlı olduğunu göstermiştir.

Warschauer (1996), teknoloji destekli araçların yabancı dil öğretiminde davranışçı bir yaklaşımla bilgi sunmak ve öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek; iletişimsel bir yaklaşımla öğrencilerin dili anlamlı ve doğal biçimlerde kullanmalarını sağlamak ya da bütünleştirici bir yaklaşımla bireylerin öğrenmelerini çoklu kanallardan desteklerken, onlara aynı zamanda iş birliği yapma olanağı veren, ortak bir çalışma istasyonu kurmak gibi değişen şekillerde kullanılabileceğini aktarmaktadır. Bu sınıflama göz önüne aldındığında öğretmenin akıllı tahtayı öğrencileri özgün içeriklerle buluşturarak, aralarında etkileşim ve iş birliği sağlamak yerine daha çok

davranışçı yaklaşıma yakın bir biçimde, içeriklerin sunumu ve cevapların kontrolü için kullandığı belirtilebilir. Diğer bir ifade ile akıllı tahta sınıfta, öğrenciler arasında etkileşimi oluşturabilecek, öğrencilere özgün ve zengin öğrenme yaşantıları sunabilecek, ürünlerini sergilemelerinde kullanabilecekleri bir aracı olmaktan çok, öğretmenin kontrolü altında, konuları ve kitap içeriğini yansıtmak için kullandığı bir araç olarak yer almıştır (Kühl & Wohninsland, 2022). Wang ve diğerleri (2019), akıllı tahtanın içerikleri yansıtmak dışında dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere, tüm dil becerilerinin gelişimine dönük, etkileşimli etkinlikler oluşturmak için kullanılabileceğini ve bu açıdan program amaçlarına ulaşmaya önemli katkılar sağlayabileceğini aktarırken, buna karşı öğretmenlerin çoğunun akıllı tahtayı etkileşim işlevini göz ardı ederek, bir projeksiyon cihazı gibi kullandıklarını, bu nedenle İngilizce öğretiminde teknolojik araçların, öğretimde etkileşimli ortamlar oluşturmak için nasıl kullanabileceği konusunda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu belirtmektedir. Buttner (2014) da, öğretmenlerin gerekli bilgiye sahip olmamaları durumunda, diğer öğretim materyallerini kullanma alışkanlıklarını akıllı tahtaya da aktarabildiklerine, bu nedenle akıllı tahtayı bir kitap ya da çalışma kağıdı gibi görme ve kullanma eğilimleri gösterebildiklerine dikkat çekmektedir.

Oysa özellikle son yıllardaki teknolojik gelişmeler ile beraber görsel-işitsel içerikteki, çoklu medya kaynaklarının, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin vazgeçilmez bir unsuru haline dönüştüğü görülmektedir (Montero Perez, 2020). Araştırmalara göre çoklu medya kaynakları, sağladıkları dil girdisi sayesinde öğrenenlerin dil gelişimini gerek okul içi, gerek okul dışında desteklemede oldukça etkili olabilmektedir. Peters (2019), 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrenenlerin film ve televizyon izleyerek öğrendiklerinde daha fazla motive oldukları, duyma ve görme olarak her iki kanaldan girdi sağlanabilmesi sayesinde sözcük bilgilerini geliştirdikleri, ayrıca bilinmeyen sözcükleri öğrenme ve tekrar etme olanağı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Muñoz ve diğerleri (2023), yabancı dildeki televizyon dizilerini haftalık olarak izleyen 8. sınıf öğrencilerinin, sözcük ve dil bilgisi yönünden gelişim kaydettiklerini belirtmektedir. Teng (2019), alt yazılı videoları tekrarlı biçimde izlediklerinde, ilkokul öğrencilerinin sözcükleri daha kolay öğrendiklerini, yapı ve anlamlar arasındaki bağlantıları daha rahat keşfettiklerini ve ifadelerin anlamlarını çözümleyebildiklerini bulmuştur. Bazı araştırmalar çoklu medya kaynaklarını kullanmanın, öğrencilerin dil öğrenimine en az öğretmen tarafından gerçekleştirilen

öğretim kadar katkı sağlayabildiğini göstermektedir. Tragant ve diğerleri (2016), 10-11 yaşındaki dil öğrencilerine kendi seçtikleri seviyeli hikaye kitaplarını (graded readers) hem okuyup, hem de dinledikleri bir program uygularken, bu öğrencilerin öğretmen tarafından gerçekleştirilen öğretime daha az maruz kalmalarına rağmen, İngilizce öğrenimine karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini yanı sıra dil öğrenimi açısından öğretmenin öğretim gerçekleştirdiği grup kadar ilerleme kaydedebildiklerini tespit etmiştir.

İngilizce öğretiminde çoklu medya araçlarının faydaları yalnızca yabancı dil becerilerine olan katkıları ile de sınırlı kalmamaktadır. Tomlinson'a (2019) göre film ve diğer görsel medya, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını da arttırmaya katkı sağlayabilmektedir. Seeger (2019), ders kitaplarının bu konudaki sınırlı ve kimi zaman ise ön yargılı temsillerine kıyasla, çok dilli filmler ve öğrenenlerce bu konularda hazırlanan YouTube içeriklerinin, öğretim programlarının dilsel çeşitlilik ve kültürlerin korunması gibi amaçlarını somut uygulamalara dönüştürmede etkili olabildiğini; bu içeriklerin öğrencilere ötekini tanıma, kültürlerarası farkındalık kazanma, katılım ve özerklik sağlama gibi konularda destek olurken, öğretmenlere de öğrenenlerin istek ve ihtiyaçlarına daha özgün yollarla cevap verme imkanı tanıdığını belirtmektedir. Bu noktada İngilizce öğretiminde çeşitli medya içeriklerinden faydalanmanın, kitap odağında sürdürülen bir öğretime göre çeşitli avantajlar sağladığından bahsetmek mümkündür. Yangın Ekşi (2015, s. 22), ders kitabının dile dair sistematik, dengeli ve düzeye uygun şekilde, uzmanlarca geliştirilmiş bir içeriğe sahip olması bakımından öğretmene amacına göre ilerleme konusunda rehberlik sağlayabildiğini belirtmekle beraber, bu kitaplar genel kitleye yönelik hazırlandığından, belirli öğrenen gruplarına hitap edememek ve bazı konuları kapsa(ya)mamak gibi dezavantajları olabileceğini ifade etmektedir. Dahası, ders kitabına aşırı bağlılığın neyin, hangi sırada öğrenilmesi gerektiğini dayatmak, sıkıcılığa yol açmak ve gerçek yaşamdaki dil kullanımını sınıf ortamına taşımada yetersiz kalmak gibi sorunlara yol açabileceğine değinilmektedir (a.g.e.). Richards (1993) ise ders kitabına aşırı bağlılığın, kitabın öğretmenin yerine geçmesi ve öğretim programına dönüşmesine neden olabileceğini, bu nedenle ders kitaplarının öğretimi kolaylaştırıcı olmaktan çok sınırlandırıcı bir hale gelebileceğini aktarmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde araştırmalar, İngilizce öğretmenlerinin kullanılan kitaplara dair başta yeterince iletişimsel olmadıklarına dair

bazı olumsuz görüşleri olduğunu, bununla beraber ders kitaplarına karşı belirli bir bağlılıkla hareket ettiklerini göstermektedir. Kütük ve Su Bergil (2021), 102 ilk, ortaokul ve lise öğretmeni ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, İngilizce ders kitaplarının içerdiği etkinlikleri iletişimsel ve anlamlı bulmadıkları, dil becerileri açısından dengeli, yeterli görmedikleri ve önemli bir bölümünün bu kitapları tekrar kullanmayı düşünmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2022), öğretmenlerin MEB tarafından yayımlanan kitapları, dil becerilerini uygulamalı biçimde gerçekleştirebilmek noktasında yetersiz bulduklarını, kitaplarda özgün ve etkileşimli içeriklere yer verilmesi gerektiği düşüncesinde olduklarını ortaya koymuştur. Korkmazgil (2023), ilk, ortaokul ve lise kademesinden öğretmenlerin ders kitaplarına bağımlılıklarının orta düzeyde olduğunu, bu doğrultuda kitaplar için "destek" ve "rehber" metaforlarını kullandıklarını ifade ederken, söz konusu bağlılığın yapılan merkezi sınavlarla ilişkili değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Bir başka araştırmada ise Şimşek ve Dündar (2017), ders kitabı konusundaki eksikliklerin öğretmenlerce sık sık dile getirilmesine ve bu konuda özellikle kitap yazarlarına eleştiriler yöneltilmesine karşın, öğretmenlerin bu materyalleri kullanmadaki yeterliklerinin ve bunları sınıf içinde ne şekillerde işe koştuklarının da sağladıkları fayda açısından sorgulanması gereken bir nokta olduğunu hatırlatmaktadırlar.

6.4. İngilizce Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

İngilizce öğretiminde ölçme-değerlendirme boyutu, eğitim-öğretim boyunca öğrenenlerin bilgi, beceri, anlama, tutum, motivasyon yönünden gerçekleştirdikleri öğrenmeler hakkında sürekli bir bilgi toplama sürecini ve bu süreçte işe koşulan yöntem, araç ve uygulamaları içerir (Hedge, 2011, s. 376). Akpınar (2017, s. 59), amaçlar, öğrenme-öğretme faaliyetleri ve etkinlikler gibi sınama durumlarının da felsefe ile yakından bir ilişkisi bulunduğunu hatırlatmaktadır. Bu açıdan resmi programın amaç ve yaklaşımı ile uyumlu bir biçimde, ölçme ve değerlendirme felsefesini öncelikle D-AOBM uyarınca oluşturduğu, bu doğrultuda başta alternatif ve süreç odaklı olmak üzere bunlarla uyumlu, çeşitli ölçme yöntem-tekniklerine değindiği ve özellikle olumlu bir sınav etkisi oluşturulmasını bir öncelik olarak vurguladığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 6).

Araştırmanın bulguları ise resmi program tarafından ölçme-değerlendirmeye dair belirtilen felsefe, yöntem ve tekniklerin öğretim sürecine taşınmasında sorunlar

yaşandığını, sınıf ortamına halen geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışının egemen olduğunu, programda gerçekleştirilmek istenenin aksine sınavların, öğrenme ve öğretim süreci üzerinde yıkıcı etkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Sönmez'e (2015, s. 55) göre, öğretim programında temele hangi eğitim akımı alınmışsa, ölçme ve değerlendirmedeki anlayışın da bununla tutarlı olması beklenir. Bu bağlamda daimici bir felsefe tutulmuşsa, sınama durumlarında öğrencinin aklını kullanabilmesi; esasicilikte öğrenenin, öğretmenin ve kitabın söylediklerini aynen ifade etmesi; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi felsefelerde ise öğrencinin karşılaştığı problemlere çözüm getirebilmesi beklenmektedir (a.g.e.). Eğitim felsefelerini yabancı dil öğretim programlarına uyarlayan Clark (1987) da, klasik hümanizmin öğrencileri kıyaslama ve sıralamaya dayalı norm-bazlı; ilerlemeciliğin, öğrenenin kendi gelişimini izlediği süreç ve öğrenen odaklı; yeniden kurmacılığın ise öğrencinin performansını belirli standart ya da göstergelere göre belirlemeyi amaçlayan ölçüt temelli değerlendirmeleri tercih edeceğini ifade etmektedir. Bu açıdan resmi programın yeniden kurmacı bir anlayışla, düzey tanımlayıcıları ve performans göstergeleri ile öğrencilerin ne yapabildiklerine odaklanan ve öğretim sürecinde süreç ve sonuç değerlendirmeye dair çeşitli ve alternatif değerlendirmelerin işe koşulması üzerinde duran, D-AOBM'yi takip ettiği görülmektedir. Çakır ve Fişne (2020, s. 170) de, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının belirlediği ölçme-değerlendirme anlayışı ile öğrenci başarısını ölçen formal değerlendirmenin yanında öğrencilerin öğrenmeye dair güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilecek, dil becerilerine dönük, süreç odaklı, alternatif değerlendirme süreçlerini temel aldığını ve böylelikle öğrenmede olumlu bir etki yaratmayı amaçladığını belirtmektedirler.

Buna karşın öğretilen program kapsamında öğretmen görüşmesinden elde edilen bulgular, öğretmenin resmi programda ölçme-değerlendirmeye dair belirtilen yöntem ve teknikleri, mevcut öğretim ortamında uygulamanın mümkün olmadığını düşündüğünü göstermiştir. Öğretmen, İngilizce iletişim kurabilmeyi öğrenmenin göstergesi olarak kabul etmesine ve notları bir zorunluluk olarak gördüğünü belirtmesine karşın zaman sınırlılığı, konuları yetiştirme telaşı ve öğrencileri sınava hazırlamak gibi zorunlu hissettiği önceliklerinden ötürü sürece dönük, çeşitli alternatif değerlendirme uygulamalarına ara sıra yaptığı quizler ve ünite giriş soruları (warm-up questions) dışında yer veremediğini ifade etmiştir. Dahası öğretmen, İngilizce

öğretiminde uygulanan çoktan seçmeli sınav sisteminin öğrenme-öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ve tamamen değişmesi gerektiğini vurgulamasına rağmen, sonuç değerlendirme için yine çoktan seçmeli testleri kullanmak durumunda kaldığını belirtmiş, bu nedenle ölçme-değerlendirme konusunda, "kabullenilmiş bir rahatsızlık" yaşadığını vurgulamıştır.

Bu araştırmada olduğu gibi ilk ve ortaokul öğretmenlerinin dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin doğası ve amacına dair inanç ve kavramlaştırmalarını ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalar da, hesap verebilirlik beklentilerinin altında, öğretmenlerin "öğrenme için değerlendirme" ve "sınav için değerlendirme" arasında bir tükenmişlik ve mesleği bırakmaya kadar uzanabilecek bir karmaşa ve çatışma yaşadıklarını göstermektedir (Bonner, 2016). Bonner (2016, s. 36) öğrenme ve hesap verebilirlik arasındaki gerilimin tırmanması durumunda öğretmenlerde inanılan değerleri bastırma, sistem tarafından benimsenmesi beklenenlere yanıt verememe ve sahip olunan değerler ve sistem değerleri arasındaki uyuşmazlık algısından kaynaklı, artan bir öfke durumunun yaşanabileceğine dikkat çekmektedir. Delandshere ve Jones (1999) bu duruma "değerlendirme paralizi" (assessment paralysis) tanısını koyarken, değerlendirme amaçlarında belirsizlik, değerlendirme süreçlerini işe koşmada kararsızlık, yetersizlik ve güvensizlik yaşanmasının, düşük düzeydeki görevlere odaklanmak ve öğrencilere zamanında ve anlamlı dönüt vermeyi ihmal etmek gibi olumsuz öğretimsel sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir. Lin ve Lin (2019, s. 114) ise sistemsel taleplerin, öğrencileri merkezi sınavlara hazırlaması beklenen ortaokul öğretmenleri üzerinde çok daha yoğun bir baskı oluşturabildiğine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada da öğretmenin, ölçme ve değerlendirme konusunda kendi inançları ve sistemin beklentileri arasında yaşadığı paralize olma halini, "kabullenilmiş bir rahatsızlık" ifadesiyle dışavurduğu görülmüştür.

Şentürk ve Baş (2023), öğretmenlerin değerlendirme konusunda sahip oldukları inanç ve düşüncelerin, sınıf içinde ölçme-değerlendirme davranışlarını belirleyebildiğini ifade etmekle beraber bu konuda tercihlerin toplumsal beklenti ve önceliklerle oluşturulan, ulusal değerlendirme anlayışından etkilendiğini belirtmektedirler. Buna göre Çin, İran, Güney Kore ve Türkiye gibi yüksek belirleyiciliğe sahip, merkezi sınavların işe koşulduğu ortamlar, daha geleneksel bir anlayışla sonuçlar ve hesap verebilirlik için değerlendirmeyi ön plana çıkarırken; Avusturalya, İspanya, Hollanda gibi değerlendirmenin sıklıkla işe koşulmadığı, düşük bir etkiye sahip olduğu ve

değerlendirme uygulamalarının okul düzeyinde belirlendiği ortamlar süreci ve öğrenme için değerlendirmeyi desklemektedir. McKay'e (2011, s. 142) göre de, sınıf içinde işe koşulan ölçme-değerlendirme süreçlerini etkileyen başlıca üç unsur sistemin talepleri, veli-öğrenci beklentileri ve öğretmen yeterliğidir. Bu nedenlere bağlı olarak öğretmenlerin sürece dönük, alternatif değerlendirmeleri kullanmamayı tercih edebildikleri ifade edilmektedir (a.g.e.). Bu araştırmada da öğretmenin ölçme ve değerlendirmede portfolyo, akran-grup değerlendirme, öz değerlendirme ve projeler ile sürece ve performansa ağırlık veren, alternatif bir değerlendirme anlayışı yerine; hesap verebilirlik yaklaşımını ön plana çıkaran sistem, öğrenci ve velilerin beklentileri ile kalem-kağıt sınavları ve testlerle, bilişsel boyuta ağırlık veren, gelenekselci bir yaklaşımı uygulamak durumunda kaldığı anlaşılmaktadır.

Brown (2015, s. 4), İngilizce öğretiminde değerlendirmenin, öğretim sürecinin tamamına yayılan, öğretmenin farkında olarak ya da olmadan sürekli olarak gerçekleştirdiği bir süreç olarak anlaşılması gerektiği görüşündedir. Buna göre öğrenci bir soruya cevap verdiğinde, bir yorumda bulunduğunda ya da yeni öğrendiği bir dil yapısını kullanmayı denediğinde, ister istemez öğretmenin değerlendirmeleri ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenin sınıf içi değerlendirme davranışları, "Aferin" demekten, ödevleri puanlamaya, yorumlarda bulunmaktan, telaffuz probleminin nasıl düzeltilebileceğine dair önerilerine kadar, geniş bir çeşitlilikte kendini göstermektedir (a.g.e). Bu araştırmada elde edilen bulgular da, öğretmenin öğretim sürecinde hataları doğrudan düzeltmeye dönük olumlu-olumsuz geri dönütlerde bulunmak; öğrencilerin hataları sınıfça tespit etmeleri ve düzeltmelerini beklemek şeklindeki sınıf içi dönüt-değerlendirme uygulamalarına başvurduğunu göstermiştir.

Öğretmenin öğrencilerin yanıtlarına verdiği geri dönütler, mevcut ve beklenen performans arasındaki boşluğu giderebilme noktasındaki işlevleri bakımından, biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Sadler, 1989, s. 121). Tunstall ve Gipps (1996), öğretmenlerin bu boşluğu giderebilmek için genç öğrenenlere verdikleri dönüt-değerlendirmelerin ödüllendirici, cezalandırıcı, onaylayıcı, reddedici, doğruları veya hataları belirginleştirici, mevcut öğrenmeyi ya da ileriye dönük olarak sonraki öğrenmeleri yapılandırıcı nitelikte olabileceğinden bahsetmektedir. Cullen (2002), ortaokulllardaki İngilizce sınıflarında öğretmenlerin genel olarak söyleneni değerlendirmeye ya da söyleneni devam ettirmeye dönük geri dönütler verebildiklerini aktarmaktadır. Buna göre öğretmenlerin geri dönütleri,

söylenenin dilsel açıdan kabul edilebilir olup olmadığına yönelik onaylama ya da reddetme içeren, yapısal bir doğrudan düzeltme işlevi taşıyabileceği gibi söylenen üzerinde karşılıklı bir iletişim başlatarak, dolaylı bir söylemsel düzeltme fırsatına dönüşebilmektedir (a.g.e). Sheen ve Ellis (2011, s. 594) de, yabancı dil öğretiminde sözlü geri bildirimleri girdi ya da çıktı sağlayan, sezdirimsel ve doğrudan olanlar şeklinde ele almaktadır. Benzer bir ayrıma giderek, İngilizce öğretiminde geri dönüt tekniklerinin doğrudan ya da dolaylı nitelikte olmalarına göre sınıflanabileceğini belirten Kerr (2020), bunların öğretmenin hatalara dair verdiği kısa açıklama ve düzeltmelerden, vurgu ve tonlamalarına ve söylenenleri anlayamadıklarına dair imalarına kadar uzanabildiğini belirtmektedir. Bu bilgiler ve sunulan sınıflamalar doğrultusunda değerlendirildiğinde, bu araştırmada öğretmenin iletişimi sürdürmeye dönük, daha dolaylı düzeltmeler yerine hataları tespit etmeye dönük, onaylayıcı ya da reddedici yorumlar içeren, anında düzeltmeleri tercih ettiği görülmektedir. İstencioğlu'nun (2022), özel bir ortaokulda görev yapan 15 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında da doğrudan geri dönütler, öğretmenler tarafından en çok kullanılan bildirim türü olmuştur. Yıldırım'ın (2018) araştırması, lisede görev yapan İngilizce öğretmenleri tarafından en sık kullanılan sözlü dönüt türünün açık düzeltme olduğunu, bunu övgü, yeniden sunum ve etkileşimli dönüt gibi düzeltme türlerinin izlediğini göstermiştir.

Walsh ve Sert (2019, s. 5-6) öğretmenin, hatalar karşısında bunları tamamen göz ardı etmek; hata yapıldığını belirtip, düzeltmek; hatayı, yapan öğrencinin düzeltmesini sağlamak veya diğer öğrencilerin bu hatayı düzeltmelerini beklemek gibi tercihleri bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmenin hatalara karşı doğrudan düzeltmeleri kullanmanın yanında, genellikle diğer öğrencilerden de yapılan hatayı tespit ederek, düzeltmelerini beklediği görülmüştür. Bu konudaki bazı araştırmalar ise özellikle genç öğrenenlerin, yaptıkları hataların akranları tarafından düzeltilmesi yerine, öğretmen tarafından düzeltilmesini tercih edebildiklerini göstermektedir (Maas, 2016; Motlagh, 2015). Sultana (2009), yabancı dil öğretiminde bilişsel, sosyal ve duyuşsal pek çok faydası nedeniyle tercih edilen akran düzeltmelerinin, sınıf içindeki ilişkilerin zarar görmesi, kendini arkadaşlarından daha düşük konumda görme, öz saygının yitirilmemesi için hatasız gözükmeye uğraşma ve akranlardan gelen düzeltmelere kulak asmama gibi sonuçlara yol açmaması için dikkatlice kullanılması gerektiğini hatırlatmakadır. Özellikle bazı kültürlerde, öğrencilerin

öğretmene bilginin başlıca kaynağı olarak yüksek bir bağlılık duyabileceğine değinen Sultana (2009), bu nedenle öğrencilerin akran değerlendirmelerini etkili bulmayabileceklerini, öğretmenlerin bu tür değerlendirmeleri işe koşmadan önce kültürel unsurları ve öğrenenlerin bu konudaki tercihlerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade etmektedir. Kerr (2020) ise belirli faydalarına rağmen özellikle öğretmen merkezli, doğru cevap odaklı ve sınava dayalı öğretim ortamlarında, öğrencilerin akran değerlendirmesinde bulunurken anlam, iletişim ve öğrenme süreci yerine dilsel hatalara ve sonuçlara odaklanabileceklerini belirtmektedir. Kurtoğlu ve Sabuncuoğlu (2021) özellikle öz güveni düşük olan öğrencilerin, akranlarının yaptıkları olumsuz değerlendirmelerden çekindiklerini, sınıf arkadaşlarının onlarla dalga geçeceklerini düşündükleri için konuşma etkinliklerine katılmadıklarını, bu nedenle sınıfta pasif bir role büründüklerini aktarmaktadır. Yakışık (2021) da araştırmasında, lise öğrencilerinin birçoğunun sınıfta hata yapmaktan çekindiklerini ve ilk tercihlerinin kendilerinin yaptıkları düzeltmeler (self-correction) olduğunu belirtmektedir.

Öğretilen program kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenin resmi programda değinilen proje, portfolyo, performans görevleri gibi çeşitli alternatif değerlendirme türleri yerine öğretim sürecinde ağırlıklı olarak kitaptan verdiği ödevleri kullandığını, sonuç değerlendirme için ise çoktan seçmeli testleri işe koştuğunu göstermiştir. Brown (2016), İngilizce öğretiminde tercih edilebilecek başlıca 12 değerlendirme türünü alıcı, üretici, kişisel ve farklılaştırılmış olarak sınıflarken, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soru türlerini alıcı; boşluk doldurma, kısa soru-cevapları üretici; portfolyo ve akran değerlendirmeyi kişisel; dinamik ve sürekli değerlendirmeyi farklılaştırılmış gruba dahil etmiş, bu son iki gruba dahil edilen türlerin, olumlu sınav etkisi oluşturmaya katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamaları, Brown'ın (2016) sınıflaması ile ele alındığında, öğretimde daha çok alıcı becerileri ve pasif bilgiyi ölçmeye yarayan, uygulaması ve değerlendirmesi daha zahmetsiz olan, buna karşın öğrenme üzerinde olumsuz etkiler yaratması daha muhtemel ölçme türlerinin işe koşulduğu görülmektedir. Kalay ve Büyükkarcı'nın (2020) araştırması da ortaokul kademesinde İngilizce öğretmenlerinin boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış, çoktan seçmeli sorular gibi mekanik ve sınav odaklı değerlendirmeleri tercih edebildiklerini, bu tercihlerinde süre, motivasyon, öğretim araçları, yetersiz mesleki eğitim, sınıf kademesi gibi unsurların etkili olduğunu göstermektedir. Demir'in (2022)

araştırması, ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin rol yapma ve soru-cevap oturumları gibi alternatif ölçme araçlarına yer vermekle beraber eşleştirme, çoktan seçmeli boşluk doldurma gibi geleneksel ölçme araçlarını daha sık tercih ettiklerini ve alternatif değerlendirme uygulamalarını kullanma konusunda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Tokur Üner (2022) araştırmasında, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en çok sözcük bilgisini değerlendirirken, altyapı sorunları ve ders saatleri gibi nedenlerden ötürü dinleme ve konuşmaya dönük yeterli değerlendirme yapamadıklarını, öz değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerini, düzey belirleyici değerlendirme tekniklerine göre daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Selen Çimen (2022) ise lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, özgün değerlendirmeye (authentic assessment) dair kavramsal yanılgılara sahip olduklarını, bunlara sınıf içinde yeterince yer veremediklerini, öğretimde geri dönütlerin yalnızca öğretmen üzerinden sağlandığını, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularını içeren kalem-kâğıt sınavlarını kullandıklarını aktarmaktadır. Bu araştırmalar, tüm kademelerdeki İngilizce öğretmenlerinin, çeşitli alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarını sınıf içinde işe koşmada, belirli sorunlar yaşayabildiklerini göstermektedir.

Kılıçkaya'ya (2016, s. 117) göre ister biçimlendirici, ister belirleyici; ister öğretmen tarafından, ister ulusal düzeyde oluşturulanlar olsun, her türlü değerlendirmenin hem öğretmen hem de öğrenenler üzerinde belirli etkiler oluşturması kaçınılmazdır. Bu açıdan yabancı dil öğretiminde kullanılan her tür ölçme-değerlendirme uygulaması, öğretmenlerin sınıf içi öğretimi gibi öğrencilerin davranışlarını ve gerçekleştirdikleri öğretimi de etkilemektedir (Chan, 2018). Bu araştırmada öğretmenin, ölçme-değerlendirme konusunda sınav odaklı sisteminin beklentileri doğrultusunda, geleneksel bir anlayışla hareket ederek, doğrudan dönüt-değerlendirmeler ile hatalara yoğunlaşmasının, öğretiminde zaman zaman öğrenmeyi sınavlarla ilişkilendirmesinin, öğrenme için değerlendirme (assessment for learning) yerine geleneksel çoktan seçmeli sınavlarla, öğrenmenin değerlendirmesine (assessment of learning) ağırlık vermesinin, resmi program tarafından vurgulanın aksine öğrencilerin öğrenme süreci ve davranışları üzerinde birtakım olumsuz etkiler oluşturduğu belirtilebilir. Deneyimlenen program kapsamında elde edilen bulgulardan, öğrencilerin hata yapma, yanlış söyleme, alay edilme gibi kaygılardan ötürü derse katılmaktan çekinmelerinde;

öğrenme açısından doğru cevaplar verebilmeyi önemsemelerinde, proje gibi alternatif değerlendirme araçlarını faydalı bulmalarına rağmen bunları doğrudan notlarla ilişkilendirmelerinde ve bazı öğrencilerin öğrenme ve çalışma biçimlerini sınavlara göre belirlemelerinde işe koşulan ölçme-değerlendirme uygulamalarının payı olabileceği görülmektedir. Bu konuda Hattie ve Timperley (2007), öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından öğrenme süreci yerine öğrencilerin hatalarına dönük yapılan değerlendirmelerin, sınıfta hesap verebilirlik ortamına yol açarak, öğrenci katılımını olumsuz etkileyebileceğini, bu durumda öğrencilerin topluluk içinde hata yapmaya karşı hoşgörülerinin azalabileceğini ve yalnızca doğru cevabı bildiklerinde katılım göstereceklerini ifade etmektediler. Kurtoğlu ve Sabuncuoğlu (2021), öğretmenin öğrenenlerin hatalarını sürekli olarak düzeltmeye çalıştığı ortamların, öğrencilerin dili kullanma konusunda kaygı yaşamalarına neden olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Gakonga (2023), yapılan hataları sürekli düzeltmeye çalışmanın, özellikle erken kademelerde öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyerek, İngilizce konuşmaktan kaçınmalarına sebebiyet verebileceğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın ilginç bulgularından biri ise öğrencilerin çoktan seçmeli test formatında gerçekleştirilen mevcut sınav sisteminin değişmesi konusuna mesafeli yaklaşmaları olmuştur. Bu sonucun da aslında öğrencilerin sınavlarda başarısız olma kaygıları ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini başarıya ulaştıracak en kolay olan yolu tercih etme eğilimi gösterebildikleri bilinmektedir (Perrenoud, 1991 Aktaran, Gipps, 1999, s. 380). Öğrencilerin ifadelerinden çoktan seçmeli, sözcük ve dil bilgisini ölçmeye dönük testleri, bu sınavlara aşina olmaları ve bu soruları kolay bulmaları nedeniyle beğendikleri, farklı dil becerilerine dönük ölçme-değerlendirme uygulamalarını ise başarısızlık yaşayabileceklerini düşündükleri için tercih etmedikleri çıkarımında bulunulabilir. 2010-2017 yılları arasında, Türkiye'de ulusal çapta ve öğretmenler tarafından yapılan sınavlardaki "sınav etkisine" dair yapılan araştırmaları inceleyen Toksoz ve Kilickaya (2018), bu sınavların okullarda öğretim programlarının daraltılmasına ve öğretmenlerin sınava dönük bir öğretim gerçekleştirilmesine yol açtığı gibi öğrencileri de dil öğrenimine dair beceriler edinmek yerine sınav formatlarında ustalaşmaya yönelttiğini, sınav etkisinin, özellikle de öğrenenleri hangi şekillerde etkilediğine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Yapılan bazı araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Demir'in (2019) araştırması,

öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme uygulamalarının LGS sınavından etkilendiğini ve çoktan seçmeli, doğru-yanlış, diyalog tamamlama gibi sorular içeren, dil ve sözcük bilgisine dönük yazılı sınavları tercih ettikerini; öğrencilerin ise İngilizceye LGS sınavında yer verildiği için çalıştıklarını, buna karşın sınavda yer almayan yazma, dinleme ve konuşma gibi diğer dil becerilerini de geliştirmek istediklerini göstermiştir. LGS sınavının, 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme tutumlarına etkilerini araştıran Özturan (2022), sınavın öğrencilerin öğrenmelerini pek çok açıdan etkilediğini, öğrencilerin genellikle sınavda çıkan okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi gibi konulara ağırlık verdiklerini ve sınav başarısını arttırmaya dönük öğrenme stratejilerini öğrenmek istediklerini yine de sınavın, yüksek puan elde etmek için de olsa, öğrencileri İngilizceye daha fazla çalışmaları konusunda motive ettiğini belirtmektedir. Bununla beraber sınavlarda yüksek puan elde etmek gibi harici kaynaklarla öğrencilerde sağlanan motivasyonun ancak kısa süreli olduğu, harici motivasyon aracı ortadan kaldırıldığında davranışın da devam etmeme eğilimi gösterdiği, dahası dışarıdan sağlanan bu tür motivasyon kaynaklarının, öğrencilerde öğrenmenin içsel değerini yok edebileceği unutulmamalıdır (Bolat, 2017).

6.5. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları resmi, öğretilen ve deneyimlenen olmak üzere, eğitimin farklı düzey ve bağlamlarında oluşan program türlerinin, İngilizce öğretimindeki amaçları, öğretim yaklaşımları, öğretim uygulamaları ve ölçme-değerlendirmeleri arasında çeşitli farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu bölümde, bu boyutlara dair vurgulanan farklılıkların giderilmesini sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir.

6.5.1. Amaç Boyutuna Dönük Öneriler

Program türleri İngilizce öğretiminde amaçladıkları açısından değerlendirildiğinde, elde edilen sonuçlar resmi programın iletişimsel yetkinlik, İngilizceye karşı olumlu tutum, dil öğrenme stratejileri ile anahtar yetkinlik ve değerlere yönelik önceliklerinin çoğunun, okul ortamı içinde öğretimsel önceliklere dönüşemediğini, bunun sonucunda öğrencilerin ulaşılması beklenen bu amaçlara dair ancak sınırlı kazanımlar elde edebildiklerini göstermiştir. Amaçlar boyutu ile ilgili olarak, programlar arasında oluşan farklılıkların temelinde ise eğitim sisteminin, öğretmen üzerinde oluşturduğu taleplerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle resmi programın, Avrupa Birliği'nin

yabancı dil politikaları doğrultusunda belirlediği vizyonun, sınıf ortamının gerçekliği içinde duyumsanan önceliklerle örtüşmediği, bu çatışma durumunda ise son sözü eğitim sisteminin beklentilerinin söylediği ifade edilebilir. Bu sonucu, daha önce araştırmanın bulgular kısmında da değinildiği gibi, "amaçlara karşı sistem" ifadesi ile özetlemek mümkündür. Bu durumda, resmi programda belirlenen amaçlar ile eğitim sisteminin öğretmen tarafından algılanan öncelikleri arasında bir uyuşmazlık yaşandığı açıktır. Bu noktada getirilebilecek ilk öneri ya İngilizce öğretimi için politik düzeyde belirlenen amaçların gözden geçirilerek mevcut sistem ile uyumlulaştırılması veyahut eğitim sisteminin bu amaçlara engelleyici değil destekleyici bir hale getirilmesine yönelik adımların atılmasıdır.

Araştırmada, resmi programın İngilizce öğretimine dair ortaya koyduğu önceliklerin, başta eğitim sisteminin sınav merkezli yapısı ve bu yapı içinde sınavların "yüksek belirleyiciliğinin" ürettiği başarı ve hesap verebilirlik baskısı nedeniyle sekteye uğradığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları, öğretmenin öğretim önceliklerinin resmi program yerine eğitim sisteminin sınav başarısına dönük beklentileri tarafından kontrol edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum programın önceliklerini, öğretmenin ifadeleri ile üçüncü, dördüncü plana attığı gibi, programın da öğretmen tarafından sisteme hizmet eden bir hesap verebilirlik aracı, bir denetim mekanizması olarak algılanmasına sebep olmuştur. Diğer bir ifade ile programın sisteme kılavuzluk etmesi ve arzulanan değişiklikleri gerçekleştirmesi beklenirken, tam tersine sistemin programı bir anlamda "öğüttüğü" görülmektedir. Bu noktada eğitim sistemine egemen olan sonuç ve başarı odaklı anlayış değiştirilemedikçe, program önceliklerinin sınıf ortamına taşınması da çok mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle politik düzeydeki planlama ve tartışmalar açısından en başta sınav kültüründen, öğrenme kültürüne doğru geçilmesini sağlayabilecek düşünsel, toplumsal ve sistemsel dönüşümü başlatmak üzerine yoğunlaşılması gerekmektedir. Buradan hareketle, İngilizce öğretiminde amaçlananlar açısından, aşağıdaki önerilere ulaşmak mümkündür:

İngilizce öğretiminde sınav başarısı yerine, öğrencilerin dil becerilerinin yanında bütünsel gelişimlerini sağlayacak amaçlar öncelik haline getirilmelidir. Bu araştırmada, İngilizce öğretiminde farklılaşan önceliklere bağlı olarak amaçların sınavlarla ilişkili boyutlarına odaklanıldığı, diğer boyutların ise göz ardı edildiği görülmüştür. Örneğin, öğretmenin iletişimsel yetkinlik amacı açısından sınava dönük olarak dil bilgisel boyut üzerinde dururken, dilin diğer söylemsel, kullanımsal,

toplumsal ve stratejik boyutlarını ise bir öncelik olarak görmediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bu boyutların da öğretimde vurgulanarak, bunlara dönük daha fazla öğrenme fırsatı oluşturulması gerektiği görülmektedir. Bu açıdan öğretimde dilin yapısal özellikleri dışında, değişen ortamlardaki iletişim durumlarında, farklı konuşucular tarafından hangi şekillerde kullanılabildiğine dair öğrencilerin farkındalıklarını arttırabilecek, gerçek yaşamdan durumları içeren uygulamalara daha fazla yer verilmelidir. Bu, D-AOBM içerisinde beklendiği gibi, öğrencilerin dildeki nezaket yapılarını, üslup ve söylem farklılıklarını tanımaları (toplum dilbilimsel uygunluk); ifade ve anlamların, konuşma amacına göre, akıcı, tutarlı ve bağdaşık biçimde nasıl oluşturulduğu ve sürdürüldüğünü kavramları (edimsel yetkinlik) açısından önemlidir.

Öğrenme stratejileri amacı açısından da benzer bir durumun ortaya çıktığı, sınavların strateji öğretimini öğretmen açısından gereksiz kıldığı, öğretimde bu stratejilerden ancak bazılarına, yüzeysel şekilde değinildiği görülmüştür. Bunun sonucunda öğrencilerin çoğunun okul dışında İngilizceye çalışırken, sınıf ortamındaki yönlendirmeler ve uygulamaları takip ettikleri, çeşitli stratejileri öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekillerde nasıl kullanabilecekleri konusunda desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrenme stratejilerini sınava odaklı, geleneksel çalışma şekillerine indirgemek yerine bunların, öğrencilerin dil öğrenimlerinin gerekli bir parçası olarak, öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin üzerinden gelmede, hayat boyut kullanılabilecek kaynaklar olduğuna vurgu yapılmalıdır. Bu noktada strateji öğretimi için amaçlar daha somut biçimde belirlenmeli, öğrencilere bu konuda farkındalık kazandırmaya mı, belirli stratejilerin belirli bir görevdeki kullanımına mı ya da öğretim sürecine yayılmış şekilde, çeşitli stratejilerin, farklı görevlerde işe koşulmasına mı odaklanılacağına karar verilmeli, öğretim buna uygun şekilde düzenlenmelidir.

Araştırmada resmi programın amaçları arasında bulunan anahtar yetkinlik ve değerlerin de sınav öncelikleri nedeniyle öğretimde ancak sınırlı şekilde yer bulabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak gerek öğretmen, gerek program uzmanı tarafından vurgulandığı gibi başta kültürlerarası farkındalık olmak üzere, anahtar yetkinlik ve değerlerin dil öğretiminde daha fazla yer bulmasını sağlayacak uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Diğer yandan program geliştirme uzmanın belirttiği gibi, bireyin bütünsel gelişimine dönük, bu tür kapsamlı yetkinliklerin yalnızca İngilizce öğretiminde değil, programlar arası bir yaklaşımla,

diğer konu alanları ile geçişleri de içeren, ortak bir üst çerçeve dâhilinde desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Özetle, genç öğrenenler için amaçları bakımından sınav önceliklerinden sıyrılmış, öğreneni bilişsel boyutun dışında duyuşsal, sosyal, fiziksel ve ahlaki olmak üzere diğer boyutları ile bir bütün olarak ele alan, dengeli bir İngilizce öğretimi oluşturmak için, program amaçlarının eğitim kültürü ve bileşenleri tarafından desteklenerek, sınıf ortamına taşınabilmesini sağlayacak, daha somut adımlar atılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Sistemsel düzeydeki bir diğer öneri, değinilen amaçlara ulaşabilmek için başta süre ve öğretim materyalleri olmak üzere, öğretmenler için gerekli kaynak ve olanakların sağlanmasına yöneliktir. Bu araştırmada süre, resmi program tarafından belirtilen amaçlara ulaşmayı engelleyen başlıca unsurlardan biri olarak ön plana çıkmıştır. Öğretmenin bu durumdan yakınarak, program amaçlarının uygulamaya dökülebilmesi için öncelikle süre sorununa bir çözüm bulunarak, daha yoğun bir İngilizce öğretimi gerçekleştirilmesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Benzer şekilde program geliştirme uzmanı da, ders saatlerinin düşüklüğünü program amaçlarının gerçekleşmesinin önündeki engellerden biri olarak ifade etmiştir. Bu nedenle resmi programda belirtilen amaçların sınıf ortamına taşınabilmesi için ders sürelerinin arttırılması ya da program amaçları ve içeriğinde düzenleme veya sadeleştirilmeye gidilmesi önerilebilir. Program amaçları, konular ve süre arasındaki dengenin sağlanabilmesi için getirilebilecek önerilerden biri, amaçların İngilizce konuşma kulüpleri ve tiyatro faaliyetleri, İngilizce yarışmalar, İngilizce yayımlanan okul gazetesi ve dergiler gibi ekstra program dâhilinde yürütülecek çeşitli faaliyetler yoluyla desteklenmesi ve İngilizce kullanımının okul içi ve dışında teşvik edilmesidir. Türkiye'de öğrencilerin İngilizceye maruz kalma olanaklarının sınırlı olduğu düşünüldüğünde, okuldaki öğrenmeyi destekleyici, bu tür ek çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Ders süresi gibi, fiziki altyapı, donanım ve materyaller yönünden de, İngilizce öğretiminde amaçlara ulaşılmasını engelleyici düzeyde bir eksiklik yaşanmaktadır. Özellikle de genç öğrenenlerin İngilizce öğreniminde görsel-işitsel materyaller üzerinden somut etkileşimler kurmaya ihtiyaç duydukları düşünüldüğünde, materyal çeşitliliği konusundaki eksikliklerin giderilmesi gerektiği açıktır. Bu açıdan İngilizcenin okul ve sınıf ortamlarına daha etkili biçimde taşınmasına sağlayacak,

böylece öğrenenler için dil girdisi açısından zengin bir çevre oluşturabilecek, çeşitli görsel-işitsel medya araç ve içeriklerine ihtiyaç vardır. Ayrıca bu ortamsal düzenlemelerin yanında öğretmenler için bu çeşitli medya araçlarından en üst düzeyde verim almayı sağlayacak nitelikte bir eğitim desteği sağlanması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin yapısı, kaynak ve olanaklara dair değinilen önerilerin İngilizce öğretiminde en verimli şekilde işe koşulabilmesi noktasında ise öğretmen yeterliği ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada program amaçlarına ulaşılabilmesi için sistem düzeyinde çözülmesi gereken bir diğer sorunun öğretmen yeterliği olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada bu sorun hem öğretmen, hem de program geliştirme uzmanı tarafından ortak şekilde vurgulanmıştır. Öğretmen öz eleştiride bulunarak, öğretmenlerin değişmesi gerektiğine değinirken, öğretmenleri geliştirecek, uygulamalı eğitimlere ihtiyaç olduğunu belirtmiş; program uzmanı da öğretmen yetiştirme ve mesleki eğitim ve gelişim alanındaki sorunların giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle programın uygulayıcıları olarak İngilizce öğretmenlerinin başta program okuryazarlığı, öğretim yöntem ve teknikleri ile alternatif ve iletişim odaklı ölçme ve değerlendirme olmak üzere, ihtiyaç duyulan konularda mesleki gelişim açısından sürekli olarak desteklenmeleri gerektiği görülmektedir.

Bu boyut ile ilgili son olarak, İngilizce öğretiminde amaçlara ulaşabilmek için paydaşlar arasında daha yakın bir iletişim ve iş birliği kurulmasına ihtiyaç olduğu belirtilmelidir. Öğretmen, planlayıcı ve uygulayıcıların gerçeklikleri arasındaki mesafelere dikkat çekerken, program geliştirme uzmanı ise öğretmenlerin özellikle program okuryazarlığı konusundaki eksikliklerinin resmi ve öğretilen programlar arasındaki bağların kurulamamasına yol açtığına değinmiştir. Bunun yanında deneyimlenen program açısından, öğrencilerin görüş ve önerilerinin resmi programlara yeterince dâhil edilemediği görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin görüşlerinin programlarda daha fazla yer bulmasını sağlayacak çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.

6.5.2. Öğretim Yaklaşımı Boyutuna Dönük Öneriler

Araştırmanın yaklaşım boyutuna ilişkin bulguları, İngilizce öğretiminde resmi programca vurgulanan dil öğretim anlayışı ve yaklaşımı ile öğretmenin dil öğrenimi ve öğretimine bakışı ve yaklaşımı arasında farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Oluşan farklılıklarda ise öğretmenin eğitim ortamı ve önceki deneyimleri

doğrultusunda şekillenen inançları ve pratik bilgisinin belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Aşağıda, İngilizce öğretimine yaklaşım boyutuna dönük olarak, resmi programın üzerinde durduğu dil öğretim anlayış ve yaklaşımlarının, eğitim ortamı ile uyumlu hale getirilebilmesi amacıyla bazı önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlarda, resmi programın dili iletişim ve eylem olarak gören böylece iletişimin yanında görev ve sorumluluk bilinci ile toplumsal katılım sağlayabilen, sosyal aktörler yetiştirilmesini amaçlayan yaklaşımları ön plana çıkarırken, öğretmenin dili doğal bir yetenek olarak gören, doğuştancı görüşe yakın düşünceleri olduğu, dahası dil öğrenimini sözcük odaklı bir süreç olarak nitelediği görülmüştür. Bu açıdan resmi program, İngilizce öğretimine daha yapılandırmacı bir bakışa sahipken, öğretmenin geleneksel anlayışa daha yakın görüşler öne sürdüğü ifade edilebilir. Düşüncedeki bu farklılıkların, öğretmenin öğretim davranışlarına da yansıdığı, bunun sonucunda, öğretmenin programda belirtilen yaklaşımların dayandığı öğrenme ve öğretim ilkelerinin aksine, sınıf içi öğretiminde dil bilgisi-çeviri yöntemini sık sık işte koştuğu, dilin yapısal boyutları üzerinde durduğu ve dilde akıcı bir kullanım yerine hatasız bir kullanıma odaklandığı gözlemlenmiştir.

Buradan hareketle öğretimde öncelikle, öğretmenin dil öğrenimi ve öğretimine dair sahip olduğu inanç ve anlayışı fark edip, sorgulayarak dönüştürmesine olanak tanıyan, resmi programca önerilen öğretim yaklaşımlarını, öğretim ortamına taşıyabilmesini sağlayacak, uygulamalı eğitimsel müdahalelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin resmi program tarafından benimsenmesi beklenen öğretim yaklaşımlarının, sınıf ortamının gerçekliği içinde nasıl uygulanabileceğine dair somut ve uygulamalı yaşantılar geçirmeleri sağlanarak, kendi öğretim inançlarını fark etme, sorgulama ve dönüştürme fırsatları yaratılması önemlidir. Bu yaşantılar yoluyla, öğretmenin iletişim ve eylem odaklı dil öğretim yaklaşımlarının ilkelerini daha yakından tanıması, bu yaklaşımların sınıf ortamındaki uygulanabilirliğini sınaması ve çeşitli öğretim ilkelerini kendi öğretim setine dâhil ederek, karşılaştığı öğretimsel durumlara uygun biçimlerde kullanabilmesi beklenebilir.

Bu araştırmada genç öğrenenlerin öğretimde öğrenmeleri açısından neleri etkili ve etkisiz gördüğünü açığa çıkaran deneyimlenen program, öğretimin bunlara göre düzenlenerek, öğrenenlerle daha etkili biçimde bütünleştirilmesini sağlayabilecek, uygulamaya dönük bazı öneriler getirilebileceğini göstermektedir. Bununla ilgili sonuçlar, genç öğrenenlerin detaylı ve bol örnek içeren, merak duygusunu tetikleyici,

sezdirimsel (implicit) ve keşifsel (discovery) anlatımları etkili bulduklarını gösterirken, "hatalara" karşı olumsuz yönde bir hassasiyet geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle genç öğrenenler için İngilizce öğretimindeki girdinin olabildiğince anlamlı ve zengin kılınması, pozitif ve katılıma teşvik edici bir atmosfer oluştururken, hatalara karşı sabırlı ve hoşgörülü davranılarak, çocuğun duygusal durum ve motivasyonunu zedeleyici ya da kaygı durumunu yükseltici davranışlardan kaçınılması gerektiği hatırlanmalıdır. Bu noktada İngilizce öğretiminde öğretilen ve deneyimlenen programlar kapsamında öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da engelleyici nitelikteki bu tür noktaları aydınlatmaya dönük çalışmalar yapılması önerilebilir. Bunun için öğretmen ve öğrencilerin öğrenme paydasında buluşmalarına katkı sağlayabilecek sınıf içi fikir alışverişleri, haftalık toplantılar ya da daha kapsamlı atölye çalışmalarına daha fazla yer verilmesi beklenebilir.

6.5.3. Öğretim Uygulamaları Boyutuna Dönük Öneriler

Uygulama boyutuna dair elde edilen bulgular, programlar arasında, sınıf içi öğretime dair mikro düzeyde belirgin farklılıklar oluştuğunu göstermektedir. Buna göre resmi programda vurgulanan etkinlik türleri ve görevlerin öğretimde çoğu zaman işe koşulmadığı, sınıf içi etkileşimlerin öğretmen ve kitap üzerinden, Türkçe ve İngilizce kullanılarak, geleneksel materyaller eşliğinde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Aşağıda, belirlenen bu farklılıkların daha aza indirilebilmesine katkı sağlayabilecek, bazı önerilere değinilmiştir.

Öğretilen programa dair elde edilen bulgular, resmi programda belirtilenin aksine, öğretmenin öğretim öncelikleri ve sınırlı ders süresi doğrultusunda, sınıf içi öğretiminde konuları ve kitaptaki etkinlikleri yetiştirmeye önem verdiğini göstermiştir. Bu tercih, öğretim içinde işe koşulan etkinlik türlerinin de kitapta yer alan boşluk tamamlama, doğru yanlış, eşleştirme, metin sorularını cevaplama gibi etkinlik türleri ve öğretmenin cümle kurulumuna dönük dil bilgisi etkinlikleri ile sınırlanmasına sebep olmuştur. Bu nedenle İngilizce öğretiminde kitaptaki etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, belirli ve yaratıcı biçimlerde uyarlanması, öğrencilerin dile daha fazla maruz kalmaları ve dili kullanmalarını sağlayabilecek, çeşitli kaynaklardan etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin ders dışında da dil becerilerini geliştirebilecekleri çeşitli etkinlik türleri ile desteklenmesi olmak üzere farklı olanaklardan yararlanılması önerilebilir.

Araştırma sonuçları, yer verilen etkinlik türleri gibi sınıf içi etkileşimin gerçekleşme biçimi açısından da sınıf ortamında özellikle öğrenciler arasında iletişime çok fazla fırsat vermeyen, öğretmen ve materyal üzerinden başlayarak, tüm sınıfa doğru ilerleyen, belirli bir akışın takip edildiğini göstermiştir. Öğretmenin, etkinliklerde genellikle gösterim sorularını kullanması, öğrencilerin cevaplarında cümle yapısına odaklanması, verilen cevapları iletişim fırsatlarına çevirmek yerine doğruluk açısından kontrol etmesi gibi etkenler, bu döngünün mekanik bir hal almasına yol açmıştır. Bu döngünün etkin biçimlere dönüştürülebilmesi için etkinlikler sırasında iletişimsel sorulara daha fazla yer verilmesi, verilen cevapların doğruluğu yerine anlam ve içeriğine odaklanılarak, iletişimin sürdürülmesi önerilebilir. Ayrıca sınıf içindeki etkileşimin doğrudan kullanılan materyal ya da öğretmen üzerinden gerçekleşmemesi adına, öğrenenlere gerçekleştirilen etkinliklerde belirli bir kontrol ve özgürlük tanınması, grup ve akran çalışmalarına daha fazla yer verilerek, öğrencilerin iletişim akışına daha fazla dâhil edilmeleri gerekmektedir.

Araştırmada etkinliklerin türü ve gerçekleştirilme biçimi gibi kullanılan öğretim dili ve materyaller açısından da sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmenin öğretim dili olarak Türkçe ve İngilizceyi bir arada ve belirli bir düzende kullanmaması, öğrencilerin de sınıf içinde İngilizceyi ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiği konusunda karışıklık yaşamalarına neden olmuş, öğretmen her ne kadar öğrencilerin İngilizce kullanımın teşvik etmeye çalışsa da, bu durum öğrencilerin Türkçe kullanma eğilimlerini pekiştirmiştir. Bu soruna dönük olarak, İngilizce öğretiminde Türkçenin nerede ve ne zaman kullanılması gerektiği konusunda tutarlılıkla hareket edilmesi, Türkçenin gelişigüzel kullanımları yerine belirli bir öğretimsel amaç doğrultusunda, İngilizce öğrenimini destekleyici biçimlerde işe koşulması, öğrencilere de bu konuda telkinler yerine davranışlarla örnek olunması gerektiği şeklindeki önerilere yer verilebilir. Diğer yandan İngilizce öğretiminde ana dilin belirli amaçlar için kullanılması durumunda anlamayı sağlamak, ders takibini kolaylaştırmak, sözcük öğrenimini desteklemek gibi faydaları olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda İngilizce öğretiminde ana dilin, belirli miktarda ve bu tür amaçlarla kullanıldığında, genç öğrenenler açısından faydalar sağlayabileceği düşünülebilir.

Araştırmada, sınıf içi uygulamalarda kullanılan materyallerin de, resmi programca belirtilen özgünlük ve çeşitlilikten uzak olduğu, öğretimde kitap, akıllı tahta ve beyaz tahtadan faydalanıldığı görülmüştür. Akıllı tahtanın kullanımının ise zengin bir çoklu

medya gücüne sahip olmasına karşın, çoğu zaman kitap içeriğini yansıtmak, metinleri öğrencilere dinletmek ve nadiren bilgi soruları içeren oyunlar oynamak ile sınırlı olduğu görülmüştür. Bu açıdan öğretimde akıllı tahtadan yeterince faydalanılamadığı, kitap ve beyaz tahta gibi diğer geleneksel araçların ise özgün ve görsel-işitsel girdi sağlamada yetersiz olduğu ve öğretimde ana dilin sık sık kullanıldığı düşünüldüğünde, öğrencilerin öğretim sürecinde İngilizceye maruz kalma olanaklarının oldukça sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu nedenle akıllı tahta gibi öğretim araçlarının, öğretim ile etkili biçimde bütünleştirilmesini sağlayacak, etkili uygulamalar konusunda öğretmenlere sürekli mesleki destek sağlanması gerektiği ifade edilebilir.

6.5.4. Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Dönük Öneriler

Araştırmanın bulguları, ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olarak, programlar arasında büyük bir uyumsuzluk yaşandığını göstermektedir. Bu bakımdan resmi programca benimsenen alternatif ve çok yönlü değerlendirme anlayışının aksine İngilizce öğretiminde halen öğrenme için değerlendirme yerine sınav için değerlendirme anlayışının hakim olduğu, buna bağlı olarak öğretim sürecinde hata odaklı doğrudan düzeltmeler ve ödevler; sonuç değerlendirmede ise çoktan seçmeli testler gibi geleneksel yöntemlerin işe koşulduğu görülmüştür.

Sonuçlar, İngilizce öğretiminde sınavlar ve sonuçlar yerine öğrenmeyi ve öğreneni ön plana çıkaran, böylece sınavın öğrenmeyi değil, öğrenmenin sınavı belirlediği, ortak ve istendik bir ölçme-değerlendirme anlayışı geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçme-değerlendirme kavramı yalnızca öğretmen tarafından, dışarıdan empoze edilmiş standart ve göstergelere ulaşmak adına gerçekleştirilen ve sonuçları itibarı ile öğrenenin hayatını belirleyen bir süreç olmaktan çıkarılarak, öğrenenin bu sürece katılımı ile kendi içsel ölçütlerini geliştirebildiği ve öğrenmesini sürekli olarak besleyebileceği bir süreç haline getirilmelidir. Bu noktada öğrenmenin değerlendirilmesi (assessment of learning) ile öğrenme için değerlendirme (assessment for learning) süreçleri arasında makul ve tamamlayıcı bir denge oluşturulmalıdır. Araştırma sonuçlarından, mevcut durumda bu dengenin öğrenmenin değerlendirilmesi yönünde bozulduğu, sınavların eğitim-öğretim sürecinin hemen her unsurunu olumsuz etkilediği, yüksek belirleyiciliğe sahip sınavların toplumun eğitimden öncelikli beklentileri haline geldiği; sonucunda öğretmen, öğrenci ve programı kontrol eden, bir sınav kültürünün ortaya çıktığı

görülmektedir. Bu nedenle öncelikle toplumsal açıdan öçme-değerlendirme ile hesap verebilirlik, denetim ve belirleyicilik gibi kavramlar arasındaki bağların çözülerek, bunların yerini öğrenme, öğrenen ve geri dönüt gibi kavramların almasını sağlayacak bir eğitim ortamı oluşturmak için gereken düşünsel ve kavramsal zeminin oluşturulması gerektiği söylenebilir. Sözü edilen düşünsel dönüşüm, İngilizce öğretiminde öğretmen odaklı, hataları düzeltmeyi amaçlayan değerlendirmeler yerine, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir anlayış doğrultusunda beraber oluşturdukları, hatalar yerine öğrenmeyi teşvik etmeye odaklanan, portfolyolar, öz ve akran değerlendirme, ortak katılımlı tartışmalar, dinamik değerlendirme gibi öğrenci katılımı ve özerkliğini teşvik edecek, sürece dönük ölçme-değerlendirme uygulamalarına daha fazla yer vererek, desteklenmelidir. Bununla beraber bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin süre ve sınavla ilgili konulardaki kaygıları bertaraf edilmedikçe, bu tür alternatif ölçme-değerlendirme süreçlerinin sınıf ortamında uygulanmasının çok mümkün olmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle, resmi programca belirtilen alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarının hayata geçirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin öğretim süresi ve öğretim performanslarının sınav başarısı ile değerlendirilmesine dönük kaygılarının ortadan kaldırılması, yanı sıra öğretmenlere bu uygulamalar ve özellikle de değerlendirme okuryazarlığı konusunda mesleki eğitim çalışmaları ile destek olunması gerekmektedir.

6.5.5. Politika Yapıcılar için Öneriler

Araştırma kapsamında, politika yapıcılar için makro düzeyde, İngilizce öğretiminin yönünün tayin edilmesi konusunda getirilebilecek birtakım öneriler şöyle özetlenebilir:

- İngilizce öğretiminde, Avrupa dil öğretim politikaları takip edilerek belirlenen amaçların, sınav odaklı öğrenme ve öğretme kültürü; sistemin süre, materyal ve öğretmen yeterliği açısından kapasitesi göz önüne alındığında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkemizdeki ulaşılabilirliği tartışmaya açık gözükmektedir. Bu açıdan izlenen yabancı dil politikaları ve uygulamalarının, İngilizce öğetimindeki ulusal öncelikleri yanısıtp, yansıtmadığı değerlendirilmelidir. Bu noktada Avrupa dil öğretim politikalarının öncelikleri, ulusal sistemin sınava dönük beklentileri ve ülkemizdeki genç öğrenenlerin her

yönden, dengeli bir biçimde gelişimi için ihtiyaç duydukları arasındaki uyumsuzluk durumuna bir çözüm getirilmesi gerektiği görülmektedir.

- Tutarlı ve ulusal bir dil politikasının çizilebilmesi küresel, ulusal, okul ve sınıf olmak üzere, programın farklı düzeyleri arasındaki öncelikler arasında bir denge kurulabilmesine bağlıdır. Bu bağlamlar arasındaki uyumsuzlukların en aza indirilmesi için programların geliştirilmesinde başta öğretmen, okul yöneticileri ve öğrenciler olmak üzere ilgili paydaşların görüşlerini dikkate alan, böylece onlara belirli bir denetim ve sorumluluk duygusu yükleyen, daha katılımcı ve kapsayıcı süreçlere yer verilmelidir. Bu noktada ulusal eğitim sistemi içindeki düzeyler arasında daha şeffaf geçişler sağlanabilmesi adına okul, sınıf ve öğrenen düzeyindeki bağlamların program geliştirme, izleme ve değerlendirme süreçlerine daha etkin biçimde katılması gerektiği söylenebilir. Bu süreçte özellikle okul ortamının, politikalar ve sınıf içi uygulamalar arasındaki bağlantıları oluşturmadaki önemi belirginleştirilerek, programlar açısından tepeden aşağı ya da merkezden çevreye gerçekleşmesi beklenen dönüşümün, okuldan çevreye ve daha üst düzeydeki politikalara doğru yayılımı sağlanmalı böylece okul ortamı ve kültürünün program uygulamalarındaki stratejik konumu vurgulanmalıdır.
- Araştırma sonuçlarından, programda belirlenen mevcut amaçlara ulaşabilmek için sistem düzeyinde ön plana çıkan başlıca üç sorun süre, materyal eksikliği ve öğretmen yeterliği olmuştur. Bu açıdan amaçlara ulaşılabilmesi için süre ve materyal yönünden eksikliklerin giderilmesi gerektiği görülürken, bunları öğretimle en etkili şekilde bütünleştirecek yeterlikte bir uygulayıcı olmadan, bu çabaların sonuçsuz kalacağını yinelemekte fayda vardır. Bu nedenle öğretmenleri sistem içindeki uygulayıcı konumundan, eğitimdeki dönüşüme öncülük edebilecekleri yetkin bir konuma taşıyacak sistemsel ve mesleki düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin somut mesleki ihtiyaçlarına cevap verebilen eğitim olanaklarının sağlanması, programların uygulanması sürecinde ihtiyaç duydukları bilişsel, sosyal ve duyuşsal olmak üzere sürekli desteklerin hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu tür çabalar, desteklenen program dahilinde sunulabilecek eğitim ortamlarında uygulanabilir öğretim senaryolarından, yazılımlar ve çeşitli medyaya; öğretmenlerin program ve uygulama sürecine dair izlenimlerini paylaşabilecekleri çeşitli çevrim içi platform ve ağlardan, okul ortamında uzman ekipler ve eğitim danışmanlarınca sağlanabilecek desteklere kadar uzanan bir çeşitlilikle sağlanabilir.

6.5.6. Öğretmenler için Öneriler

Okul düzeyinde, öğretmenler için İngilizce öğretiminin gerçekleştirilmesine dair getirilebilecek önerilerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Eğitim sisteminin öncelikleri öğretmenler üzerinde belirli bir kaygı ve baskı oluştursa da, öğretimde başlıca amacın sınavlar değil genç öğrenenlerin bütünsel gelişimi olduğu unutulmamalı, öğrenciler sınava değil öncelikle bireysel gelişimlerine hazırlanmalıdır. Bu açıdan öğretimde belirleyici olanın sınavların değil öğretmenin öğretim öncelikleri olduğunu, bu önceliklerin tüm öğretim sürecine yön verebildiğini ve bu araştırmada görüldüğü gibi öğrenme deneyimi ve sonuçlarını doğrudan etkilediğini vurgulamakta fayda vardır.
- Öğretime dair sahip olunan inanç ve düşüncelerin gizil bir şekilde gerçekleştirilen uygulamaları belirleyebildiği, sınıflarda çoğu zaman kanıksanmış öğretimsel alışkanlıklar ve önceki pratik bilgilere göre hareket edilebildiği, bu durumun politika düzeyinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesini engelleyici bir unsur olabildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu açıdan öğretmenin öğrencileri ile öğrenmeyi daha etkili biçimde buluşturabilmek adına kendi öğretimini yansıtıcı ve eleştirel bir gözle sorgulaması, öğretimsel tercihlerini gerekçelendirebilmesi ve bu süreçleri öğretiminin olağan bir parçası haline getirebilmesi önemlidir. Yansıtma yapabilen bir öğretmenin (reflective practitioner), kuram ve uygulama arasında boşluğun kapanmasında önemli bir rol üstlenmesi beklenebilir.
- Bu araştırma, İngilizce öğretiminde programın öğrencilere ulaşmasını çeşitli biçimlerde etkileyen, öğrenenlerin öğrenmesini engelleyici ya da destekleyici olabilecek unsurları ortaya çıkarmayı denemiştir. Öğretmenlerin kendi öğretim ortamlarında da benzer değerlendirme süreç ve uygulamalarına yer vererek, hangi öğretimsel davranışların öğrencilerin öğrenmesi üzerinde nasıl etkiler oluşturduğunu izlemeleri, öğretimin program ve öğrenme ile olan bağlarının kuvvetlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu noktada özellikle de öğretim öncelikleri doğrultusunda belirlenen öğretimsel tercihler ile bunların sınıf içinde oluşturduğu etkileşim biçimleri ve işe koşulan ölçme-değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkilerin sürekli olarak gözetilmesi gerektiği görülmektedir. Bu tür girişimlerin belirli bir öğretim pratiğinin resmi programla olan ilişkisinin daha bilinçli bir biçimde sorgulanmasına, İngilizce

öğretiminde karşılaşılan sorunlara daha yüksek bir farkındalıkla yaklaşılmasına, sınıf ortamlarındaki başarılı öğretim uygulamalarının yaygınlaşmasına ve böylece mevcut öğrenme kültürü ve sorunlarına daha duyarlı yabancı dil öğretim yaklaşımlarının geliştirilebilmesine katkı sağlayacağı öngörülebilir.

6.5.7. Araştırmacılar için Öneriler

Bu araştırma belirlediği araştırma yaklaşımı doğrultusunda resmi, öğretilen ve deneyimlenen programlar arasındaki durumu farklı düzeylerden, detaylı ve ilişkili bir biçimde ortaya koyarak, kuram-uygulama ilişkilerini anlamaya ve açıklamaya odaklanmıştır. Böylece İngilizce öğretiminde izlenen yabancı dil politikaları ve ulusal öncelikler; süre, kaynaklar ve öğretmen yeterliğini içeren sistem (alt)yapısı ve kapasite; eğitim kültüründe yerleşik olan değerlendirme anlayışı gibi eğitimin makro düzeyindeki meselelerinin, okul ortamı içinde öğretmen öncelikleri ve tercihlerini nasıl etkileyebileceği, bu tercihlerin öğrencilerin öğrenme süreci ve kazanımları üzerinde ne tür sonuçlar doğurabileceği, bağlantılı bir biçimde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Aşağıda, sonraki araştırmalara kaynaklık edebilecek bazı önerilere değinilmiştir:

- Sonraki araştırmalarda daha eleştirel ve dönüşümsel bir yaklaşımla, programlar arasındaki uyumsuzluk durumlarını iyileştirmeye dönük, kuram ve uygulama arasındaki geçişlere olanak veren, çeşitli eylem araştırmaları gerçekleştirilerek, bu müdahalelerin sonuçları ve etkileri değerlendirilebilir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin, öğretim programı kavramlaştırmalarının nasıl dönüştürülebileceği; program okuryazarlık durumunun, program yaklaşımlarına ve sınıf içi öğretim uygulamalarına ne şekilde yansıdığı; yansıtıcı öğretmen uygulamaları ve mesleki gelişim çalışmaları ile öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarının nasıl dönüştürülebileceği; öğretmenlerin, ölçme-değerlendirmeye dair algı ve kavramlaştırmalarının, sınıf içinde işe koştukları öğretimi nasıl etkilediği, İngilizce öğretiminde olumlu sınav etkisi yaratan koşulların nasıl oluşturulabileceği, öğrencilerin öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerine nasıl daha etkin şekilde katılabileceğine dair konulara yer verilebilir.

- Bu araştırma, zengin ve derinlikli veri toplama tercihi ile kaynak ve olanaklar da göz önünde bulundurularak, tipik bir durum üzerinden gerçekleştirilmiştir. Program türleri arasındaki ilişkilere dair, tipik durumların dışında sonuçları karşılaştırma olanağı sağlayabilecek, çoklu durum çalışmalarının yapılması önerilebilir. Bu araştırmalarda diğer örnekleme yöntemleri işe koşularak, farklı okul türlerinde, İngilizce öğretimine dair durumun, çoklu bakış açılarından görülmesi sağlanabilir. Böylece resmi programın uygulanışını etkileyen farklı ortamsal unsurların neler olduğu ortaya konabilir.
- Bu araştırmadaki program türleri resmi, öğretilen ve deneyimlenen programlar ile sınırlı tutulmuştur. Gölge program (shadow curriculum), toplumsal program (societal curriculum) ya da tümüyle duyumsanarak, içkinleşen program (embodied curriculum) gibi diğer program türleri ile ilgili yapılacak araştırmaların, programı farklı yönlerden görmeyi sağlayarak, programa dair kavramlaştırmaları ve kuramsal tartışmaları genişletebileceği düşünülebilir. Böylece öğretim programının tarihi, politik, estetik, kültürel, otobiyografik, edebi, sınıfsal ya da cinsiyetçi yönlerden okunabilecek, çok yönlü bir inceleme olgusu olduğuna dikkat çekilebilir.
- Bu araştırma, ortaokul 7. sınıf kademesi ve 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce öğretim programı ile sınırlandırılmıştır. Farklı öğrenim kademelerinde yapılacak araştırmalar ile ilk, orta ve yüksek öğrenim düzeylerinde, program türleri arasında gerçekleşen etkileşimlere dair tamamlayıcı araştırmalara yer verilebilir. Ayrıca İngilizce öğretimi dışında, diğer konu alanlarında da, program türleri arasındaki ilişkileri sorgulayan, benzer araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, A. (2019a). The action-oriented approach: Integrating democratic citizenship education into language teaching. *ESBB*, *5*(1), 123-142. http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2019/06/Ahmet-Acar-1.pdf

Acar, A. (2019b). An investigation of Turkish cultures of learning within the framework of Turkish ELT curricula. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(28), 126-144. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.7

Acar, A. (2019c). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim*, *48*(224), 299-325. http://search/yayin/detay/369240

Acar, A. (2020). The implementation of the action-oriented approach in language textbooks. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(3), 864-880. https://doi.org/10.24315/tred.656990

Acar, A. (2021). The methodological bases of Turkish ELT curricula for basic education from 1991 to 2018. *International Journal of Progressive Education, 17* (1), 111-128. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.8

Adams, R. (2018). *Enhancing student interaction in the language classroom: Part of the Cambridge papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/gb/files/4815/7488/4742/CambridgePapersInELTEnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf

Adawiyah, R. (2018). The effectiveness of content based İnstruction in teaching speaking skill for EFL learners. *VELES Voices of English Language Education Society*, *2*(2), 105-112. https://doi.org/10.29408/veles.v2i2.846

Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: Notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, *6*(3), 139-150. https://doi.org/10.1080/0305764760060306

Akar, H. (2017). Durum çalışması. İçinde A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (Genişletilmiş 2. baskı, ss. 140-177). Anı Yayıncılık.

Akkuş, Ş. (2021). Research perspectives on foreign language speaking anxiety in Turkish EFL context: A Systematic Review. *Language Teaching and Educational Research*, *4*(1), 30-44. https://doi.org/10.35207/later.892775

Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. İçinde B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (1. baskı, ss. 44-83). Pegem Akademi.

Akpınar, K. D. (2020). Developing intercultural competence of young learners. İçinde B. Haznedar & H. H. Uysal (Ed.), *Handbook for teaching foreign languages to young learners in primary schools* (4. baskı, ss. 277-299). Anı Yayıncılık.

Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, *9*(1), 1-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ1290822

Aktan, S. (2015). John Franklın Bobbitt'te program düşüncesinin gelişimi: Tarihsel bir inceleme. *Journal of Turkish Studies*, *10*(15), s. 35-50. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8893

Aktaş, Ş. S. (2021). *Evaluation of lower secondary schools' English language curriculum: Teachers' perceptions and issues concerning the implementation in public schools* (Yayın No. 686059) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Al Amin, Md., & Greenwood, J. (2022). Communicative English in Bangladesh: Where are the communicative elements? *MEXTESOL Journal*, *46*(4). https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46389

Alabaş, G. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı temel eğitim İngilizce programının analizi (2. – 8. Sınıflar)* (Yayın No. 571040) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altheide, D. L. (1987). Reflections: Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology*, *10*(1), 65-77. https://doi.org/10.1007/BF00988269

Altinyelken, H. K. (2015). *Evolution of curriculum systems to improve learning outcomes and reduce disparities in school achievement—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232420

Anindya, A. S., Inayati, D., & Ulani, A. (2022). Students' perceptions on the use of L1 in EFL learning. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, *25*(1), Article 1. https://doi.org/10.24071/llt.v25i1.4162

Aoki, Ted. T. (2005a). Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis (1984). İçinde W. F. Pinar & R. L. Irwin (Ed.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (ss. 111-123). LEA.

Aoki, Ted. T. (2005b). Toward Curriculum Inquiry in a New Key (1978/1980). İçinde W. F. Pinar & R. L. Irwin (Ed.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (ss. 89-110). LEA.

Apple, M. W. (2006). *Educating the right way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge.

Arda, S., & Doyran, F. (2017). Analysis of young learners' and teenagers' attitudes to English language learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *9*(2), 179-197. https://eric.ed.gov/?id=EJ1207256

Ariav, T. (1986). Curriculum analysis and curriculum evaluation: A contrast. *Studies in Educational Evaluation*, *12*(2), 139-147. https://doi.org/10.1016/0191-491X(86)90003-9

Arikan, A., Çelik, S., & Kirkgöz, Y. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1199-1212.

Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayın No. 646523) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aslan, S., & Gürlen, E. (2018). Secondary school teachers' level of curriculum literacy. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 2-15. https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, *41*(4), 241-247. https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241

Au, W. (2007). High-Stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, *36*(5), 258-267. https://www.jstor.org/stable/30137912

Auerbach, E. R. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, *20*(3), 411. https://doi.org/10.2307/3586292

Avrupa Komisyonu. (2018). *Commission staff working document accompanying the document proposal for a council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0174

Avrupa Konseyi. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. https://rm.coe.int/16802fc1bf

Avrupa Konseyi. (2006). *Plurinlingal education in Europe: 50 years of international cooperation*. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/plurinlingaleducation_en.pdf

Avrupa Konseyi. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education polıcıes in Europe executive version*. https://rm.coe.int/16806a892c

Avrupa Konseyi. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union, C 189 (*1). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Avrupa Parlamentosu. (2017). *Language policy*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/fiches_techniques/2013/051306/04A_FT(2013)051306_EN.pdf

Aydin, S., & Ustuk, Ö. (2020). A descriptive study on foreign language teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, *7*(3), 860-876. https://eric.ed.gov/?id=EJ1258454

Aydoğmuş, M., & Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi, 2(2), 14- 24.

Aytekin, H., & Ateş, E. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15 (26).* https://doi.org/10.26466/opus.651385

Bailey, K. (1991). *Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game.* https://www.semanticscholar.org/paper/Diary-Studies-of-Classroom-Language-Learning%3A-The-Bailey/99428d8fbbaa85daaa20aceec912e9d6cb8286de

Bailly, S. (2011). Teenagers learning languages out of school: What, why and how do they learn? How can school help them? Içinde P. Benson & H. Reinders (Ed.),

Beyond the Language Classroom (ss. 119-131). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230306790_10

Basok, E. (2020). The gap between language teaching policies and classroom practices in the Turkish EFL context: The effects on teacher motivation. *MEXTESOL Journal*, *44*(2). https://eric.ed.gov/?id=EJ1320832

Başaran, M., Can, M. S., & Özdemir, O. İ. (2020). 8. sınıf ingilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), https://doi.org/10.19160/ijer.767692

Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. T. (2017). Program bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*, 110-137. https://doi.org/10.21764/efd.02208

Baydır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayın No. 511422) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bayraktaroğlu, S. (2019). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Beklentiler, gerçekler, öneriler* (1. baskı). Ürün Yayınları.

Baysal, E. A. (2019). Dil öğrenme stratejileri nasıl öğretilmeli? *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, *2*(2). https://dergipark.org.tr/tr/pub/ubed/issue/50464/648745

Baysal, H., Yedigöz Kara, Z., & T. Bümen, N. (2022). Articulation in English language curricula: A systematic analysis from basic education to secondary education. *Ted Eğitim ve Bilim*, *47*(209). https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735

Beane, J. A. (1995). Toward a coherent curriculum (The 1995 ASCD yearbook). *Association for Supervision and Curriculum Development*. https://mtpyph.weebly.com/uploads/9/0/6/9/9069240/beane_-_towards_coherent_curriculum.pdf

Beauchamp, G. A. (1975). *Curriculum theory* (3rd edition). Kagg Press.

Becker, C., & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, *7*(1), 27613. https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613

Belli, S. A. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *14*(1), Article 1. https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/43213/527856

Benitez-Correa, C., Gonzalez-Torres, P., Ochoa-Cueva, C., & Vargas-Saritama, A. (2019). A Comparison between deductive and ınductive approaches for teaching efl grammar to high school students. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 225-236. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12115a

Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, *5*(2), 151. https://doi.org/10.2307/1179278

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219-234. https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Berns, M. S. (1990). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. Plenum Press.

Bilim, Y. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Yüksel, A. Yanık, & R. A. Ayazlar (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar-analizler-araştırmalar* (Birinci baskı, ss. 235-246). Seçkin Yayıncılık.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California press.

Bobbitt, J. F. (1918) The curriculum. Houghton Mifflin Company.

Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *The Journal of Mathematical Behavior*, *33*, 72-87. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.10.001

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed). Pearson A & B.

Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma* (55. baskı). Doğan Kitap.

Bonner, S. M. (2016). Teachers' perceptions about assessment. İçinde G. Brown & L. Harris (Ed.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (ss. 21-39). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315749136

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81-109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. Içinde J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K.-W. Lai (Ed.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (ss. 1-23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-1

Bouncken, R. B., Qiu, Y., Sinkovics, N., & Kürsten, W. (2021). Qualitative research: Extending the range with flexible pattern matching. *Review of Managerial Science, 15*(2), 251-273. https://doi.org/10.1007/s11846-021-00451-2

Bourke, J. M. (2006). Designing a topic-based syllabus for young learners. *ELT Journal*, *60*(3), 279-286. https://doi.org/10.1093/elt/ccl008

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. Perason Prentic Hall.

Bresler, L., & Thompson, C. M. (Ed.). (2002). Curriculum interlude. Içinde *The Arts in Children's Lives* (ss. 153-156). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47511-1_13

British Council & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*.

https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf

Broek, S., & Ende, I. van den. (2013). *The implementation of the common European framework for languages in European education systems*. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes//2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(ANN01)_EN.pdf

Brown, H. D. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.

Brown, H. D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Fourth edition). Pearson Education.

Brown, J. D. (2016). Assessment in ELT: Theoretical options and sound pedagogical choices. İçinde W. A. Renandya & H. P. Widodo (Ed.), *English language teaching today* (ss. 67-82). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_6

Bui, T. L. D., & Dao, P. (2023). Primary school children's peer interaction: Exploring EFL teachers' perceptions and practices. *Language Teaching Research*, 136216882311607. https://doi.org/10.1177/13621688231160727

Buttner, A. (2014). *Getting the most out of your interactive whiteboard*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315854441

Bümen, N. (2020). Türkiye'de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(2), 253-272. https://doi.org/10.37217/tebd.757483

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. https://pegem.net/urun/Egitimde-Bilimsel-Arastirma-Yontemleri/61898

Byram, M. (2017). Aptitude for language learning. Içinde M. Byram & A. Hu (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (Second edition, first published in paperback, ss. 39-40). Routledge, Taylor & Francis Group.

Calzada, A., & García Mayo, M. D. P. (2020). Child EFL learners' attitudes towards a collaborative writing task: An exploratory study. *Language Teaching for Young Learners*, *2*(1), 52-72. https://doi.org/10.1075/ltyl.19008.cal

Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners* (7th. ed.). Cambridge University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretıcal bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *I*(1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Candar, M. K., & Saracaloğlu, A. S. (2014). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33896/375271

Candlin, C., & Mercer, N. (2001). *English language teaching in its social context: A reader*. Routledge.

Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. İçinde H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 114-136). Pegem Akademi.

Cardno, C. (2019). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory and Practice*, *24*(4), 623-640. https://doi.org/10.14527/kuey.2018.016

Carless, D. (2012). Innovation in language teaching and learning. Içinde C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0540

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203496626

Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü.* Say Yayınları.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *Vol.1*(No.1), 14-26.

Chan, K. L. R. (2018, Aralık 1). *Washback in English pronunciation in Hong Kong: Hong Kong English or British English?* [Conference paper] The Eighth CLS International Conference (CLaSIC 2018), Singapore.

Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *20*(8), 817-831. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd edition). SAGE Publications.

Cheung, A., & Hennebry-Leung, M. (2023). Exploring an ESL teachers' beliefs and practices of teaching literary texts: A case study in Hong Kong. *Language Teaching Research*, *27*(1), 181-206. https://doi.org/10.1177/1362168820933447

Clark, J. L. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford University Press.

Connelly, F. M., & Xu, S. J. (2010). An overview of research in curriculum inquiry. Içinde *International encyclopedia of education* (ss. 324-334). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00067-1

Constantinou, F., Greatorex, J., Mouthaan, M., & Tori, C. (2021, Haziran 1). *Is curriculum coherence a fundamental characteristic of high-performing education systems?* Cambridge University Press & Assessment. http://www.cambridge.org/news-and-insights/insights/curriculum-coherence

Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, *3*(2), 85-96.

Coşkun, A. (2016). Causes of the "I can understand English but I can't speak" Syndrome in Turkey. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, *6*(3), 1. https://doi.org/10.26634/jelt.6.3.8174

Coşkun Yaşar, G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *11*(2), 237-260. https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.012

Counts, G. S., & Urban, W. J. (1978). *Dare the school build a new social order?* Southern Illinois University Press.

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (Ed.). (1992). *Doing qualitative research*. Sage Publications.

Craig, C. J. (2022). Historical and contemporary ımpact of Joseph J. Schwab. Içinde C. J. Craig, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1641

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th edition). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.

Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *The Phi Delta Kappan*, *75*(2), 182-185. https://www.jstor.org/stable/20405055

Cuban, L. (2007). Hugging the middle. *Education Policy Analysis Archives*, *15*, 1. https://doi.org/10.14507/epaa.v15n1.2007

Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*, *56*(2), 117-127. https://doi.org/10.1093/elt/56.2.117

Çakır, İ., & Fişne, F. N. (2020). Çocuklara yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* (1. bs, ss. 161-178). Nobel.

Çelebi, M., & Yildiz Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1-1. https://doi.org/10.26466/opus.704162

Çetin, E. (2018). *Evaluation of 7th grade English curriculum according to Eisner's educational criticism model* (Yayın No. 517387) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çimen, Ş. S., & Bal Gezegin, B. (2021). An analysis of theses written on teaching English to young learners in Turkey. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.31464/jlere.958734

Daniels, L. B. (1971). *The justification of curricula* [Conference paper]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, USA. https://eric.ed.gov/?id=ED050160

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The scientific tradition. İçinde P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the american educational research association* (ss. 41-78). Macmillan Publishing Company.

de Alba, A., González-Gaudiano, E., Lankshear, C., & Peters, M. (2000a). Neoliberalism, the enterprise curriculum, and the constitution of self in Aotearoa/New Zealand. *Counterpoints*, *103*, 23-47. https://www.jstor.org/stable/42975884

de Alba, A., González-Gaudiano, E., Lankshear, C., & Peters, M. (2000b). Postmodern perspectives on the curriculum: A poststructuralist critique. *Counterpoints, 103*, 125-148. https://www.jstor.org/stable/42975888

Delandshere, G., & Jones, J. H. (1999). Elementary teachers' beliefs about assessment in mathematics: A case of assessment paralysis. *Journal of Curriculum and Supervision, 14*(3). https://typeset.io/papers/elementary-teachers-beliefs-about-assessment-in-mathematics-1obzp91uez

Demir, A. (2018). *The influence of EFL context on the teacher beliefs of a native English-speaking teacher* (Yayın No. 531804) [Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demir, E. (2019). *The washback effects of high school entrance examination (LGS) on the teaching and learning processes of english language education in a public middle school in Turkey* (Yayın No. 607755) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demir, H. (2022). *Primary school Efl Teachers' perceptions of alternative assessment tools* (Yayın No. 749888) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demirel, Ö. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası* (13.baskı). Pegem Akademi.

Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA.

Deng, Z. (2009). The formation of a school subject and the nature of curriculum content: An analysis of liberal studies in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(5), 585-604. https://doi.org/10.1080/00220270902767311

Deng, Z. (2017). Rethinking curriculum and teaching. İçinde Z. Deng, *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.55

Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(6), 691-710. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. İçinde *The Sage handbook of qualitative research, (3rd. ed.,* ss. 1-32). Sage Publications Ltd.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, *22*(6), 676-697. https://doi.org/10.1177/1362168817692161

Dewi, R. S., Kultsum, U., & Armadi, A. (2016). Using communicative games in ımproving students' speaking skills. *English Language Teaching*, *10*(1), 63. https://doi.org/10.5539/elt.v10n1p63

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. New York, NY : Routledge.

Dharmawardene, R. P. (2021). Using communicative approach for language teaching in Sri Lankan secondary schools. *European Journal of Social Science Education and Research*, *8*(2), 80. https://doi.org/10.26417/321vpa86m

Doeur, B. (2022). Implementation of communicative language teaching: Cambodian EFL teachers' attitudes toward communicative language teaching. *International Journal of Instruction*, *15*(2), 155-170. https://doi.org/10.29333/iji.2022.1529a

Dörnyei, Z. (2013). *Motivational strategies in the language classroom* (11th. ed.). Cambridge University Press.

Dündar, E., & Merç, A. (2022). 5th grade English language teaching curricula in Turkey: Expectations vs. realities. *Excellence in Education Journal*, *11*(1), 30-68. https://eric.ed.gov/?id=EJ1346079

Dybicz, P., & Hall, J. C. (2021). An introduction to the postmodern paradigm via contrast to the modern paradigm: Relevance for direct social work practice. *Social Sciences & Humanities Open*, *4*(1), 100206. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100206

Edna Anani, G. (2017). Teaching and learning of grammar at the basic level of education: Revisiting inductive teaching approach. *Education Journal*, *6*(1), 51. https://doi.org/10.11648/j.edu.20170601.17

Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, *8*(1), 65. https://doi.org/10.2307/1179791

Eisner, E. (1983). Educational Objectives: Help or Hindrance? *American Journal of Education*, *91*(4), 549-560. https://www.jstor.org/stable/1085243

Eisner, E. W. (1978). Humanistic trends and the curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(3), 197-204. https://doi.org/10.1080/0022027780100302

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. MacMillan.

Eisner, E. W. (1984). Alternative approaches to curriculum development in art education. *Studies in Art Education*, *25*(4), 259. https://doi.org/10.2307/1320421

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 43-71. https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237

Ellis, R. (2001). Methodological Options in grammar teaching materials. İçinde *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (ss. 157-181). Routledge.

Elmenfi, F., & Gaibani, A. (2016). The role of social evaluation in influencing public speaking anxiety of English language learners at Omar Al-Mukhtar University. *Arab World English Journal*, *7*(3), 496-505. https://doi.org/10.24093/awej/vol7no3.35

Ennis, C. D. (1986). Conceptual frameworks as a foundatıon for the study of operatıonal curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, *2*(1), 25-39.

Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, *9*(2), 17.

Ercan, B. (2019). *Middle school students' perceptions of language learning strategies* (Yayın No. 591649) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ercan, B. (2020). *İlkokul (2-4. Sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayın No. 554076) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.

European Council. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning text with EEA relevance.* 13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Fang, X., & Garland, P. (2014). Teacher orientations to ELT curriculum reform: an ethnographic study in a Chinese secondary school. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(2), 311-319. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0106-9

Farrell, T. S. C., & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. *TESL-EJ*, *9*(2).

Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme eğitim programları ve öğretim*. Pegem Akademi.

Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, *66*(4), 477-485. https://doi.org/10.1093/elt/ccs037

Fischer, W. P., & Klein, M. F. (1978). Challenging simplistic beliefs about curriculum. *Educational Leadership,* 390-393. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197802_fischer.pdf

Flyman Mattsson, A. (1999). Students' communicative behaviour in a foreign language classroom. *Dept. of Linguistics*, *47*, 39-57. Lund University. https://portal.research.lu.se/files/6113315/624445.pdf

Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. İçinde S. A. Rolfe, G. MacNaughton, & I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Doing early childhood research: ınternational perspectives on theory & practice* (2. bs, ss. 239-258). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003115403

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Gakonga, J. (2023). *Error correction*. ELT-Training. https://www.elt-training.com/blog/error-correction

Gerem, T. Ç., & Ekşi, G. Y. (2019). Teachers' declared beliefs and actual classroom practices: A case study with five efl teachers. *ELT Research Journal*, *8*(1). https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/42088/511862

Gerrard, J., & Farrell, L. (2014). Remaking the professional teacher: Authority and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, *46*(5), 634-655. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.854410

Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, *98*(2), 341-354. https://doi.org/10.1017/S0003055404001182

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.

Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, *24*, 355. https://doi.org/10.2307/1167274

Giroux, H. A. (1999). Dialectics and the development of curriculum theory. *Counterpoints*, *70*, 7-23. https://www.jstor.org/stable/42975659

Glatthorn, A. A. (2000). Aligning the curriculum. İçinde *The principal as curriculum leader: Shaping what ıs taught & tested*. https://www1.udel.edu/educ/whitson/897s05/files/Glatthorn10.pdf

Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5th ed.). SAGE.

Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. İçinde Torsten Husen and Thomas N. Postlethwaite (Ed.), The *international encyclopedia of education*, (2d ed., ss. 1262-1267). Pergamon. .

Goodlad, J. I. (1969). Curriculum: State of the field. *Review of Educational Research*, *39*(3), 367-375. https://doi.org/10.3102/00346543039003367

Goodlad, J. I., & Others, A. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York.

Goodlad, J. I., & Richter, M. N. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and ınstruction* (SAE-8024 / Project No. 454). University of California and Institute for the Development of EducationalActivities. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010064.pdf

Goullier, F. (2007). *Council of Europe tools for language teachıng*. 130. https://rm.coe.int/168069ce6e

Göktürk, Ö., Çalışkan, M., & Öztürk, M. S. (2020). The effects of creative drama activities on developing English speaking skills. *Journal of Inquiry Based Activities*, *10*(1). https://ated.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/ated/article/view/1

Gözütok, D. F., Akgün, Ö. E., & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. İçinde *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiri kitabı: Eğitimde yansımalar VIII* (ss. 17-40). Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Grauer, K. (2012). A case for case study research in education. İçinde S. R. Klein (Ed.), *Action research methods* (ss. 69-79). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137046635_4

Graves, K. (2021). Mind the gap: A tale of two curriculum fallacies. *Language Teaching*, 1-13. https://doi.org/10.1017/S0261444821000148

Gross, J. M. S. (2018). Document analysis. İçinde B. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (ss. 544-548). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/978150632613 9

Grotelueschen, A. D., & Gooler, D. D. (1971). Evaluation in curriculum development. *Curriculum Theory Network, 8*(9). https://doi.org/10.2307/1179188

Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. https://www.semanticscholar.org/paper/Single-case-studies-vs.-multiple-case-studies%3A-A-Gustafsson/ae1f06652379a8cd56654096815dae801a59cba3

Güçlü, M., & Uçar, S. (2019). *Türkiye'de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme*. *1*, 18-23. https://www.erpacongress.com/upload/dosya/erpa-2019_book-of-prooceedings_08-08-2019_15d4be9c340974.pdf

Ha, T. Y. N., Nguyen, T. B. N., Nguyen, N. L. D., & Tran, T. N. (2022). Effects of collaborative learning on young ESL learners' L2 anxiety and speaking performance. *International Journal of Asian Education*, *3*(2), 109-121. https://doi.org/10.46966/ijae.v3i2.286

Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge.

Hammershaug, V. S. (2021). *Learning strategies in EFL: Teacher perspectives and insights from the 2020 curriculum for English* [Master Thesis, OsloMet - Storbyuniversitetet]. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2789034

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hedge, T. (2011). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford Univ. Press.

Herbel-Eisenmann, B. A. (2007). From intended curriculum to written curriculum: Examining the voice of a mathematics textbook. *Journal for Research in Mathematics Education*, *38*(4), 344-369. https://doi.org/10.2307/30034878

Hirst, P. H. (1969). The logic of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *1*(2), 142-158. https://doi.org/10.1080/0022027690010205

Hitchcock, G., & Hughes, D. (2002). *Research and the teacher*. Routledge.

Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. İçinde *Handbook of qualitative research* (ss. 393-402). Sage Publications, Inc.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Höl, D., & Kasimi, Y. (2022). A growing dilemma: English speaking anxiety in EFL classrooms: A review of research. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *28*, 421-438. https://doi.org/10.29000/rumelide.1132581

Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. İçinde J. B. Macdonald & R. R. Leeper (Ed.), *Language and meaning* (ss. 8-26). Association for Supervision and Curriculum Development. https://stars.library.ucf.edu/cirs/148

Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, *6*(2), 153. https://doi.org/10.2307/1179760

Huebner, D. (1975). Poetry and power: The politics of curricular development. İçinde V. Hillis (Ed.), *The Lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner* (ss. 231-241). Routledge.

Huenecke, D. (1982). What Is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership, 39*(4), 290-294.

Hume, A., & Coll, R. (2010). Authentic student inquiry: The mismatch between the intended curriculum and the student-experienced curriculum. *Research in Science & Technological Education, 28*(1), 43-62. https://doi.org/10.1080/02635140903513565

Hursh, D. (2005). Neo-Liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education, 3*(1), 3-15. https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.6

Illés, É., & Akcan, S. (2017). Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal, 71*(1), 3-12. https://doi.org/10.1093/elt/ccw049

Işık, E. (2019). *Güncellenen 5. Sınıf İngilizce öğretim programının (2017) eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Yayın No. 598515) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İlhan, B. (2022). *Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelenmesi* (Yayın No. 736689) [Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İpek, H. (2016). A Qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Journal of Qualitative Research in Education, 4*(3), 1-14. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s5m

İstencioğlu, T. (2022). *Investigating teachers' views and practices of feedback in English language education in middle schools from a teacher feedback literacy framework perspective* (Yayın No. 741216) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. İçinde P. Jackson (Ed.) *Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association* (pp. 3-40). Macmillan.

Jewett, A. E., & Mullan, M. R. (1977). *Curriculum design: Purposes and processes in physical education teaching-learning*. AAHPER Publication. https://eric.ed.gov/?id=ED15915 3

Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge Univ. Press.

Johnson, K., & Morrow, K. (Ed.). (1992). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach* (11th ed.). Longman.

Joseph, P. B. (Ed.). (2011). *Cultures of curriculum*. Routledge.

Kahembe, J., & Jackson, L. (2020). Conceptions in education: A sociocultural approach. İçinde J. Kahembe & L. Jackson, *Educational assessment in Tanzania* (ss. 37-54). Springer.

Kalay, S., & Büyükkarci, K. (2020). English language teachers' views on teaching and assessment of writing skills. *SDU International Journal of Educational Studies, 7*(2), 262-286. https://doi.org/10.33710/sduijes.710062

Kanat, F., & Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ingilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(3), 725-748. https://doi.org/10.17556/erziefd.435105

Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayın No. 523713) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaca, B. (2019). *A study of Turkey`s primary and middle school English curricula: Teachers` and program designers' perceptions* (Yayın No. 510654) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaca, E. E. (2022). *Posner'ın program türlerine göre ortaokul ingilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüş ve deneyimleri* (Yayın No. 719711) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kardoust, A., & Saeedian, A. (2021). Iranian EFL teachers' conceptions and practices of communicative language teaching curriculum. *Issues in Language Teaching*, *10*(2). https://doi.org/10.22054/ilt.2021.58226.569

Karsantik, Y., & Yağci, E. (2021). Türkiye'de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(32). https://doi.org/10.35675/befdergi.789014

Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. https://doi.org/10.17679/inuefd.709688

Kaya, Ç., & Ekşi, H. (2021). Values education processes in Turkish elementary schools: A multiple case study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(1), 1-13. https://doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.389

Kaya, S. (2020). Yabancı dil eğitimimizdeki temel sorun: Teori-uygulama uyumsuzluğu. İçinde Tanhan, F, & Özok, H. İ. (Eds.) *Eğitim ortamlarında nitelik* (ss. 189-200). Anı.

Kaya, S., & Ok, A. (2020). English teachers' perceptions of the middle school English language curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *10*(1), 119-148. https://doi.org/10.31704/ijocis.2020.005

Kaynardağ, Y. A. (2016). Shall we forget about L1 when teaching English? *Dil Dergisi*, *0*(167.2), 5-14. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000230

Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and practice*. SAGE Publications Ltd.

Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının cıpp modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği* (Yayın No. 681094) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kerr, P. (2020). *Giving feedback to language learners. Part of the Cambridge papers in ELT series*. Cambridge University Press.

https://www.cambridge.org/gb/files/4415/8594/0876/Giving_Feedback_minipaper_ONLINE.pdf

Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayın No. 618850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *19*(2), 857-884. https://doi.org/10.37217/tebd.917130

Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *40*(1), Article 1. https://doi.org/10.17951/lsmll.2016.40.1.116

Kizildag, A., & Simsek, H. (2014). Reflections on educational reforms: English language teaching in the Turkish context of the 21st century. *Counterpoints*, *461*, 77-91. https://www.jstor.org/stable/42982182

Kliebard, H. M. (1970). Persistent curriculum ıssues in historical prospective. İçinde E. C. Short (Ed.), *A search for valid content for curriculum courses. educational comment* (ss. 31-41). Toledo Univ., Ohio. Coll. of Education.

Kopinska, M., & Azkarai, A. (2020). Exploring young EFL learners' motivation: Individual versus pair work on dictogloss tasks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *10*(3), 607-630. https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.10

Korkmaz, S. Ç. (2021). Target language use in efl classrooms: Turkish EFL teachers' beliefs and practices. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *6*(1), 155-171. https://eric.ed.gov/?id=EJ1320476

Korkmazgil, S. (2023). Investigating EFL teachers' coursebook dependency: A convergent mixed-methods study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *12*(4). https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/79853/1283398

Körhasanoğulları, N. (2020). *Investigation in terms of communicative approach of primary English language teaching curriculum: A case study* (Yayın No. 628512) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Krasny, K. A., & Slattery, P. (2021). Postmodern curriculum. İçinde K. A. Krasny & P. Slattery, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1111

Kumaravadivelu, B. (2009). *Understanding language teaching: From method to post-method* (Reprint). Routledge.

Kurtoğlu, D., & Sabuncuoğlu, O. (2021). The effects of foreign language anxiety on pupils at secondary school. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 313-368. https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v07i2004

Kutsyuruba, B. (2017). Using document analysis methodology to explore educational reforms and policy changes in post-soviet Ukraine. İçinde I. Silova, N. W. Sobe, A. Korzh, & S. Kovalchuk (Ed.), *Reimagining utopias* (ss. 199-214). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-011-0_12

Küçükali, O. E.. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı öz değerlendirme formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kühl, T., & Wohninsland, P. (2022). Learning with the interactive whiteboard in the classroom: Its impact on vocabulary acquisition, motivation and the role of foreign language anxiety. *Education and Information Technologies*, *27*(7), 10387-10404. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11004-9

Kütük, S. İ., & Su BergiL, A. (2021). The effectiveness of English textbooks at MONE from teachers' aspect. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *29*(5), 965-973. https://doi.org/10.24106/kefdergi.764273

Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, *41*(1-2), 275-288. https://doi.org/10.1080/0030923042000335583

Lambert, C. (2017). Tasks, affect and second language performance. *Language Teaching Research*, *21*(6), 657-664. https://doi.org/10.1177/1362168817736644

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed). Oxford University Press.

Lazarsfeld, P. F., & Sieber, S. D. (1964). *Organizing educational research: An exploration*. Printice-Hall.

Lee, J. F., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed). McGraw-Hill.

Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. ed). Oxford Univ. Press.

Lin, P.-Y., & Lin, Y.-C. (2019). Understanding how teachers practise inclusive classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *63*, 113-121. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.08.002

Lipińska, J. (2023). Student perspectives on improvisation as a tool for developing interactional competence: The case of Polish secondary students learning French. *The Language Learning Journal*, 1-17. https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2251494

Little, D. (2006). *The Common European Framework of Reference for Languages*: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, *39*(3), 167-190. https://doi.org/10.1017/S0261444806003557

Littlewood, W. (2010). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge Univ. Press.

Littlewood, W. (2018). Developing a personal approach to teaching language for communication. *The Journal of AsiaTEFL*, *15*(4), 1222-1229. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.25.1222

Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The humanistic tradition. İçinde P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association* (ss. 79-97). Macmillan Publishing Company.

Lou, M. (2021). Classroom activities in chinese secondary efl classes: teachers' uptake of the learner-centred curriculum reform. *International Journal of TESOL Studies*. https://doi.org/10.46451/ijts.2021.07.04

Lu, H., Jiang, C., & Guo, F. (2022). English teachers' conceptualizations of key competencies in English language teaching and challenges to their ımplementation. *Frontiers in Psychology, 13*, 849099. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849099

Lyimo, D. H., & Mapunda, G. (2016). Do Tanzanian secondary school teachers of english use the communicative approach as required? Lessons from Kilimanjaro Region. *Journal of Linguistics and Language in Education*, *10*(2), Article 2. https://journals.udsm.ac.tz/index.php/jlle/article/view/1296

Maas, C. (2016). Receptivity to learner-driven feedback in EAP. *ELT Journal*, ccw065. https://doi.org/10.1093/elt/ccw065

Maccia, E. S. (1965). *Curriculum policy and theory* [Educational theory center and social studies curriculum center occasional paper]. U.S. department of health, education & welfare office of education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018307.pdf

Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, *35*(2), 139-149. https://doi.org/10.1080/00220270210157605

Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, *64*(5), 196-200. https://doi.org/10.1080/00220671.1971.10884138

Macdonald, J. B. (1986). The domain of curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, *1*(3), 205-214.

Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing ıssues*. Merrill/Prentice Hall.

Martín-Alonso, D., Sierra, E., & Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. A narrative research. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103433. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433

März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education, 29*, 13-24. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004

McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory Into Practice*, *21*(1), 18-22. https://doi.org/10.1080/00405848209542975

McKay, P. (2011). *Assessing young language learners* (4th ed). Cambridge University Press.

McNeil, J. D. (1990). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers.

MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.

MEB. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.

MEB. (2022). *Öğretim programı okuryazarlığı*. https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi/index.html

Mellegård, I., & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: Balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, *20*(2), 181-196. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."* Jossey-Bass Publishers.

Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide* (Second edition). Guilford Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.

Miller, J. L. (1979). Curriculum theory: A Recent history. *Journal of Curriculum Theorizing*, *1*(1), Article 1. https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/376

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed). Pearson.

Mirici, İ. H., & Şengül, F. (2020). Assessment in EFL Classes Based on The CEFR Principles. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *9*(2), Article 2. https://doi.org/10.14686/buefad.655985

Mitchell, B. (2016). Understanding curriculum. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, *4*(4). https://www.ajouronline.com/index.php/AJHSS/article/view/3928

Mølstad, C. E., Prøitz, T. S., & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content-Understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, *32*(2), 290-314. https://doi.org/10.1002/curj.74

Montero Perez, M. (2020). Multimodal ınput ın sla research. *Studies in Second Language Acquisition*, *42*(3), 653-663. https://doi.org/10.1017/S0272263120000145

Moser, Jason. (2015). From a knowledge-based language curriculum to a competency-based one: The CEFR in action in Asia. *Asian EFL Journal*, *88*, 1-29.

Mosier, R. D. (1951). The educational philosophy of reconstructionism. *Journal of Educational Sociology*, *25*(2), 86. https://doi.org/10.2307/2263651

Motlagh, L. N. (2015). Who do learners prefer to be corrected by? Teachers or classmates? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *199*, 381-386. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.522

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. IEA.

Muñoz, C., Pujadas, G., & Pattemore, A. (2023). Audio-visual input for learning L2 vocabulary and grammatical constructions. *Second Language Research*, *39*(1), 13-37. https://doi.org/10.1177/02676583211015797

Murphy, J. (2020). The five essential reasons for the failure of school reforms. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.4236/jhrss.2020.81001

Mutlu, G., & Kaşlioğlu, Ö. (2016). Examining the role of context in the implementation of CLT in Turkey. *ELT Research Journal*, *4*(1), Article 1. https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5485/74476

Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: Derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *27*(27), 59-59. https://doi.org/10.20981/kaygi.286647

Myatt, M. (2018). *The curriculum: Gallimaufry to coherence*. John Catt Educational Ltd.

Nguyen, C. T., & Le, D. T. K. (2020). Communicative language teaching: Do tasks and activities in school textbooks facilitate learners' development of communicative competence? *Journal of Language Teaching and Research*, *11*(5), 688. https://doi.org/10.17507/jltr.1105.04

Nilsson, M. (2013). *Target language in the primary classroom: Teachers' beliefs and practices* [Master's Thesis, Stockholm University]. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-93876

Nolet, V., & McLaughlin, M. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Corwin Press.

Nunan, D. (1989). Hidden agendas: The role of the learner in programme implementation. İçinde R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (1. bs, ss. 176-186). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.013

Nunan, D. (2003). The impact of english as a global language on educational policies and practices in the Asia-pacific region. *TESOL Quarterly*, *37*(4), 589-613. https://doi.org/10.2307/3588214

Nunan, D. (2004). *Syllabus design*. Oxford Univ. Press.

Nyamayedenga, M. S., & De Jager, L. (2020). Teachers' beliefs about the implementation of communicative language teaching at primary school level in Zimbabwe. *Per Linguam*, *36*(0). https://doi.org/10.5785/36-1-888

OECD. (2015). *Teaching beliefs and practice*. OECD. https://doi.org/10.1787/5jrtkpwtklnx-en

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework.* https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf

OECD. (2020a). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Papers 239; OECD Education Working Papers, C. 239). https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en

OECD. (2020b). *Curriculum (re)design A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project: Overview*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf

Oeschger, T. P., Makarova, E., & Döring, A. K. (2022). Values in the school curriculum from teacher's perspective: A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research Open, 3*, 100190. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100190

O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project* (3rd ed). SAGE.

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE guide no. 149. *Medical Teacher, 45*(3), 241-251. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287

Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science, 10*(3), 259-275. https://doi.org/10.1007/BF00139803

Omar, T. A. S. (2019). *From curriculum reform to classroom practice: Intentions, perceptions, and actual implementation in English secondary schools in Libya* [Doctoral Dissertation, University of Glasgow]. https://eleanor.lib.gla.ac.uk/record=b3374918

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1989). Theoretical perspectives of curriculum theory. *The High School Journal, 72*(4), 196-202. https://www.jstor.org/stable/40387550

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles, and theory*. Allyn and Bacon.

Ortiz-Neira, R. A. (2019). The Impact of ınformation gap activities on young EFL learners' oral fluency. *Profile: Issues in teachers´ professional development*, *21*(2), 113-125. https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73385

Oruç, E. (2022). Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul ingilizce öğretim programlarının karşılaştırılması: 2006, 2013 ve 2018 Öğretim Programları. *International Socıal Scıences Studıes Journal, 8*(99). https://doi.org/10.29228/sssj.62917

Owen, E. A., & Razali, A. B. (2018). The effect of communicative activities on libyan secondary school students' speaking performance in Malaysia. *International Journal of Instruction, 11*(4), 45-60. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1144a

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Özdemir, O. (2019). *Basamaklı öğretim programı uygulamasının ingilizce dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 617499) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, V. (2012). *Türkiye'de İngilizce öğretiminin ve öğretmen yetiştirmenin tarihi* (Yayın No. 428328) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özer, S., & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin ingilizce öğrenme zorlukları: Bir Durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(1), 711-747. https://doi.org/10.17152/gefad.949137

Özturan, Z. (2022). *Washback effects of the foreıgn language section in high school entrance exam(LGS) On the eighth graders' English language learning in Turkey* (Yayın No. 744414) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, G. (2016). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yabancı dil öğretimi kaygısı: Türkiye'den bir örneklem. *Sakarya University Journal of Education*, 60-60. https://doi.org/10.19126/suje.220180

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Paraskeva, J. M. (2011). The nature of conflict. İçinde Paraskeva, J. M. (Ed.), *Conflicts in curriculum theory* (ss. 9-22). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9780230119628_2

Paraskeva, J. M. (2022). The generation of the utopia: Itinerant curriculum theory towards a 'futurable future'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *43*(3), 347-366. https://doi.org/10.1080/01596306.2022.2030594

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: İntegrating theory and practice* (4th ed). SAGE Publications.

Pavón Vázquez, V., & Ramos Ordóñez, M. D. C. (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: An analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *22*(1), 35-48. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681

Pecore, J. L. (2016). Review essay: Can progressive education save America's schools? *International Journal of Progressive Education*, *12*(1).

Pelgrum, W. J., & Others, A. (1986). *The implemented and attained mathematics curriculum: A comparison of eighteen countries* [Second International Mathematics Study Contractor's Report]. https://eric.ed.gov/?id=ED293683

Penna-Baskinger, R. (2018). *Theme-based lessons: Teacher perceptions of a theme-based approach and ıts ınfluence on student engagement in grades 3-8* [Dissertation, Seton Hall]. https://scholarship.shu.edu/dissertations/2608

Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. İçinde P. Weston (Ed.), *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success* (ss. 79-101). Swets and Zeitlinger.

Peters, E. (2019). The effect of ımagery and on-screen text on foreign language vocabulary learning from audiovisual input. *TESOL Quarterly*, *53*(4), 1008-1032. https://doi.org/10.1002/tesq.531

Phaeton, M. J., & Stears, M. (2016). Exploring the alignment of the ıntended and ımplemented curriculum through teachers' ınterpretation: A case study of a-level biology practical work. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(3). https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00640a

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(3), 205-214. https://doi.org/10.1080/0022027780100303

Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints*, *70*, 483-497. https://www.jstor.org/stable/42975689

Pinar, W. F. (2010). Curriculum theory. İçinde C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412958806

Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* Routledge.

Pinar, W. F., Slattery, P., Reynolds, W. M., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.

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

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S., & Soini, T. (Ed.). (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing.

Pring, R. (1975). The Language of Curriculum Analysis. In Paul Hirst (Ed.) The curriculum: The Doris Lee lectures (pp. 54-60). University of London, Institute of Education.

Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE Publications.

Rahman, M. M., Johan, M., Selim, S. M. M., Singh, M. K. M., & Shahed, F. H. (2019). Teachers' beliefs and practices of ımplementing secondary English curriculum reform in Bangladesh: A phenomenological study. *The Journal of AsiaTEFL*, *16*(2), 591-607. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.10.591

Read, J. (2019). *The influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) in the Asia-Pacific Region*. *12*(1).

Reese, W. J. (2001). The origins of progressive education. *History of Education Quarterly*, *41*(1), 1-24. https://www.jstor.org/stable/369477

Rehman Jadoon, A. U., Chishti, M. I., Afzaal, M., & Afzal, T. (2020). Challenges faced by newly ınducted teachers implementing revised English Curriculum in Pakistan. *English Language Teaching*, *13*(7), 52. https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p52

Richards, J. C. (1993). Beyond the text book: The role of commercial materials in Language Teaching. *RELC Journal*, *24*(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/003368829302400101

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (1982). Method: Approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, *16*(2), 153. https://doi.org/10.2307/3586789

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. bs). Cambridge University Press.

Richards, J., Gallo, P., & Renandya, W. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, *1*.

Rizvi, F. (2017). *Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?: Teacher efficacy, expectations, and goal orientation. *British Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 270-288. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x

Rüzgar, M. E. (2020). Schwab'tan sonra eğitim programları alanı: Anka Kuşu mu yoksa Sisifos mu? *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*. https://doi.org/10.30964/auebfd.644741

Rüzgar, M. E., & Bumen, N. (2022). Didaktik geleneği ve türk eğitimine olası yansımaları: eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir çözümleme. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1089482

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119-144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Sendil, C., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed). SAGE Publishing Inc.

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

Saruwatashi, S. L. (2020). Principal reasons for using L1 in the L2 classroom. *Junshin Journal of Studies in Humanities*, *26*, 77-87.

Saumell, V. (2014). *Guided discovery for language ınstruction: A framework for ımplementation at all levels*. Pearson. https://toscon14.files.wordpress.com/2014/05/guided_discovery.pdf

Savignon, S. J. (1987). Communicative language teaching. *Theory ınto practice*, *26*(4), 235-242. https://www.jstor.org/stable/1476834

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.

Schipor, D., & Hammershaug, V. S. (2022). Language learning strategies in the 2020 national curriculum for english. İçinde *Moving english language teaching forward: Festschrift to Ragnhild Elisabeth Lund* (ss. 271-294). Cappelen Damm Akademisk/NOASP. https://doi.org/10.23865/noasp.166

Schmidt, W. H., Jorde, D., Cogan, L. S., Barrier, E., Gonzalo, I., Moser, U., Shimizu, K., Sawada, T., Valverde, G. A., McKnight, C. C., Prawat, R. S., Wiley, D. E., Raizen, S. A., Britton, E. D., & Wolfe, R. G. (2002). *Characterizing pedagogical flow*. Kluwer Academic Publishers.

Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S., & Wolfe, R. G. (2001). *Why schools matter: A Cross-national comparison of curriculum and learning.* The Jossey-Bass.

Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. Collier Macmillan Publishers.

Schubert, W. (2010). Curriculum venues. İçinde *Encyclopedia of curriculum studies*. SAGE Publications.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(1), 69-89. https://doi.org/10.1080/00220270701294210

Schwab, J. J. (1969). The Practical: A language for Curriculum. *The School Review*, *78*(1), 1-23. https://doi.org/10.1086/442881

Seedhouse, P. (2005). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell Pub.

Seeger, I. (2019). 3. Addressing 'super-diversity' in the language classroom through multilingual films and peer-generated YouTube content. İçinde C. Herrero & I. Vanderschelden (Ed.), *Using film and media in the language classroom* (ss. 30-47). Multilingual Matters.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed). Teachers College Press.

Seitz, P. (2017). Curriculum alignment among the ıntended, enacted, and assessed curricula for grade 9 mathematics. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, *15*(1), Article 1. https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/40286

Selen Çimen, Ş. (2022). Exploring EFL assessment in Turkey: Curriculum and teacher practices. *IOJET*, *9*(1), 531-550. http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12809/10325

Seven, M. A. (2007). Importance of communication in language teaching. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(2). http://search/yayin/detay/81977

Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. İçinde *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.

Sherbine, K., & Hara, M. (2022). The curriculum-as-plan as the refrain. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *19*(1), 49-68. https://doi.org/10.1080/15505170.2020.1841047

Short, K. G., & Burke, C. L. (2001). Curriculum as inquiry. İçinde S. Boran & B. Comber (Ed.), *Critiquing whole language and classroom inquiry* (ss. 18-41). National Council of Teachers of English.

Sierra Piedrahita, A. M., & Echeverri Sucerquia, P. A. (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language

policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Íkala*, *25*(1), 137-152. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a13

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications.

Skilbeck, M. (1983). Three educational ideologies. İçinde T. Horton & P. Raggatt (Ed.), *Challenge and change in the curriculum* (2nd ed). Hodder and Stoughton.

Smith, M. (1996). Curriculum theory and practice. *The encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Sobel, B. (1977). A Reconstructionist perspective of the teaching of social studies. *The High School Journal*, *60*(8), 353-364. https://www.jstor.org/stable/40365469

Sofiana, N., Mubarok, H., & Yuliasri, I. (2019). English language teaching in secondary schools: An analysis of the ımplementation of Indonesian ELT 2013 curriculum. *International Journal of Instruction*, *12*(1), 1533-1544. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12198a

Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: "Reflets" ve "Tendances" örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 35-53. https://doi.org/10.51460/baebd.833559

Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı.

Spera, C., & Wentzel, K. R. (2003). Congruence between students' and teachers' goals: Implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 395-413. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.006

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, *68*(7), 1-15. https://doi.org/10.1177/016146816706800707

Stark, J. S. (1989). Seeking coherence in the curriculum. *New Directions for Higher Education*, *66*, 65-76. https://doi.org/10.1002/he.36919896607

Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, *34*(2), 153-167. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications* (1st ed). Jossey-Bass.

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, *30*(3), 244-263. https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512

Sultana, A. (2009). Peer correction in ESL classrooms. *BRAC University Journal*, *VI*(1), 11-19. https://www.semanticscholar.org/paper/Peer-correction-in-ESL-classrooms-Sultana/4335cc1ffd4af1549421de2f28420e9b566ac479

Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2016). A compilation work about why Turkey suffers from learning and teaching English. *OPUS International Journal of Society Researches*, *3*(5). https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/22693/242282

Sundberg, D. (2021, September, 6-10). *Curriculum coherence: Exploring the intended and enacted curriculum*. [ECER 2021, Geneva (online)]. European Conference on Educational Research. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-108806

Süer, S. (2022). A content analysis of English curriculum evaluation studies in Turkey (Between 2005-2021). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*(2), 528-544. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.963984

Şahin, H. I. (2022). An evaluation of EFL coursebooks used in state schools in Turkey based on teachers' opinions. *FIRE: Futuristic Implementations of Research in Education*, *3*(1). http://www.firejournal.org/index.php/fire/article/view/49

Şenel, M. (2020). Yabancı dil öğretimi materyalleri. İçinde İ. Çakır (Ed.), *İlkokulda yabancı dil öğretimi* (1. bs, ss. 15-43). NOBEL.

Şentürk, C., & Baş, G. (2023). Classroom assessment beliefs of teachers: Scale validity and reliability study. *Educational Research for Policy and Practice*, *22*(2), 301-323. https://doi.org/10.1007/s10671-023-09339-2

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Şimşek, M. R., & Dündar, E. (2017). Investigating EFL coursebook research in Turkey: Trends in Graduate Theses of the 2001-2013 Period. *Educational Sciences: Theory & Practice*. https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0090

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Taner, G., & Balıkçı, G. (2022). EFL teachers' opinions on the use of L1 in L2 classrooms: Role of experience and context. *Focus on ELT Journal*, 74-90. https://doi.org/10.14744/felt.2022.4.1.6

Tanner, D. (2020, Ekim 27). *History of curriculum development in schools*. Oxford research encyclopedia of education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1037

Taşçı, S., & Aksu Ataç, B. (2020). *L1 use in L2 teaching: The amount, functions, and perception towards the use of L1 in Turkish primary school context*. http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/2749

Taşdemir, F. (2019). Verilerin toplanması. İçinde K. Yılmaz & R. S. Arık (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 128-160). Pegem Akademi.

Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A., & Dağdelen, S. (2018). İlkokul ingilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(3).

Tekin, H. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (26. bs). Yargı.

Tekin, S., & Garton, S. (2020). L1 in the primary English classroom: How much, when, how and why?: How much, when, how and why? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *8*(3), 77-97. http://ijltr.urmia.ac.ir/article_120935.html

Teng, F. (2019). Incidental vocabulary learning for primary school students: The effects of L2 caption type and word exposure frequency. *The Australian Educational Researcher*, *46*(1), 113-136. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0279-6

Thomas, G. (2015). *How to do your case study* (2nd ed). SAGE.

Thompson, R. (1975). General criteria for curriculum analysis. *Peabody Journal of Education*, *52*(4), 247-251. https://doi.org/10.1080/01619567509538026

Thornton, S. J. (2014). Identifying what matters. İçinde C. Woyshner (Ed.), *Leaders in social education: Intellectual self-portraits* (ss. 211-223). Brill.

Thornton, S. J. (1985). *How do teachers' intentions influence what teachers actually teach and what students experience* [Presentation at the 69th Annual Meeting of the American Educational Research Association]. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED258966.pdf

Tiwari, T. D. (2021). The implementation of communicative language teaching approach in selected secondary school: Nepalese teachers' perspective. *Utamax : Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, *3*(3), 187-197. https://doi.org/10.31849/utamax.v3i3.8242

Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Yayın No. 345161) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Toksoz, I., & Kilickaya, F. (2018). Review of journal articles on washback in language testing in Turkey (2010-2017). *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, *41*(2), 184. https://doi.org/10.17951/lsmll.2017.41.2.184

Tokur Üner, B. (2022). *Ortaokullarda İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin incelenmesi* (Yayın No. 766363) [Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tomlinson, B. (2019). Developing intercultural awareness through reflected experience of films and other visual media. İçinde C. Herrero & I. Vanderschelden (Ed.), *Using film and media in the language classroom* (ss. 19-29). Multilingual Matters.

Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2018). The use of the communicative language teaching approach to ımprove students' oral skills. *English Language Teaching*, *12*(1), 110. https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p110

Tragant, E., Muñoz, C., & Spada, N. (2016). Maximizing young learners' ınput: An ıntervention program. *The Canadian Modern Language Review*, *72*(2), 234-257. https://doi.org/10.3138/cmlr.2942

Trochim, W. M. K. (1989). Outcome pattern matching and program theory. *Evaluation and Program Planning*, *12*(4), 355-366. https://doi.org/10.1016/0149-7189(89)90052-9

Tröhler, D. (2023). Curriculum theory and education history. Içinde *International encyclopedia of education (4th ed.,* ss. 117-125). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03019-0

Tsagari, D., & Giannikas, C. N. (2018). Re-evaluating the use of the L1 in the L2 classroom: Students vs. teachers. *Applied Linguistics Review*, *11*(1), 151-181. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0104

Tsang, A., & Lo, F. (2020). Bilingual education through a pluri-centric approach: A case study of the effects of simultaneously learning two languages on L1 and L2 reading and writing proficiency. *Studies in Educational Evaluation*, *67*, 100927. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100927

TTKB. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge University Press.

Tunç, M. (2021). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayın No. 657472) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, *22*(4), 389-404. https://doi.org/10.1080/0141192960220402

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

van den Akker, J. (2010). *Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practice*. https://www.semanticscholar.org/paper/Building-bridges%3A-how-research-may-improve-policies-Akker/db1cb0f874790558a00d4e9b10c1eeb476bdba83

van den Akker, J., Fasoglio, D., & Mulder, hETTY. (2008). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Netherlands institute for curriculum development. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1e57

Varış, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Vo, T. A. D. (2022). Student's attitudes towards communicative activities on efl student's speaking performance. *International Journal of Language Instruction*, *1*(1), 143-154. https://doi.org/10.54855/ijli.221112

Vos, M. A. J., Taconis, R., Jochems, W. M. G., & Pilot, A. (2010). Teachers implementing context-based teaching materials: A framework for case-analysis in chemistry. *Chem. Educ. Res. Pract.*, *11*(3), 193-206. https://doi.org/10.1039/C005468M

Vos, M. A. J., Taconis, R., Jochems, W. M. G., & Pilot, A. (2011). Classroom Implementation of Context-based Chemistry Education by Teachers: The relation between experiences of teachers and the design of materials. *International Journal of Science Education*, *33*(10), 1407-1432. https://doi.org/10.1080/09500693.2010.511659

Vos, M. A. J., Taconis, R., Jochems, W. M. G., & Pilot, A. (2016). Interaction between Teachers and Teaching Materials. İçinde R. Taconis, P. D. Brok, & A. Pilot

(Ed.), *Teachers creating context-based learning environments in science* (ss. 125-143).

Vu, T., Winser, W., & Walsh, J. (2020). Teacher attitudes towards the english language curriculum change: The case of Vietnam. *TESOL International Journal*, *15*(6), 84-111. https://eric.ed.gov/?id=EJ1329511

Walker, D. F. (1975). Straining to lift ourselves: A critique of the foundations of the curriculum field. *Curriculum Theory Network*, *5*(1), 3. https://doi.org/10.2307/1179325

Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into Practice*, *21*(1), 62-65. https://doi.org/10.1080/00405848209542983

Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.

Walker, D. F., & Soltis, J. F. (2004). *Curriculum and aims* (4th ed). Teachers College Press.

Walsh, R. (2003). The methods of reflexivity. *The Humanistic Psychologist*, *31*(4), 51-66. https://doi.org/10.1080/08873267.2003.9986934

Walsh, S. (2008). *Investigating classroom discourse*. Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

Walsh, S. (2014). *Classroom interaction for language teachers*. TESOL Press.

Walsh, S., & Sert, O. (2019). Mediating L2 learning through classroom ınteraction. İçinde X. Gao (Ed.), *Second handbook of english language teaching* (ss. 1-19). Springer International Publishing.

Wang, X., Dostál, J., & Bučková, H. (2019). The use of interactive whiteboards for english foreign language education. *Proceedings of the 11th ınternational conference on computer supported education*, *Vol 1*, ss. 169-174. https://doi.org/10.5220/0007720601690174

Wardani, N. F. K., Sunardi, & Suharno. (2020). Thematic learning in elementary school: problems and possibilities. *Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*, Solo Baru, Indonesia. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200129.099

Warschauer, M. (1996). Computer assisted language learning: An introduction. *Multimedia language teaching*, *3*(2), 3-20. https://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm

Watanabe, M. (2007). Displaced teacher and state priorities in a high-stakes accountability context. *Educational Policy*, *21*(2), 311-368. https://doi.org/10.1177/0895904805284114

Waters, A. (2009). Managing innovation in English language education. *Language Teaching*, *42*(4), 421-458. https://doi.org/10.1017/S026144480999005X

Westbury, I. (2013). Reading Schwab's the 'Practical' as an invitation to a curriculum enquiry. *Journal of Curriculum Studies*, *45*(5), 640-651. https://doi.org/10.1080/00220272.2013.795246

White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: Design, ınnovation and mangement. Wiley*. Blackwell Publishing.

Wiles, J. (1993). *Promoting change in schools: Ground level practices that work*. Scholastic.

Wilson, S. (1979). Explorations of the usefulness of case study evaluations. *Evaluation Quarterly*, *3*(3), 446-459. https://doi.org/10.1177/0193841X7900300307

Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: 'Fixing' curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(1), 55-74. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205138

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed). Allyn and Bacon.

Wraga, W., & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, *35*(4), 425-437. https://doi.org/10.1080/00220270305527

Wu, Z. (2023). A study of the application of guided discovery method in english grammar teaching in junior high school. *Studies in English Language Teaching*, *11*(4), p25. https://doi.org/10.22158/selt.v11n4p25

Yakışık, B. Y. (2021). EFL learners' preferences and emotions about oral corrective feedback at secondary education in Turkey: Are there gender and grade-level differences? *IJELTAL*, *6*(1), 103. https://doi.org/10.21093/ijeltal.v6i1.889b

Yangın Ekşi, G. (2015). Materials. İçinde E. Gürsoy & A. Arikan (Ed.), *Teaching English to young learners: An activity-based guide for prospective teachers* (2. baskı, ss. 21-43). Eğiten kitap.

Yıldırım, C. (2018). *İngilizce yabancı dil sınıfı öğrencilerinin sözlü dönüte ilişkin tutumları* (Yayın No. 530017) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, A. (2021). Conceptualizing intercultural competence: From theory to practice. İçinde M. Bardakçı & İ. Ünaldı (Ed.), *Current Discussions on Foreign/Second Language Education* (ss. 67-92). Pegem Akademi.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, *75*(4), 426-437. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x

Yüzlü, M. Y., & Atay, D. (2020). The effectiveness of L1 use in promoting oral production in L2 across different proficiency levels. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, *16*(2), 864-882. https://doi.org/10.17263/jlls.759330

EKLER

Ek 1. Öğrenci Ünite Sonu Raporu

UNIT: _____	
Öğrenci:	Tarih:
1-Bu ünitenin amacı neydi?	
2-Bu ünite boyunca hangi çalışmaları yaptın?	
3- Bu ünitede neler öğrendin? (Sözcük, dil bilgisi yapıları, kalıplar, ifade, tutum, davranış vb.)	
4- Bu ünitede öğrendiğin İngilizce ile neler yapabilirsin?	
5- Bu üniteye dair diğer duygu ve düşüncelerin neler?	

Ek 2. Program Uzmanı Görüşme Formu

Sayın katılımcı,
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda, Doç. Dr. Sertel Altun danışmanlığında, "Resmi, Öğretilen ve Deneyimlenen Programlar Arasındaki Uyum, Uyumsuzluk ve Boşluklar: İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı bir doktora araştırması yürütmekteyim. Araştırmada, MEB 2018 İlk ve Ortaokul İngilizce dersi öğretim programını, öğretmenin uyguladığı ve öğrencilerin deneyimlediği programlar ile karşılaştırmalı şekilde araştırmayı ve programlar arasındaki uyum, uyumsuzluk ve boşlukları ortayı koymayı amaçlamaktayım. Böylece, kuram ve uygulama arasındaki boşlukları giderebilecek ve öğretim programının istendik biçimde uygulanabilmesini sağlayacak veriler elde etmeyi beklemekteyim. Araştırmam kapsamında, 2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programını incelemekteyim. Bu nedenle, 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının geliştirilmesi sürecinde görev almış bir program uzmanının, programın felsefesi, amaçları, öğretim yaklaşımı ve uygulama önerileri hakkındaki görüşlerinin alınmasının, planlayıcıların bakış açılarını daha detaylı yansıtarak, programın anlaşılmasını sağlamak açısından, araştırmaya büyük katkı sağlayacağını düşünmekteyim. Bu amaçla, sizinle bir görüşme yapmak istemekteyim.

Katılımcı: Tarih: Görüşme Yeri: Araştırmacı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı hangi ihtiyaçlara dönük olarak oluşturulmuştur?

PROMPT

- Önceki programın güncellenmesine neden ihtiyaç duyulmuştur?
- Programın güncellemesine birey, toplum, konu alanı kaynaklı hangi unsurlar sebep olmuştur?
- Programın güncellenmesinde hangi paydaşlar, nasıl görevler üstlenmiştir?

2. 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programında hangi felsefi temeller benimsenmiştir?

PROMPT

- Genel hatları ile programda nasıl bir İngilizce öğretim vizyonu tasarlanmıştır?
- Programın başlıca amaçları nelerdir?
- Bu amaçların, eğitim sistemi/kültürüne uygunluğu ve gerçekleştirilebilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Bu amaçlar doğrultusunda nasıl bir program tasarısı modeli tercih edilmiştir?

3. 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının İngilizce öğretimine yaklaşımı nasıldır?

PROMPT

- Program, dil ve dil öğrenimini nasıl algılamaktadır?
- Programda hangi dil öğretim yaklaşımı/yaklaşımları benimsenmiştir?
- Size göre belirlenen yaklaşım/lar, programın amaçları ile örtüşmekte midir?
- Belirlenen dil öğretim yaklaşımı/larının, eğitim sistemi/kültürüne uygunluğu hakkında neler söylersiniz?

4. 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının, programın sınıf içinde istendik biçimde uygulanması konusunda belirttiği uygulama esasları nelerdir?

PROMPT

- Programın sınıf içerisinde istendik biçimde uygulanması için neler yapılmalıdır?
- Programda hangi öğretim aktivite ve materyallerinin kullanılması önerilmektedir?
- Program, öğretmen ve öğrencilere nasıl bir rol ya da sorumluluk yüklemektedir?
- Programda belirtilen aktivitelerin sınıf içinde gerçekleştirilmesinde önemli olan başka hususlar hangileridir?

5. 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının, sınıf ortamında uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

PROMPT

- Programın sınıf ortamında istendik biçimde gerçekleştirilmesi hakkında önerileriniz nelerdir?
- Programın esnekliği ve sınıf ortamına uyarlanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Programın uygulanabilirliği açısından güçlü ya da zayıf gördüğünüz yönleri nelerdir?
- Programın uygulanması hakkında nasıl geri dönüşler alınmaktadır?
- Programın, öğretilen ve deneyimlenen programlarla ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?
- Eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?

Ek 3. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın öğretmenim,
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda, Doç. Dr. Sertel Altun danışmanlığında, "Resmi, Öğretilen ve Deneyimlenen Programlar Arasındaki Uyum, Uyumsuzluk ve Boşluklar: İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı bir doktora araştırması yürütmekteyim. Araştırmada, MEB 2018 İlk ve Ortaokul İngilizce dersi öğretim programını, öğretmenin uyguladığı ve öğrencilerin deneyimlediği programlar ile karşılaştırmalı şekilde araştırmayı ve programlar arasındaki uyum, uyumsuzluk ve boşlukları ortayı koymayı amaçlamaktayım. Böylece, kuram ve uygulama arasındaki boşlukları giderebilecek ve öğretim programının istendik biçimde uygulanabilmesini sağlayacak veriler elde etmeyi beklemekteyim. Araştırmam kapsamında, 2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının, öğretmen tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığını araştırmaktayım. 2018 ilk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının sınıf ortamında nasıl uygulandığına dair öğretmen görüşünün alınmasının, öğretmenin bakış açısını yansıtarak, araştırmaya büyük katkı sağlayacağını düşünmekteyim. Bu amaçla, sizinle bir görüşme yapmak istemekteyim.

Katılımcı: Tarih: Görüşme Yeri: Araştırmacı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. 2018 İlk ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
PROMPT
- Öğretim programı sizin için ne iade ediyor? Programı nasıl tanımlarsınız?
- Program ve sınıf ortamında uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Size göre, programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

2. İngilizce öğretimindeki amacınızı nasıl ifade edersiniz?
PROMPT
- İngilizce öğretiminde hangi bilgi, beceri, yetkinlik, tutum, değerleri geliştirmeyi amaçlıyorsunuz?
- Dil öğrenme stratejileri, anahar yetkinlik, kök değerler hakkında ne söylersiniz?
- İletişimi, olumlu tutum, öğrenme stratejileri ve değerleri geliştirmek için neler apıyorsunuz?
- İngilizce öğretimindeki amaçlara ulaşılabildiğini düşünüyor musunuz?
- Size göre, bu amaçlara ulaşmak için neler yapılmalı?

3. İngilizce öğretim yaklaşımınızı nasıl tarif ediyorsunuz?
PROMPT
- Dil, dil öğretimi ve öğrenimi sizin için ne ifade ediyor?
- Öğretim sürecinde hangi dil öğretim yaklaşımı/yaklaşımlarını kullanıyorsunuz?
- İletişim odaklı dil öğretim yaklaşımı sizin için ne ifade ediyor?
  (Dilsel, pragmatik, stratejik, söylemsel bileşenler...)
- Tematik/içerik temelli dil öğretim yaklaşımını nasıl tanımlarsınız? Konuları nasıl buluyorsunuz?
- Dil öğretiminde hangi dil becerilerini vurguluyorsunuz?
- Kullandığınız öğretim yaklaşımını, öğrencilerin öğrenmesine katkısı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. İngilizce öğretimini, sınıf içerisinde nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
PROMPT
- Öğretim sürecinde ne tür aktivite, teknik ve materyalleri tercih ediyorsunuz? (Oyun, drama, otantik, şarkı vb.)
- İngilizce öğretiminde, öğrencilerin dil öğrenimi açısından etkili bulduğunuz aktiviteler hangileri?
- Öğretim aktivitelerini ne şekilde gerçekleştiriyorsunuz?
  Form-anlam, materyal ve dil kullanımı, gruplama, dönüt, düzeltme, öğretmen-öğrenci rolleri nasıl gerçekleşiyor?

5. Size göre öğrenciler, gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sonunda neler öğrenmekteler?
PROMPT
- Sizce öğrenciler, İngilizce öğretimi sonunda öğrendikleri ile neler yapabilirler?
- Öğrencilerin, istenen öğrenmeleri gerçekleştirdiğini nasıl anlıyorsunuz?
- Süreç sonuç, alternatif-bireysel, geleneksel değerlendirme için ne düşünüyosunuz? (Quiz, ödev, portfolyo vb.)
- Size göre, İngilizce öğretiminin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesi için neler yapılabilir?
- İngilizce öğretimine dair, eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?

Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili öğrenci,
Yildiz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda, Doç. Dr. Sertel Altun danışmanlığında, "Resmi, Öğretilen ve Deneyimlenen Programlar Arasındaki Uyum, Uyumsuzluk ve Boşluklar: İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması" başlıklı bir doktora araştırması yürütmekteyim. Araştırmada, MEB 2018 İlk ve Ortaokul İngilizce dersi öğretim programını, öğretmenin uyguladığı ve öğrencilerin deneyimlediği programlar ile karşılaştırmalı şekilde araştırmayı ve programlar arasındaki uyum, uyumsuzluk ve boşlukları ortayı koymayı amaçlamaktayım. Böylece, İngilizce öğretiminin okul ortamında daha istendik biçimde uygulanabilmesini sağlayacak veriler elde etmeyi beklemekteyim. Araştırmam kapsamında, öğrencilerin İngilizce öğretimi hakkındaki düşünce ve deneyimleri hakkında görüşlerini almaktayım.

Katılımcı: Tarih: Görüşme Yeri: Araştırmacı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. İngilizce dersinin amacı nedir?
PROMPT
- İngilizce senin için ne ifade ediyor?
- Okulda neden İngilizce öğretiliyor?
- İngilizce dersi, İngilizce öğrenme ihtiyacını karşılıyor mu?
- İngilizce öğrenmek için sen neler yapıyorsun?

2. İngilizce dersinde gerçekleştirilen öğretimi nasıl tarif edersin?
PROMPT
- Gerçekleştirilen öğretim hakkında ne düşünüyorsun?
- Derste genel olarak hangi dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) üzerinde duruluyor?
- Dersteki konular ve üniteler hakkında ne düşünüyorsun?
- İngilizce nasıl öğretildiğinde, daha iyi öğrendiğini düşünüyorsun? Bir örnek verebilir misin?

3. İngilizce öğretiminde hangi tür etkinlikler yapılıyor?
PROMPT
- Derste yapılan uygulama ve etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?
- En sevdiğin ve öğrenmene en çok katkı sağladığını düşündüğün etkinlikler hangileri? Neden bu etkinlikleri seviyorsun?
- Sevmediğin ya da sıkıcı bulduğun etkinlikler hangileri? Varsa, neden bunları sevmiyorsun?
- Daha iyi İngilizce öğrenmen için neler yapılabilir?

4. İngilizce dersinde ne öğrendiğini düşünüyorsun?
PROMPT
- İngilizce dersi sana neler kazandırıyor? Ne tür bilgi, beceri, değer, tutumlar öğrendiğini düşünüyorsun?
- İngilizce dersinde gerçekleştirilen öğretimin, İngilizce iletişim kurma becerine katkısı nasıl?
- İngilizce dersinden öğrendiklerinle neler yapabilirsin?
- İngilizce öğrendiğini nasıl anlıyorsun? Bir örnek verebilir misin?
- İngilizce dersinde gerçekleştirilen ödev, proje, sınav vb. uygulamalar hakkında ne düşünüyorsun? Bunların öğrendiklerini ölçtüğünü düşünüyor musun?
- İngilizce dersine dair önemli gördüğün, başka eklemek istediğin bir şey var mı?

Ek 5. Ders Gözlem Formu

DERS GÖZLEM FORMU		
Öğretmen:		Ders/Konu:
Gözlemci:		Tarih:
Eğitim ortamına dair notlar:		
Gözlem Odağı	**Gözlem Ölçütleri (Resmi program)**	**Öğretilen Program (Not ve yorumlar)**
A. Amaçlar	1. İletişimsel yetkinliğin geliştirilmesi	
	2. İngilizce'ye karşı olumlu tutum oluşturma	
	3. Dil öğrenme stratejilerine yer verme	
	4. Anahtar yetkinlik ve değerleri vurgulama	
B. Öğretim yaklaşımı	5. İletişimsel öğretim yaklaşımının kullanımı	
	6. Eylem odaklı öğretim yaklaşımının kullanımı	
	7. Dil becerilerinin bütünleşik öğretimi	
	8. Temaların kullanımı	
C. Öğretim Uygulamaları	9. Etkileşimli, iletişimsel etkinliklerin kullanımı	
	10. Öğrenci/öğretmen rolleri	
	11. Özgün, görsel-işitsel materyallere yer verme	
	12. Öğretimde ana/hedef dil kullanımı	
D. Ölçme-değerlendirme	13. Ölçme-değerlendirme uygulamaları	
Diğer kritik sınıf olayları		

Ek 6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

1. BÖLÜM

Cinsiyetiniz	( ) Kadın ( ) Erkek
Yaşınız	( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51-60 ( ) 61 ve üzeri
Görev Yaptığınız Okul	( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise
Branşınız	
Meslekte Kaçıncı Yılınız	
Mezun Olduğunuz Lise Türü	
Mezun Olduğunuz Üniversite	
Mezun Olduğunuz Bölüm (Lisans veya Yüksek Okul)	
Mezuniyet Yılınız (Lisans veya Yüksek Okul)	
Mezun Olduğunuz Program	( ) Eğitim Fakültesi ( ) Pedagojik Formasyon Diğer (Lütfen Belirtiniz).....
Varsa Lisansüstü Eğitim Aldığınız Alan/Bölüm	( ) Y. Lisans..... ( ) Doktora.....
Öğretmenlik eğitimi sürecinizde (lisans eğitiminizde) öğretim programlarının kullanımına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır ( ) Hatırlamıyorum
Branşınıza ait programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Daha önce program geliştirme çalışmasına katıldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır
Eğitimde öğretim programlarının önem düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?	( ) Hiç önemli değil ( ) Az önemli ( ) Önemli ( ) Çok önemli
Öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlerken öğretim programlarından yararlanma sıklığınız ne düzeydedir?	( ) Hiçbir zaman ( ) Bazen ( ) Sık sık ( ) Her zaman

2. Bölüm
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Programın güncel bilgiler/konular içermesini önemserim.	1	2	3	4	5
2.	Uygulayacağım programın tamamını okurum.	1	2	3	4	5
3.	Programlarla ilgili bilgi sahibi olmanın mesleki açıdan önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
4.	Programı incelediğimde derse nasıl rehberlik yapacağımı anlarım.	1	2	3	4	5
5.	Uyguladığım programın genel amaçlarını bilirim.	1	2	3	4	5
6.	Ders kitaplarının (veya öğretmen kılavuz kitabının) programa uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
7.	Programda farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını önemserim.	1	2	3	4	5
8.	Program geliştirme çalışmalarına katılmak isterim.	1	2	3	4	5
9.	Programda önerilen farklı ölçme değerlendirme tekniklerini uygularım.	1	2	3	4	5
10.	Kazanımların hangi alana (bilişsel/duyuşsal/psikomotor) ait olduğunu anlarım.	1	2	3	4	5
11.	Programın öğretmene yol gösterdiğine inanırım.	1	2	3	4	5
12.	Programlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere katılmayı isterim.	1	2	3	4	5
13.	Programın temel aldığı eğitim felsefesini anlarım.	1	2	3	4	5
14.	Programlarda yapılan hataları (kazanımda, içerikte vb.) fark ederim.	1	2	3	4	5
15.	Programların geliştirilme sürecinde hangi gruplardan veri toplanması gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
16.	Programlarda uygulama süreciyle ilgili verilen tavsiyeleri dikkate alırım.	1	2	3	4	5
17.	Programların esnek olması gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
18.	Programın eksik olduğunu düşündüğüm kısımlarıyla ilgili çözüm üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
19.	Gerekli gördüğümde kazanımların yerlerini değiştiririm.	1	2	3	4	5
20.	Programı incelediğimde uygularken karşılaşabileceğim sorunları öngörürüm.	1	2	3	4	5
21.	Programların yerel düzeyde geliştirilmesini önemli görürüm.	1	2	3	4	5
22.	Kazanımların konular, öğrenme alanları veya ünitelere göre sayısal dağılımını/ağırlığını bilirim.	1	2	3	4	5
23.	Programın hangi problemlere (sosyal, ekonomik, politik, eğitim vs.) çözüm sunmak için hazırlandığını fark ederim.	1	2	3	4	5

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24.	Programı öğrencilerin ilgi, istek veya ihtiyaçları doğrultusunda uygularım.	1	2	3	4	5
25.	Programın uygulanması ile ilgili meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum.	1	2	3	4	5
26.	Programı farklı koşullara (öğrenci düzeyi, sınıfın seviyesi, okulun imkânları vb.) göre farklı uygulamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
27.	Uyguladığım programın alt- üst sınıflara (veya kademelere) ait programlarını incelerim.	1	2	3	4	5
28.	Programı geliştiren ekibi bilmek isterim.	1	2	3	4	5
29.	Programın uygulanmasında bana tanınan esnekliği (kazanımların yerini değiştirme, işleniş süresini artırma/azaltma vb.) bilirim.	1	2	3	4	5
30.	Programı incelediğimde ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/malzemeleri belirlerim.	1	2	3	4	5
31.	Programın içeriğini oluşturan konuların hangi ölçütlere göre seçildiğini bilmek isterim.	1	2	3	4	5
32.	Kazanımların, programın genel amaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığını fark ederim.	1	2	3	4	5
33.	Program güncellemelerinin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
34.	Eğitim sistemi başarılı ülkelerde uygulanan programları incelemek isterim.	1	2	3	4	5
35.	Programda önerilen farklı öğretim yöntem-tekniklerini uygularım.	1	2	3	4	5
36.	Programın; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkisini fark ederim.	1	2	3	4	5
37.	Programlarla ilgili yapılmış akademik çalışmaları takip ederim.	1	2	3	4	5
38.	Güncellenen bir programı incelediğimde değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4	5

Ölçeğin boyutlarına göre ilgili maddeler;

Programı Tanıma: 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 29, 32, 36, 38

Programı Hayata Geçirme: 1, 4, 7, 9, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 35

Programa Değer Verme: 3, 11, 12, 16, 33

Programı Sorgulama: 8, 18, 28, 31, 34, 37

Ek 7. Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği Kullanım İzni



ahmet keskin-akademik <[redacted]>

8 Ara 2022 Per 21:12

Alıcı: ben

Sayın Cüneyt Bildik Hocam merhaba,
Ölçeği araştırmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Ölçeği word belgesi olarak ekte iletiyorum. Araştırmanızda kolaylıklar dilerim.

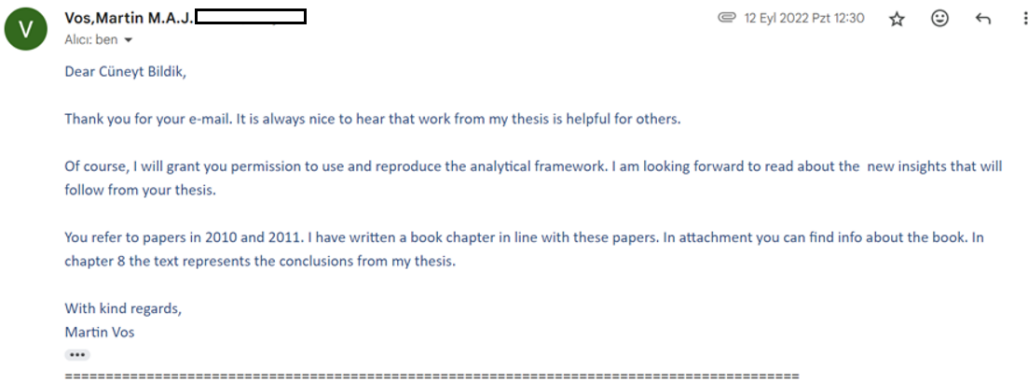
İyi çalışmalar
Ahmet Keskin

Ek 8. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

İsim: _____ Tarih:_____

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Öz Değerlendirme Formu							
A2 TEMEL KULLANICI							
Dil becerileri		İfadeleri yapabildikleriniz ve katıldıklarınıza göre 1 – 5 arasındaki kutucukları işaretleyerek (×), değerlendiriniz	Hiç (1)	Biraz (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok iyi (5)
Anlama	Dinleme	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.					
	Okuma	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.					
Konuşma	Karşılıklı Konuşma	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.					
	Sözlü anlatım	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son yaptığım işi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.					
Yazma	Yazılı Anlatım	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.					
Tutum, anahtar yetkinlik ve değerler							
İngilizceye karşı tutum		İngilizce öğrenmek benim için sürekli ve keyifli bir uğraştır.					
Dil öğrenme stratejileri		İngilizce öğrenirken tekrar, tahmin etme, pratik yapma, not alma vb. gibi İngilizceyi hatırlamamı, anlamamı ve kullanmamı kolaylaştıracak stratejileri bilinçli ve etkili bir şekilde kullanabilirim.					
Anahtar yetkinlik ve değerler		Bu derste dil becerilerinin yanında kişisel gelişimime katkı sağlayan örneğin kültürel farkındalık, yaratıcılık ya da sosyal sorumluluk gibi bazı genel yetkinlikleri; dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi gibi bazı değerleri de öğrendiğimi düşünüyorum.					

Ek 9. Analitik Çerçeve Kullanım İzni



Vos,Martin M.A.J. [redacted]
Alıcı: ben

12 Eyl 2022 Pzt 12:30

Dear Cüneyt Bildik,

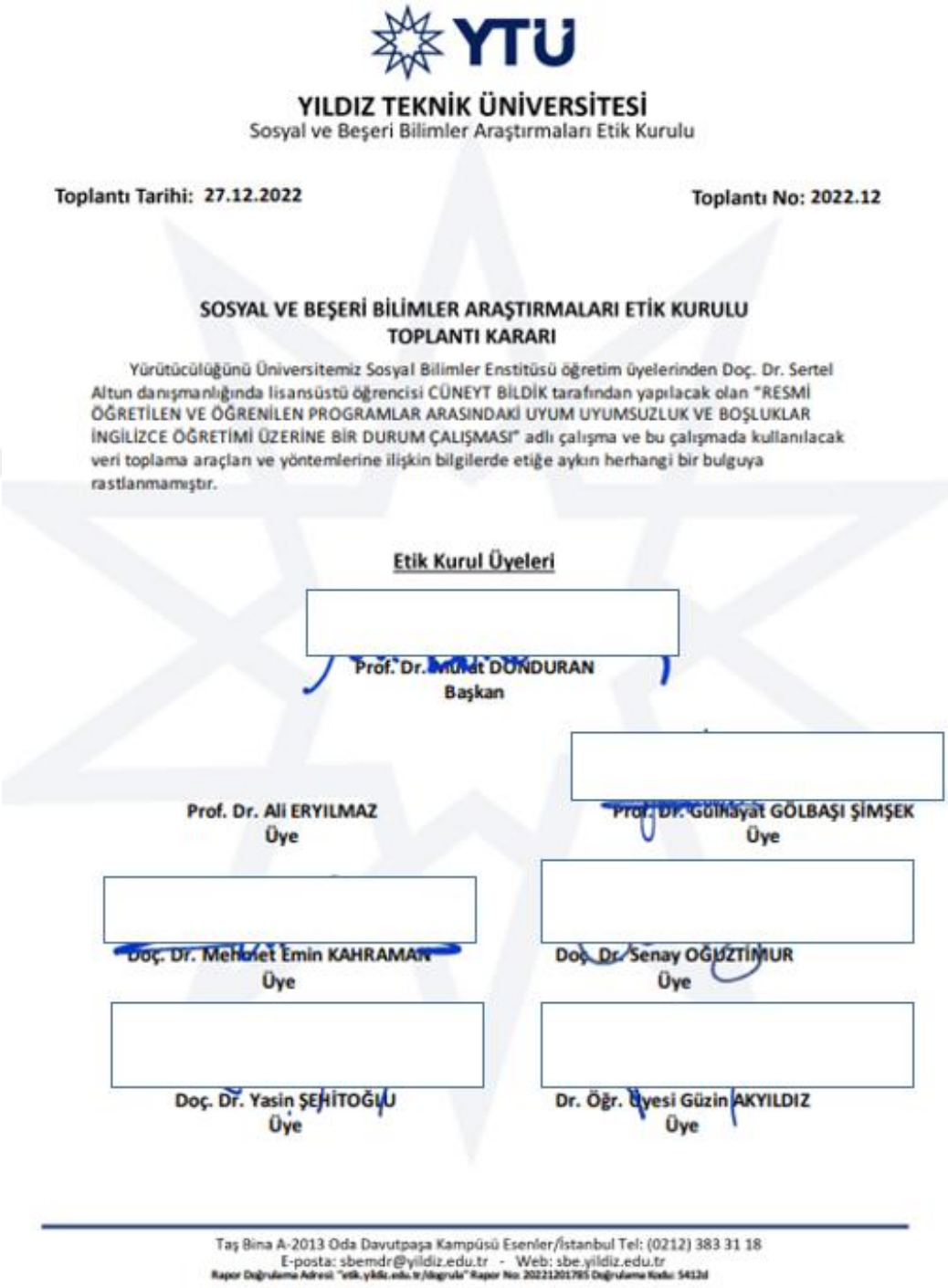
Thank you for your e-mail. It is always nice to hear that work from my thesis is helpful for others.

Of course, I will grant you permission to use and reproduce the analytical framework. I am looking forward to read about the new insights that will follow from your thesis.

You refer to papers in 2010 and 2011. I have written a book chapter in line with these papers. In attachment you can find info about the book. In chapter 8 the text represents the conclusions from my thesis.

With kind regards,
Martin Vos
...
==========

Ek 10. Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul Kararı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 27.12.2022 **Toplantı No: 2022.12**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Sertel Altun danışmanlığında lisansüstü öğrencisi CÜNEYT BİLDİK tarafından yapılacak olan "RESMİ ÖĞRETİLEN VE ÖĞRENİLEN PROGRAMLAR ARASINDAKİ UYUM UYUMSUZLUK VE BOŞLUKLAR İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DÜNDUREN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. Gülnaşat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20221201785 Doğrulama Kodu: 5412d

Ek 11. MEB Araştırma İzni

T.C.
[redacted] VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : [redacted] 07/02/2023
Konu : Araştırma İzni
(Cüneyt BİLDİK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün 18.01.2023 tarih ve 2301180003 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora programı öğrencisi 16706011 numaralı Cüneyt BİLDİK'in "Resmi Öğretilen ve Öğrenilen Programlar Arasındaki Uyum, Uyumsuzluk ve Boşluklar: İngilizce Öğretimi Üzerine Bir Durum Çalışması" konulu anket uygulamasının, İlimiz [redacted] bağlı [redacted] Ortaokulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerine (İngilizce dersinde) ve görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulama isteği, yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, [redacted] Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 31.01.2023 tarih ve 69616593 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllü 7. Sınıf öğrencilerine (İngilizce dersinde) ve görev yapan öğretmenlere yönelik **Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine** göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlaranızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

[redacted]
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

[redacted]
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

[redacted]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı ve Ekleri (12 Sayfa)

[redacted]

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Serdar KAHRAMAN Strateji Geliştirme Birimi
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: tekirdag.meb.gov.tr Faks:2822618722

[redacted]

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden [redacted] kodu ile teyit edilebilir.