

**T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS**

**6. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AYDINLATICI
PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Salih AKBULUT

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ata PESEN

SİİRT-2024

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Doç. Dr. Ata PESEN danışmanlığında, Salih AKBULUT tarafından hazırlanan bu çalışma 11/06/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Ata PESEN

İmza:

Jüri.Üyesi : Dr. Burhan ÜZÜM

İmza:

Jüri.Üyesi : Dr. Ahmet UYAR

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

....../....../2024

Prof. Dr. Şahap BULAK

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	VII
ABSTRACT	IX
ÖN SÖZ.....	XI
KISALTMALAR	XIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIV
TABLOLAR DİZİNİ	XV
GİRİŞ	1
I. PROBLEM DURUMU	1
II. ÇALIŞMANIN AMACI.....	7
III. SAYILTILAR	8
IV. SINIRLILIKLAR.....	8
V. TANIMLAR	8
BİRİNCİBÖLÜM.....	9
1. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
1.1. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TARİHİ.....	9
1.1.2. İngilizce Dersi Öğretim Programı	11
1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇOCUKLARDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN ÖZELLİKLER.....	12
1.2.1. Bilişsel Gelişim.....	12
1.2.2. Dikkat Süresi	13
1.2.3. Duyusal Girdi.....	13
1.2.4. Duyuşsal Faktörler.....	14
1.2.5. İletişim Dili	14
1.3. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME	15
1.4. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE MODELLERİ.....	17
1.4.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	19
1.4.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli	19
1.4.3. Provus ‘un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	20
1.4.4. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	20
1.4.5. Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli	21
1.4.6. Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli	22

1.4.7. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli	22
1.4.7.1. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Sınırlılıkları ve Güçlü Yönleri	26
1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	27
1.5.1. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	28
1.5.2. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	31
İKİNCİ BÖLÜM	35
2. YÖNTEM	35
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	35
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	38
2.2.1. Katılımcı Gözlem ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Çalışma Grubu	38
2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Çalışma Grubu	40
2.2.3. Öğretmen Anketine İlişkin Evren/Örneklem	42
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ	44
2.3.1. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	45
2.3.2. Merkezi Okul ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Gözlem Formu	46
2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Formu	47
2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	48
2.3.5. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	49
2.3.6. Ortaokul İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	50
2.3.7. Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi	51
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	52
2.4.1. Nicel Verilerin Analizi	53
2.4.2. Nitel Verilerin Analizi	54
2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	56
2.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlilik	56
2.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlilik	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	59

3. BULGULAR	59
3.1. ÖĞRETİM SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	59
3.1.1. 6. Sınıf Öğretim Programının Etkili Şekilde Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	59
3.1.2. Merkezi Okul ve Çevre Okullarının Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Bulgular	61
3.2. ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	63
3.2.1. Merkezi Okuldaki ve Çevre Okuldaki 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	63
3.2.2. Merkezi Okula ve Çevre Okula İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Bulguları	64
3.2.2.1. Merkezi Okula İlişkin Araştırmacı Not Defteri Kayıtları	74
1. Hafta Kayıtları (20.02.2023)	74
2. Hafta Kayıtları (27.02.2023)	76
3. Hafta Kayıtları (06.03.2023)	78
4. Hafta Kayıtları (13.03.2023)	80
5. Hafta Kayıtları (20.03.2023)	82
6. Hafta Kayıtları (08.05.2023)	83
3.2.2.2. Çevre Okula İlişkin Araştırmacı Not Defteri Kayıtları	84
1. Hafta Kayıtları (22.02.2023)	85
2. Hafta Kayıtları (01.03.2023)	86
3. Hafta Kayıtları (08.03.2023)	88
4. Hafta Kayıtları (22.03.2023)	91
5. Hafta Kayıtları (03.05.2023)	93
6. Hafta Kayıtları (17.05.2023)	94
3.2.3. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri	95
3.2.3.1. Merkezi Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri	95
3.2.3.2. Çevre Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri	113

3.2.4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Dinamikleri ve İngilizce Dersine İlişkin Görüşleri.....	131
3.2.4.1. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Dinamikleri.....	131
3.2.4.2. Merkezi Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Görüşleri	138
3.2.5. Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketine İlişkin Bulgular	162
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	168
4. TARTIŞMA, SONUÇ	168
4.1. ÖĞRETİM SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ	168
4.1.1. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkili Şekilde Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Tartışma ve Sonuç	168
4.1.2. Merkezi Okulun ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Tartışma ve Sonuç	169
4.2. ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ	170
4.2.1. Merkezi Okuldaki ve Çevre Okuldaki 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Tartışma ve Sonuç	171
4.2.2. Merkezi Okula ve Çevre Okula İlişkin Katılımcı Gözlem ile Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Anketine Yönelik Tartışma ve Sonuç	172
4.2.3. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç	174
4.2.4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Dinamikleri ve İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	179
ÖNERİLER	183
KAYNAKÇA	185
EKLER.....	198

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

6. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ AYDINLATICI
PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Salih AKBULUT

2024/Sayfa: 207

Bu çalışmanın amacı altıncı sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirmektir. Karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı dönüşümsel desene sahip çalışmada, Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli'ne uygun olarak programın öğretim sistemi ve öğrenme ortamı boyutları değerlendirilmiştir. Programın öğretim sistemine ilişkin veriler doküman incelemesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul/Sınıf Donanım ve Fiziki Yapısı Gözlem Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenme ortamına ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Ders Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğrenci Görüşme Formu”, “Öğretmen Anketi” ve Aydoğmuş ve Kurnaz (2017) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Çalışma kapsamında İngilizce dersi öğretim programı uygulayıcılara öneriler açısından analiz edilmiştir. Siirt ilindeki sosyo-ekonomik bakımdan birbirinden farklı 2 devlet ortaokulunun donanım/fiziki yapısına yönelik gözlem ve bu okulların altıncı sınıflarında İngilizce dersi veren 2 öğretmenin derslerinde 6 hafta gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan okullardaki 7 İngilizce öğretmeniyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan sınıflardaki 54 öğrenciye tutum ölçeği uygulanmış ve bu sınıflardaki 40 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan 175 İngilizce öğretmenine de anket uygulanmıştır. Çalışmada öğretim programının incelenmesinde doküman analizi, donanım/fiziki yapıya yönelik gözlemlerde içerik analizi, ders içi gözlemlerde ortalama hesaplamaları ve betimsel analiz, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinde içerik analizi, tutum ölçeğinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, anketlerin analizinde ise aritmetik ortalama ve yüzde hesaplamaları yöntemleri ile veriler analiz edilmiştir.

Programın öğretim sisteminin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara göre öğretim programında uygulayıcılara yönelik 32 adet öneriye ulaşılmış olup bu önerilerin iletişimsel odaklı yaklaşımla örtüştüğü belirlenmiştir. Merkezi Okul ve Çevre Okulun

donanım/fiziki yapısı çoğunlukla benzerlik göstermekle birlikte Çevre Okulun derslerinde ek kaynak kitap kullanılmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Programın öğrenme ortamının değerlendirilmesine ilişkin bulgulara göre ise Merkezi Okul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumsuz yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmışken Çevre Okulu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi gözlem sonuçlarından elde edilen bulgulara göre Merkezi Okulda ve Çevre Okulunda ders yürüten 2 İngilizce öğretmenin de gözlem formundan aldıkları ortalama puanın düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda Çevre Okulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik bakımdan daha dezavantajlı konumda olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanında Merkezi Okul ve Çevre Okulu öğrencilerinin görüşleri benzerlik göstermekle birlikte bazı konularda öğrenci görüşlerinin okul, çevre, aile, kültür ve sosyo-ekonomik durum gibi bir dizi faktörden kaynaklı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgulardan ise öğretmenlerin programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik aldıkları ortalama puanın iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, çalışmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak program uygulayıcılarına, araştırmacılara, ders kitabı yazarları ve tasarımcılarına ve program geliştirme uzmanlarına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, öğretim programı, aydınlatıcı program değerlendirme modeli, altıncı sınıf, ortaokul.

ABSTRACT**MASTER'S THESIS****EVALUATION OF THE SIXTH GRADE ENGLISH CURRICULUM
THROUGH THE ILLUMINATIVE PROGRAM EVALUATION MODEL****Salih AKBULUT****2024/Page: 207**

The purpose of this study is to evaluate the sixth grade English Curriculum through the Illuminative Program Evaluation Model. The concurrent transformative design, which is one of the mixed methods, was applied in the research and the instructional system and learning milieu dimensions of the program were evaluated in accordance with the Illuminative Program Evaluation Model. Data related to the instructional system of the program were collected through document review and the "School/Classroom Equipment and Physical Setting Observation Form" developed by the researcher. Data regarding the learning milieu were obtained through the "Lesson Observation Form", "Teacher Interview Form", "Student Interview Form", "Teacher Survey" developed by the researcher and the "Attitude Scale Towards English" developed by Aydoğmuş and Kurnaz (2017).

The English curriculum was analyzed in terms of recommendations for teachers as part of the study. Observations were made on the equipment/physical setting of two socio-economically different public secondary schools in Siirt province and six-week observations were made in the lessons of 2 teachers teaching English in the sixth grades of these schools. Interviews were also held with 7 English teachers in the schools where observations were made. The attitude scale was applied to 54 students in which observations were took place, and interviews were held with 40 students studying these classes. Besides, a survey was applied to 175 English teachers teaching English in public secondary schools in Siirt province and its districts. In the study, curriculum was analyzed with document analysis technique. Content analysis was used to analyze teacher and student interviews and observations regarding equipment/physical setting. Mean calculations and descriptive analysis techniques were used in lesson observations. Wilcoxon Signed Rank Test was used to analyze the attitude scale, and arithmetic mean and percentage calculations were used to analyze the surveys.

According to the findings related to the evaluation of the instructional system of the curriculum, 32 suggestions for teachers were found in the curriculum and it was determined that these suggestions match up with the principles of the communicative approach. In the findings obtained regarding the equipment/physical setting, the Central School, and the Neighborhood School, which are different from each other in terms of socio-economic terms, were compared. Although the equipment/physical setting of the Central School and the Neighborhood School are mostly similar, it was found that no additional reference books are used in the lessons of the Neighborhood School. According to the findings related to the evaluation of the learning milieu of the program, it was revealed that the program had a negative effect on the Central School students' attitudes towards English course, whereas it did not have a significant effect on the Neighborhood School students' attitudes towards English course. According to the findings obtained from lesson observation results, it was concluded that the average score of the observation form of the 2 English teachers teaching English in the Central School and the Neighborhood School was at a low level. As a result of the interviews with students from the Central School and the Neighborhood School, it was found that students studying at the Neighborhood School were more disadvantaged in terms of socio-economic status. Additionally, although the opinions of Central School and Neighborhood School students were similar, it was determined that student views differed at some points due to a number of factors such as school, environment, family, culture, and socio-economic status. The findings from the surveys applied to the teachers showed that the average score of the teachers for the effective implementation of the curriculum was at a good level. Finally, various suggestions are presented for teachers, researchers, course book authors and designers, and curriculum developers based on the findings and results of the study.

Key Words: English, curriculum, illuminative program evaluation model, sixth grade, secondary school.

ÖN SÖZ

Yabancı dil ediniminin birçok açıdan önem taşıdığı, hızla gelişen ve değişen dünyada geniş bir yelpazede faydalar sağladığı bilinmektedir. Yabancı bir dil olarak İngilizce öğretimi de farklı uluslarla iletişim ve bilgiye erişimde anahtar bir rol oynamaktadır. Okullarda bireylere erken yaşta İngilizce dersinin verilmesi küresel bir dil olan İngilizcenin fırsatlarından yararlanma imkânı tanımaktadır. Okullarda erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlayan bireyler, farklı kültürleri tanımaya ve anlamaya başlayıp kendilerini yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği becerilerle donatma fırsatı yakalamaktadırlar. Bireylerin İngilizce dilinin olanaklarından etkin ve etkili bir şekilde faydalanabilmelerinin önemli bir unsuru da okullarda uygulanan öğretim programıdır. İngilizce dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesinin paydaşlar arasında kurulan sağlıklı bir etkileşimle olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden, İngilizce dersi öğretim programının en önemli paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin programın uygulanması sürecinde birbirleriyle olan etkileşiminin nasıl olduğu ve paydaşların farklı okul bağlamlarından nasıl etkilendiği soruları ortaya çıkmıştır. Bu sorulara ve İngilizce dersi öğretim programına ilişkin paydaşların görüşlerinin neler olduğuna cevap bulabilmek için derinlemesine ve yoğun bir çalışma yapma ihtiyacı doğmuştur. Aydınlatıcı program değerlendirme modelinin doğası gereği de programın bütüncül olarak derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu yönüyle, Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi, farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip iki farklı okulun kendi okul bağlamlarından nasıl etkilendiğini ortaya çıkaracağı ve öğretim programının işleyişi hakkında araştırmacılara fikir vereceği düşünülmüştür.

Yüksek lisans eğitimim ve tez araştırma sürecim boyunca, akademik gelişimime önemli katkılarda bulunan; çalışmanın başlangıcından sonuna kadar bilgi birikimi, deneyimi ve rehberliğiyle yanımda olan; çalışmanın her evresinde, değerli destek ve önerileriyle beni yönlendiren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Ata PESEN'e şükranlarımı sunuyorum.

Akademik anlamda gelişimime katkı sağlayan kıymetli Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN ve Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN'a ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreç boyunca, her zaman yanımda olan, beni destekleyen ve motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan sevgili eşim Gamze AKBULUT'a ve değerli aile fertlerimize içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Siirt-2024

Salih AKBULUT

KISALTMALAR

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
APDM	: Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli
AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
TPR	: Tüm Fiziksel Tepki (Total Physical Response)

ŞEKİLLER DİZİNİ

İkinci Bölümün Şekilleri

Şekil 2. 1. Çalışmada Karma Yöntemin Uygulanması.	37
--	----



TABLOLAR DİZİNİ

İkinci Bölümün Tabloları

Tablo 2. 1. Çalışmada Kullanılan Veri Türü, Veri Toplama Yöntemi ve Alt Problemlere İlişkin Bilgiler.	36
Tablo 2. 2. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Katılımcı Gözlemin Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler.	39
Tablo 2. 3. Merkezi Okul ve Çevre Okulda Katılımcı Gözlemin Öğrencilerine İlişkin Cinsiyet Bilgileri.	39
Tablo 2. 4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.	40
Tablo 2. 5. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler.	41
Tablo 2. 6. Ankete Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.	43

Üçüncü Bölümün Tabloları

Tablo 3. 1. Öğretim Programında Uygulayıcılara Yönelik Sunulan Öneriler.	59
Tablo 3. 2. Merkezi Okul ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Karşılaştırma.	61
Tablo 3. 3. Merkezi Okulda Gözlem Yapılan 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testinin Ön ve Son Ölçüm Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması.	63
Tablo 3. 4. Çevre Okulda Gözlem Yapılan 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testinin Ön ve Son Ölçüm Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması.	63
Tablo 3. 5. Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Başında Elde Edilen Bulgular.	64
Tablo 3. 6. Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.	65
Tablo 3. 7. Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda Elde Edilen Bulgular.	68
Tablo 3. 8. Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Başında Elde Edilen Bulgular.	69
Tablo 3. 9. Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.	70
Tablo 3. 10. Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda Elde Edilen Bulgular.	73
Tablo 3. 11. Programın Olumsuz Yönleri Temasına İlişkin Kodlar.	95
Tablo 3. 12. MEB Kitapları Temasına İlişkin Kodlar.	98
Tablo 3. 13. Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.	99
Tablo 3. 14. Uygulama Sonunda Hedef ve Kazanımların Gerçekleşme Durumu Temasına İlişkin Kodlar.	102

Tablo 3. 15. Sosyal ve Kültürel Çevrenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.....	103
Tablo 3. 16. Ekonomik Durumun İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.	104
Tablo 3. 17. Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi Temasına İlişkin Kodlar.	105
Tablo 3. 18. Temel Dil Becerilerinin Ağırlığı Temasına İlişkin Kodlar.....	106
Tablo 3. 19. Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar.	107
Tablo 3. 20. A1 Düzeyinin Uygunluğu Temasına İlişkin Kodlar.	108
Tablo 3. 21. Değerler Eğitimi Temasına İlişkin Kodlar.....	108
Tablo 3. 22. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.	109
Tablo 3. 23. Velilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.....	110
Tablo 3. 24. Projelerin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.....	111
Tablo 3. 25. Zümre Toplantıları Temasına İlişkin Kodlar.	112
Tablo 3. 26. Hedef Dilin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.	113
Tablo 3. 27. Programın Olumsuz Yönleri Temasına İlişkin Kodlar.	114
Tablo 3. 28. MEB Kitapları Temasına İlişkin Kodlar.....	116
Tablo 3. 29. Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.	117
Tablo 3. 30. Uygulama Sonunda Hedef ve Kazanımların Gerçekleşme Durumu Temasına İlişkin Kodlar.....	121
Tablo 3. 31. Sosyal ve Kültürel Çevrenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.....	122
Tablo 3. 32. Ekonomik Durumun İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.	123
Tablo 3. 33. Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi Temasına İlişkin Kodlar.	123
Tablo 3. 34. Temel Dil Becerilerinin Ağırlığı Temasına İlişkin Kodlar.....	124
Tablo 3. 35. Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar.	125
Tablo 3. 36. A1 Düzeyinin Uygunluğu Temasına İlişkin Kodlar.	126
Tablo 3. 37. Değerler Eğitimi Temasına İlişkin Kodlar.....	126
Tablo 3. 38. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.	127
Tablo 3. 39. Velilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.....	128
Tablo 3. 40. Projelerin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.....	129
Tablo 3. 41. Zümre Toplantıları Temasına İlişkin Kodlar.	130
Tablo 3. 42. Hedef Dilin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.	130
Tablo 3. 43. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Ayrı Oda Temasına İlişkin Kodlar.	132
Tablo 3. 44. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Yeterli Beslenme Temasına İlişkin Kodlar.	132

Tablo 3. 45. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Harçlık Temasına İlişkin Kodlar.....	133
Tablo 3. 46. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Materyal Temasına İlişkin Kodlar.	134
Tablo 3. 47. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Temasına İlişkin Kodlar.....	135
Tablo 3. 48. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Veli Eğitim Durumu Temasına İlişkin Kodlar.....	136
Tablo 3. 49. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Dinamiklerine İlişkin Genel Çerçeve.	137
Tablo 3. 50. Merkezi Okul Beklenti Temasına İlişkin Kodlar.....	139
Tablo 3. 51. Çevre Okulu Beklenti Temasına İlişkin Kodlar.	140
Tablo 3. 52. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Beklenti Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.	141
Tablo 3. 53. Merkezi Okul Okul Dışı Temasına İlişkin Kodlar.....	142
Tablo 3. 54. Çevre Okulu Okul Dışı Temasına İlişkin Kodlar.	143
Tablo 3. 55. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Okul Dışı Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.	144
Tablo 3. 56. Merkezi Okul Yaratıcılık ve Hayal Gücü Temasına İlişkin Kodlar.	144
Tablo 3. 57. Çevre Okulu Yaratıcılık ve Hayal Gücü Temasına İlişkin Kodlar.....	145
Tablo 3. 58. Merkezi Okulu ve Çevre Okulu Yaratıcılık ve Hayal Gücü Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.....	146
Tablo 3. 59. Merkezi Okul Eğlence Temasına İlişkin Kodlar.	146
Tablo 3. 60. Çevre Okulu Eğlence Temasına İlişkin Kodlar.....	147
Tablo 3. 61. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Eğlence Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.	148
Tablo 3. 62. Merkezi Okul İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodlar.....	148
Tablo 3. 63. Çevre Okulu İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodlar.	149
Tablo 3. 64. Merkezi Okul ve Çevre Okulu İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.	149
Tablo 3. 65. Merkezi Okul Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar Temasına İlişkin Kodlar. ..	150
Tablo 3. 66. Çevre Okulu Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar Temasına İlişkin Kodlar.....	151
Tablo 3. 67. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.....	153
Tablo 3. 68. Merkezi Okul Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodlar. .	154
Tablo 3. 69. Çevre Okulu Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodlar....	156
Tablo 3. 70. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.....	157
Tablo 3. 71. Merkezi Okul Sınıf Mevcudu Temasına İlişkin Kodlar.	158
Tablo 3. 72. Çevre Okulu Sınıf Mevcudu Temasına İlişkin Kodlar.	159
Tablo 3. 73. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Sınıf Mevcudu Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.	160

Tablo 3. 74. Merkezi Okul Sınavlar Temasına İlişkin Kodlar.....	160
Tablo 3. 75. Çevre Okulu Sınavlar Temasına İlişkin Kodlar.....	161
Tablo 3. 76. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Sınavlar Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.	161
Tablo 3. 77. Öğretmen Anketi Maddelerine İlişkin Bulgular.	162



GİRİŞ

Bu bölümde çalışma ile ilgili problem durumu, çalışmanın amacı, sayıltılar ve sınırlılıklar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

I. PROBLEM DURUMU

Hızla gelişen ve değişen dünyada yaşamın ve bilimin dili haline gelmiş olan İngilizce, iletişim kurmanın, farklı kültürleri tanımanın ve bilgi paylaşmanın önemli araçlarından biri olma niteliği kazanmıştır. Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere ve değişimlere toplumların ayak uydurabilmesi için bir dünya dili haline gelmiş olan İngilizceyi etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip bireyler yetiştirmesi gerekmektedir (Akay ve Yanpar Yelken, 2008). İngilizceyi etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olma gerekliliği eğitim-öğretimin önemli bir parçası olan öğretim programlarının yirmi birinci yüzyılın gereklerine ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlanmasını zorunlu kılmıştır. Türkiye’de de öğretim programları çağın ve toplumun ihtiyaçlarına göre yenilenmekte ve öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır (Seçkin, 2011).

Çağın ihtiyaçlarına göre yenilenen öğretim programlarından biri de İngilizce dersi öğretim programlarıdır. Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programına yönelik (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) köklü değişiklikler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 2 ve 5., 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Türkiye'deki ilk ve orta öğretim öğrencilerine yüksek kalitede İngilizce dil eğitimi sağlamak amacıyla, güncel ve etkili bir öğretim programının sürdürülmesi için derslerin periyodik olarak gözden geçirilmesi şarttır. Ayrıca, 8+4 eğitim modelinden yeni 4+4+4 sistemine geçişi gerektiren Türk eğitim sistemindeki son değişiklikler, mevcut öğretim programının yeniden tasarlanması ihtiyacını doğurmuştur. Özellikle İngilizce dil eğitimiyle ilgili olarak, bu sistem İngilizce eğitiminin 4. sınıf yerine 2. sınıftan itibaren uygulanmasını zorunlu kılmaktadır; bu nedenle, 2. ve 3. sınıfları kapsayan yeni bir öğretim programı gerekli olmuş ve bu öğretim programının bir önceki versiyonu hazırlanmıştır. Köklü bir

değişiklik olmayan mevcut yenilik, öncelikle öğretmen, veli ve akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda müfredatın güncellenmesini amaçlamıştır. Bu amaç, ikinci yeniliğin doğasını şekillendirmiştir. Temel olarak öğretim programı hem temel beceriler hem de değerler eğitiminin pedagojik felsefesi doğrultusunda gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir. İngilizce dersi öğretim programında yapılan son değişiklikler (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve Türk Milli Eğitiminin Temel ilkeleri doğrultusunda 2018 yılında yenilenmiştir. Mevcut yenilikte teorik çerçeve ana boyutu altında; öğretim programı değerler eğitimi açısından gözden geçirilmiş, temel beceriler tema olarak dâhil edilmiş, ölçme ve değerlendirme gibi bazı alt bölümler genişletilip öneriler verilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinde; bağlamlar, görevler ve faaliyetler değerlendirilip güncellenmiş, kapsanan işlevler ve formlar açısından öğretim programı analiz edilip güncellenmiş, hedef dil becerileri ve bunların dilsel gerçekleştirmeleri gözden geçirilmiştir (MEB, 2018).

Günümüz dünyasında iletişim, her türlü gelişme ve ilerlemenin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Türk vatandaşlarının da bu gelişme ve ilerlemelere öncülük etmesi amacıyla İngilizce dilini anlamlı bir şekilde kullanması gerekmektedir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, diğer konularda olduğu gibi İngilizcede de materyallerin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili olması gerekmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle, öğrencilerin dil edinim sürecinin bir bağlam içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Başka bir ifadeyle, dil edinim sürecinde materyallerin soyut bir alıştırma olarak uygulanması yerine, günlük etkileşimler sırasında gerçek iletişim amaçları için kullanılması gerektiği ileri sürülmektedir (Hymes, 1972; Widdowson, 1978). Bu doğrultuda yenilenen İngilizce dersi öğretim programı (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar); İngilizce dilinin ihtiyaç ve istekleri iletme, görüş ve inançları dile getirme, ilişkiler kurma vb. araç olarak rolünü öğrencilere aşlamak için yeni öğretim programı modeli olarak, iletişim olarak dil (communicative approach) öğrenimine odaklanmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda İngilizce dersi öğretim programında; odak noktası mutlaka dilbilgisi yapıları ve dilsel işlevler değil, gerçek anlam üretmek için dilin etkileşimli bir bağlamda özgün bir şekilde kullanılması, sırayla bir ders kitabından basılı bir diyalogu okumak veya ezberlenmiş fiil formları listelerini okumak yerine diyalog ve kelimelerin iletişimin bir parçası olarak kullanılması,

İngilizcenin gerçek hayatta kullanıldığını göstermek için sınıf materyallerinin ve öğretim araçlarının mümkün olduğunca orijinal kaynakların kullanılması, farklı gelişim seviyelerindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik İngilizce öğrenmeyi ilgi çekici, merak uyandırıcı ve eğlenceli hale getirilmesi ve oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak el becerisi aktiviteleri) yer verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). İngilizce öğretim programına yönelik 2013 yılında başlayan ve günümüze kadar devam eden program geliştirme süreci her değişim ve yenilemede program değerlendirme süreci ile paralel bir şekilde yürütülmüştür. Nitekim program geliştirme sürecini dinamik bir süreç kılan temel unsur değerlendirme sürecidir.

Eğitim kurumlarında planlı, programlı, denetimli ve örgütlenmiş etkinliklerin toplamına "öğretim" denir. Öğretim programı ise, hedefleri, içeriği, öğrenme durumlarını ve ölçme değerlendirme unsurlarını içeren bir planlamadır. Öğretim programı, mevcut ve gelecekteki nesillerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir programdır. Bu nedenle, zaman zaman karar vericiler tarafından güncellenmesi gerekmektedir. Programların yeniden gözden geçirilmesi genellikle program değerlendirme modelleri kullanılarak gerçekleştirilir ve programlarda gerekli değişiklikler yapılır (Çubukçu, 2008; Gökler, 2012). Program değerlendirme modelleri; felsefeler, bilimsel temeller, toplumsal değerler, deneyimler, dünya görüşleri gibi birbiriyle bağlantılı farklı değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Eğitimin doğası yenilendikçe uygulama ve değerlendirmenin de yenilenmesi veya değiştirilmesi gerekmektedir (Glaser, 1977). Bu değişime bağlı olarak da program değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesinde, çalışmanın amacına uygun olarak farklı program değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Bugüne kadar yapılmış program değerlendirme modellerin biri olan Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli (APDM), diğer program modellerinde kullanılan yaklaşımların etkililiğini sorgulayarak Parlett ve Hamilton (1972) tarafından programın derinlemesine, yoğun bir şekilde incelenmesine ve bir bütün olarak incelenmesine olanak verecek şekilde geliştirilmiştir. Program değerlendirmenin amacı, programdan etkilenen katılımcıların (öğretmen, öğrenci, program geliştiriciler vb.) programın özel durumlarını aydınlatmalarını ve programın uygulanmasında yaşanan

sorunları araştırmak, katılımcılara anlamlı ve önemli gelen durumları hem nitel hem de nicel kaynaklara yer vererek ortaya çıkarmaktır.

APDM’de öğretim sistemi ve öğrenme ortamı olmak üzere iki önemli temel kavram vardır. Öğretim sistemi, öğretim programında yer alan amaçlar, resmi planlar, dokümanlar ve açıklamalarla birlikte, öğretim araç-gereçlerinden oluşurken, öğrenme ortamı da öğretmen ve öğrencilerin beraber çalıştıkları fiziksel, sosyal ve psikolojik çevre olarak tanımlanmaktadır. Öğretim sistemi, aynı zaman da programın katılımcıları ve paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve okul müdürlerinin bulundukları okul bağlamındaki görüşleri alınarak yorumlanmaktadır (Parlett ve Hamilton, 1977). Öğrenme ortamı sosyal, psikolojik ve kültürel durumlardan etkilenebildiğinden dolayı süreç içerisindeki değerler, inançlar, düşünceler kurallar ve baskılar gibi değişkenler göz önünde bulundurularak yorumlanmaktadır. Bunların yanında, aydınlatıcı program değerlendirme modeli; eğitim programı nasıl işlemektedir, eğitim programı uygulandığı çeşitli okul durumlarından nasıl etkilenmektedir, program paydaşları programın güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını nasıl değerlendirmektedir, öğrencilerin akademik gelişimleri ve deneyimleri programdan nasıl etkilenmektedir sorularına cevap aramaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016).

Aydınlatıcı program değerlendirme modeli 1972’de ortaya çıkmasına rağmen Türkiye’de bu program değerlendirme modeliyle alan yazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. APDM’de nitel ve nicel veri çeşitlemesinin birlikte kullanılması, programın önemli paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin düşünceleri ve inançlarının alınıp yorumlanması, paydaşların programın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin alınması, paydaşların birlikte çalıştıkları ortamın fiziksel, sosyal ve psikolojik değişkenlerinin incelenmesine fırsat tanınması yönüyle programın çok yönlü, derinlemesine ve bütüncül bir şekilde incelenmesine fırsat tanımaktadır. Literatür incelendiğinde İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik farklı yıllarda farklı konularda çalışmalar olduğu görülmüştür. İngilizce öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların bazıları sıralanmıştır: “ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi” konulu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanıldığı ve 155 öğretmene ölçek uygulandığı belirtilmiştir (Soylu, 2023), “2018 ortaöğretim İngilizce

dersi öğretim programının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi ve öğretmen gözüyle öğrenen özerkliği” konulu çalışmada durum çalışması modelinde nitel yöntem kullanıldığı ve 12 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Kılıçarslan, 2022), “sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının CIPP Modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği” konulu çalışmada karma yöntem desenlerinden olan yakınsayan paralel desen kullanıldığı ve çalışmanın nicel boyutunda 373 İngilizce öğretmenine anket uygulandığı, çalışmanın nitel boyutunda ise 12 İngilizce öğretmeni ile görüşmelere gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (Kerimoğlu, 2021), “aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” konulu çalışmada betimsel türde tarama modeli olan nicel yöntem kullanıldığı ve çalışma grubunun 139 İngilizce öğretmeninden oluştuğu ifade edilmiştir (Palabıyık, 2021), “Avrupa ortak başvuru metni bağlamında ilkökul İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” konulu çalışmada karma yöntemlerden sıralı açıklayıcı desen kullanıldığı ve çalışmanın nicel boyutunda Balıkesir’de görev yapan 236 İngilizce öğretmeni ile Türkiye’deki 81 ilde görev yapan 1168 İngilizce öğretmenine ölçek uygulandığı, çalışmanın nitel boyutunda ise 11 İngilizce öğretmeni ile de görüşmeler gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Demir, 2020), “5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri” konulu çalışmada nitel yöntem kullanıldığı ve 3 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmelerden oluştuğu ifade edilmiştir (Gül, 2019), “ilkokul İngilizce öğretmenlerinin ilkökul İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlilik algılarının incelenmesi” konulu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanıldığı ve 259 İngilizce öğretmeninden oluştuğu ifade edilmiştir (Süer, Demirkol ve Oral, 2019), “ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı: programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik uygulayıcı görüşleri” konulu çalışmada nitel yöntem kullanıldığı ve 14 İngilizce öğretmenisiyle görüşmeler gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Erarslan ve Zehir Topkaya, 2019), “ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının Eisner modeline göre değerlendirilmesi” konulu çalışmada tarama modeli kullanıldığı ve 11 uzmanın program hakkındaki incelemeleri temel alınıp derlendiği belirtilmiştir (Çelik, 2018), “2012 yılında geliştirilen ortaokul İngilizce öğretim programının Stake’in uygunluk-olasılık değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi” konulu çalışmada karma yöntemlerden

olan açıklayıcı sıralı desen kullanıldığı ve verilerin 2 grup öğretmen ile öğrencilerden toplandığı belirtilmiştir (Kaya 2018), “ilkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri” konulu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldığı ve 15 İngilizce öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (Taşdemir vd. 2018), “sosyoekonomik düzeyleri farklılık gösteren devlet ilkokullarında 4. sınıf İngilizce dersi programının uygulanabilirliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi” konulu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldığı ve 24 öğrenci, 6 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Kaşko Öztekin, 2017), “ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi” konulu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden eşzamanlı çeşitleme deseni kullanıldığı ve çalışmanın nitel boyutunda 2 sınıf içi gözlem yapıldığı, çalışmanın nicel boyutunda da 48 öğrenciye dinleme ve konuşma başarı testi uygulandığı ifade edilmiştir (Özüdoğru 2017), “ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi” konulu çalışmada karma yöntemlerden eşzamanlı çeşitleme deseni kullanıldığı ve çalışmanın nicel boyutunda 768 İngilizce öğretmenine ölçek, 48 öğrenciye de başarı testi uygulandığı, çalışmanın nitel boyutunda ise 2 farklı okulda gözlem çalışması yapıldığı, 21 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirildiği ifade edilmiştir (Özüdoğru, 2016).

İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik 2023-2016 yıllarında yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde 6 nitel, 5 karma ve 3 nicel yöntem kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında, çalışmaların çoğunluğunun veri çeşitlemesi yönünden zayıf kaldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak, “6. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi” konulu çalışmada karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı dönüşümsel desen kullanılmış olup, Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli’ne uygun olarak da programın öğretim sistemi ve öğrenme ortamı boyutları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda programın değerlendirilmesine yönelik; İngilizce dersi öğretim programı uygulayıcılara öneriler açısından analiz edilmiş, Siirt ilindeki sosyo-ekonomik bakımdan birbirinden farklı 2 devlet ortaokulunun donanım/fiziki yapısına yönelik gözlem ve bu okulların altıncı sınıflarında İngilizce dersi veren 2 öğretmenin derslerinde katılımcı gözlemler gerçekleştirilmiş, gözlem yapılan okullardaki 7 İngilizce

öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, gözlem yapılan sınıflardaki 54 öğrenciye tutum ölçeği uygulanmış ve bu sınıflardaki 40 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, Siirt ili ve ilçelerinde görev yapan 175 İngilizce öğretmenine de anket uygulanmıştır. Çalışma yöntem, veri çeşitlemesi ve örneklem boyutlarıyla diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bununla birlikte çalışmanın alan yazındaki bazı eksikliklere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın programın önemli paydaşları olan program uygulayıcıları ve program geliştiricilerine programın işlenişi hakkında fikir vereceği de düşünülmektedir.

II. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme modeliyle değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulayıcıya sunulan öneriler nelerdir?
2. Merkezi Okul ve Çevre Okulunun donanım ve fiziki yapısı nasıldır?
3. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?
4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Siirt ilinde görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadaki etkililiği ne düzeydedir?

III. SAYILTILAR

1. Çalışmaya katılan katılımcılar sorulara içtenlikle ve samimiyetle cevap vermiştir.
2. Görüşme formu ve gözlem formu oluşturulurken yararlanılan uzman görüşleri yeterli bir ölçüt olarak görülmüştür.

IV. SINIRLILIKLAR

1. Çalışmada görüşme, gözlem ve tutum ölçeğinden elde veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Siirt ilinde bulunan iki devlet okulu, bu okullarda İngilizce dersini yürüten öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Çalışmada anketten elde edilen veriler, Siirt ili ve ilçesinin devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Çalışmada elde edilen veriler, İngilizce dersi öğretim programı, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu, öğretmen anketi ve tutum ölçeği ile sınırlıdır.

V. TANIMLAR

Program Değerlendirme: Sistematiik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekliği yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2016).

Aydınlatıcı Program Değerlendirme: Bir programın uygulanma süreci sırasında karşılaşılan zorlukların analiz edilmesini, programın paydaşları için önem arz eden unsurların ve konuların aydınlatılmasını ve programın her yönünün bütüncül bir perspektifle değerlendirilmesine olanak tanıyan bir program değerlendirme modeli olarak tanımlanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya temel teşkil eden kavramlar ve konular ilgili alan yazından faydalanılarak başlıklar halinde sunulmuştur.

1.1. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TARİHİ

Türkiye'de yabancı dil öğretimi, Cumhuriyet öncesi dönemden itibaren farklı dillerle gerçekleştirilmiştir. Bu dönemlerde Arapça, Farsça, Fransızca, Almanca ve İngilizce sırasıyla okullarda yer bulmuştur. Son yıllarda ise teknoloji ve bilimdeki ilerlemelerle birlikte, İngilizce, dünya genelinde iletişimin anahtarı olarak önem kazanmıştır ve çoğu ülke için de öncelikli bir yabancı dil haline gelmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretim programları da zaman içinde değişen ihtiyaçlara göre güncellenmiştir. Türkiye, küresel bir ülke olma yolunda ilerlerken, yabancı dil öğretim programlarını yenileyerek kendini güncellemektedir. Bu güncellemeler, öğrencilere uluslararası iletişimde rekabet edebilmeleri ve küresel dünyada yer alabilmeleri için İngilizce gibi yaygın kullanılan dillerin önemini dikkate alınarak yapılmaktadır (Demirel, 2010).

Türkiye'de yabancı dil öğretimi, iki ayrı dönem olarak incelenir: Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası dönemler. Cumhuriyet öncesi dönem, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan (1299) Cumhuriyet'in ilan edildiği (1923) döneme kadar olan süreyi kapsar (Demircan, 1988). Cumhuriyet öncesi dönemde, yabancı dil eğitimi Tanzimat öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı dönemde incelenir. Tanzimat öncesi dönemde, medreselerde ikinci dil olarak Arapça öğretilirken, öğretim dili olarak da Arapça kullanılıyordu. Enderun mekteplerinde ise Arapçanın yanı sıra Fransızca da öğretiliyordu (Demirel, 2010).

Tanzimat'ın ilanı ile birlikte Sultaniler adı verilen orta dereceli okullar açılmış ve yabancı dil öğretimi bu okulların programına dâhil edilmiştir. Bu dönemde öncelikle Fransızca öğretimine ağırlık verilmiş, Meşrutiyet döneminde ise Almanca öğretimi önem kazanmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ise İngilizce öğretimi öne

çıkmiştir (Demirel, 2010). Cumhuriyetin ilanından sonra, 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilerek öğretim birleştirilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında toplanmıştır. 1928'de gerçekleştirilen harf inkılabı sonrasında okullarda Arapça ve Farsça kaldırılarak yerlerine İngilizce, Almanca, Fransızca ve Latince gibi diller gelmiştir (Demircan, 1988). 1972 yılında Avrupa Konseyi ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında yapılan bir ortak çalışma sonucunda yabancı dil öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla bir komisyon kurulmuştur. Bu dönemde eğitim programları gözden geçirilmiş ve ders kitaplarının hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlanan program 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır (Demirel, 2010).

1980'li yıllarda Anadolu liselerinin kurulmasıyla birlikte, bu liseler için yabancı dil öğretim programı hazırlıklarına başlanmış ve 1984 yılında program 2170 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Ancak 1988-1989 yıllarında basamaklı kur sistemine geçilmesiyle uygulamada sorunlar ortaya çıkmış ve bu sistem başarılı olamamıştır (Demircan, 1988). 1990'lı yıllarda ise yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama 1998 yılında 662 okula kadar yaygınlaşmıştır (Demirel, 2010).

1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan eğitim reformuyla birlikte ilköğretimde zorunlu yabancı dil dersleri programa dâhil edilmiştir. Bu program, Avrupa Birliği ülkelerinde dil öğretimi alanındaki çalışmalara uyum sağlamak amacıyla Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde yeni bir program olarak hazırlanmıştır. Ancak, 1997-1998 yılında başlayan bu program 2006 yılında uygulamadan kaldırılmıştır. 2006 yılında ise Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde yeni bir program hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. İlköğretim 4. sınıfta 2006-2007 öğretim yılında başlayan program, 2007-2008 öğretim yılında 5. sınıfta, 2008-2009 öğretim yılında ise 6., 7. ve 8. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Canlıer ve Bümen, 2018).

2012 yılında 8+4 eğitim sisteminden 4+4+4 eğitim sürecine geçiş ile birlikte yabancı dil öğretim programı da güncellenmiştir. Önceki programa kıyasla, yabancı dil öğretimi 4. sınıfta değil, 2. sınıfta başlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu değişiklik, köklü bir değişim olmamakla birlikte, öğretmenler, veliler ve akademisyenlerden alınan

görüşler doğrultusunda programın zaman içerisinde güncellenerek devam ettirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018).

1.1.2. İngilizce Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı, sürekli olarak eğitim programlarını değerlendirir ve günceller. Bu amaçla yapılan çalışmalardan biri de 2023 Eğitim Vizyonu ‘dur. 2023 Eğitim Vizyonu, 21. yüzyılın eğitim önerisini temsil eden bir model olarak ortaya konmuştur. Bu vizyon, insanlığın tüm maddi ve manevi unsurlarını içeren bir bütün olarak insanlık görüşünü yansıtmaktadır. İnsanın duyuşsal, duygusal ve bilişsel gereksinimleri olan bir varlık olduğu düşünülerek eğitimin teorileri, modelleri, yöntemleri ve araçları da bu bütünlüğün bir parçasıdır (MEB, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2013 yılında İngilizce Öğretim Programlarını 21. yüzyıl becerilerini dikkate alarak yeniden düzenlemiştir. Bu düzenleme, İngilizcenin sadece bir ders olarak değil, iletişim aracı olarak gerekliliğine odaklanmıştır. Düzenlenen ders programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı seviyeleri temel alınarak öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir (MEB, 2013). Ancak yapılan araştırmalar, Türkiye’de İngilizce kullanma becerisinin programda belirtilen kazanımları sağlamadığını ve başarısız olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dilin iletişimsel ve işlevsel kullanımını öğrenmeden, kelime ve dil bilgisi odaklı bir şekilde İngilizce dersini tamamladığı tespit edilmiştir. Dil yeterliliği, ülke ekonomisi açısından önemli bir konudur ve ne yazık ki Türkiye bu konuda diğer ülkelerin gerisindedir. Örneğin, English First tarafından hazırlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi 2024 (EPI) verilerine göre Türkiye, 113 ülke arasında 66. sırada yer almaktadır ve Avrupa sıralamasında 34 ülke arasında 33. sıradadır (EPI, 2024).

Resmi devlet okullarında yabancı dil öğretimi genellikle 2. sınıftan itibaren başlamakta ve üniversiteye kadar devam etmektedir. Ancak, öğrencilerin yaklaşık 10 yıldır İngilizce dersi aldıkları halde dili etkili bir şekilde kullanamadığı ve bu alanda başarısız olduğu görülmüş ve British Council, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve MEB ile birlikte Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. İhtiyaç analizi çalışması raporuna göre Türkiye’deki İngilizce öğretimi performansının beklenenden düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır (TEPAV, 2014).

Özetle, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi sürecinde çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da öğrencilerin İngilizce dili etkili bir şekilde kullanma becerisinde başarısız olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim programı uzmanlar tarafından değerlendirilerek yeniden gözden geçirilmelidir.

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇOCUKLARDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN ÖZELLİKLER

Yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için çocukların bilişsel ve duyuşsal özelliklerini iyi anlamak ve ilgi ve isteklerini dikkate almak son derece önemlidir (Alkan ve Arslan, 2015). Çocuklar diğer yaş gruplarından ve yetişkinlerden farklı özelliklere sahip olduğundan çocuklarda yabancı dil eğitimi sürecinde başarılı olmak için bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklar, hızlı öğrenme potansiyeline sahip olabilirler, ancak dil öğrenimi konusunda bazı özel ihtiyaçları vardır. Örneğin, çocukların doğal olarak dil edinimine yatkın oldukları ve dilin seslerini doğru bir şekilde taklit edebildikleri bilinmektedir. Ayrıca, çocuklar daha fazla görsel materyallere ve etkileşime dayalı öğrenme yöntemlerine ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde çocukların dikkate alınması ve onların bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun yöntemlerin kullanılması önemlidir (Arslan ve Gürsoy, 2008).

1.2.1. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, bireyin zihinsel yeteneklerinin, düşünme süreçlerinin ve problem çözme becerilerinin zamanla nasıl geliştiğini ifade eder. Bilişsel gelişim, bireyin algılama, dikkat, bellek, dil, mantık, soyutlama, problem çözme ve karar verme gibi zihinsel süreçlerini içerir. Jean Piaget tarafından geliştirilen bir teori olan bilişsel gelişim teorisi çerçevesinde incelenir (Olson ve Jay Samuels, 1973). Piaget'e göre bilişsel gelişim, çocukların çevreleriyle etkileşimleri sonucunda bilişsel şemalarını düzenleme, uyum sağlama ve yeni bilgileri anlama sürecidir. Bu süreçte çocuklar, dört aşamadan geçer: duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlem dönemi ve soyut işlem dönemi. Bilişsel gelişim, çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar devam eder ve yaşa, deneyime ve öğrenmeye bağlı olarak ilerler. Bireyin bilişsel yetenekleri ve düşünme becerileri zamanla karmaşıklaşır ve derinleşir (Piaget, 1964). Bilişsel

gelişimin önemi, bireyin öğrenme, problem çözme, karar verme ve akademik başarı gibi alanlardaki yeteneklerini etkiler. Bilişsel gelişim, kişinin dünyayı anlama, bilgiyi işleme ve yeni bilgileri entegre etme yeteneğini artırır. Bu nedenle, eğitim sürecinde bilişsel gelişimin desteklenmesi önemlidir ve çocukların zihinsel yeteneklerini geliştirmek için uygun öğrenme ortamları ve yöntemleri kullanılmalıdır (Schwartz, 2009).

1.2.2. Dikkat Süresi

Çocukların dikkat süreleri, ilgi ve isteklerine bağlı olarak değişkenlik gösterir ve sevecekleri etkinlikler ve materyallerle doğru orantılıdır (İlter ve Sühendan, 2007). Yetişkinler, çocuklara göre daha uzun süre dikkatlerini sürdürebilir ve ilgilerini daha iyi koruyabilirler. Örneğin, renkli ve canlı görsellerle desteklenmiş etkileşimli kitaplar, oyuncaklar, müzik, drama ve hareketli oyunlar, çocukların ilgisini ve dikkatini çekmek için etkili olabilir. Sınıf ortamının düzenlenmesi de çocukların ilgi ve isteklerini göz önünde bulundurmayı gerektirir. Öğretmenler, çocukların ilgi duyacakları bir ortam yaratmak için sınıf dekorasyonunu ve düzenlemesini çocukların tercihlerine uygun olarak yapabilirler. Örneğin, çocukların ilgi alanlarına yönelik temalarla süslenmiş sınıf köşeleri veya açık uçlu etkinlikler için serbest zaman alanları oluşturulabilir (Mehdiyev vd., 2019).

1.2.3. Duyusal Girdi

Duyusal girdi, bireyin çevresinden aldığı duyu uyarılarının beyne iletilmesi ve işlenmesidir. Beş duyu organı olan görme, işitme, dokunma, tatma ve koku alma yoluyla çevremizdeki dünyayı algılarız. Bu duyu girdiler, beyin tarafından işlenir ve anlamlandırılır. Duyusal girdiler, bireyin dikkatini çeken ve ilgisini uyandıran önemli bilgilerdir (Akpınar ve Aydın, 2010). Örneğin, renkli ve canlı bir görsel, melodik bir müzik, dokunma ile hissedilen farklı bir yüzey veya lezzetli bir yiyecek, duyu girdiler aracılığıyla bireyin dikkatini çekebilir ve ilgisini artırabilir. Eğitim ortamlarında da duyu girdilerin kullanımı önemlidir. Çocuklar için öğrenme sürecinde duyu girdilerin kullanılması, bilgilerin daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olabilir. Renkli ve görsel materyaller, işitsel kaynaklar, dokunma ile keşfedilebilen materyaller, aromalar ve tatlar gibi çeşitli duyu uyarıları, çocukların ilgisini çekerek öğrenmeyi daha etkileyici hale getirebilir. Duyusal girdiler aynı zamanda öğrenme sürecinde bireyin katılımını ve etkileşimini artırır. Öğrencilere farklı duyu

deneyimler sunmak, öğrenmeyi daha keyifli ve motivasyonu yüksek bir hale getirebilir. Bu da öğrencilerin aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder ve öğrenmenin daha derinlemesine gerçekleşmesini sağlar (Bulut ve Atabey, 2016; Özüdoğru, 2017).

1.2.4. Duyuşsal Faktörler

Duyuşsal faktörler, bireyin duygu ve hissiyatla ilgili yönlerini ifade eder. Öğrenme sürecinde duyuşsal faktörler, öğrencinin duygusal durumu, motivasyonu, ilgisi, tutumu ve değerleri gibi etmenlerdir. Bu faktörler, öğrenmenin hızı, kalıcılığı, öğrenme sürecine katılım ve başarı üzerinde etkili olabilir. Duyuşsal faktörlerin önemi, bireyin öğrenme sürecindeki tutumunu ve motivasyonunu belirleyebilir. Öğrencinin öğrenme konusundaki ilgisi ve tutumu, öğrenme sürecine katılımını etkileyebilir ve başarıyı olumlu yönde etkileyebilir (Bingör ve Karataş, 2018). Öğrencinin duygusal olarak olumlu bir öğrenme ortamında bulunması, öğrenme motivasyonunu artırabilir ve bilgiyi daha etkili işlemesine yardımcı olabilir (Krashen, 1985).

Öğretmenin, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini anlaması ve dikkate alması da önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak dersleri planlayabilir, ilgi çekici etkinlikler ve materyaller kullanabilir, öğrencilere destekleyici bir ortam sağlayabilir ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir. Böylelikle, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermeleri ve başarılarını artırmaları mümkün olabilir (Haznedar, 2004).

1.2.5. İletişim Dili

İletişim dili, insanlar arasında iletişim kurmak için kullanılan dilin türü veya şeklidir. İletişim dili, bireylerin birbirleriyle fikirleri, duyguları, bilgileri veya talimatları paylaşımlarına yardımcı olur. İletişim dili, birçok farklı formda olabilir. Örneğin, sözlü iletişimde kullanılan konuşma dili, insanların sözcükler, cümleler ve ses tonu aracılığıyla iletişim kurdukları dildir. Yazılı iletişimde kullanılan yazı dili, metinler, mektuplar, e-postalar, raporlar gibi yazılı belgeler aracılığıyla iletişimi sağlar. Bunun yanı sıra, beden dili de iletişimin önemli bir parçasıdır. Mimikler, jestler, bakışlar ve beden hareketleri gibi sözel olmayan (nonverbal) ifadeler, iletişimin anlamını ve etkisini tamamlar. Beden dili, sözlü ve yazılı dili destekleyerek iletişimi daha zengin hale getirebilir (Filiz ve Gürsoy, 2013).

1.3. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME

Eğitim programları, eğitimin planlandığı ve yürütüldüğü araçlardır. Öğretim programları ise eğitim programlarının spesifik bir şeklidir ve temel amacı verimli öğretim sağlamaktır, yani maksimum öğrenmeyi mümkün kılmaktır. Öğretim programları, eğitimin etkili ve başarılı olmasında kilit bir rol oynar (Erden, 1998:2). Öğretim programı dört temel unsurdan oluşur: hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme. Bu unsurlar birbiriyle etkileşim içindedir. Hedefler, diğer aşamaları etkileyen ve şekillendiren birinci aşamadır ve büyük bir öneme sahiptir. Başarılı bir öğretim programı için hedefler, bireyin gelişimi ve öğrenme süreci için hayati öneme sahiptir. Öğretim programı, bir disiplinin temel dayanağıdır. Kitaplar, öğretim programının hedeflerine göre hazırlanır, ders planları bu kazanımlara göre oluşturulur ve değerlendirmeler ve sınavlar da bu kazanımları ölçmek amacıyla tasarlanır. Ancak, eğitim programları, birey ve toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için program hedefleri ile konu alanları arasında tutarlı ilişkiler kurulduğunda etkili olabilir (Demirel, 2002:8).

Bir programın etkili kabul edilmesi, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmedeki başarısına bağlıdır. Başarılı bir program, öğrenme sürecini geliştirebilirken, öğrenmeyi geliştirmede başarısız olan bir programın etkili olduğu iddia edilemez. Bir programın etkisinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, programın uygulanmasının sonuçlarının değerlendirilmesiyle mümkündür. Değerlendirme birçok farklı alanda kullanılan ve çeşitli tanımlara sahip olan bir kavramdır. Değerlendirmenin temel amacı, bir şeyin kalitesini, değerini veya önemini belirlemektir. Bu süreçte, hedeflere ulaşma, programın etkililiği, değer ve yarar gibi faktörler değerlendirme sürecinin odak noktaları olabilir (Erden, 1998:2). Eğitim sisteminin çıktıları, elde edilmek istenen istendik ve yeterli düzeydeki davranışların yanı sıra, istendik ve yetersiz düzeyde davranışlar ya da istenmedik davranışlar da olabilir. Eğitim sisteminde değerlendirme istenmedik ya da yetersiz olan ürünlerin neler olduğunu ve bunların kaynaklarını ortaya çıkaran öğedir (Uşun, 2016:11). Değerlendirme, program geliştirme sürecinde önemli bir rol oynar. Bir programın etkililiğini sorgulamak ve değerlendirmek, program geliştirme için bir başlangıç noktası olarak kabul edilir ve programın dinamik bir süreç olduğunda kritik bir görev üstlenir. Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki ana amaç için yapılır.

Birincisi, öğrencinin başarısını belirlemek amacıyla öğrenciye odaklanan bir değerlendirmedir. İkincisi ise eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek ve programdaki eksiklikleri belirleyerek düzeltmeler yapmaya olanak sağlayan değerlendirmedir. Değerlendirme, eğitim programının kendisi üzerinde odaklanabileceği gibi, öğretme ve öğrenme süreçlerini anlamak ve iyileştirmek için de kullanılabilir (Gözütok, 2006:178).

Wiles ve Joseph'e göre değerlendirmenin amacı; verimlilik için programın hangi yönlerinin değerlendirilmesi ve ne tür bilginin toplanması gerektiğine karar verme konusunda bir temel oluşturması için öğretim programını açıkça oraya koymak, programın verimliliğini ilgilendiren yargılar hakkında bilgi toplamak, elde edilen bilgiyi analiz etmek ve sonuç çıkarmak, ulaşılan bilgiye dayanarak kararlar vermek ve öğretim programını geliştirmek için alan kararları uygulamak olarak ifade edilmiştir (Akt., Uşun, 2016:11). Ornstein ve Hunkins değerlendirmenin temel amacını, programın istenilen sonuçlarını üretilip üretilmediğini uygulama öncesi ve sonrasında programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi olarak açıklamıştır (Akt., Gültekin, 2020:31). Değerlendirme farklı amaçlara yönelik olarak yapılabileceği gibi, biçimlendirici, aydınlatıcı ve düzey belirleyici gibi farklı türleri de vardır. Biçimlendirici değerlendirme, programın sürekli gelişimini ve iyileştirilmesini hedeflerken, aydınlatıcı değerlendirme öğretme ve öğrenme süreçlerini anlamaya yönelik bilgi sağlamayı amaçlar. Düzey belirleyici değerlendirme ise bir programın tamamlandıktan sonra etkililiğini, verimliliğini ve kabul edilebilirliğini belirlemeye odaklanır. Değerlendirme, bir programın temel yönlerinin ne kadar olumlu olduğunu belirlemek ve ileriki adımları şekillendirmek için önemli veriler sağlayabilir. Bu nedenle, değerlendirme süreci program geliştirme ve iyileştirme için değerli bir araçtır (Erden, 1998:10).

Eğitimde program değerlendirmesiyle ilgili alan yazında farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Program değerlendirmenin tanımı ve amacı, eğitim programının tanımına ve amaçlarına göre değişiklik gösterebilir. Değerlendirme, belirli ölçütlerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin toplanması, bu bilgilerin ölçütlerle karşılaştırılması ve programın değeri, kalitesi, faydalılığı, etkililiği veya önemi hakkında karar verme sürecini kapsar. Bu süreçte, gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplanır, elde edilen veriler ölçütlerle karşılaştırılıp yorumlanır ve programın etkililiğiyle ilgili kararlar verilir. Program değerlendirmesi, bir öğrenme

sistemi tasarımımda sürekli olarak bilgi toplama ve yorumlama süreci olarak da tanımlanabilir. Bu bakış açısına göre, program değerlendirmesi yalnızca programın uygulandığı noktada gerçekleşen bir süreç değil, programın uygulanmaya başlamadan öncesini ve uygulama sırasını da kapsayan geniş bir süreçtir (Posner, 2004:241).

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programın belirlenmiş amaçlarının, içeriğinin, öğretme-öğrenme süreçlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin hedeflere ulaşma açısından etkililiğinin ve işlevselliğinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Değerlendirme sonuçlarına dayanarak, ilgili programın sürdürülmesi, geliştirilmesi veya sonlandırılması gibi kararlar alınabilir. Program değerlendirmesi, eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla program uygulanmadan önce, uygulama sürecinde veya program tamamlandıktan sonra yapılabilir. Değerlendirme sonuçları, program geliştiricileri ve paydaşları ilgili program öğelerini gözden geçirmeye yönlendirir (Yüksel ve Sağlam, 2012:5).

Erden (1998) eğitimde program değerlendirmesi çalışmalarında iki farklı temel soruya yanıt arandığını belirtmiştir. Bunlardan birincisi, eğitim programının etkililiğini ortaya koymaya yönelik değerlendirme ve genellikle erişime dayalı bir değerlendirme olarak adlandırılır. Bu tür değerlendirme, programın hedeflere ne kadar ulaştığını ölçerek gerçekleştirilir. İkinci tür ise programdaki temel eksikliklerin ve sorunların belirlenmesine yönelik olup, program öğelerinin ayrı ayrı incelenmesine dayanan bileşenlere yönelik bir değerlendirmedir.

Program değerlendirmesi, öğretim programının güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını belirlemeyi sağlar. Programın hangi öğelerinin iyi çalıştığını ve hangi öğelerinin eksik kaldığını ortaya koyarak program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunur. Program değerlendirmesi sadece programın uygulandığı noktada yapılan bir işlem değildir; verilerin bir araya getirildiği, analiz edildiği ve yargıya varıldığı bir süreçtir.

1.4. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE MODELLERİ

Eğitim programlarının değerlendirilmesi için farklı yaklaşımlar ve perspektifler bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, değerlendiricilerin bilgi düzeyleri, değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri gibi faktörlere bağlı olarak şekillendiği gibi (Aygören ve

Er, 2018) değerlendirme amacına, programın özelliklerine ve bağlamına da bağlıdır. Her yaklaşımın farklı bir odak noktası olduğu ve programın farklı yönlerini aydınlatmaya yardımcı olduğu unutulmamalıdır (Marsh ve Willis, 2007:278).

Eğitim programı değerlendirmesinde kullanılan yaklaşımlardan biri program tasarısına odaklanan yaklaşımdır. Bu yaklaşım, programın tasarımını analiz ederek değerlendirme yapmayı amaçlar. Diğer bir yaklaşım ise ortama odaklanan yaklaşımdır. Bu yaklaşım, programın uygulandığı ortamı ve koşulları değerlendirerek programın etkililiğini belirlemeyi hedefler (Aygören ve Er, 2018).

Başarıya odaklanan yaklaşım, programın hedeflerine ulaşma düzeyini değerlendirirken, erişime odaklanan yaklaşım, programın hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemeyi amaçlar. Öğrenmeye odaklanan yaklaşım ise öğrenme süreçlerini ve öğrencilerin kazanımlarını değerlendirir. Ürüne odaklanan yaklaşım, programın sonucunda ortaya çıkan ürünleri ve çıktıları değerlendirirken, davranışsal yaklaşım, öğrencilerin davranışlarını ve performanslarını değerlendirir. Disiplinlerin yapılandırılması yaklaşımı, programın farklı disiplinler arasında nasıl bir entegrasyon sağladığını değerlendirirken, bilişsel yaklaşım ise öğrencilerin düşünsel becerilerini ve zihinsel süreçlerini değerlendirir (Yüksel ve Sağlam, 2012:61).

Program değerlendirmesi için kullanılan diğer yaklaşımlar arasında hedef yönelimli, yönetim yönelimli, müşteri yönelimli, uzmanlık yönelimli, rakip yönelimli ve katılımcı yönelimli yaklaşımlar vardır. Her bir yaklaşımın kendine özgü güçlü yönleri ve sınırlılıkları olabilir. Örneğin, hedef yönelimli yaklaşım programın belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlerken, müşteri yönelimli yaklaşım programın tüketici ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığını değerlendirir (Yüksel ve Sağlam, 2012:88).

Program değerlendirme modelleri, programı değerlendirirken kullanılacak bir değerlendirme taslağı sunar. Bu modeller, değerlendirme sürecinin ana hatlarını belirleyerek değerlendiricilere rehberlik eder. Bu modellerin değerlendirme ilkelerini takip etmeli, teorik olarak sağlam, uygulanabilir, standartlara dayalı ve pratik olmalıdır. Sonuç olarak, program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri, programın değerlendirme sürecini yönlendirmek ve değerlendiricilere bir çerçeve sunmak amacıyla kullanılmaktadır.

1.4.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, 1933-1941 yılları arasında geliştirilmiş ve günümüzde hala geçerliliğini koruyan bir değerlendirme modelidir. Bu model, program geliştirme modeline dayanmaktadır ve eğitimin hedeflerini merkeze almaktadır (Erden, 1998). Bu modelde, programın hedefleri önceden belirlenir ve bu hedeflere ulaşılan çıktılar değerlendirilir. Tyler'a göre, bir programın etkili olup olmadığına sadece hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak karar verilebilir. Tyler'ın değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntem ve tekniklerine uygun olarak tasarlanmıştır ve hedeflere ulaşma düzeyi nicel veriler kullanılarak belirlenir. Modelde, öğrenci davranışlarının başlangıçta ve sonunda en az iki kez ölçülmesi gerekmektedir. Ayrıca, programın bitiminden sonra da davranışların kalıcılığının izlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Tyler'ın modelinde hedeflere odaklanılması ve değerlendirme yapacak kişilere hedefler hakkında yorum yapma imkanının verilmemesi, modelin sınırlılıkları olarak görülmektedir (Demirel, 2012:175).

Sonuç olarak, Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, programın hedeflerine odaklanan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Önceden belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına dayalı olarak programın etkililiği değerlendirilir. Ancak bu modelin sınırlılıkları da bulunmaktadır ve farklı değerlendirme yaklaşımları da mevcuttur.

1.4.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli, hedef yönelimli bir değerlendirme modelidir ve program değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi ilkeyi içermektedir. Bu model, program değerlendirme uzmanlarının okul programlarını değerlendirirken kullanabileceği sekiz adımdan oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Ornstein ve Hunkins, 1988).

- Paydaşların katılımı
- Hedeflerin aşamalı olarak sıralanması
- Özel hedeflerin belirlenmesi
- Ölçme araçlarının geliştirilmesi
- Gözlem ve ölçme araçlarının kullanımı
- Veri analizi

- Değerlendirme standartlarının belirlenmesi
- Önerilerin geliştirilmesi

Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli, değerlendirme sürecinde paydaşların katılımını ön plana çıkarması ve değerlendirmeyi sürece yayması açısından Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli'nden farklılık göstermektedir.

1.4.3. Provus 'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, dört basamak ve beş evreden oluşan bir program değerlendirme modelidir. Modeldeki basamaklar şunlardır (Demirel, 2012):

- Program standartlarını belirleme: Program için hedefler ve standartlar belirlenir.
- Program performansını belirleme: Programın gerçek performansı ölçülür ve veriler toplanır.
- Standartlarla performansı karşılaştırma: Programın performansı, belirlenen standartlarla karşılaştırılır ve aradaki farklar belirlenir.
- Performans ve standartlar arasında farklılık belirleme: Elde edilen verilerle performans ve standartlar arasında farklılık olup olmadığı değerlendirilir.

Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli, temel olarak hedeflerin ve çıktıların belirlenmesi ve karşılaştırılmasına dayanır. Model, programın tasarımını, oluşturulmasını, sürecini, ürününü ve maliyetini değerlendirir (Gredler, 1996).

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

Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) modeli, eğitimciler, uzmanlar ve ilgililer için programların değerlendirilmesini amaçlayan kapsamlı ve çok yönlü bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu model, program geliştirme sürecinde kararlar alınmasını ve programların iyileştirilmesini desteklemek için kullanılır (Uşun, 2016:91-94). CIPP modeli, diğer program geliştirme modellerinin sınırlılıklarını ele alır ve programların bağlamını, girdilerini, süreçlerini ve ürünlerini değerlendirmek için dört temel boyutu kullanır (Demirel, 2020:194). Bağlam değerlendirmesi, programın hedeflerinin ve önceliklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu değerlendirme aşamasında, programın ihtiyaçları, problemleri, olanakları ve fırsatları analiz edilir.

Girdi değerlendirmesi ise programın başarısı için önemli olan plan seçimleri, eylem planları, personel planları ve bütçeler gibi girdilerin değerlendirilmesini içerir. Programın uygulanabilirliği için tüm kaynaklar ve stratejiler uygulanabilirlik açısından değerlendirilir. Süreç değerlendirmesi, programın uygulanması sırasında etkililiğin değerlendirilmesini içerir. Bu aşamada, programın uygulanması sırasında karşılaşılan uyumsuzluklar, sınırlılıklar ve sorunlar belirlenir. Ürün değerlendirmesi ise programın çıktılarının değerlendirilmesini içerir. Hedeflenen ve hedeflenmeyen, kısa vadeli ve uzun vadeli çıktılar belirlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirme aşamasında, programın hedeflerini karşılamadaki yeterliliği hakkında veriler toplanır (Kara ve Akdağ, 2020:480-485). CIPP modeli, programların tüm süreçlerini ve bileşenlerini kapsayan bir çerçeve sunarak program değerlendirmesini kapsamlı bir şekilde gerçekleştirir. Bu model, program geliştirme sürecinde karar alıcıların programları planlamaları, yapılandırmaları, uygulamaları ve yeniden düzenlemeleri için rehberlik eder. Böylece programların daha etkili ve verimli hale getirilmesi amaçlanır (Sopha ve Nanni, 2019).

CIPP modeli, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere ihtiyaç duydukları bilgileri sunmayı amaçlar. Bu modelde kanıtlama değil, programın iyileştirilmesi ön plandadır. Ancak modelin geniş kapsamı nedeniyle zaman ve kaynakların etkin kullanımı konusunda bazı sınırlılıkları bulunmaktadır (Stufflebeam, 2000).

1.4.5. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner'in eğitsel uzmanlık/eleştiri modeline göre eğitim programı, konuyla ilgili geniş bilgi ve eleştirel yeteneklere sahip kişiler tarafından eleştirilmelidir. Değerlendirme sürecinde, okul yaşantısı ve eğitimin niteliğine odaklanılmalıdır. Değerlendiriciler, programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler olduğunu, önemli olayları, olayların nasıl ortaya çıktığını, öğretmen ve öğrencilerin nasıl katıldığını, katılımcıların tepkilerini ve bu olayların nasıl daha etkili hale getirilebileceğini sorgulamalıdır (Erden, 1998:14). Bu sorgulamaların amacı; süreç, okul yaşantısı ve eğitimin niteliğine odaklanmaktır. Uzman değerlendiricilerin okulda neler olduğuna yönelik elde ettikleri bilgilerin, toplum, kamu kuruluşları ve velilerle paylaşılması gerektiği ileri sürülmüştür (Uşun, 2016:117).

Bu modelin uzman kişiler tarafından uygulanması, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçlarına ilişkin bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yönüyle modelin; betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutu vardır. Betimleme boyutunda, eğitimin niteliğine ilişkin özellikler, yorumlama boyutunda programın uygulanması sonucunda ortaya çıkan muhtemel sonuçların kestirilmesi ve değerlendirme boyutunda da betimleme ve yorumlamadan elde edilen sonuçlara göre programa yönelik bir yargıya varılır (Demirel, 2020:195-196).

1.4.6. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake'in uygunluk-olasılık modeli, katılımcı yönelimli bir değerlendirme yaklaşımına dayanır. Bu modele göre, yeni bir programın değerlendirilmesinde, programı uygulayan öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri ve değerlendirmeleri önemlidir. Stake'in modelinde, tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğu incelenir (Gredler, 1996:49).

Bu modelde, düzenli ve düzensiz değerlendirmeler ayrı tutulur ve değerlendirmeye dayalı bilgiler üç aşamada düzenlenebilir. Girdi aşamasında, öğrenci ve öğretmenin giriş davranışlarına odaklanılır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyleri, notları, devamsızlık durumları ve öğretmenin mesleki özellikleri bu bilgiler arasındadır. Süreç aşamasında, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-kaynak kişiler arasındaki etkileşim ve sınıfın fiziksel ve psikolojik atmosferi değerlendirilir. Çıktı aşamasında ise öğrencide meydana gelen değişim akademik başarı, tutum ve beceri açısından değerlendirilir (Stake, 2000:351).

Bu modeli temel alan bir program değerlendirmesi için, değerlendirmeci planlı gözlem ve görüşmeler yapmalı ve programı farklı kişiler tarafından gözlemlenerek nesnel veriler elde edilmelidir.

1.4.7. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, Parlett ve Hamilton tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu model, nitel ve nicel veriler kullanarak insancıl ve bilimsel bir yaklaşımla programı bir bütün olarak ele alır ve bütüncül bir değerlendirme anlayışıyla yaklaşır. Aydınlatıcı değerlendirme, program katılımcılarının ve geliştiricilerinin programın özel hedefleri ve durumları hakkında bilgi edinmelerini sağlamayı amaçlar.

Ayrıca programın uygulanışı sırasında karşılaşılan sorunları belirlemenin yanında uygulanabilir ve değerli konuları, kazanımları ve araçları ortaya koymak için de kullanılır. Bu modelin temel özelliği, insancıl ve bilimsel yaklaşımları birleştirmesi ve programın tüm yönlerini dikkate almasıdır. Ayrıca program katılımcılarının ve geliştiricilerinin deneyimlerine dayalı bilgi sağlayarak programın eksik yönlerinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlar. Aydınlatıcı değerlendirme, programın başarısı için geliştirme fırsatları sunar ve programın sürekli olarak iyileştirilmesine katkıda bulunur (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014). Aydınlatıcı değerlendirme modeli, eğitim programının nasıl uygulandığına, farklı okul durumlarının programı nasıl etkilediğine, program katılımcılarının programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendirdiğine ve programın öğrencilerin akademik ve mesleki başarılarını nasıl etkilediğine odaklanır. Bu model, programın tamamını bütünsel bir şekilde inceler ve parçalar yerine programın uygulandığı eğitim ortamını değerlendirir. Aydınlatıcı değerlendirme modeli, öğretim programının sadece bir parçasını değil, programın etki alanını ve diğer unsurları da dikkate alır (Parlett ve Hammilton, 1977:9-29). Bu model, öğretim programında yapılan yeniliklere odaklanmak yerine programın uygulandığı eğitim ortamını geniş bir perspektifle değerlendirir. Bu nedenle, aydınlatıcı değerlendirme modeli, ölçme ve değerlendirme yerine programı tanımlama ve yorumlama yaklaşımını tercih eder (Balım, 2020).

Aydınlatıcı değerlendirme, eğitimin sadece öğretmen ve öğrenciyle sınırlı olmadığını, toplumu, toplumun bileşenlerini, okulun fiziksel durumunu, sosyolojik veya kültürel etkileri gibi birçok unsuru içeren kapsamlı bir program değerlendirme modelidir. Örneklem seçimi dikkatli bir şekilde yapılır ve değerlendirmenin her aşamasında çalışma gruplarının ayrı ayrı değerlendirilmesiyle yanlış sonuçların en aza indirilmesi hedeflenir. Bu sayede farklı grupların değişen görüşlerine ve perspektiflerine yer verilir (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014).

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin başlıca özellikleri şunlardır (Asım, 2015):

- Süreç odaklıdır: Programın tüm aşamalarını baştan sona değerlendirir ve sürecin her aşamasına odaklanır.

- Bütüncüldür: Programın tüm paydaşları, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler gibi farklı taraflar tarafından programın farklı yönleriyle birlikte bütün olarak incelenir.
- Tümevarımsaldır: Programlarla ilgili değerlendirmeler, programın uygulanması tamamlandıktan sonra yapılır.
- Doğaldır: Programın sonucunun ölçülmesi hedeflenmez, amaç programın içeriğinin anlaşılması ve anlatılmasıdır.
- Bağlama duyarlıdır: Programın toplumun kültürel değerleri ve inançları gibi bağlamları üzerindeki etkisini ölçmeye çalışır.
- Cevaplayıcıdır: Programın doğrudan veya dolaylı olarak katılan veya etkilenen tüm paydaşların değerlendirme sürecine katılmasını ve programı her yönüyle incelemesini sağlar.

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, nitel ve nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak, hedef kitleye ait düşünceleri ölçüp değerlendirerek tarafsız bir şekilde programı değerlendirir. Bu model, programın sürekli değişen ve güncellenen yönlerini inceleyerek, programın her aşamasındaki değişimleri değerlendiriciye aktarır. Ayrıca, programın değerlendirme sürecinde yer alan paydaşları ve çevre faktörlerini dikkate alır. Aydınlatıcı değerlendirmenin amacı, program hakkında karar vermek değil, programla ilgili bilgi ve birikimi aktararak programın geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Değerlendirme sürecinde paydaşların güvenini kazanma ve amaçların açık bir şekilde iletilmesi önemlidir (Şeker vd., 2013).

Bu değerlendirme modeli aşamalı odaklama yöntemiyle ilerler, konular geliştirilerek geleceğe aktarılır ve veri toplama ve analiz için temel oluşturur. Modelin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için değerlendirmeyi yapan kişinin sosyal, insani ve iletişimsel becerilere sahip ve alanında uzman olması gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme katılımcılarının programın başarısına duyarlı olması ve uzmanlar arasında güven olması önemlidir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016).

Aydınlatıcı değerlendirme modelinde, kavramsal çerçeve öğretim sistemi ve öğretim ortamı olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğretim sistemi, öğretim planlarını, eğitimde kullanılan materyalleri, dokümanları ve özellikle eğitim amaçlarını kapsayan alandır. Uzman değerlendirmeci tarafından doküman analizi yapılır ve programın hedeflediği

amaçlara, planlara, sunulan bilgilere göre analiz edilir. Bu analizlerle program değerlendirmesi için ölçekler, testler, anketler gibi bilgi toplama araçları hazırlanır. Bu aşamada amaç, programın belirlediği hedeflere uygulama sonrasında ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmektir (Parlett ve Hammilton, 1977:9-29).

Öğretim ortamı ise eğitim paydaşlarının bulundukları sınıf, okul, yaşam alanı ve sosyal-psikolojik-fiziksel çevreyi içerir. Bu ortamlar birçok değişkenden etkilenir. Değişkenler, öğretim programının uygulanma aşamasında çalışma şekillerini, okul kurallarını, disiplini ve değerlerini üretmek, geliştirmek ve uygulamak için birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Aydınlatıcı değerlendirme modeline göre öğrenme ortamı, okulun fiziksel ve ekonomik durumu, öğretmen ve öğrenci özellikleri gibi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler, öğretim ortamının niteliğini etkiler ve programın uygulanmasında önemli bir rol oynar (Berkant vd., 2016).

Aydınlatıcı değerlendirme modelinde üç aşama bulunmaktadır (Uşun, 2016):

- *Gözlem ve Görüşme: Bu aşamada araştırmacı, öğretim programı ve öğretim programı içinde yer alan öğretmen, öğrenci, yönetici ve okul ortamını tüm açılardan gözlemleyip incelemektedir. Araştırmacı, öğretmen ve öğrencilerle yaptığı gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla programla ilgili bilgi toplar ve durumu tespit eder. Bu bilgilerle programın güçlü ve önemli konuları belirlenir.*
- *Sorgulama: Bu aşamada araştırmacı, çeşitli düşüncelerle programı daha derinlemesine araştırmaktadır. Önceki aşamada geniş açıdan bir konunun tamamına yüzeysel olarak bakılırken, bu aşamada incelenen konu veya yapıya daha ayrıntılı ve bütüncül odaklanılır. Bu aşamada katılımcıların daha rahat ve özverili olmaları sağlanarak, incelemelerin daha olumlu, sistematik ve seçici olması hedeflenir.*
- *Açıklama: Bu aşamada araştırma düzenlenir ve bulgular neden-sonuç ilişkisiyle açıklanır. Program tarafından öne sürülen ilkeler, prensipler, yöntemler derinlemesine incelendikten sonra, bu değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanır. Elde edilen bulgular ışığında programın destek noktaları açıklanır ve yorumlanır.*

Bu üç aşama birbirinden ayrı düşünülemez ve bir aşama tamamlanmadan diğer aşamaya geçilmez. Araştırmacı, araştırma esnasında ortaya çıkan yeni durumlara göre

araştırmayı genişleterek daha ayrıntılı ve genel bir araştırma yapma ihtiyacı duyabilir. Bu durum "aşamalı odaklanma" olarak adlandırılır ve yeni odak noktalarının belirlenmesi ve gereksiz ayrıntılara zaman harcanmaması sağlanır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016).

Araştırmanın uygulanması aşamasına pilot okullarda başlanır ve ardından ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel seviye farklılıklarını içeren az sayıda okulda uygulanır. Bu aşamada gelişen yeni durumlar incelenerek program derinleştirilir ve genişletilir. Gözlem aşamasında konunun tanınması, sorgulama aşamasında daha derinlemesine inceleme yapılması ve açıklama aşamasında bulguların neden-sonuç ilişkisiyle açıklanması sağlanır. Bu süreçte, gözlem, sorgulama, anket, ölçek, test ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak bilgiler elde edilir.

1.4.7.1. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Sınırlılıkları ve Güçlü Yönleri

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin bazı sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Özüdoğru, 2016):

- *Öznel Yargılar: Model, değerlendirme sürecinde katılımcıların öznel yargılarını içermekte ve subjektif değerlendirmelere dayanmaktadır. Bu durum, objektif ve genel geçerli sonuçlara ulaşmayı zorlaştırabilir.*
- *Zaman ve Kaynak Sınırlamaları: Aydınlatıcı değerlendirme süreci zaman ve kaynak bakımından yoğun olabilir. Çünkü süreç, programın başından sonuna kadar tüm aşamaları kapsamaktadır. Bu nedenle, zaman ve kaynakların yeterli şekilde tahsis edilmesi gerekmektedir.*
- *Örneklem Seçimi: Değerlendirme için kullanılan örneklem, programın temsil edilmesi açısından önemlidir. Ancak örneklem seçimi konusunda dikkatli olunmalıdır, çünkü yanlış veya sınırlı bir örneklem, genelleştirilebilir sonuçlara ulaşmayı engelleyebilir.*
- *Etki Değerlendirmesi: Aydınlatıcı değerlendirme modeli, programın etkisini ölçmek yerine programın içeriği ve süreciyle ilgilenir. Bu nedenle, programın nihai etkisini değerlendirmek için ek yöntemler ve veriler gerekebilir.*

- *Katılımcıların İlgisi ve İş birliği: Değerlendirme sürecine katılan paydaşların ilgisi, katılımı ve iş birliği önemlidir. Eğer katılımcılar yeterince motive olmaz veya aktif bir şekilde katılmazlarsa, değerlendirme sürecinin verimliliği ve doğruluğu etkilenebilir (Demirel, 2012).*
- *Dış Etkilerin Yetersiz İncelenmesi: Aydınlatıcı değerlendirme modeli, programın içeriği ve sürecine odaklandığından, dış etkenlerin yeterli şekilde incelenmediği durumlar olabilir. Bu durum, programın başarı veya başarısızlığını etkileyebilecek dış faktörleri göz ardı etme riskini taşır (Adıgüzel ve Özüdoğru, 2014).*

Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalı ve aydınlatıcı değerlendirme modelinin kullanılacağı durumlar ve amaçlar dikkatlice değerlendirilmelidir. Model, programın farklı yönlerini anlamak ve iyileştirmek için değerli bilgiler sağlayabilir, ancak objektif sonuçlar elde etmek için ek yöntemlerin ve analizlerin kullanılması gerekebilir.

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin güçlü yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Özüdoğru, 2016).

- *Model kapsamında gerçek yaşam durumları ortaya çıkarılabilir.*
- *Nitel ve nitel veriler bir arada toplanarak derinlemesine ve bütüncül bilgiler elde edilebilir.*
- *Programın önemli özellikleri aydınlatılabilir.*
- *Program süreci çok yönlü incelenebilir.*
- *Program paydaşlarının programa yönelik görüşleri detaylı bir şekilde ortaya çıkarılabilir.*
- *Öğrenme ortamı detaylı bir şekilde incelenebilir.*

1.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmalar kısmında bu çalışmaların tamamına yer verilemeyeceğinden dolayı; 1- Türkiye’de Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile ilgili çalışmalara, 2- Yurtdışında Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.5.1. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Palabıyık (2021) tarafından yapılan çalışmada, “Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeline Dayalı Olarak İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi” konusu ele alınmıştır. Çalışmada tarama modelinden faydalandığı belirtilmiş olup araştırmanın çalışma grubunu Kilis ve ilçelerinde görev yapan 139 İngilizce öğretmenin oluşturduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın verilerinin analizinde betimleyici ve yordayıcı istatistiklerinden faydalandığı belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları sonucunda, programın bütün boyutlarında ilköğretim ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili, öğretmenlerin yaşlarına, haftalık girilen ders sayılarına, mezun oldukları alanlara, eğitim durumlarına, çalıştıkları yerleşim bölgelerine göre ve sınıftaki ortalama öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretim programında belirtilen kazanımlar bölümünde öğrencilerin psikomotor becerilerine yeterince yer verilmediği, uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin programın hedeflerini ölçmede uygun olmadığı belirtilmiştir.

Gültekin (2020) tarafından yapılan çalışmada, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu’nda uygulanan İngilizce eğitim programının İngilizce Küresel Ölçütü kriterleriyle uyumlu olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma aydınlatıcı değerlendirme modelinin öngördüğü karma modele göre tasarlanmıştır. Buna göre; program yöneticileri, öğretim görevlileri, materyal geliştirmeciler, program geliştirmeciler ve öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitleme örneklemesine göre seçilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara, İngilizce Hazırlık Programı’nda uygulanan İngilizce Küresel Ölçütü kriterlerinin alt kurlara devam eden öğrencilerin genel İngilizce beklentilerine uygun olduğu, ancak bölüm İngilizcesi ve mesleki İngilizce beklentilerini tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, eğitim programının olumlu yönlerinin devam ettirilmesi ve olumsuz yönlerinin tüm paydaşların görüşleri dikkate alınarak düzenlenmesiyle eğitim programının etkililiğini arttıracak belirtilmiştir.

Balım (2020) tarafından yapılan çalışmada, beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Çalışmada aydınlatıcı program değerlendirme modelinin öngördüğü karma desen kullanılmıştır. Buna bağlı olarak veriler gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma Batı Anadolu'da sosyo-ekonomik yönden az gelişmiş bir ilçede yer alan, imkân ve şartları sınırlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, bu okulda öğrenim gören beşinci sınıf hazırlık öğrencilerinin yanında aynı okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilebilir ancak fazla olduğu, öğretim programındaki içeriklerin ilgi çekici ancak yoğun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ölçme değerlendirme sürecinde, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ayrıntılı ölçme-değerlendirme gerçekleştirilemediği görülmektedir. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinin ön-test ve son-test ortalamaları, öğrencilerin öğretim programına yönelik olumlu yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Gözlemden elde edilen bulgulardan da okulun fiziki ve donanımsal yapısının İngilizce dil öğretimi süreci açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Özüdoğru (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, aydınlatıcı program değerlendirme modelinde araştırmacılara tavsiye edilen karma araştırma yönteminden faydalanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, 48 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine uygulanan başarı testinin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun başka bir bölümünü ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilen 'ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasına' yönelik ölçek kullanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının ölçme-değerlendirme süreçleri, duyuşsal kazanımlar ve öğrenme öğretme süreçleri bakımından Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile uyum gösterdiği ancak, öz değerlendirme, dil becerileri ve bilişsel beceriler açısından başvuru metni ile uyumlu olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Katılımcı gözlem analizleri sonucunda, öğretmenlerin öğretim programında temel hedefler olarak belirtilen dinleme ve konuşma becerilerine gereken önemi vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretim programının donanımsal bakımdan eksik ve kalabalık sınıflarda uygulanabilmesinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlere

uygulanen ölçek sonucunda, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yükümlülüklerini yerine getiren öğretmenlerin öğretim programının bütün boyutları ile ilgili görüşleri diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede olumsuz olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Kandemir (2016) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene dayalı olarak yürütülen bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 62 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu, kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşlerinin ise kararsızım düzeyinde şekillendiği bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, programın geneline ilişkin olarak ifade edilen altı maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterdiği ve İngilizce öğretmenliği programından mezun olmuş olan öğretmenler lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlarda ise İngilizce öğretmenlerinin programın belli öğelerinde bazı düzenlemeler isteseler bile programı genel anlamda iyi ve uygulanabilir buldukları ve önerileri dikkate alındığında da programın etkili bir şekilde uygulanabileceği görüşünde oldukları, ancak ders saatlerinin artırılması gerektiği, etkinliklerin öğrenci ilgisini çekmeye dönük daha etkili ve keyifli olacak şekilde güncellenerek ve artırılarak ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmiştir.

Özüdoğru ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan çalışma, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi üzerine aydınlatıcı program değerlendirme modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Türkiye'nin yedi bölgesindeki 14 ildeki ikinci sınıf İngilizce derslerine giren 768 öğretmenden ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının kazanım ve içerik, öğrenme-öğretme süreci açısından yeterli olduğu ancak ölçme-değerlendirme yönünden geliştirilmesi gerektiği

belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere yönelik yeterli bilgilendirmenin yapılmamasının önemli bir sorun olduğu ifade edilmiştir.

Tekin (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmaya 106 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 2 akademisyen katılmıştır. Çalışmada, katılımcıların çoğunun fiziksel koşullar dışında, uygulanmakta olan program ve bileşenlerinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademisyenlerden elde edilen bulgular, öğrencilerin iletişimsel becerilerini daha fazla geliştirilebileceği yeni bir programa ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Literatür tarandığında, Türkiye’de aydınlatıcı program değerlendirme modeliyle yapılan çalışmaların çok az olduğuna rastlanmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunluğunun İngilizce dersine yönelik olduğu diğer derslerden de sadece Matematik dersine yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Öte yandan İngilizce dersine yönelik yapılan çalışmalar ilköğretim 2. sınıf, ortaokul 5. sınıf ve lisans düzeyinde olduğu ve bu çalışmalarda doküman incelemesi, gözlem, katılımcı gözlem, tutum ölçeği, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve öğretmen anketinin bir arada kullanıldığı programın bütüncül olarak ele alındığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların az olmasının yanında farklı sınıf düzeylerine ilişkin çalışmaların çeşitliliğinin de az olması alan yazında bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu nedenle 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme modeliyle değerlendirilmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

1.5.2. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Gunio (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Örtük programın öğrencilerin karakter gelişimi üzerindeki etkilerinin aydınlatıcı değerlendirme modeli ile belirlenmesi” ele alınmıştır. Çalışmada, aydınlatıcı değerlendirme modelinin; hazırlık, sorgulama ve açıklama aşamalarının, örtük programın okul öncesi öğrencilerinin karakter gelişimi üzerindeki etkilerinin belirlenebilir belirlenemeyeceği amaçlanmıştır. Buna göre, çalışmanın hazırlık aşamasında resmi öğretim programı aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenen özellikler ve uygulama sırasında meydana gelen aksaklıkları

ve istenmeyen sonuçları incelemek için doküman analizi, gözlemler ve görüşmeler yapıldığı belirtilmiştir. Çalışmanın sorgulama aşamasında, anketler, yapılandırılmış gözlemler ve seçilen konulara aşamalı olarak odaklanmak üzere odak grup görüşmeleri gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Çalışmanın son aşaması olan açıklama aşamasında, ilkeler ve yöntemler örtük programı tanımlamak üzere düzenlendiği belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları, aydınlatıcı değerlendirme modelinin örtük programın öğrencilerin karakter gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemede bir araç olarak kullanılmasının etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Cahapay (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Sınıf öğretmenliği lisans programının cevap verilebilirliği: Aydınlatıcı bir değerlendirme” konusu incelenmiştir. Veri araçları olarak, aydınlatıcı değerlendirme modelinin sosyal antropolojik çerçevesindeki aşamalar ve bileşenler dikkate alınarak; görüşmeler, doküman incelemeleri ve anket gibi çeşitli yöntemler kullanıldığı belirtilmiştir. Bu çerçevede, ana analiz tekniği olarak tematik analiz tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları, aydınlatıcı değerlendirmenin cevap verebilirlik kavramını bağlamsal olarak açıkladığını ve program içindeki tutarsızlıkları gösteren gizli yönleri etkili bir şekilde ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

Bahar (2020) tarafından yapılan çalışmada, KKTC’de uygulanan altıncı sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme modeline göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışma, KKTC’de bir devlet okulunun altıncı sınıflarında Sosyal Bilgiler dersine giren 3 farklı öğretmen ve yine aynı okulun 3 farklı sınıfında öğrenim gören 103 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, altıncı sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanışı sürecinde birçok sorunla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretim programının; bütünsellikten uzak olduğunu, uygulamadaki programın teknik alt yapıya uygun olmadığını ve belirli bir iç tutarlılığa sahip olmadığını göstermektedir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin derslerde daha aktif olabilecekleri bir öğretim programından yana görüş bildirdikleri sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Soeprijanto ve Femalia (2018) gerçekleştirilen çalışmada “Endonezya’daki Doğa Okulu’nun Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi” konusu ele alınmıştır. Doğa Okulu, aydınlatıcı değerlendirme modelinin bir parçası olan öğretim sistemi ve öğrenme ortamı bağlamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Doğa Okulu’nun çevre ile ilgili konularda, kişilik oluşturma ve girişimcilik konularında yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Öğretim programının tematik öğrenme olarak düzenlendiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretimin açık alan öğrenme aktiviteleriyle birlikte pozitif bir öğrenme ortamına yer verilerek sorgulama ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri kullanılarak sunulduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Yoon, Park ve Mcmillan (2018) tarafından yapılan çalışmada “Aydınlatıcı bir değerlendirme: Çevrimiçi içerikler kullanılarak ters yüz edilmiş öğrenmede öğrenci deneyimi” konusu ele alınmıştır. Programın incelenmesinde odak grup görüşmelerinin yer aldığı aydınlatıcı değerlendirme modelinden faydalandığı belirtilmiştir. Bu çerçevede, programın nasıl işlediği, çeşitli okul durumlarından nasıl etkilendiği, programın avantajları ve dezavantajlarına yönelik paydaşların görüşleri ve öğrencilere verilen entelektüel görevlerin nasıl etkilendiğinin incelendiği belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenmeye ilgilerinin olduğunu, bilgi teknolojisindeki becerileri ile ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında pozitif deneyimler yaşadıkları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Topper ve Lancaster (2016) tarafından yapılan çalışmada “Çevirim içi lisansüstü eğitim teknolojisi programı: Aydınlatıcı bir değerlendirme” konusu ele alınmıştır. Çalışmada, çevirim içi lisansüstü eğitim teknolojisi dersleri ve programının hissedilen kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Buna göre, önceki çevrimiçi program değerlendirmelerinden elde edilen ders değerlendirmeleri, öğrenci anketleri ve öğrenci kayıtları veri aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularının analizinde betimsel ve bilimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Ders ve program düzeyindeki veriler, uygulamadaki hibrit program ve yeni çevirim içi program arasındaki kalitenin karşılaştırılmasının analizi için kullanılmıştır. Bu bulgular sonucunda, öğrencilerin hem hibrit program hem de yeni çevirim içi program düzeyindeki deneyimlerinin benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca aydınlatıcı değerlendirme modeli ile yapılmış bu çalışmanın, çevrimiçi lisansüstü programlarının

karşılaştırılabilir olduğunu ve program paydaşlarının beklentilerini karşılayabileceğine dair kanıtlar sunulduğu belirtilmiştir.

Mannathoka ve Major (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Uygulamalı Sanat, El Becerisi ve Tasarım Üzerine Aydınlatıcı Bir Değerlendirme: Botsvana Örneği” konusu ele alınmıştır. Çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin öğrencileri sanat, el becerileri ve tasarım uygulamalı etkinliklerine ne ölçüde dâhil ettikleri amaçlandığı belirtilmiştir. Çalışma, sekiz ilkokul öğretmenin katıldığı bir nitel durum incelemesi olarak tasarlanmıştır. Ayrıca aydınlatıcı değerlendirme modeli çerçevesinde katılımcı gözleme de yer verildiği ifade edilmiştir. Çalışmanın bulguları, çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin sanat, el becerileri ve tasarım alanlarına yönelik sınırlı bilgi ve beceriye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin hiçbirinin konu alanlarında uzmanlaşmadığı sonucuna varıldığı belirtilmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; örtük programın öğrencilerin karakter gelişimi üzerindeki etkileri, sınıf öğretmenliği lisans programının cevap verilebilirliği, Sosyal Bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi, doğa okulunun değerlendirilmesi, çevrimiçi içerikler kullanılarak ters yüz edilmiş öğrenmede öğrenci deneyiminin değerlendirilmesi ve uygulamalı sanat, el becerisi, tasarım üzerine bir değerlendirme konularına ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere programlar aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesine rağmen çalışmaların bütüncül ve çok yönlü ele alındığı bir çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli (APDM), uygulanabilir ve eklektik olmayı amaçlayan genel bir araştırma stratejisidir (Buist, 1984; Parlett ve Hamilton, 1977). APDM’de yöntem seçiminde var olan durumdaki en iyi tekniklerden faydalanılmaktadır. APDM’i kapsamında programın derinlemesine incelenmesi ve problemlerin farklı boyutlarının ortaya çıkarılmasına yönelik birçok tekniğin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan veri çeşitlemesinden faydalanılmaktadır. Bu bağlamda, nitel veri toplama araçları (gözlem, doküman analizi, bireysel veya odak grup görüşmeleri) ile nicel veri toplama araçları (test, ölçek ve anket) birleştirilerek programın özellikleri aydınlatılmaya çalışılmaktadır (Parlett ve Hamilton, 1977). Bu kapsamda, APDM’nin özellikleri de dikkate alınarak, çalışmada araştırma modeli olarak karma model kullanılmıştır. Karma model araştırmada hem nicel (quantitative) hem de nitel (qualitative) veri toplama ve analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır. Karma model, araştırmacıya farklı araştırma sorularını cevaplamak ve daha kapsamlı bir anlayış elde etmek için birden fazla perspektifi birleştirme imkânı sağlar. Araştırmacılar hem nicel veri toplama yöntemleri (anketler, ölçekler, testler vb.) hem de nitel veri toplama yöntemleri (görüşmeler, gözlemler, odak grupları vb.) kullanır. Bu yöntemler, araştırma sorularına ve hedeflere bağlı olarak seçilir ve bir arada kullanılır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Karma model, araştırmacılara daha kapsamlı ve derinlemesine bir analiz yapma olanağı sağlar. Nicel veriler, genel eğilimleri ve istatistiksel ilişkileri belirlemek için kullanılırken, nitel veriler derinlemesine anlayış, deneyimlerin anlamını ve sosyal bağlamları ortaya çıkarmak için kullanılır (Karasar, 1995). Karma modelde tek bir araştırma sorusunun farklı yönleri incelenebileceği gibi ayrı ama birbiriyle bağlantılı nicel ve nitel araştırma soruları da incelenebilir. Her iki durumda da karma modelin

kullanılmasının hem araştırma sorularına cevap verilmesine yardımcı olur hem de kapsamlı ve zengin bilgi elde edilmesini sağlar (Schoonenboom ve Johnson, 2017).

Çalışmalarda karma modelin kullanılmasının farklı amaçları olmuştur. Bu amaçlardan biri de çalışmanın farklı yönlerini çalışıp farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Greene vd., 1989, 256-257). Bu kapsamda, çalışmada programın değerlendirilmesinde farklı olguların değerlendirilmesine yönelik farklı yöntemlere başvurulmuştur. Programın değerlendirilmesinde, APDM’de önemli olarak görülen öğretim sistemi ve öğrenme ortamının değerlendirilmesine ilişkin tercih edilen yöntemler Tablo 2.1’de sunulmuştur.

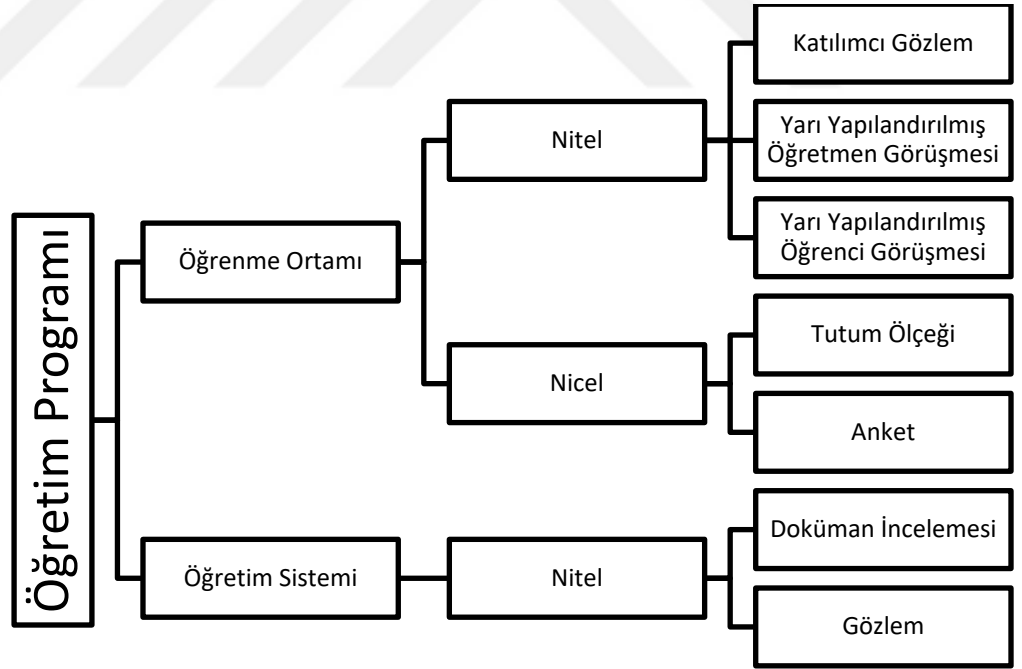
Tablo 2. 1. Çalışmada Kullanılan Veri Türü, Veri Toplama Yöntemi ve Alt Problemlere İlişkin Bilgiler.

Amaç	Veri Türü	Veri Toplama Yöntemi	Alt Problem
Öğretim Sistemi	Nitel	Doküman inceleme	6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulayıcıya sunulan öneriler nelerdir?
	Nitel	Gözlem	Merkezi Okul ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısı nasıldır?
	Nitel	Katılımcı gözlem	Merkezi Okulda ve Çevre Okulda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?
Öğrenme Ortamı	Nitel	Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi	Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?
	Nitel	Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmesi	Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşleri nelerdir?
	Nicel	Tutum ölçeği	Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
	Nicel	Öğretmen anketi	Siirt ilinde görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadaki etkililiği ne düzeydedir?

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere, çalışmada APDM’de önem verilen öğretim sistemi ve öğrenme ortamına yönelik hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada karma model seçilmesinin amacı belirlendikten sonra nicel ve nitel yöntemlerin belirli ve özel bir durum için birbirleriyle nasıl ilişkilendirileceği ve araştırma sürecindeki bileşenlerin nasıl oluşturulup düzenleneceği sorusu ortaya

çıkılmaktadır (Bucholtz, 2019). Karma model araştırma tasarımlarına yönelik literatür taraması yapıldığında, araştırmacıların model seçimini kolaylaştırması yönüyle bazı tasarımların dikkat çektiği belirtilmektedir. Bunlar arasında eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan Cresswell'in karma model tasarımı da bulunmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Cresswell'in karma model tasarımlarından biri olan eşzamanlı dönüşümsel desende nitel ve nicel verilerin aynı zamanda toplanmasına ve analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Önceliğin nicel veya nitel veri türlerinden birine verileceği gibi her iki veri türüne de eşit önem verilebilmektedir. Eşzamanlı dönüşümsel desende veriler ayrı ayrı analiz edilmektedir. Verilerin birleştirilmesi yorumlama sürecinde veya veri analizi sırasında yapılabilmektedir. Eşzamanlı dönüşümsel desenin farklı veya geniş çaplı bakış açılarına olanak sağlaması araştırmaya katılım sağlayanların destekleyici olması ve çalışılan problemin daha iyi anlaşılması açısından faydalı olduğu belirtilmektedir (Cresswell, 2003). Çalışmada APDM doğrultusunda karma modelin uygulanma süreci Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.

Şekil 2. 1. Çalışmada Karma Yöntemin Uygulanması.



Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere, çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmesi, tutum ölçeği, anket, doküman incelemesi ve okul fiziki donanım gözlem verileri eş zamanlı toplanmıştır.

Veriler eş zamanlı toplanmasına rağmen ayrı ayrı analiz edilmiştir. Veriler, analiz sırasında yorumlanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu bölümde çalışmada yer alan; katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmesi, İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği ve öğretmen anketine yönelik çalışma gruplarına ait bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Katılımcı Gözlem ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Çalışma Grubu

Öğretim programının sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik ve kurumsal birçok değişkenden etkilenebilen bir dinamik ilişkiler bütünü olduğu belirtilmektedir (Reilly, 2005). Bunların yanı sıra APDM kapsamında öğrenme ortamının okullardaki fiziksel ve ekonomik sınırlılıklara bağlı olduğu bu yüzden programın uygulandığı çeşitli okul durumlarından nasıl etkilendiği sorusu önemli görülmektedir (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Bu doğrultuda okulların seçimi yapılırken Siirt il milli eğitim müdürlüğünden Siirt'te bulunan devlet ortaokullarının sayısının 169 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmacı 2 okulda katılımcı gözlem yapacağı için gözlem yapacağı okullarla kendi okulundaki ders programlarının uyuşması gerekmektedir. Bu yüzden örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine başvurulmuş ve araştırmacının sınıflarda katılımcı gözlem yapabilmesi amaçlanmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemde araştırmacı ulaşmak istediği öğelere en kolay ve ekonomik yoldan ulaşabilmektedir (Demirel, 2020:238). Buna bağlı olarak çalışmanın Siirt'te merkezi ve çevre okulu olarak nitelendirilen sosyo-ekonomik ve kültürel bakımdan birbirinden farklı iki devlet ortaokulunda yapılmasına karar verilmiştir.

APDM'de araştırmacının değerlendirmeye karşı duyarlı olması, katılımcıların da araştırmacıya güven duyması gerektiği belirtilmektedir (Gredler, 1996). Bu nedenle katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminden faydalanılabilir. Amaçlı örneklemde bilgi yönünden çok çeşitli durumların seçilebilmesine olanak sağlanmaktadır (Patton, 1990). Bu doğrultuda, katılımcı gözlemler araştırmacının çalıştığı Siirt ilinde bulunan devlet ortaokullarından Merkezi Okul ve Çevre Okulunda

6. sınıfların İngilizce dersine giren 2 öğretmen ile 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Merkezi Okul ve Çevre Okulda görev yapan öğretmenlerle idareciler vasıtasıyla ön görüşmeler yapılmış ve sınıftaki öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Böylece, öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında doğal ve rahat davranması amaçlanmıştır. Katılımcı gözlemin çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden, Merkezi Okulda görev yapan öğretmen Ali şeklinde kodlanmışken Çevre Okulda görev yapan öğretmen Ayşe şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı gözlemin çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Katılımcı Gözlemin Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler.

	Merkezi Okul	Çevre Okulu
Değişken	Ali Öğretmen	Ayşe Öğretmen
Cinsiyet	Erkek	Kadın
Mesleki Kıdem	4	10
Mezun Olunan Program Türü	İngiliz Dili ve Edebiyatı	İngilizce Öğretmenliği
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	Lisans

Tablo 2.2 incelendiğinde, Ali öğretmenin mesleki kıdemini 4 yıl ve mezun olduğu program türünün İngiliz Dili ve Edebiyatı olduğu, Ayşe öğretmenin mesleki kıdemini 10 yıl ve mezun olduğu program türünün İngilizce öğretmenliği olduğu görülmektedir. Ali öğretmenin Merkezi Okulda İngilizce dersine girdiği 6/A sınıfında 42 ve Ayşe öğretmenin Çevre Okulda İngilizce dersine girdiği 6/A sınıfında 27 öğrenci olmak üzere toplamda 69 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler aynı zamanda tutum ölçeğinin katılımcıları olmuştur ancak, tutum ölçeğinin ön-test ve son testinin farklı tarihlerde uygulanmış olması devamsızlık durumu gibi nedenlerden veri kaybına uğramıştır. Bu öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.3’te verilmiştir.

Tablo 2. 3. Merkezi Okul ve Çevre Okulda Katılımcı Gözlemin Öğrencilerine İlişkin Cinsiyet Bilgileri.

	Merkezi Okul	Çevre Okulu
Cinsiyet	N	N
Kız Öğrenci	18	13
Erkek Öğrenci	24	14
Toplam	42	27

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere Merkezi Okulda gözlem yapılan sınıfta 18 kız öğrenci ve 24 erkek öğrenci bulunmaktayken, Çevre Okulda gözlem yapılan sınıfta 13 kız öğrenci ve 14 erkek öğrenci bulunmaktadır.

2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Çalışma Grubu

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesine yönelik amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme belirlenen bir dizi ölçüte uygun olan katılımcıların araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir. Belirlenecek ölçüt ya da ölçütlere yönelik daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi olabileceği gibi ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından da hazırlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada öğretmen görüşlerine ilişkin belirlen ölçüt, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan öğretmenlerin 2018 yılında öğretim programları güncellendikten daha sonra 6. sınıf İngilizce dersine girmiş olmasıdır. Öğrenci görüşlerine ilişkin belirlenen ölçüt ise, katılımcı gözlem yapılan sınıflarda öğrenci olunması şeklindedir. Bu doğrultuda görüşmelere katılacak gönüllü öğretmen ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelere; Merkezi Okulda 4 öğretmen ve 28 öğrenci gönüllü olmuşken, Çevre Okulda 3 öğretmen ve 12 öğrenci gönüllü olmuştur. Merkezi Okulda görevli olan öğretmenlere; M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3 ve M.O.Ö4 kodları verilmişken Çevre Okulda görevli olan öğretmenlere Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6 ve Ç.O.Ö7 kodları verilmiştir. Merkezi Okulda öğrenim gören öğrencilere M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, ..., M.O.S27, M.O.S28 kodları verilmişken Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilere Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, ..., Ç.O.S39, Ç.O.S40 kodları verilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2.4'te verilmiştir

Tablo 2. 4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.

	Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olunan Program Türü	Eğitim Durumu
Merkezi Okul	M.O.Ö1	Kadın	6 yıl	İngilizce Öğretmenliği	Lisans
	M.O.Ö2	Kadın	5 yıl	İngilizce Öğretmenliği	Lisans
	M.O.Ö3	Kadın	3 yıl	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans
	M.O.Ö4	Erkek	4 yıl	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans

Tablo 2. 4 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.

	Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Olunan Program Türü	Eğitim Durumu
Çevre Okulu	Ç.O.Ö5	Kadın	5 yıl	İngilizce Öğretmenliği	Lisans
	Ç.O.Ö6	Kadın	5 yıl	İngilizce Öğretmenliği	Yüksek Lisans
	Ç.O.Ö7	Kadın	10 yıl	İngilizce Öğretmenliği	Lisans

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere, görüşmelere katılan öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 3 ve 10 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2.5.'te verilmiştir.

Tablo 2. 5. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler.

	Kod	Cinsiyet	Kaynak Kitap	Seçmeli İngilizce Dersi	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
Merkezi Okul	M.O.S1	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S2	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S3	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S4	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S5	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S6	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S7	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S8	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S9	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S10	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S11	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S12	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S13	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S14	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S15	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S16	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S17	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S18	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S19	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S20	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S21	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S22	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S23	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S24	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S25	Kız	Var	Var	Var

Tablo 2. 5 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler.

	Kod	Cinsiyet	Kaynak Kitap	Seçmeli İngilizce Dersi	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
Merkezi Okul	M.O.S26	Erkek	Var	Var	Var
	M.O.S27	Kız	Var	Var	Var
	M.O.S28	Kız	Var	Var	Var
	Kod	Cinsiyet	Kaynak Kitap	Seçmeli İngilizce Dersi	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
Çevre Okulu	Ç.O.S29	Kız	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S30	Kız	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S31	Erkek	Var	Yok	Yok
	Ç.O.S32	Kız	Var	Yok	Yok
	Ç.O.S33	Erkek	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S34	Erkek	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S35	Kız	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S36	Erkek	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S37	Erkek	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S38	Kız	Var	Yok	Yok
	Ç.O.S39	Kız	Yok	Yok	Yok
	Ç.O.S40	Kız	Yok	Yok	Yok

Tablo 2.5 incelendiğinde, Merkezi Okulda öğrenim gören öğrencilerin tamamının kaynak kitap, seçmeli İngilizce dersi ve destekleme yetiştirme kurslarına erişimlerinin olduğu görülmüşken, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin tamamının seçmeli İngilizce dersi ve destekleme kurslarına erişimlerinin olmadığı görülmüştür. Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin kaynak kitaplara erişiminin ise sadece 3 öğrenciyle sınırlı olduğu görülmektedir.

2.2.3. Öğretmen Anketine İlişkin Evren/Örneklem

Öğretmen anketine ilişkin çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Siirt ili ve ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapıp İngilizce dersini yürüten İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmen anketine ilişkin çalışmada örneklem alma yoluna gidilmeyip 2022-2023 öğretim yılının 2. döneminde görev yapan tüm İngilizce öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere ulaşılmadan önce, Siirt il Milli Eğitim Müdürlüğündeki ilgili birimle görüşülüp Siirt ve ilçelerinin devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmeni sayısına ulaşılmıştır. Siirt merkezde 169 olmak üzere ilçelerle beraber toplamda 374 İngilizce öğretmenin görev yaptığı bilgisine ulaşılmıştır. Böylece anket çalışmasında 175 öğretmene ulaşılmış olup çalışma

bu katılımcılardan elde edilen verilerle yürütülmüştür. Ankete katılım sağlayan İngilizce öğretmenlerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları yüksek öğretim program türüne, mesleki kıdem bilgileri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulların ortalama sınıf mevcudu ve okulların sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bilgilere Tablo 2.6’da yer verilmiştir.

Tablo 2. 6. Ankete Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	127	72,6
	Erkek	48	27,4
Yaş	20-30 yaş	117	66,9
	31-40 yaş	55	31,4
	41-50 yaş	3	1,7
Yükseköğretim Program Türü	İngilizce Öğretmenliği	141	80,6
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	34	19,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	89	50,9
	6-10 yıl	64	36,6
	11-15 yıl	13	7,4
	16-20 yıl	6	3,4
	21 ve üzeri	3	1,7
	26-35	75	42,9
Sınıf Mevcudu	0-25	63	36,0
	36 ve üzeri	37	21,1
Sosyo-Ekonomik Durum	Kötü	86	49,1
	Normal	74	42,3
	İyi	15	8,6

Tablo 2.6 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin 127’sinin kadın (%72,6) ve 48’inin erkek (%27,4) olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımında kadın öğretmenlerin sayıca üstünlük sağladığı söylenebilir.

Tablo 2.6 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin 117’sinin 20-30 (%66,9), 55’inin 31-40 (%31,4) ve 3’ünün 41-50 (%1,7) yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun genç yaşta olduğu söylenebilir.

Tablo 2.6 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin 141’inin İngilizce öğretmenliği (%80,66) ve 34’ünün İngiliz dili ve edebiyatı (%19,4) programından mezun olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları programlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi çıkışlı olduğu söylenebilir.

Tablo 2.6 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin 89'unun 1-5 yıl (%50,9), 64'ünün 6-10 yıl (%36,6), 13'ünün 11-15 yıl (%7,4), 6'sının 16-20 yıl (%3,4) ve 3'ünün 21 ve üzeri yıl (%1,7) aralığında hizmet ettikleri görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğunun daha az tecrübeli olduğu söylenebilir.

Tablo 2.6 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki ortalama sınıf mevcutlarının ağırlıklı olarak 26-35 mevcut (%42,9) arasında olduğu görülmektedir. Bu aralığı sırasıyla, 0-25 (%36), 36 ve üzeri takip etmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin okullarındaki sınıf mevcutlara bakıldığında, sınıf mevcutlarının çoğunluğunun Türkiye devlet ortaokullarındaki ortalama mevcuttan (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023 raporunda, Türkiye'deki devlet ortaokullarının 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki sınıf mevcudu ortalamasının 30 olduğu belirtilmiştir) fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 2.6 incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sosyo-ekonomik durum ağırlıklı olarak kötü (%49,1) olduğu görülmektedir. Bu durumu sırasıyla, normal (%42,3) ve iyi (%8,6) takip etmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların çoğunluğunun sosyo-ekonomik durumlarının kötü olduğu söylenebilir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan “Okul/Sınıf Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Gözlem Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”, “Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”, Aydoğmuş ve Kurnaz (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve MEB'in (2018) yayımladığı “Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını hazırlama süreci ve veri toplama araçları özelliklerine ilişkin bilgiler alt başlıklar şeklinde verilmiştir

2.3.1. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının incelenmesinde, Aydınlatıcı Program Değerlendirme Model’inde (APDM) “öğretim sistemi” ve “öğrenme ortamı” olarak vurgu yapılan iki temel kavram etkili olmuştur. Parlett ve Hamilton’a (1972) göre öğretim sistemi; programın tanıtımı ile ilgili dokümanları, öğretim içeriğine ilişkin resmi planları ve açıklamaları, öğretimde kullanılan araç gereçleri ve eğitsel amaçları içermektedir. Öğrenme ortamı ise öğretmen ve öğrencilerin beraber çalıştıkları psikolojik, sosyal ve fiziki çevre olarak tanımlanmaktadır (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016). Doküman incelemesi yapılırken izlenmesi gereken bir dizi aşamanın olduğu bilinmektedir. Ancak, bu aşamaların genel bir yönerge çerçevesinde dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Her araştırmacının bu aşamaları yapmış olduğu araştırma kapsamında kendine göre düzenleyebileceğine ve yorumlayabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu yönüyle doküman incelemesinin genel hatlarıyla beş aşamada yapılabileceği açıklanmıştır: 1) dokümanlara ulaşma, 2) özgünlüğün kontrol edilmesi, 3) dokümanları anlama, 4) verilerin analiz edilmesi ve 5) veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2021:194). Bu açıklamalar doğrultusunda, çalışmada kullanılan veri toplama araçları için öncelikle alan yazın incelenmiştir. Alan yazın incelemelerinden sonra 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2018), APDM çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde incelenerek çalışmanın veri araçlarının oluşturulması sürecinde temel veri kaynağı olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen; programın temel felsefesi, programın genel hedefleri, programda temel alınan beceriler, değerler eğitimi, programda tavsiye edilen ölçme-değerlendirme yaklaşımları, programın tasarımı (temalar, kazanımlar, öğrenme-öğretme teknikleri ve yöntemleri) ve programın uygulanmasında dikkate alınması gereken unsurlar incelenerek veri araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi sürecine başlanmıştır.

Araştırmalarda hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceğinin araştırma problemi ile yakından ilgili olduğu belirtilmiştir. Eğitim ile ilgili bir araştırmada öğretim programı, ders ve ünite planlarının kullanılabileceği aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından ihtiyaç duyulan verilerin gözlem ya da görüşme yapılmadan toplanabilmesi, araştırmacıya zaman ve para tasarrufu anlamında katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öte yandan dokümanların görüşme ve gözlem gibi diğer

veri toplama yöntemleriyle beraber kullanılması, verilerin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edeceği ve araştırmanın geçerliğin önemli ölçüde arttıracacağı aktarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:190). Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmada, MEB'in (2018) yayımladığı “Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı”, araştırmacı tarafından oluşturulan veri araçlarının oluşturulma sürecinde temel kaynak olarak kullanılmıştır. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı, araştırmacının üzerinde çalıştığı konuyu tanıması ve araştırmacı tarafından oluşturulan; “Okul/Sınıf Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Gözlem Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” veri toplama araçlarının geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Ayrıca altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı, araştırmacıya APDM’de belirtilen hazırlık/gözlem sürecinde araştırmacının çalıştığı konuyu derinlemesine anlamasına yardımcı olmuştur.

2.3.2. Merkezi Okul ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Gözlem Formu

Merkezi Okul ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısına ilişkin gözlem formu, APDM’de vurgu yapılan “öğretim sistemi” boyutunun ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem çalışmalarında, fiziksel ortamın ya da çevrenin tanımlanması önemli görülmektedir. Bu yüzden, gözlem yapılacak çevre ya da ortamdaki davranışların biçimlenebilmesi ve anlam kazabilmesi için çevre ya da ortamın çeşitli boyutlarının ortaya çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:178). Bu çerçevede, Merkezi Okul ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısına ilişkin gözlem formu, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ve literatürün incelenmesiyle oluşturulmaya başlanmıştır. Gözlem formu ilk aşamada 21 soru maddesi olarak oluşturulmuştur. Ortaokul İngilizce dersine giren iki İngilizce öğretmeni ve üç akademisyenin görüşleri neticesinde gözlem formunda bulunan 21 madde 14 maddeye düşürülmüştür. Maddelerin 14’e düşürülmesinde benzer maddelerin ve program içeriğiyle uyumsuz maddelerin olması etkili olmuştur. Gözlem formunda soru maddelerinin karşısında okul ve sınıflardaki donanım ve fiziki yapının varlığını ya da yokluğunu açığa çıkaracak “Evet”, “Hayır” ve “Açıklama” bölümlerine yer verilmiştir. Aşağıda gözlem formundan çıkarılan birkaç madde örnek olarak verilmiştir.

Gözlem formunun ilk halinde yer alan “Yabancı dil öğretimi için gerekli olan işitsel materyaller mevcut mu?” maddesi “Etkileşimli tahta var mı?” maddesiyle örtüştüğü için gözlem formundan çıkarılmıştır. Gözlem formunun ilk halinde yer alan “Online platformlar (Eba vb.) için uygun araç ve donanımlar var mı?” maddesi “Etkileşimli tahta var mı?” ve “İnternet bağlantısı var mı?” maddeleriyle benzerlik gösterdiği için çıkarılmıştır.

Merkezi Okulun ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısına ilişkin gözlem formuna yönelik veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci döneminin son haftasında toplanmıştır. Verilerin toplanmasına başlamadan önce Siirt il Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmacı hem Merkezi Okula hem de Çevre Okula bizzat gitmiş ve okullardan sorumlu idarecilerden okul ve sınıfların donanım ve fiziki yapısı hakkında bilgi almıştır. Ayrıca araştırmacı bu okulların ilgili birimlerini gezmiş ve gözlem için gerekli olan verileri araştırmacı not defterine kaydetmiştir. Gözlemler tamamlandıktan hemen sonra, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan gözlem formları her iki okul için ayrı ayrı doldurulmuştur.

2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Formu

Yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu, APDM çerçevesinde vurgu yapılan “öğrenme ortamı” boyutunu ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı, bir kurum ya da ortamda gerçekleşen davranışlar hakkında zamana yayılmış, ayrıntılı ve kapsamlı bir resim elde etmek isterse, gözlem yöntemine başvurabileceği belirtilmiştir. Bir sınıf ortamında gerçekleşen tüm olayları ve sınıfın tüm özelliklerinin gözlemlenmesinin olanaksız olacağı, bu nedenle gözleme başlanmadan önce araştırmacının belirli bir yönelimi olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:173-178). Bu çerçeve doğrultusunda, gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenmiş ve yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu; öğrenme-öğretme süreci başlangıcı, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme-öğretme süreci sonu olmak üzere üç bölümden oluşturulmuştur. Öğrenme-öğretme süreci başlangıcı ve öğrenme-öğretme süreci sonu bölümlerinde Uyar (2022) tarafından oluşturulan sınıf içi gözlem formundan yararlanılmıştır. Resmiyetteki program ve uygulamadaki program arasındaki farkın gözlemleneceği, gözlem formunda

öğrenme-öğretme süreci olarak tanımlanan ikinci bölüm, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsamlı bir şekilde incelenmesi sonucunda oluşturulmuştur. Gözlem maddelerinin karşısında; 0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2: Evet Yapıldı kısımlarına yer verilmiştir. Katılımcı gözlem formu 2 ortaokul İngilizce öğretmeni ve 2 akademisyenin görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. Katılımcı gözlem formuna ek olarak derslerin kayıt altına alınabilmesine için araştırmacı not defteri de kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formuna ait veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmaya başlanmıştır. Verilerin toplanmasına şubat ayında başlanmış olup verilerin toplanması mayıs ayında sona ermiştir. Araştırmacı verileri toplamaya başlamadan önce, Merkezi Okul, Çevre Okul ve kendi görev yaptığı okulların idareleriyle görüşmeler yapıp gözlem yapılacak sınıfların ve öğretmenlerin belirlenmesi gerçekleştirmiştir. Merkezi Okuldaki gözlemler; 20.02.2023, 27.02.2023, 06.03.2023, 13.03.2023, 20.03.2023 ve 08.05.2023 tarihlerinde gerçekleştirilmişken Çevre Okuldaki Gözlemler; 22.02.2023, 01.08.2023, 08.03.2023, 22.03.2023, 03.05.2023 ve 17.05.2023 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Tarihler arasındaki hafta uyumsuzluklarının sebepleri arasında resmî tatiller, yazılı yoklama sınavları, öğretmenlerin raporlu olması ve il geneli yapılan deneme sınavları yer almaktadır. Toplamda her iki okulda da 6 haftalık gözlemler yapılmış ve çalışma için gerekli olan veriler, gerekli izinler alınarak toplanmıştır.

2.3.4. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, APDM’de belirtilen “öğrenme ortamı” boyutunun ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme, kişilerden veri toplamak amacıyla belirli bir disiplin çerçevesinde, duygu ve düşüncelerin alınması olarak tanımlanmıştır (Sözer ve Aydın, 2020:250; Sönmez ve Alacapınar, 2019:185). Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme türüne yer verilmesinde, yarı yapılandırılmış görüşmenin esnek olması ve önemli görülen konulara odaklanılmasını kolaylaştırıyor olması etkili olmuştur (Sözer ve Aydın, 2020:252). Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunun hazırlanmasında Yıldırım ve Şimşek’in (2021:134-143) belirttiği; 1) kolay-anlaşılır sorular yazma, 2) odaklı sorular hazırlama, 3) açık uçlu sorular sorma, 4) yönlendirmekten kaçınma, 5) çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, 6) alternatif sorular

ve sondalar hazırlama, 7) farklı türden sorular yazma, 8) soruları mantıklı bir şekilde düzenleme, 9) soruları geliştirme ilkeleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, görüşme formu iki bölüm olarak oluşturulmuştur. Birinci bölümde görüşme yapılan öğretmenlere ait kişisel bilgilere, ikinci bölümde öğretim programının uygulanmasıyla ilgili açık uçlu 29 soruya yer verilmiştir. Görüşme formu 3 uzmanın görüşüne sunulmuş olup uzman görüşlerinden sonra 29 açık uçlu sorunun 16 açık uçlu soruya düşürülmesine karar verilmiştir. Görüşme formundan çıkarılan sorulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

- Öğretim programında yer alan 6. Sınıf İngilizce dersi 10 ünitelik yıllık plan hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Yıllık plandaki ünitelerin yıl sonuna kadar etkili bir şekilde öğretilip öğretilmediği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Okulunuzda bulunan sınıfların mevcut koşulları düşünüldüğünde çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanımında ne gibi sorunlar ile karşılaşılırsınız?

Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formuna ait veriler Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan gönüllü öğretmenlerden alınarak toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmenlerle görüşme yapılmış ve öğretmenlerin belirledikleri zamanda veriler toplanmıştır.

2.3.5. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, APDM’de belirtilen “öğrenme ortamı” boyutunun ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun hazırlama süreci yarı yapılandırılmış öğretmen formunun hazırlama süreciyle aynıdır. Öğrenci görüşme formu, iki bölüm şeklinde oluşturulmuştur. Birinci bölümde öğrencilerin sosyo-ekonomik dinamiklerinin ortaya çıkarılmasına yönelik kapalı uçlu 6 soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik açık uçlu 27 soruya yer verilmiştir. Görüşme formu 3 uzmanın görüşüne sunulmuş olup uzman görüşlerinden sonra 27 açık uçlu sorunun 9 açık uçlu soruya düşürülmesine karar verilmiştir. Görüşme formundan çıkarılan sorulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

- İngilizce öğretmenin ders anlatımı hakkında neler düşünüyorsunuz?

- İngilizce derslerinde drama ve rol oynama etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- İngilizce dersinde akranlarınızla grup çalışmaları yapılıyor mu?

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formuna ait veriler Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıfların öğrencileri arasından toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce görüşme formuna ait bilgilere yanıt verebilecek gönüllü öğrencilere veli izin formları dağıtılmıştır. Çalışma için gerekli olan veriler, gerekli izinleri alabilen öğrencilerden toplanmıştır.

2.3.6. Ortaokul İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Ortaokul İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, APDM’de vurgu yapılan “öğretim sistemi” boyutunu ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak tutum ölçeğine karar verme sürecinde, öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Tutum ölçeğinin 6. sınıf öğrencilerine uygunluğu ve öğrenciler açısından kolay anlaşılabilirliği dikkate alınarak, Aydoğmuş ve Kurnaz (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmada kullanılan tutum ölçeği için ölçeği geliştiren sorumlu yazarla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. “Ortaokul İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” 7 olumlu ve 7 olumsuz olmak üzere toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Tutum ölçeğinin, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve yaşı dikkate alınarak “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” 3’lü likert tipindedir. Evet (3), Kısmen (2), Hayır (1) şeklinde puanlanmıştır. Faktör analizi sonucunda her madde için hesaplanan faktör yükleri 0,90 ile 0,69 arasında değiştiği ve bu yönüyle faktör yükü ve madde toplam korelasyon katsayıları yüksek maddelerden oluşmuş güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı elde edildiği, belirtilmiştir. Ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam korelasyon katsayıları 0,41 ile 0,62 arasında değiştiği ve bu bulguların ölçekteki maddelerin ayırıcı özelliklerinin yüksek ve olumlu tutuma sahip olan/olmayan öğrencileri çok iyi ölçtüğü ifade edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geçerliliğinin tek boyutlu bir yapı olarak sağlandığı ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .875 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. 6. sınıf öğrencilerine uygulanan İngilizce dersi tutum ölçeğinin ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .838 olarak hesaplanmıştır. Can (2019:388) güvenirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça güvenilirliğin de o oranda arttığını ifade etmektedir. Bu açıklamalardan yola

çıkarak, çalışmada kullanılan tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıfların öğrencilerine 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başı ve bahar dönemi sonu olmak üzere iki kere uygulanmış ve çalışma için gerekli olan veriler toplanmıştır.

2.3.7. Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi

Öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri anketi, APDM’de belirtilen “öğrenme ortamı” boyutunun ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanmıştır. Anketler; kişilerin inançları, yaşam koşulları, görüşleri tercihleri vb. hakkında bilgi toplama amacıyla düzenlenmiş standart araçlar olarak ifade edilmiştir (İlhan, Güler ve Taşdelen Teker, 2020:86). Öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri anketinin hazırlanması sürecinde; 1) Ne ölçüleceğinin planlanması, 2) Araştırma amaçlarının maddelere transferi 2.1) maddelerin kısa ve açık olması, 2.2) maddelerin cevaplayıcının aşına olduğu ve kolayca anlayabileceği kelimelerden oluşması, 2.3) olumsuz ifadelerle yer verilmemesi, 2.4) belirsizlik ya da karmaşa yaratan ifadelerden kaçınılması, 2.5) maddelerin sadece bir fikre ya da duruma odaklanması, 2.6) cevaplayıcıyı yönlendiren güdümlü sorulardan kaçınılması, 2.7) maddelerin tüm cevaplayıcılara uygulanabilir olması, 3) Anket maddelerinin organizasyonu, 4) Anketin biçimsel açıdan düzenlenmesi 5) Uzman görüşü alınması, 6) Anket yönergesinin hazırlanması, 7) Ön uygulama yapıp ankete son şeklinin verilmesi, ilkeleri dikkate alınmıştır (İlhan vd., 2020:86-91). Bu çerçevede literatür taraması yapılmış ve altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelenmiştir. Daha sonra yukarıda belirtilen ilkeler dikkate alınarak anket formu için madde havuzu oluşturulmuştur. 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulduktan sonra İngilizce öğretimi alanında uzman 3 akademisyen ve 2 ortaokul İngilizce öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ankette 28 maddenin yer almasına karar verilmiştir. 28 maddeden oluşan anket formu 5’li likert derecelendirmeli olarak; (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde hazırlanmıştır. Anketin son haliyle 5 İngilizce

Öğretmenine ön uygulama yapılmış ve süre tutulmuştur. Anket maddelerinin cevaplanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüş ve cevaplayıcılardan alınan geri dönütler doğrultusunda anket son halini almıştır. Sönmez ve Alacapınar (2019), bir anketin en fazla 10 ya da 15 dakika sürmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu yönüyle anketin cevaplanma süresi uygun bulunmuştur. Anket maddelerinin oluşturulmasında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulayıcılara yönelik tavsiyeler dikkate alınarak, anketle ölçülmek istenen kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri anketinin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla programıyla Cronbach Alpha (α) güvenirlik analizi yapılmış ve anketin güvenirliği $\alpha = .879$ olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2020:183) bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için $\alpha > .70$ olması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda anketten çıkarılan maddelerin sebepleri arasında; madde sorularında olumsuz ifadeler yer verilmiş olması ve sorularda benzer durumları ifade eden maddelerin olması etkili olmuştur. Aşağıda anketten çıkarılan maddelere yönelik örnekler yer verilmiştir:

“El becerisi gerektiren aktivitelere yer veririm.” maddesi, “Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söyleme, dans etme, oyun oynama, el becerisi etkinliklerine) yer veririm.” maddesiyle benzerlik gösterdiği için anketten çıkarılmıştır. “Öğrencilerin ana dillerini kullanmasına asla izin vermem” maddesi, olumsuz ifade içerdiği için anketten çıkarılmıştır.

Öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen anketine ait veriler Siirt merkez ve ilçelerinde görev yapan Ortaokul İngilizce öğretmenlerinden elde edilmiştir. Merkez okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler araştırmacının bizzat o okullarda görev yapan okullara gitmesiyle toplanmıştır. İlçelerde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerse internet aracılığıyla toplanmıştır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Burada, verilerin analizi sürecinde kullanılan istatistikler ve veri analiz teknikleri, nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi şeklinde 2 başlık halinde verilmiştir. Ayrıca verilerin analizine ilişkin genel bilgiler nitel verilerin analizinden sonra tablo halinde verilmiştir.

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel analiz boyutunda öğretmen anketi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. *“Siirt ilinde görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadaki etkililiği ne düzeydedir?”* sorusuna cevap vermek amacıyla “Aritmetik Ortalama, Yüzde” hesaplamaları kullanılmıştır. Öğretmen anketinden elde edilen veriler 5’li likert tipindedir. Anket verileri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin demografik bilgilerin yer aldığı maddeler, ikinci bölümde anket sorularının yer aldığı maddeler yer almaktadır. Anket maddelerinin cevaplanmasında tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde numaralandırılmıştır. Bu doğrultuda; 1,00-1,79 arası “çok zayıf”, 1,80-2,59 arası “zayıf”, 2,60-3,39 arası “orta”, 3,40-4,19 arası “iyi” ve 4,20-5,00 arası “çok iyi” şeklinde değerlendirilmiştir. Anket verilerinden elde edilen bilgiler istatistik programına işlenerek her bir maddenin toplamının ortalaması üzerinden yorumlanmıştır.

“Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla tutum ölçeğinin analizinde “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır. Bu doğrultuda, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başlangıcı ve sonu olmak üzere Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler Merkezi Okul ve Çevre Okul olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler istatistik programına işlenmiştir. Merkezi Okul ve Çevre Okul verileri ayrı ayrı işlendikten sonra normallik testleri uygulanmış olup normallik testleri sonucunda testlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda, ön test ve son test ölçüm sonuçları nonparametrik bağımlı gruplar t testi içinde yer alan “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile analiz edilmiştir. Analizlerin yorumlaması sırasında negatif sıralar ve anlamlılık düzeyinden yararlanılmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel boyutunda doküman incelemesi, okul donanım/fiziki yapı gözlemi, sınıf içi gözlemler, öğretmen görüşmeleri ve öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. “6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulayıcıya sunulan öneriler nelerdir?” sorusuna cevap vermek amacıyla öğretim programının incelenmesinde “Destekleyici, Yanıtlayıcı ve Alternatif Açıklamalar” kullanılmıştır. Araştırmacının dokümanlardan elde edeceği verileri diğer veri toplama yöntemleriyle kullanacağı durumlarda dokümanlardan elde edeceği verilerin görüşme veya gözlemler yoluyla elde edeceği verileri desteklemek, çürütmek veya bulduğu sonuçlara alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanılabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:197).

“Merkezi Okul ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısı nasıldır?” sorusuna cevap vermek amacıyla okul donanım/fiziki yapı gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda önceden belirlenen donanım ve fiziki yapıların varlığı ya da yokluğu gözlemlenmiş olup içerik analizine tabi tutulmuştur.

“Merkezi Okulda ve Çevre Okulda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?” sorusuna cevap vermek amacıyla sınıf içi gözlem formu ve araştırmacı not defteri kullanılmıştır. Gözlem formunda yer alan maddeler; 0: Hayır Yapılmadı, 1: Kısmen Yapıldı, 2: Evet Yapıldı puanlamasıyla gözlem formuna işlenmiştir. Araştırmada, gözlemci formundan elde edilen verilerin ortalaması hesaplanmıştır. Bu ortalama değer temel alınarak gözlem çalışmasının sonuçları yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacı not defterindeki notlar öyküleştirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

“Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?” ve “Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşleri nelerdir?” sorularına cevap vermek amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, bir metnin içeriğini yansıtacak şekilde kelime veya kelime gruplarının kullanıldığı, sistematik bir yaklaşımla tema, kategori ve kodların oluşturulduğu bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). İçerik analizi, veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri açıklayabilecek

kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu amaç doğrultusunda veriler derinlemesine incelenir ve kavramların yanı sıra aralarındaki ilişkilerin de ortaya çıkarıldığı ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:239-257).

Verilerin analizi sırasında kullanılan yöntemler Tablo 2.7’de verilmiştir.

Tablo 2.7. Verilerin Analizine İlişkin Bilgiler.

Alt Problem Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verinin Türü	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Analiz Yöntemi
6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulayıcıya sunulan öneriler nelerdir?	Öğretim Programı	Nitel	-	2022 Eylül	Destekleyici, Yanlışlayıcı, Alternatif Açıklamalar
Merkezi Okul ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısı nasıldır?	Gözlem Formu	Nitel	2 Okul	2022 Aralık	İçerik Analizi
Merkezi Okulda ve Çevre Okulda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?	Gözlem Formu	Nitel	2 Öğretmen	2023 Şubat 2023 Mayıs	Ortalama, Betimsel Analiz
Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu	Nitel	7 Öğretmen	2023 Mayıs	İçerik Analizi,
Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu	Nitel	40 Öğrenci	2023 Mayıs	İçerik Analizi
Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Tutum Ölçeği	Nicel	54 Öğrenci	2023 Şubat (2. dönem başı) 2023 Haziran (2. dönem sonu)	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Siirt ilinde görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uygulamadaki etkililiği ne düzeydedir?	Anket	Nicel	175 Öğretmen	2023 Şubat-Temmuz	Aritmetik Ortalama, Yüzde

Tablo 2.7’de görüldüğü üzere; “6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında uygulayıcılara verilen öneriler nelerdir?” sorusuna ait verilerin analizinde destekleyici, yanlışlayıcı ve alternatif açıklamalar, “Merkezi Okul ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısı nasıldır?” sorusuna ait verilerin analizinde içerik analizi, “Merkezi Okul ve Çevre Okulda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında öngörülenler/önerilenler ile uygulamada gerçekleşen durumun uyumu nedir?” sorusuna ait verilerin analizinde ortalama ve betimsel analiz, “Merkezi Okul ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ait verilerin analizinde içerik analizi, “Merkezi Okul ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ait verilerin analizinde içerik analizi, “Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıftaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ait verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi, “Siirt ilinde görev yapan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını ne düzeyde etkili uygulamaktadır?” sorusuna ait verilerin analizinde aritmetik ortalama ve yüzde yöntemlerine başvurulmuştur.

2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler; nitel veri toplama araçları ve sürecinde geçerlik ve güvenilirlik, nicel veri toplama araçları ve sürecinde geçerlik ve güvenilirlik olarak 2 alt başlık halinde verilmiştir.

2.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik

Burada, nicel veri toplama araçlarından İngilizce dersi tutum ölçeği ve öğretmen anketine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Nicel veri toplama araçları ve süreci ile gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şunlardır:

- Tutum ölçeğinin ve öğretmen anketinin kapsam ve görünüş geçerliği uzman görüşleriyle sağlanmıştır.
- Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerinin .838 bulunması ölçeğin güvenirliliği ile ilgili önemli bir kanıt oluşturmaktadır.
- Öğretmen anketinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerinin .879 bulunması ölçeğin güvenirliliği ile ilgili önemli bir kanıt oluşturmaktadır.

- Tutum ölçeği ve ankete katılımı gönüllülük esas alınmıştır.
- Tutum ölçeğinin uygulanmasında öğrencilerin derslerini sınavlarını aksatmayacak rehberlik dersi saatleri tercih edilmiştir.
- Tutum ölçeği ön test ve son test uygulamalarında öğrencilerden adlarını ve soyadlarını yazmaları istenmiştir. Bu şekilde ön test uygulamasında yer almayan ya da son teste katılmayan öğrencilerin verileri çalışma dışında bırakılmıştır.

2.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları ve Sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik

Burada, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, okul donanım/fiziki yapı gözlem formu ve yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formunun geçerliği ve güvenirliliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Nitel veri toplama araçları ve süreci ile gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları şunlardır:

- Görüşme formları ve gözlem formlarının geliştirilme aşamasında uzman görüşlerinden faydalanılarak kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.
- Gözlemlerin pilot uygulaması sonrasında elde edilen veriler analiz edilerek gözlem formlarında tespit edilen hatalar giderilmiştir.
- Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların öğretmenleriyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş olup gözlemlerde de gönüllülük esası gözetilmiştir.
- Öğretmen görüşmelerinde yer alan katılımcılar 2018 yılından sonra 6. sınıfların İngilizce derslerine girmiş öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.
- Öğretmen görüşmeleri öncesinde öğretmenlere İngilizce dersi öğretim programı hakkında genel açıklamalar yapılmıştır.
- Çalışmada öğretmen görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri ve gözlem çalışmaları ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Gözlem sırasında araştırmacı not defteri kullanılmış olup sınıf içi etkileşimler kayıt altına alınmıştır.

- Öğretmen görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri ve gözlem formlarına ait veriler üç ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacıların analiz sonuçları arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplamalar sonucunda, bu uyum oranının %93 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplamaların tamamlanmasının ardından, araştırmacılar bir araya gelerek, bulguları karşılaştırmış ve uyumsuzluk gösteren veriler üzerinde uzlaşmışlardır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma problemleri ve Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin doğası doğrultusunda “Öğretim Sisteminin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular” ve “Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

3.1. ÖĞRETİM SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Burada öğretim sisteminin değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. 6. Sınıf Öğretim Programının Etkili Şekilde Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Öğretim programının en etkili şekilde uygulanmasına yönelik uygulayıcılara sunulan öneriler, araştırmacı tarafından doküman analizi yoluyla incelenip maddeler şeklinde verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğretim Programında Uygulayıcılara Yönelik Sunulan Öneriler.

Maddeler	Uygulayıcılara Öneriler
1.	Sınıf içinde kullanılan araç ve gereçlerin (materyaller) hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşması.
2.	Sınıf ortamında ‘drama ve rol oynama’ gibi tekniklerin sıklıkla kullanılması.
3.	El becerisi gerektiren aktivitelere yer verilmesi.
4.	Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktivitelere yer verilmesi.
5.	Sınıf içinde uygulanan aktivitelerin günlük yaşama uygun olması.
6.	Gerçek yaşam durumlarına yönelik aktivitelere yer verilmesi.
7.	Sınıf içinde çoğunlukla hedef dilin konuşulması. Gerekmedikçe ana dilin kullanılmaması.
8.	Dersin dilbilgisi konularına değinmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik özgün bir şekilde işlenmesi.
9.	Ders kitaplarında yer alan kelime, kelime grupları ve diyalogların iletişimin bir parçası olarak kullanılması.
10.	Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olmasına önem verilmesi.

Tablo 3. 1 (Devam). Öğretim Programında Uygulayıcılara Yönelik Sunulan Öneriler.

Maddeler	Uygulayıcılara Öneriler
11.	Hedef dilin öğretiminin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi.
12.	Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak vb.) yer verilmesi.
13.	Sınıf içinde veya sınıf dışında öğrencilere verilen görevlerin, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumlu olmasına dikkat edilmesi.
14.	Ünite bitimlerinde proje ödevi verilmesine önem verilmesi.
15.	Dönem içinde yapılan sınavların öğretilenlerle uyumlu ve öğrencilerin önceki öğrenmelerine katkı sağlamasına dikkat edilmesi.
16.	Sınıf içinde yapılan etkinlik, aktivitelerin kazanımlarla uyumu olmasına dikkat edilmesi.
17.	Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekilmesi.
18.	Değerler eğitime yönelik örtük mesajlarda öğrencilerin yaşı, psikolojik ve sosyal durumlarının göz önünde bulundurulması.
19.	Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmasının teşvik edilmesi.
20.	Ölçme ve değerlendirme sürecinde düzey belirleyici (summative) ve biçimlendirici (formative) değerlendirmelerden yararlanılması.
21.	Yıllık planda ‘functions and useful language’ kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretilmesine önem verilmesi.
22.	Yıllık planda yer alan ‘suggested contexts, tasks and assignment’ kısmının dikkate alınması.
23.	Öğrencilerin hedef dilin topluluğunun içindeymiş gibi dinleyip konuşabilmesine destek verilmesi.
24.	İletişimin anlam üzerine kurulması.
25.	Öğrencilerin devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakılması.
26.	Derslerin ağırlıklı olarak öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanması.
27.	Öğrencilerin sadece gerektiği zaman ana dillerini kullanmalarına izin verilmesi.
28.	Öğrenciler hedef dilde konuşurken yaptıkları hataların konuşma esnasında düzeltilmemesi.
29.	Yıllık planda yer alan kazanımların tamamının öğretilmesinden ziyade iletişimin derinleştirilmesine önem verilmesi.
30.	Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmeye yönelik daha önce kullanılan materyallere sıklıkla başvurulması.
31.	Öğrencilerin ilgi çekici ve başarılabılır aktivitelere maruz bırakarak yüksek motivasyon geliştirmelerine fırsat sağlanması.
32.	Öğrencilerin okul içinde ve okul dışında akranlarıyla paylaşmak üzere materyaller üretmelerinin desteklenmesi.

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik uygulayıcılara otuz iki öneri verilmiştir. Verilen öneriler arasında; dersin katılımcı odaklı olması, dersin ilgi çekici olması, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeten, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, değerler eğitimi önem veren, farklı teknik ve stratejilerle dersin eğlenceli geçmesini amaçlayan, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin esnek bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayan ve hedef dilin etkili bir şekilde öğretilmesi için gerekli olan açıklamalara yer verildiği söylenebilir.

3.1.2. Merkezi Okul ve Çevre Okullarının Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Bulgular

Merkezi okul ve Çevre okullarının donanım ve fiziki yapısına ilişkin bulgular Tablo 3.2’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Tablo 3. 2. Merkezi Okul ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Karşılaştırma.

Donanım ve Fiziki Yapı	Merkezi Okul		Çevre Okulu		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
Yabancı dil laboratuvarı var mı?		✓		✓	
Etkileşimli tahta var mı?	✓		✓		
İnternet bağlantısı var mı?	✓		✓		Her iki okulda da ara sıra internet bağlantısında kopmalar gözlenmiştir.
Oturma düzeni ve sıraları yabancı dil öğretimi için uygun ve esnek midir?		✓		✓	Her iki okulda da sıralı yerleşim düzeni olduğu gözlenmiştir.
Yazılı materyaller (hikâye, dergi, gazete, sözlük vb.) mevcut mu?		✓		✓	
Drama ve Rol oynama tekniklerine uygun bir sınıf ortamı var mı?		✓		✓	Çevre Okulun sınıftaki boş alanının Merkezi Okula göre daha fazla olduğu gözlenmiştir.
Sınıf düzeni öğrencilerin rahat hareket etmelerine olanak sağlamakta mıdır?		✓		✓	Çevre Okulun sınıfta hareket alanının Merkezi Okula göre daha çok olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3. 2 (Devam). Merkezi Okul ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Karşılaştırma.

Donanım ve Fiziki Yapı	Merkezi Okul		Çevre Okulu		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
Okulun çevresi, hedef dilin pekiştirilmesine imkân tanımakta mıdır?		✓		✓	
Okulda kütüphane var mı?	✓		✓		
Okulda bilgisayar odası var mı?	✓		✓		
Sınıflarda ses yalıtımı var mı?		✓		✓	
Öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecine katkı sağlayacak okul kulübü var mı?		✓		✓	
Okulda fotokopi makinası bulunmakta mı?	✓		✓		
Yardımcı ders kitabı kullanılmakta mıdır?	✓			✓	Merkezi Okulda sadece yardımcı kaynaklar kullanırken, Çevre Okulda sadece devlet kitabı kullanılmaktadır.

Tablo 3.2 incelendiğinde Merkezi Okulun ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısı çoğunlukla benzerlik göstermektedir, ancak Merkezi Okul ve Çevre Okul arasındaki belirgin farklardan biri, Çevre Okulun sınıfta rahat hareket edebilme alanı ve sınıftaki boş alanının Merkezi Okula göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığa ek olarak, Çevre Okulda kullanılan ders kitabının MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitabı olduğu, ancak Merkezi Okulda kullanılan ders kitabının özel yayınlara ait ek kaynak olduğu görülmektedir.

3.2. ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Burada, öğrenme ortamının değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Merkezi Okuldaki ve Çevre Okuldaki 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Merkezi Okul ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıflardaki 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 3.3 ve Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Merkezi Okulda Gözlem Yapılan 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testinin Ön ve Son Ölçüm Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması.

Son Test – Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	20	17,25	345,00	-2,320	,02*
Pozitif Sıralar	10	12,00	120,00		
Fark Olmayan	7				
Toplam	37				

*p<0,05

Tablo 3.3 incelendiğinde, Merkezi Okulda gözlem yapılan 6. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum testinin ön test-son test ölçüm puanları arasında anlamlı farklılığın ön test lehine olduğu görülmektedir. [$z = -2,320$, $p \leq 0.05$]. Buradan hareketle, 20 öğrencinin İngilizce dersine yönelik öğretim programı başlangıcındaki olumlu tutumları, öğretim programı sonunda olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

Tablo 3. 4. Çevre Okulda Gözlem Yapılan 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Testinin Ön ve Son Ölçüm Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması.

Son Test – Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	3	5,50	16,50	-1,478	,14
Pozitif Sıralar	8	6,19	49,50		
Fark Olmayan	6				
Toplam	17				

Tablo 3.4 incelendiğinde, Çevre Okulda gözlem yapılan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum testinin ön test-son test ölçüm puanları arasında anlamlı istatistiksel bir sonucun olmadığı görülmektedir. [$z = -1,478$, $p > 0.05$]. Buradan hareketle, 3 öğrencinin İngilizce dersine yönelik öğretim programı başlangıcındaki olumlu tutumları, öğretim programı sonunda olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

3.2.2. Merkezi Okula ve Çevre Okula İlişkin Yarı Yapılandırılmış Sınıf İçi Gözlem Bulguları

Bu kısımda Merkezi Okula ve Çevre Okula ilişkin yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgular, her iki okul için ayrı olarak verilmiştir. Ayrıca araştırmacı not defterine kaydedilen gözlemler hikayeleştirilerek aktarılmıştır.

Tablo 3. 5. Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Başında Elde Edilen Bulgular.

1. Öğrenme-Öğretme Süreci Başında							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
1.1. Öğrenciler derse yönelik motive edilmektedir.	0	0	2	0	0	0	2
1.2. Öğrencilerin dikkati derse çekilmekte ve merak uyandırılmaktadır.	0	0	2	0	0	0	2
1.3. Öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılmaktadır.	2	2	0	2	2	0	8
1.4. Öğrencilerin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurulmaktadır.	2	2	0	2	2	0	8
1.5. Öğrenciler dersin hedef ve kazanımlarından haberdar edilmektedir.	0	1	0	1	0	0	2
Ortalama	0,8	1	0,8	1	0,8	0	0,7

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

Tablo 3.5 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarması ve öğrencilerin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurulması konularında ortaya koymuş olduğu çaba orta düzeyde olsa da öğrencilerin derse yönelik motive edilmesi; öğrencilerin dikkatinin derse çekilmesi ve merak uyandırılması; öğrencilerin dersin hedef ve kazanımlarından haberdar edilmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Tablodaki sayısal veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmeninin İngilizce dersi öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öğrenme-öğretme

süreci başında maddelerin toplamının ortalamasından alabileceği en yüksek puanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, İngilizce dersi öğretmeninin 6 haftalık gözlem sonunda ortalama/toplam 0,7 puana ulaşabildiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, İngilizce öğretmenin öğrenme-öğretme süreci başında, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Tablo 3. 6. Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.

2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
2.1. Sınıf içinde kullanılan araç ve gereçler hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.2. Öğrenme ortamında ‘drama ve rol oynama’ tekniklerine yer verilmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.3. Öğrencilerin özerkliği desteklenmektedir.	1	2	0	2	2	2	9
2.4. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik katkı sağlanmaktadır.	0	0	0	1	0	0	1
2.5. Sınıf içinde uygulanan aktiviteler, günlük yaşamla bağ kurulabilecek içerikler açısından zengindir.	0	0	0	0	0	0	0
2.6. Dilbilgisi konularına değinilmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik, özgün bir şekilde ders işlenmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.7. Ders kitabındaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılması sağlanmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.8. Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olması göz önünde bulundurulmaktadır.	2	1	2	1	0	1	7
2.9. Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak, el becerileri etkinliklerine) yer verilmektedir.	1	0	2	0	0	0	3
2.10. Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verilen görevler, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumlu olduğuna dikkat edilmektedir.	1	2	0	1	0	1	5
2.11. Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekilmektedir.	0	0	0	0	2	0	2

Tablo 3. 6 (Devam). Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.

2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
2.12. Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları teşvik edilmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.13. Öğretim programında dilin işlevsel ve yararlı bileşenleri (functions and useful language) kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretimine önem verilmektedir.	1	1	1	1	1	0	5
2.14. Öğretim programında yer alan bağlam, görev ve proje önerileri (suggested contexts, tasks and assignment) kısmı dikkate alınmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.15. İletişim çoğunlukla hedef dilde gerçekleşmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.16. Öğrenciler devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakılmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.17. Öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik resim ve el becerileri (arts and craft), tüm fiziksel tepki (TPR), drama ve rol oynama gibi farklı teknik ve stratejiler kullanılmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.18. Dersler ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.19. Öğrencilerin sadece gerektiği zaman ana dillerini konuşmalarına izin verilmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.20. Sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer verilmektedir.	0	1	0	1	1	1	4
2.21. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullanılan materyallere sıklıkla başvurulmaktadır.	0	0	2	0	0	0	2
2.22. Öğrenciler, ilgi çekici ve başarılı olabilir aktivitelere maruz bırakılarak, öğrencilerin yüksek motivasyon geliştirmelerine olanak sağlanmaktadır.	1	1	2	1	1	1	7
2.23. Öğrencilerin okul içinde ve dışında, akranlarıyla paylaşılacak üzere materyaller üretmeleri desteklenmektedir.	0	1	0	0	0	2	3
2.24. Hedef dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
Ortalama	0,3	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3

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

Tablo 3.6 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin özerkliğini destekleme konusunda ortaya koymuş olduğu çabanın yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Dersin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olması; öğrencilere verilen sınıf içi/sınıf dışı görevlerin başarılabılır ve ilgi çekici olması; öğretim programında dilin işlevsel ve yararlı bileşenleri (functions and useful language) kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretimi; öğrencilerin başarılabılır aktivitelere maruz bırakılarak yüksek motivasyon geliştirmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek; hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına yer vermek; değerler eğitimiye yönelik örtük mesajlara dikkat çekmek; sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer vermek; öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullanılan materyallere sıklıkla başvurmak; öğrencilerin okul içinde ve dışında, akranlarıyla paylaşılacak üzere materyaller üretmelerini desteklemek konularında ortaya koymuş olduğu çabanın düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Ancak İngilizce dersi öğretmeninin, sınıf içinde kullanılan araç ve gereçlerin hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşması; öğrenme ortamında ‘drama ve rol oynama’ tekniklerine yer vermek; sınıf içinde uygulanan aktivitelerin, günlük yaşamla bağ kurulabilecek içerikler açısından zengin olması; dilbilgisi konularına değinmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik, özgün bir şekilde ders işlenmesi; ders kitabında yer alan kelime ve diyalogların iletişimin bir parçası olarak kullanılması; ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarının teşvik edilmesi; öğretim programında yer alan bağlam, görev ve proje önerileri (suggested contexts, tasks and assignment) kısmının dikkate alınması; iletişimin çoğunlukla hedef dilde gerçekleşmesi; öğrencilerin devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakılması, öğrencilerin eğlenmesine yönelik resim ve el becerileri (arts and craft), tüm fiziksel tepki (total physical response [TPR]), ‘drama’ ve ‘rol oynama’ gibi farklı teknik ve stratejiler kullanılması; derslerin ağırlıklı olarak öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanması; öğrencilerin sadece gerektiği zaman ana dillerini konuşmalarına izin verilmesi; hedef dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması konularında ortaya hiçbir çaba koymadığı görülmektedir. Tablodaki sayısal veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmenin İngilizce dersi öğretim

programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öğrenme-öğretme sürecinde maddelerin toplamının ortalamasından alabileceği en yüksek puanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, İngilizce dersi öğretmeninin 6 haftalık gözlem sonunda ortalama/toplam 0,3 puana ulaşabildiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, İngilizce öğretmeninin öğrenme-öğretme sürecinde, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Tablo 3. 7. Merkezi Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda Elde Edilen Bulgular.

3. Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
3.1. Dersin sonunda, öğrencilere neler öğrendikleri sorulmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
3.2. Öğrenilenlerin özeti, öğretmen tarafından sunulmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
3.3. Öğrenme eksiklikleri tamamlanmaktadır.	2	2	2	2	2	2	12
3.4. Ders sonunda, öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik ödev/görev verilmektedir.	1	1	0	0	0	0	2
3.5. Kazanımlara yönelik performans/proje görevleri verilmektedir.	0	2	0	0	0	2	4
3.6. Verilen performans/proje görevlerinin öğrenciler açısından kolay, ulaşılabilir, ekonomik, başarılı ve günlük yaşama uygunluğuna dikkat edilmektedir.	0	2	0	0	0	2	4
Ortalama	0,5	1,2	0,3	0,3	0,3	1	0,6

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

Tablo 3.7 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasında ortaya koymuş olduğu çaba yüksek düzeyde olsa da öğrencilere verilen performans/proje görevlerinin öğrenciler açısından kolay, ulaşılabilir, ekonomik, başarılı ve günlük yaşama uygunluğuna dikkat edilmesi; kazanımlara yönelik performans/proje görevlerinin verilmesi; ders sonunda, öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik ödev/görev verilmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ancak İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilere dersin sonunda neler öğrendiklerinin sorulması ve öğrenilenlerin özetinin öğretmen tarafından sunulması konularında hiçbir çaba göstermediği görülmektedir. Tablodaki sayısal veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmeninin İngilizce dersi öğretim

programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öğrenme-öğretme süreci sonunda maddelerin toplamının ortalamasından alabileceği en yüksek puanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, İngilizce dersi öğretmeninin 6 haftalık gözlem sonunda ortalama/toplam 0,6 puana ulaşabildiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, İngilizce öğretmeninin öğrenme-öğretme süreci sonunda, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Tablo 3. 8. Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Başında Elde Edilen Bulgular.

1. Öğrenme-Öğretme Süreci Başında							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
1.1. Öğrenciler derse yönelik motive edilmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
1.2. Öğrencilerin dikkati derse çekilmekte ve merak uyandırılmaktadır.	2	1	2	1	1	1	8
1.3. Öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılmaktadır.	2	2	0	2	0	0	6
1.4. Öğrencilerin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurulmaktadır.	0	0	0	2	0	0	2
1.5. Öğrenciler dersin hedef ve kazanımlarından haberdar edilmektedir.	0	0	0	0	0	2	2
Ortalama	0,8	0,6	0,4	1	0,2	0,6	0,6

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

Tablo 3.8 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin dikkatinin derse çekilmesi ve merak uyandırılması; öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması konularında ortaya koymuş olduğu çaba orta düzeydeyken, öğrencilerin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurulması; öğrencilerin dersin hedef ve kazanımlarından haberdar edilmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ancak İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin derse yönelik motive edilmesi konusunda hiç çaba sarfetmediği görülmektedir. Tablodaki sayısal veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmeninin İngilizce dersi öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öğrenme-öğretme süreci başında maddelerin toplamının ortalamasından alabileceği en yüksek puanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, İngilizce dersi öğretmeninin 6 haftalık gözlem sonunda ortalama/toplam 0,6 puana ulaşabildiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle,

İngilizce öğretmenin öğrenme-öğretme süreci başında, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Tablo 3. 9. Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.

2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
2.1. Sınıf içinde kullanılan araç ve gereçler hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.2. Öğrenme ortamında 'drama ve rol oynama' tekniklerine yer verilmektedir.	0	0	2	0	0	0	2
2.3. Öğrencilerin özerkliği desteklenmektedir.	1	1	2	2	2	2	10
2.4. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik katkı sağlanmaktadır.	1	0	0	2	1	0	4
2.5. Sınıf içinde uygulanan aktiviteler, günlük yaşamla bağ kurulabilecek içerikler açısından zengindir.	1	2	2	1	1	2	9
2.6. Dilbilgisi konularına değinilmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik, özgün bir şekilde ders işlenmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.7. Ders kitabındaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılması sağlanmaktadır.	0	0	2	0	0	0	2
2.8. Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olması göz önünde bulundurulmaktadır.	2	1	2	1	2	2	10
2.9. Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak, el becerileri etkinliklerine) yer verilmektedir.	0	0	2	1	2	1	6
2.10. Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verilen görevler, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumlu olduğuna dikkat edilmektedir.	0	1	2	1	2	2	8
2.11. Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekilmektedir.	0	0	0	0	0	1	1
2.12. Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları teşvik edilmektedir.	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 3. 9 (Devam). Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.

2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
2.13. Öğretim programında ‘functions and useful language’ kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretime önem verilmektedir.	1	2	2	2	1	2	10
2.14. Öğretim programında yer alan ‘suggested contexts, tasks and assignment’ kısmı dikkate alınmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
2.15. İletişim çoğunlukla hedef dilde gerçekleşmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.16. Öğrenciler devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakılmaktadır.	2	1	0	1	0	1	5
2.17. Öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik ‘arts and craft’, ‘TPR’, ‘drama’ ve ‘rol oynama’ gibi farklı teknik ve stratejiler kullanılmaktadır.	0	0	2	1	0	0	3
2.18. Dersler ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmaktadır.	1	0	1	0	0	1	3
2.19. Öğrencilerin sadece gerektiği zaman ana dillerini konuşmalarına izin verilmektedir.	0	0	0	0	0	0	0
2.20. Sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer verilmektedir.	1	2	2	1	1	2	9
2.21. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullanılan materyallere sıklıkla başvurulmaktadır.	0	0	0	2	0	0	2
2.22. Öğrenciler, ilgi çekici ve başarılabılır aktivitelere maruz bırakılarak, öğrencilerin yüksek motivasyon geliştirmelerine fırsat sağlanmaktadır.	1	1	2	2	2	2	10
2.23. Öğrencilerin okul içinde ve dışında, akranlarıyla paylaşılacak üzere materyaller üretmeleri desteklenmektedir.	0	0	2	0	0	0	2
2.24. Hedef dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.	1	1	2	1	2	1	8
Ortalama	0,5	0,5	1,1	0,7	0,6	0,8	0,7

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

Tablo 3.9 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretmeninin, öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesi; sınıf içinde uygulanan aktivitelerin günlük yaşamla bağ kurulabilecek içerikler açısından zengin olması; hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olmasının göz önünde bulundurulması; öğretim

programında ‘functions and useful language’ kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretime önem verilmesi; sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer verilmesi; öğrencilerin ilgi çekici ve başarılabılır aktivitelere maruz bırakılarak, öğrencilerin yüksek motivasyon geliştirmelerine fırsat verilmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın yüksek düzeyde olduğu gözlenmişken hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına yer verilmesi; sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verilen görevlerin öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumlu olduğuna dikkat edilmesi; öğrencilerin devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakılması; hedef dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması konularında ortaya koymuş olduğu çabanın orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca İngilizce dersi öğretmeninin, öğrenme ortamında ‘drama ve rol oynama’ tekniklerine yer verilmesi; öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik katkı sağlanması; ders kitabındaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasının sağlanması; değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekilmesi; öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik ‘arts and craft’, ‘TPR’, ‘drama’ ve ‘rol oynama’ gibi farklı teknik ve stratejilerin kullanılması; derslerin ağırlıklı olarak öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanması; öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullanılan materyallere sıklıkla başvurulması; öğrencilerin okul içinde ve dışında, akranlarıyla paylaşılacak üzere materyaller üretmelerinin desteklenmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Ancak İngilizce dersi öğretmeninin, sınıf içinde kullanılan araç ve gereçlerin hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşması; dilbilgisi konularına değinmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik, özgün bir şekilde ders işlenmesi; ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarının teşvik edilmesi; öğretim programında yer alan ‘suggested contexts, tasks and assignment’ kısmının dikkate alınması; iletişimin çoğunlukla hedef dilde gerçekleşmesi; öğrencilerin sadece gerektiği zaman ana dillerini konuşmalarına izin verilmesi konularında hiçbir çaba göstermediği görülmektedir. Tablodaki sayısal veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmeninin İngilizce dersi öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öğrenme-öğretme sürecinde maddelerin toplamının ortalamasından alabileceği en yüksek puanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak,

İngilizce dersi öğretmeninin 6 haftalık gözlem sonunda ortalama/toplam 0,7 puana ulaşabildiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, İngilizce öğretmeninin öğrenme-öğretme sürecinde, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Tablo 3. 10. Çevre Okula İlişkin Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda Elde Edilen Bulgular.

3. Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda							
Gözlem Maddeleri	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Toplam
3.1. Dersin sonunda, öğrencilere neler öğrendikleri sorulmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
3.2. Öğrenilenlerin özeti, öğretmen tarafından sunulmaktadır.	0	0	0	0	0	0	0
3.3. Öğrenme eksiklikleri tamamlanmaktadır.	1	2	0	1	2	1	7
3.4. Ders sonunda, öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik ödev/görev verilmektedir.	2	2	1	0	0	0	5
3.5. Kazanımlara yönelik performans/proje görevleri verilmektedir.	0	0	2	0	0	0	2
3.6. Verilen performans/proje görevlerinin öğrenciler açısından kolay, ulaşılabilir, ekonomik, başarılı ve günlük yaşama uygunluğuna dikkat edilmektedir.	0	0	2	0	0	0	2
Ortalama	0,5	0,7	0,8	0,2	0,3	0,2	0,4

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

Tablo 3.10 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretmeninin, öğrenme eksikliklerinin tamamlanması; ders sonunda öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik ödev/görev verilmesi konularında ortaya koymuş olduğu çaba orta düzeydeyken, kazanımlara yönelik performans/proje görevlerinin verilmesi; öğrencilere verilen performans/proje görevlerinin öğrenciler açısından kolay, ulaşılabilir, ekonomik, başarılı ve günlük yaşama uygunluğuna dikkat edilmesi konularında ortaya koymuş olduğu çabanın düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ancak İngilizce dersi öğretmeninin, dersin sonunda öğrencilere neler öğrendiklerinin sorulması; öğrenilenlerin özetinin öğretmen tarafından sunulması konularında hiçbir çaba göstermediği görülmektedir. Tablodaki sayısal veriler incelendiğinde, İngilizce öğretmeninin İngilizce dersi öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik öğrenme-öğretme süreci sonunda maddelerin toplamının ortalamasından alabileceği en

yüksek puanın 12 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, İngilizce dersi öğretmenin 6 haftalık gözlem sonunda ortalama/toplam 0,4 puana ulaşabildiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, İngilizce öğretmenin öğrenme-öğretme süreci sonunda, öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

3.2.2.1. Merkezi Okula İlişkin Araştırmacı Not Defteri Kayıtları

Burada, Merkezi Okulda yapılan gözlemlerin haftalık kayıtları hikayeleştirilip haftalık olarak sunulmuş, ayrıca gözlem yapılan 6/A sınıfı ve İngilizce dersi öğretmeni hakkında bilgilere yer verilmiştir. Merkezi Okulda ikili eğitim yapıldığı için okul yönetimi tarafından ders saatleri 38 dakika, teneffüsler de 8 dakika olarak ayarlanmıştır. Merkezi Okulda gözlem yapılan 6/A sınıfındaki oturma düzeninin, sıralı (geleneksel) yerleşim biçimi olduğu, sınıf duvarlarının renginin açık mavi olduğu ve sınıf mevcudunun 42 olduğu gözlenmiştir. 6/A sınıfında ders kitabı olarak sadece özel yayınlara ait bir set kullanılmaktadır. Altıncı sınıfların haftalık zorunlu İngilizce dersi saati yönetmelikte 3 ders saati olarak belirlenmiştir. 6/A sınıfında hafta sonu Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) adı altında İngilizce dersi verilmektedir ancak, DYK’da görev alan İngilizce öğretmeni hafta içi İngilizce derslerinde görev alan öğretmenden farklı olduğu tespit edilmiştir. Haftalık zorunlu 3 saat İngilizce dersinin yanında, 6/A sınıfı öğrencilerinin haftada 2 ders saati Seçmeli İngilizce dersi aldıkları ve Seçmeli İngilizce dersinde görev alan öğretmenin zorunlu İngilizce dersinde görev alan öğretmenle aynı öğretmen olduğu öğrenilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersini geliştirmeye yönelik kulüp çalışması yapılmadığı bilgisine ulaşılmıştır. 6/A sınıfında yapılan sınıf içi gözlemler, pazartesi günleri zorunlu İngilizce dersinde ve 12:40-14:06 saatleri arasında 2 ders saati ($38+38= 76$ dakika) olarak yapılmıştır. Toplamda $6 \times 2 = 12$ ders saati gözlem yapılmıştır. 6/A sınıfı İngilizce dersinde görev alan Ali öğretmen İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuş ve mesleki kıdemi 4 yıldır. Bununla birlikte Ali öğretmen, Eğitim Yönetimi bilim dalında tezli yüksek lisansa sahiptir.

1. Hafta Kayıtları (20.02.2023)

Birinci ders saatinde, Ali öğretmen sınıfa girer girmez, öğrencileri “*selamın aleyküm*” diye, selamladı. Ardından öğrencilere “*1. dönem işlediğimiz konularla ilgili*

eksikleriniz var mı” diye sordu. Öğrencilerin çoğunluğu *“hayır”* cevabını verdi. Ali öğretmen bu sırada öğrenciler arasında çıkan uğultuyu cebinden çıkardığı düdükle susturdu. Sınıfta sessizlik sağlandıktan sonra, Ali öğretmen geçen dönem İngilizce dersinde görev alan öğrencilere *“bu görevlerde yer aldığınız için teşekkür ederim, yeni dönemde yeni arkadaşlarımıza görev vereceğim”* diyerek daha önce görev alan öğrencilere teşekkür ederek sözel pekiştireç verdi ve İngilizce dersinde yeni görev alacak öğrencilere duyuru yaptı. Görev dağılımı yapıldıktan sonra beyaz tahtaya *“simple past tense”* yazıldı ve daha önce işlenen zamanlar konusuyla ilgili öğrencilerden örnekler istendi. Öğrencilerden birkaçı örnek verdikten sonra, daha önce öğrenilen ‘zamanların’ kurallarına vurgu yapıldı. Ali öğretmen daha önce öğrenilen konular ile yeni öğrenilecek konu arasında bağ kurduktan sonra, ‘simple past tense’ konusunun kurallarını açıklayıp, beyaz tahtaya yazdı. Ali öğretmen konuyu anlatırken tümevarımsal bir yol izleyerek örnekler üzerinden konuyu açıklamaya çalıştı, ancak genel olarak ders sunulurken kullanılan yöntem Grammar Translation Method (Dilbilgisi-Çeviri Yönetimi) oldu. Konu ile ilgili anlatımlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden konu ile ilgili örnekler istendi ve bu örnekler tahtaya yazıldı. Daha sonra, önceden öğrenilen ‘zaman zarfı ifadelerinin’ öğrenciler tarafından hatırlanıp hatırlanmadığı yönünde ön bilgiler ortaya çıkarıldı. Ardından, ‘simple past tense’ ile ilgili ‘zaman zarflarını’ da içeren cümleler beyaz tahtaya yazıldı ve öğrencilerin bu zarfları bulması sağlandı. Ali öğretmenin ‘zaman zarflarını’ sunarken izlediği yol şu şekildeydi: 1) ön bilgileri ortaya çıkarma, 2) merak uyandırma, 3) kuralların öğrenciler tarafından keşfedilmesinin sağlanması, 4) konu ile ilgili örneklerin öğretmen tarafından sunulması, 5) öğrencilerin örnekler vermesinin sağlanması.

İkinci ders saatinde, Ali öğretmen sınıfa gelir gelmez öğretmen masasına yöneldi ve yoklama aldı. Ardından, birinci derste öğrenilen ‘zaman zarflarının’ geçtiği bir cümle istendi, ancak öğrencilerden cevap alınamayınca, örnek öğretmen tarafından beyaz tahtaya yazıldı. Beyaz tahtaya yazılan örnek cümlede daha önce öğrenilen ‘a’ ve ‘an’ edatları konusuna vurgu yapıldı. Böylece, daha önce öğrenilenler hatırlatılmış oldu. Daha sonra ders kitabında (kullanılan ders kitabı set halinde özel kaynaktan oluşmaktadır) yer alan ‘simple past tense’ ile ilgili alıştırmaların çözülmesi için süre verildi. Aynı zamanda kitapta bulunan alıştırmalar etkileşimli tahtadan da açıldı. Verilen süre tamamlandıktan sonra, parmak kaldıran öğrenciler arasından seçim yapılarak

etkileşimli tahtadaki alıştırmalar öğrencilere çözdürüldü. Ali öğretmen doğru cevap “*aferin, çok güzel, harika*” ifadelerini kullanarak sözlü pekiştireç verdi. Parmak kaldırmayan ve sessiz kalan öğrenciler teşvik edilerek tahtaya kalkmaları sağlandı. Öğrencilere, “*bu alıştırmalarla ilgili sorularınız var mı?*” sorusu soruldu ve bir sonraki alıştırmaya geçildi. Bu sırada, öğrencilerden bazılarının “*ama hocam ben de tahtaya kalkmadım*” gibi sitemkâr sözler duyuldu. Sınıfta oluşan kaos ve gürültü düdük çalınarak azaltıldı. Ali öğretmen bu sözler üzerine “*Who am I oyununu oynayacağız*” dedi. Dersin konusuyla ilgili olan meslekler öğretmen tarafından hikayeleştirilip hedef dilde anlatıldı ve cevaplar öğrenciler tarafından alındı. Aynı oyun birkaç öğrenci tarafından da sunuldu ve yine öğrencilerden cevaplar alındı. Oyun öğrenciler tarafından sevinç ve heyecanla karşılandı ve ders içi katılım arttı.

2. Hafta Kayıtları (27.02.2023)

Birinci ders saatinde, Ali öğretmen sınıfa geldiğinde öğrencileri “*selamın aleyküm*” diye, selamladı. Öğrenciler “*aleyküm selam*” diye, karşılık verdi. Ardından, Ali öğretmen “*1. dönem verdiğim ödevler yapıldı mı?*” diye, soru sorup “*ödevini yapmayanlar için az bir vakit kaldı*” diye, sözlerine devam etti. Daha sonra, ayların İngilizcesini kimlerin hatırladığı soruldu ve parmak kaldıran öğrencilerden cevaplar alındı. Doğru cevap veren öğrencilere “*güzel, harika, aferin, çok güzel*” ifadeleri kullanılarak sözel olarak pekiştireç verildi. Doğru cevap veremeyen öğrencilerin yanlış cevapları hemen düzeltildi. Aylarla ilgili cevaplar verildikten sonra, yılların/tarihlerin hatırlanıp hatırlanmadığı soruldu. Ali öğretmen beyaz tahtaya “*1864*” yazıp bu tarihin nasıl okunduğunu sordu ve öğrencilerden biri nasıl okunduğunu söyledi. Hemen ardından, Ali öğretmen yılların nasıl okunduğuyla ilgili bilgileri sözel olarak aktardı. Öğrencilerden biri “*hocam, telefon numaraları nasıl okunuyor?*” sorusunu sorması üzerine Ali öğretmen beyaz tahtaya “*0505 810 *****” numarasını yazıp “*bu tür numaralar tek tek rakam olarak okunur*” cevabını verdi. Daha sonra, Ali öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya “*2007*” yılını yazdı ve yılların okunuşuyla ilgili ayrıntılı bilgiler verdi. Ardından Ali öğretmen “*sıra sayılarını kimler hatırlıyor?*” sorusunu yöneltti, öğrencilerden cevap gelmemesi üzerine beyaz tahtaya yönelerek tahtaya “*1. the first, 2. the second, 3. the third*” ifadelerini alt alta yazarak konuyu hatırlatmış oldu. Bu hatırlatmadan sonra öğretmen beyaz tahtaya “*16.03.1973*” tarihini yazıp öğrencilerden bu tarihin yazılışını ve okunuşunu, düşünme süresi vererek, istedi.

Sınıfın neredeyse yarısı kısa bir süre içinde parmak kaldırdı ve parmak kaldıran bir öğrenci tarihin okunuşunu söylerken öğretmen de beyaz tahtaya *“the sixteenth of March, nineteen seventy-two”* ifadesini yazdı. Beyaz tahtaya yazılan bu örnek; sıra sayısı, aylar ve yıllar olarak parçalara ayrıldı (parçaların altları tahta kalemiyle çizildi) ve ayrıntılı bir şekilde bunların özelliklerine dikkat çekildi. Öğretmen beyaz tahtaya bugünün tarihi olan *“27.02.2023”* yazdı ve öğrencilere bu tarihin okunuşunu düşünmeleri için süre verdi. Parmak kaldıran öğrencilerden biri seçilerek tarihin okunması istendi. Öğrenci tarihin okunuşunu söylerken öğretmen de beyaz tahtaya *“the twenty-seventh of February, twenty twenty-three”* ifadesini yazdı. Öğrencilerden biri öğretmene *“bir tarih söyleyebilir miyim?”* sorusunu yönelterek izin istedi. Öğretmen beyaz tahtaya öğrencinin söylediği *“28.03.2011”* tarihini yazdı ve başka bir öğrenci tarafından bu tarihin okunuşunu söylemesini istedi. Öğrenci tarihi okurken öğretmen de beyaz tahtaya *“the twenty-eight of March, twenty eleven”* ifadesini yazdı. Daha sonra Ali öğretmen öğrencilere *“when is your birthday?”* sorusunu yönelterek öğrencilerden cevap aldı. Cevap veren öğrencilerin çoğunluğuna *“güzel, aferin, çok güzel”* pekiştiricileri verildi. Yaklaşık 2-3 dakikalık öğretmen sessizliğinden sonra, bu sırada öğrenciler kendi aralarında konuşmaktaydılar, *“01.05.2009”* tarihi beyaz tahtaya yazıldı ve öğrencilerden biri bu tarihin okunuşunu cevapladı.

İkinci dersin başında yoklama alındı. Yoklama alındıktan sonra öğrencilerden kitaplarını açmaları istendi. Öğretmen, kitabın etkileşimli tahta destekli uygulamasını açarak kitaptaki sorulara nasıl cevap verileceğini kısaca açıkladı. Kitapta yer alan tarihlerle ilgili *“answer the questions”* bölümünün çözülmesi için süre verildi. Bu etkinlikte öğrenciler tarafından anlaşılmayan kısımlar olduğu için öğretmen kendi doğum tarihi olan *“09.0*. 19**”* tarihini, *“when was Ali born?”* sorusunu ve bu sorunun cevabı olan *“he was born on the ninth of ***** nineteen *****”* ifadesini beyaz tahtaya yazarak kendi doğum tarihi üzerinden anlaşılmayan kısımları açıklamaya çalıştı. Daha sonra öğretmen daha önce öğrenilen ‘wh- questions’ konusuna vurgu yapıp ‘born’ kelimesinin Türkçe karşılığı olan ‘doğmak’ öğrencilere hatırlatıldı. Ardından kitaptaki soruları çözmeye çalışan bazı öğrencilerin sorularına yanıt verebilmek için yanlarına gidildi ve bireysel destek sağlandı. Bireysel soruların artması sonucunda Ali öğretmen *“bireysel sorularınızı, etkileşimli tahtada çözerken sormanız daha iyi olur”* diyerek soruların çözümüne geçti. İkinci soru çözülürken öğretmen

tarafından Sabiha Gökçen'in ilk kadın Türk pilotu olduğu bilgisi verildi. Sorular sırasıyla parmak kaldıran öğrenciler tarafından çözülürken sınıfta konuşan öğrencilere, daha önce görevlendirilen öğrenci tarafından eksi atılması istendi. Sorularda adı geçen ünlü isimler hakkında ek bilgiler verildi. Bu etkinlikten hemen sonra etkileşimli tahtadan bir sonraki 'choose the correct one' etkinliği açıldı ve etkinlikteki sorular öğrenciler tarafından çözüldü. Sorulardan birinin bir öğrenci tarafından yanlış çözülmesi üzerine öğretmen beyaz tahtaya "*I, He, She, It + was; We, You, They + were*" kuralını, "*Muhammed was/were at home with his family.*" ve "*Muhammed and his family was/were at home.*" örneklerini yazarak daha önce anlatılan konu pekiştirildi. Daha sonra alıştırmada yer alan soruların çözümüne devam edildi. Öğrenciler etkileşimli tahtaya gelerek soruları çözmeye devam ederken öğrencilerden biri "*hocam, children kelimesinin sonunda 's eki yok, bu kelime nasıl çoğul olabiliyor*" sorusunu yöneltti. Öğretmen bu soru üzerine öğrenciye yönelerek "*çok güzel bir soru sordun*" dedi ve beyaz tahtaya yöneldi. Öğretmen beyaz tahtaya "*child – children*" kelimelerini yazdıktan sonra "*İngilizcede bazı isimler özel durumlardan dolayı sonuna 's eki almaz*" dedi ve etkinlikteki soruların çözümüne devam edildi. Etkinlikteki soruların çözümü sırasında öğrencilerin çok istekli ve heyecanlı olduğu dikkat çekmekteydi. Son soruda 'Leonardo da Vinci' adı geçmesi üzerine öğretmen beyaz tahtaya yöneldi ve tahtaya "*Mona Lisa*" yazdı. Öğretmen, Mona Lisa tablosu hakkında biraz bilgi verdikten sonra öğrencilere 'Leonardo da Vinci' hakkında araştırma yapmaları istendi. Ali öğretmen bu konuyla ilgili araştırma yapan öğrencilere artı vereceğini belirttikten hemen sonra öğrencilerden birinin "*İngilizce bilgi mi bulalım*" sorusu üzerine Ali öğretmen de "*Süper olur, İngilizce bilgi bulanlara iki artı veririm*" yanıtını verdi.

3. Hafta Kayıtları (06.03.2023)

Ali öğretmen sınıfa gelir gelmez bir öğrenci Berat Kandili dolayısıyla şeker dağıtmak istediğini söyledi ve öğrencilere şeker dağıtmaya başladı. Daha sonra Ali öğretmen, bir öğrenciye sınıf listesini sordu ve sınıf defterini doldurmaya başladı. Sınıf defteri doldurulduktan sonra 'kelime kavanoz' diye adlandırılan bir oyun oynayacakları söylendi. Kelime kavanoz oyunu, öğretmen tarafından oluşturulan bir materyal olup boş bir kavanozun dış tarafının dikkat çekmesi için süslenmesi, daha önce öğrenilen kelimelerin küçük kağıtlara yazılıp kavanozlara atılması aşamalarından oluşan kelime öğrenme oyunlarından biridir. Kelime kavanozu oluşturulduktan sonra parmak kaldıran

öğrenciler öğretmen masasına gelir ve kavanozun içinden bir kâğıt seçer. Seçilen kağıttaki İngilizce kelimenin önce Türkçe karşılığı söylenir ardından da İngilizce kelimenin ilk harfiyle başlayan yeni bir kelime söylenerek başka bir öğrenciye sıra aktarılır. Ali öğretmen kelime kavanoz oyununa başlamadan önce, öğrenciler için yeni hazırlayacağı eş anlamlı kelime kartları oyununun duyurusunu yaptı. Daha sonra kelime kavanoz oyunun nasıl oynanacağı ve öğrencilerin hangi durumlarda artı alabilecekleri aktarıldı. Ardından Ali öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya “*kiosk*” kelimesini yazdı ve “*kavanozdan bu kelimeyi çektiğinizi varsayarak bu kelimenin ilk harfi olan ‘k’ harfiyle başka bir kelime söyleyebilen öğrenciler artı alacak*” dedi. Oyun bazı öğrenciler tarafından anlaşılmadığı için öğretmen oyunu tekrar açıklamak zorunda kaldı. Açıklamalar tamamlandıktan sonra parmak kaldıran öğrencilerden biri seçildi, öğretmen burada adil davranabilmek için sırasıyla bir kız öğrencilerden bir de erkek öğrencilerden seçim yaparak oyunu oynamaya çağırdı, seçilen öğrenci kavanozun yanına gelerek kavanozun içinden bir kâğıt çekti. Kâğıtta “*scared*” kelimesi yazıyordu, öğrenci kelimenin Türkçe karşılığının “*korkmuş*” olduğunu söyledi ardından ‘s’ harfiyle başlayan “*salad*” kelimesini söyleyerek artı almış oldu. Başka bir öğrenci kavanozun içinden “*comfortable*” kelimesini çekti ve Türkçe karşılığının “*rahat*” olduğunu söyledi ancak ‘c’ harfiyle başlayan bir kelime söyleyemedi, dolayısıyla artı da alamadı. Oyun bu şekilde birinci dersin sonuna kadar devam etti. Oyun oynanırken artı alamayan öğrencilerin üzülmemesi gerektiğini söyleyen Ali öğretmen, daha sonraki fırsatları değerlendirmeleri yönünde öğrencileri cesaretlendirdi. Öğrenciler, oyunun bitimine kadar istekli, heyecanlı ve sevinçli davranışlar sergiliyordu.

İkinci dersin başlangıcında, Ali öğretmen elinde kelime kavanozuyla sınıf kapısında belirdiğinde öğrencilerin yüzünde de tebessüm belirdi. Ali öğretmen, öğretmen masasına oturarak “*yoklama aldıktan sonra oyuna devam edeceğiz*” dedi ve yoklamayı aldı. Yoklama alındıktan sonra birinci ders oyuna katılmayan öğrencilerin, oyuna katılmasını sağlayıp kelime kavanozu oyununa kalındığı yerden devam edildi. Ali öğretmen sınıf listesinden her öğrencinin oyuna katıldığından emin olduktan sonra oyunu sonlandırıp öğrencilerden ‘kazanım föylerini’ açmalarını istedi. Kazanım föyleri özel bir yayına ait ünite kazanımlarının pekiştirilmesine destek olan kaynak bir kitaptır. Öğretmen kazanım föylerini satın almayan öğrencilere MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ‘beceri temelli kazanım testlerini’ açmasını ve altıncı ünitenin tamamının

çözülmesini gerektiğini ifade etti. Öğrenciler kaynak kitaplardaki soruları çözerken Ali öğretmen sorusu olan öğrencilerin yanına giderek onlarla tek tek ilgilendi. Öğrencilerin bilmediği ya da unuttuğu İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıkları öğretmen tarafından söylendi.

4. Hafta Kayıtları (13.03.2023)

Birinci dersin başlamasıyla Ali öğretmen sınıfa geldi ve öğrencileri *“merhabalar”* diye selamladı. Sınıftaki öğrencileri selamladıktan bir süre sonra altıncı ünite ‘occupations’ ile ilgili sorularının olup olmadığını sordu ve *“yedinci üniteye geçeceğiz, sorusu olan şimdi sorabilir”* sözlerinden sonra cevap gelmeyince *“altıncı ünite ‘was-were’ konusunu işledik hatırlayan var mı?”* sorusunu yönelterek önceki öğrenilen konuyla yeni konu arasında bağ kurmayı amaçladı. Öğretmen konuyla ilgili kısa bir bilgi verdikten sonra beyaz tahtaya yönelerek tahtaya *“simple past tense”* hemen altına da *“geçmiş zaman”* yazdı. Daha sonra ‘was-were’ konusunu hatırlayan öğrencilerden birini tahtaya çağırdı ve hatırladıklarını sınıfa aktarmasını istedi. Tahtaya gelen öğrenci de beyaz tahtaya *“We, You, They, + were / I, He, She, It + was”* kuralını yazdı. Daha sonra başka bir öğrenci tahtaya gelerek *“Geçmiş zamanda iş, eylem bildirmeyen cümlelerde sadece geçmiş bir olayı anlatır”* sözlerini aktardı ve beyaz tahtaya *“I, He, She, It + was / We, You, They + were”* ve *“Time expressions”* başlığı altına da *“1) Ago-önce, 2) Last-geçen, 3) Yesterday-dün”* ifadelerini yazdı. Bu sırada öğrencilerden biri Ali öğretmene ‘ago’ ve ‘before’ kelimelerinin aynı anlama geldiğini aralarındaki farkın ne olduğunu sordu. Ali öğretmen bu soruya *“‘ago’ geçmişte yapılan bir eylemin bir zaman ifadesidir, ‘before’ ise bağlaç olarak kullanılır”* şeklinde cevap verdi. Daha sonra birkaç örnek vererek aradaki farkın daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalıştı. Bu açıklamalardan sonra öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya *“I was at home yesterday”* yazarak, öğrencilere bu cümlede eylem ifadesinin olup olmadığını sordu ve birazdan anlatacağı konuda eylemlere odaklanılacağını ifade etti. Bu esnada, öğrencilerden biri *“hocam, ‘before’ ve ‘ago’ arasındaki farkı anlamadım”* demesi üzerine, Ali öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya *“Before I go to school, I have breakfast”* ve *“I was a dentist one year ago”* örnek cümlelerini yazdı. Ardından aradaki farkı anlayamayan öğrenciye sorular yönelterek konuyu anlamasına yardımcı oldu. Ali öğretmen, öğrencilere bu konuyla ilgili soruları olup olmadığını söyledi. Birazdan yeni konuya geçileceğini ve yeni geçilecek konunun ayrıntılı olduğuna dikkat çekti.

Öğrencilerin sorularının olmaması üzerine Ali öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya “*verbs*” başlığını ve hemen altına da “*regular verbs*” ve “*irregular verbs*” ifadelerini yazarak “*daha önce bu ifadeleri duyan var mı?*” sorusunu sordu. Soruya yanıt alamayınca “*irregular verbs*’ün bir kuralı, mantığı yok, İngilizcede 94 tane düzensiz fiil var, düzensiz fiillerde fiiller değişime uğrar” sözlerini aktardı. Daha sonra beyaz tahtaya yönelerek tahtaya “*I go to school*” cümlesini yazdı ve “*go fiili düzensiz bir fiildir*” sözleriyle devam etti. Tam bu sırada öğrencilerden biri “*hocam ‘go’ fiili ‘went’ olur*” dedi ve öğretmen de şaşkınlıkla “*sen nereden biliyorsun*” ifadesini kullandı. Öğrenci de gülerek “*kitaptan*” cevabını verdi. Öğretmenle öğrenci arasındaki bu diyalogdan sonra Ali öğretmen beyaz tahtaya yönelerek biraz önce tahtaya yazdığı “*I go to school*” cümlesinin hemen altına “*I went to school*” cümlesini yazdı. Ardından beyaz tahtaya “*She plays volleyball*” ve hemen altına da “*She played volleyball*” cümlelerini yazarak verilen bu örneğin de düzenli bir fiil olduğu belirtildi. Ali öğretmenin “*buraya kadar anlamayan var mı*” sorusu üzerine öğrencilerden biri “*düzenli ve düzensiz fiiller arasındaki fark nedir*” sorusunu sordu. Ali öğretmen bu soruyu beyaz tahtaya yazdığı örnekler üzerinden açıklamaya çalıştı. Ali öğretmen bu açıklamaları yaparken sınıftaki öğrenciler sessiz ve dikkatli bir şekilde öğretmenlerini dinliyor, sorular soruyor ve yeni konuyla ilgili meraklarını gideriyorlardı. Bu sırada öğrencilerden birinin “*hocam bu konular sınavda ayrıntılı çıkar mı*” sorusuna Ali öğretmen de “*hayır ayrıntılı çıkmaz*” yanıtını verdi.

İkinci dersin başlamasıyla Ali öğretmen sınıfa geldi ve sınıf defterini doldurup yoklama aldı. Yoklama alındıktan sonra öğretmen beyaz tahtayı silerek “*tahtaya yazacaklarımı benimle yazmıyorsunuz sadece beni dinliyorsunuz*” sözleriyle öğrencileri uyarıp onlara kısa bir açıklama yaptı. Daha sonra beyaz tahtaya “*regular verbs*” ifadesini yazarak “*daha önce geniş zaman konusunda anlattığım, sonu ‘-y’ ile biten fiillerde ‘-y’ harfi düşer demiştik*” hatırlatmasını yaptı ve açıklamalarına “*geçmiş zamanda da aynı şekilde fiilin sonu ‘-y’ harfiyle bitiyorsa ve ‘-y’den önce sessiz bir harf varsa ‘y’ düşer ve ‘-ied’ eki alır*” sözleriyle devam etti. Ardından beyaz tahtaya yönelerek “*cry-cried, study-studied, try-tried*” örneklerini yazdı. Birkaç öğrencinin sorusu üzerine öğretmen “*y harfi seilmeyen damattır bu yüzden düşer*” benzetmesiyle açıklamaya çalıştı. Bu açıklamadan sonra öğretmen “*sonu ‘-e’ harfiyle biten fiiller ‘-d’ eki alır*” açıklamasını yaparak beyaz tahtaya “*live-lived, love-leved, like-liked*”

örneklerini yazdı. Bu örnekler yazıldıktan sonra öğretmen “*geriye kalan düzenli fiiller de ‘-ed’ eki alır*” açıklamasını yapıp beyaz tahtaya “*play-played*” örneğini yazdı ve öğrencilere “*play fiilindeki ‘y’ harfi neden düşmedi*” sorusunu sordu. Bunun üzerine parmak kaldıran bir öğrenci ‘y’ harfinin neden düşmediğini açıklamaya çalıştı. Öğrencinin verdiği cevabın ardından öğretmen beyaz tahtaya “*visit-visited, cook-cooked*” örneklerini ekleyerek öğrencilerden de birkaç örnek söylemelerini istedi, ancak bu örnekler beyaz tahtaya yazılmadı. Daha sonra Ali öğretmen “*gençler, buraya kadar yazın, sonra bunlara örnek vereceğim*” dedi. Öğrenciler beyaz tahtadaki yazıları defterlerine aktarırken Ali öğretmen öğrencilere bu konunun altıncı sınıfın en zor konusu olduğunu belirtti. Bu sırada öğrencilerin soruları cevaplandı, yazılı sınavı ile ilgili bilgi verildi ve erkek öğrencilerin başka bir şubeyle oynadığı futbol maçından söz edildi. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra Ali öğretmen beyaz tahtaya “*I _____ (walk) everyday, I _____ (walk) right now, I _____ (walk) yesterday*” cümlelerini alt alta yazdı ve öğrencilere “*cümle içindeki zaman ifadeleri, hangi zaman olduğu konusunda size fikir verecektir*” açıklamalarını yaptı. Beyaz tahtadaki bu üç örnek üzerinden daha önce öğrenilen konulara da değinilerek açıklamalarda bulunuldu. Ali öğretmen bu açıklamaları yaptıktan sonra beyaz tahtaya “*She _____ (play) chess every Sunday, She _____ (play) chess at the moment, She _____ (play) chess two days ago*” cümlelerini alt alta yazarak öğrenciler tarafından cevaplanmasını istedi. Cevap veren öğrencilere “*neden*” sorusu yöneltildi.

5. Hafta Kayıtları (20.03.2023)

Birinci ders başlangıcında Ali öğretmen sınıfı selamlayarak, geçen hafta işlenen ‘simple past tense’ konusunu bir öğrencinin sınıfa hatırlatması yönünde bir öğrenciyi tahtaya kaldırdı. Öğrenci beyaz tahtaya “*simple past tense*” başlığını hemen altına da “*I, He, She, It + was / You, We, They + were*” ve bu ifadelerin yanına da “*She was a doctor, You were a tailor*” örnek cümlelerini yazdı. Bu sırada öğretmen öğrencilere tahtaya yazılan örnek cümlelerin Türkçe karşılıklarını sordu. Cevaplar verildikten sonra tahtaya kalkan aynı öğrenci beyaz tahtaya “*eğer düzenli ise -ed – join-joined*” ifadelerini yazdı. Hemen ardından Ali öğretmen yazılanlarla ilgili açıklamalarda bulundu. Öğretmen aynı öğrenciden düzensiz fiil de yazmasını istedi ve öğrenci beyaz tahtaya “*eğer düzensiz ise go-went*” ifadelerini yazdı. Öğretmen düzensiz fiillerle ilgili kısa bir açıklama yaptıktan sonra tahtaya kalkan öğrenciyi tebrik edip öğrenciye sırasına

oturmasını söyledi. Ardından öğrencilerden sayfa 118'i açmaları istendi ve 'write verbs in the simple past form' bölümünün yapılması için beş dakika süre verildi. Öğrenciler ilgili bölümü çözerken, öğretmen de sınıf defterini doldurup yoklama aldı. İlgili bölümdeki alıştırmanın tamamlanması için verilen süre bittikten sonra, alıştırma öğrencilere söz hakkı verilerek çözüldü. Alıştırmalar çözülürken bilinmeyen kelimelerin Türkçe karşılıkları söylendi ve düzenli fiillerdeki kurallar hatırlatıldı. Bu bölümdeki alıştırmalar tamamlandıktan sonra düzensiz fiillerle ilgili alıştırmaların çözülmesi istendi. Öğrencilere söz hakkı verilerek cevaplar alındı.

İkinci dersin başlamasıyla Ali öğretmen yoklama aldı. Yoklama alındıktan sonra, birinci derste çözülen alıştırmalara devam edileceğini ve 'look at the picture and complete the sentences in simple past tense' alıştırmalarının çözülmesini istedi. Alıştırma öğrencilere söz hakkı verilerek çözülürken, bilinmeyen kelimeler Türkçe karşılıklarıyla beyaz tahtaya yazıldı. Daha sonra sayfa 112'deki İngilizce kelimelerin telaffuzları etkileşimli tahtadan dinletildi. Ali öğretmen tarafından önemli görülen İngilizce kelimeler, Türkçe karşılıklarıyla beyaz tahtaya yazıldı. Bu sırada sınıf kapısı çaldı ve sınıfa 6/A sınıfının sınıf öğretmeni geldi. Sınıf öğretmeni, Ali öğretmeni *"bir konu hakkında konuşabilir miyiz?"* diye sınıfın dışına çağırdı. Daha sonra Ali öğretmen ve sınıf öğretmeni sınıfa geri gelerek, fiziksel ve zihinsel engeli olan bir öğrenciye yönelik, öğrencilere *"arkadaşınızın yanında sürekli oturmak isteyen var mı?"* sorusu yöneltildi. Bunun üzerine engeli olan öğrenci ağlamaya başladı ve onu dışarı çıkardılar. Fiziksel engeli olan öğrenci sınıf dışındayken Ali öğretmen öğrencilere *"arkadaşınız kendisini yalnız hissediyor bu konuda daha dikkatli olalım ve ona ihtiyaçları konusunda yardımcı olmaya gayret edelim"* sözleriyle ricada bulundu. Bu ricadan sonra öğretmen önemli kelimeleri beyaz tahtaya yazmaya devam etti. Daha sonra 'look at the pictures and complete the missing words' alıştırmalarının yapılması söylendi ve bu alıştırmanın tamamlanması için üç dakika süre verildi. Alıştırma öğrenciler tarafından yapılırken, öğretmen öğrencilerin sorularını yanıtladı. Alıştırma için verilen süre tamamlandıktan sonra, parmak kaldıran öğrenciler sırayla alıştırmaları cevapladı.

6. Hafta Kayıtları (08.05.2023)

Birinci dersin başlamasıyla Ali öğretmenin yanına bir öğrenci gelerek projesini gösterdi. Öğretmen projeyi inceleyip proje ödevlerinin son teslim tarihiyle ilgili

bilgilendirme yaptı. Daha sonra etkileşimli tahta açıldı ve Ali öğretmen “*çarşamba günü il geneli deneme sınavı olacak, haberiniz var değil mi?*” sorusu üzerine öğrencilerin haberleri olduğu anlaşıldı. Öğrencilerden birinin “*sekizinci üniteden soru çıkar mı*” sorusuna karşılık öğretmen “*büyük ihtimalle çıkar*” yanıtını verdi. Ardından öğretmen bugün denemeye yönelik test çözüleceğini, haftaya da dokuzuncu ünite olan ‘democracy’ ünitesine geçileceğine vurgu yaptı. Daha sonra öğretmen etkileşimli tahtadan özel bir yayına ait test kitabının uygulamasını açtı. Öğrencilere soruların tek tek çözüleceği ve her yeni soruda süre verileceği aktarıldı. Test soruları sırasıyla öğrenciler tarafından etkileşimli tahtadaki uygulamadan çözüldü. Öğrencilerin yanlış çözdüğü sorularda da öğretmen geri bildirim verdi.

İkinci derste de denemeye yönelik test soruları etkileşimli tahtadan çözülmeye devam edildi.

3.2.2.2. Çevre Okula İlişkin Araştırmacı Not Defteri Kayıtları

Burada, Çevre Okulda yapılan gözlemlerin haftalık kayıtları hikayeleştirilip haftalık olarak sunulmuş, ayrıca gözlem yapılan 6/A sınıfı ve İngilizce dersi öğretmeni hakkında bilgilere yer verilmiştir. Çevre Okulda tam gün eğitim yapıldığından ders saatleri 40 dakika, teneffüsler de 15'er dakika olarak ayarlanmıştır. Çevre Okulda gözlem yapılan 6/A sınıfının oturma düzeninin, sıralı (geleneksel) yerleşim biçimi olduğu, sınıf duvarlarının renginin açık krem olduğu ve sınıf mevcudunun 27 olduğu gözlenmiştir. 6/A sınıfında ders kitabı olarak sadece MEB tarafından verilen ders kitapları kullanılmaktadır. Altıncı sınıfların haftalık zorunlu İngilizce dersi saati yönetmelikte 3 ders saati olarak belirlenmiştir. 6/A sınıfında hafta sonu Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) adı altında İngilizce dersi verilmemektedir. Bunun yanında, 6/A sınıfı öğrencilerinin seçmeli İngilizce dersleri ve İngilizce dersine yönelik kulüp çalışması da yoktur. 6/A sınıfında yapılan sınıf içi gözlemler, çarşamba günleri zorunlu İngilizce dersinde ve 08:30-10:05 saatleri arasında 2 ders saati (40+40= 80 dakika) olarak yapılmıştır. Toplamda $6 \times 2 = 12$ ders saati gözlem yapılmıştır. 6/A sınıfı İngilizce dersinde görev alan Ayşe öğretmen İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve mesleki kıdemi 10 yıldır.

1. Hafta Kayıtları (22.02.2023)

Birinci dersin başlamasıyla Ayşe öğretmen sınıfa geldi ve öğrencileri “*good morning*” ve “*how are you*” sözleriyle selamladı. Ardından öğretmen, birinci dönemin son ünitesi olan beşinci üniteyle ilgili bir ödevin olduğunu ve bu ödevin daha sonra kontrol edileceğine yönelik açıklamada bulundu. Daha sonra ikinci dönemin ilk konusu olan altıncı ünite ‘occupations’ ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik öğrencilere sorular yöneltildi. Mesleklerin (occupations) bir kısmı öğrenciler tarafından söylendi. Ön bilgiler ortaya çıkarıldıktan sonra, Ayşe öğretmen etkileşimli tahtayı açtı. Etkileşimli tahtadan ‘occupations’ ünitesinin kelimeleri sesli ve görsel olarak sunuldu. Kelime sunumunun ardından Youtube platformundan sunulan kelimeler ile ilgili ‘mini quiz’ uygulanmaya çalışıldı, ancak internetten kaynaklanan bir problemden dolayı bu etkinlik tamamlanamadı. Mini quiz esnasında öğrencilerin davranışlarında oluşan istek ve heyecan, internette yaşanan problemden sonra yerini sessizliğe bırakmıştı. Bu problemin ortaya çıkmasıyla Ayşe öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya ünite kelimelerinin İngilizcelerini yazıp öğrencilerden de beyaz tahtaya yazılanları defterlerine yazmalarını istedi. Beyaz tahtadaki İngilizce kelimeler yazıldıktan sonra, öğretmen öğrencilerden bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını tahmin etmelerini istedi. Bu sırada yanlış tahmin edilen kelimelerin doğrusu öğretmen tarafından söylendi. Ayşe öğretmen öğrenilen bu kelimelerin görsel ve sesli sunumu için tekrar etkileşimli tahtaya yöneldi, ancak problemin devam etmesi üzerine MEB tarafından verilen kitaplardaki etkinliklere (alıştırmalara) geçmeye karar verdi. Ders kitabında bulunan ‘warm up’ etkinliğinin bulunduğu sayfanın açılması istendi. ‘Warm up’ etkinliğinde resimlerdeki mesleklerin İngilizce karşılıklarının tahmin edilmesi yer alıyordu. Öğretmen, parmak kaldıran öğrenciler arasından seçim yaparak bu etkinliği tamamladı. Bu etkinlikten sonra öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya “*talking about occupations*” konu başlığını yazdı. Konu, kurallar hatırlatılarak ve örnekler verilerek açıklandı. Öğrenme ortamında kullanılan öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde kullanılan Grammar Translation Model (Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi) yöntemi olduğu gözlemlendi.

İkinci dersin başlangıcında Ayşe öğretmen birinci derste anlattığı konuyla ilgili açıklamalar yaptıktan sonra, etkileşimli tahtadan birinci dersin başlarında öğrenilen kelimelerle ilgili İngilizce/Türkçe kelime eşleştirme aktivitesini açtı. Aktivitenin

açılmasıyla öğrencilerdeki istek, heyecan ve derse katılım artmıştı. Öğrenciler sırayla etkileşimli tahtaya gelerek eşleştirme aktivitesini tamamladı. Eşleştirme tamamlandıktan sonra, yapılan eşleştirmelerin doğruluğu öğrencilerle kontrol edildi. Ardından etkileşimli tahtadan, resim ve İngilizce kelimelerin eşleştirildiği başka bir aktivite açıldı. Bu aktivite de öğrenciler tarafından tamamlanarak başka bir aktiviteye geçildi. Etkileşimli tahtada açılan aktivitede Türkçe karşılığı verilmiş kelimenin doğru ya da yanlış olduğuna karar verilecekti. Bu aktivitede öğrenciler tarafından tamamlandıktan sonra, etkileşimli tahtadan ders kitabının uygulaması açılarak sayfa 82'deki dinleme etkinliği açıldı. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olan etkinlik iki kez dinletildikten sonra dinleme metninin dökümü açıldı. Öğretmen tahtaya iki öğrenci davet ederek dökümdeki diyalogun okunmasını istedi. Tahtadaki öğrencilerin telaffuz hataları hemen düzeltildi ve diyalogun bazı kısımlarının Türkçe çevirisi yapıldı. Ardından dinleme etkinliğinde yer alan 'true/false' alıştırmalarının cevaplanması istendi. Alıştırmalar yapılırken yanlış (false) olan seçeneklerde "*neden yanlış*" sorusu soruldu. Bu alıştırma tamamlandıktan sonra ders kitabında yer alan diyalogun iki öğrenci tarafından okunması istendi. İki öğrenci tahtada diyalogu okurken teneffüs zili çaldı ve öğretmen kalan kısımların ödev olarak yapılması gerektiğini belirtti. Ayrıca sınıf defteri teneffüste dolduruldu.

2. Hafta Kayıtları (01.03.2023)

Birinci dersin başlamasıyla sınıfa giren Ayşe öğretmen, öğrencileri güler yüzle "*good morning*" ve "*how are you*" sözleriyle selamladı. Ardından daha önceki derste verilen ödevler tek tek kontrol edildi. Ödevler kontrol edildikten sonra bir öğrenciye yönelerek "*birinin mesleğini öğrenmek için nasıl bir yol izlemeliyiz*" sorusunu yöneltti. Öğrenci de "*what is your job*" ve "*what do you do*" yanıtlarını verdi. Öğretmen bu iki soruyu beyaz tahtaya yazarak öğrencilere "*peki bu sorulara nasıl cevap verebiliriz*" sorusunu yöneltti. Parmak kaldıran öğrencilerden "*I'm engineer*" ve "*I'm doctor*" cevapları alındı. Sorularla ilgili cevaplar alındıktan sonra Ayşe öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya "*what does she do?*" ve "*what does he do?*" sorularını yazarak özneler ve bu öznelerle sorulan soruların nasıl cevaplanması gerektiğine yönelik bilgiler verdi. Bu bilgilerden verildikten hemen sonra öğretmen beyaz tahtaya "*can / can't*" başlığını, hemen altına da "*yapabildiğimiz eylemlerden bahsederken öznenin sonra 'can' kullanırız*" açıklamasını yazdı. Ardından beyaz tahtaya "*she can examine*

patients” ve *“I can teach English”* örnekleri yazılarak konuyla ilgili açıklamalarda bulunuldu. Konuyla ilgili bu açıklamalardan hemen sonra, öğretmen öğrencilerden bu konuyla ilgili iki örnek cümle yazmalarını istedi. Öğrencilere örnekleri yazmaları için süre verildi ve yoklama alındı. Yoklama alındıktan sonra, öğretmen öğrencilere yönelerek *“kimler örneklerini yazdı”* dedi ve parmak kaldıran öğrencilerden cevaplarını okumalarını istedi. Örnekler okunduktan sonra, öğretmen beyaz tahtaya *“yapamadıklarımızdan bahsederken ‘can’t’ kullanınız”* açıklamasını yazıp hemen altına da *“I can’t examine patient – She is a dentist, she can’t dye hair – He is a waiter, he can’t cook”* örnekleri yazılarak konu açıklandı. Daha sonra öğretmen beyaz tahtaya *“1) A tailor _____ make dress, 2) A salesman _____ examine patients, 3) An engineer _____ make project for buildings, 4) A dentist _____ pull out teeth, 5) A hairdresser _____ cut hair, 6) A tailor _____ sew fabrics, 7) A farmer _____ grow up vegetables and fruits, 8) A nurse _____ teach English”* alıştırmalarını yazarak öğrencilerden boşlukları *“can”* ya da *“can’t”* ile doldurmalarını istedi. Alıştırmalar öğrenciler tarafından defterlerine yazılırken öğretmen de öğrencilerin defterlerini kontrol edip onların sorduğu soruları cevaplamaya çalıştı. Daha sonra alıştırmaları cevaplamak için öğrenciler tahtaya kaldırıldı. Alıştırmayı cevaplayan öğrenciler arasında telaffuz hatası yapan öğrencilerin hataları hemen düzeltildi ve alıştırmaların Türkçe çevirileri yapıldı. Alıştırmalar yapıldığı esnada öğrencilerden biri öğretmene meslek isimlerinin bazılarının önüne *“a”* bazılarının önüne ise *“an”* geldiğini ifade ederek bu farklılığın neden kaynaklandığını sordu. Öğretmen de öğrencilerin dikkatini öğrencinin sorduğu bu soruya çekip öğrencinin sorusunu örnekler üzerinden açıklamaya çalıştı. Daha sonra öğrencilerden de akıllarına gelen birkaç örnek vermelerini istedi ve bu örnekler beyaz tahtaya yazıldı. Bu açıklamalardan sonra alıştırmalara devam edildi.

İkinci dersin başlamasıyla Ayşe öğretmen etkileşimli tahtadan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu açtı. EBA platformundan meslekler (occupations) ünitesi ile ilgili dinleme becerisini geliştirmeye yönelik telaffuz etkinliği açıldı. Ardından mesleklerle ilgili kelime-resim eşleştirme etkinliği açıldı. Bu etkinliğin açılmasıyla öğrencilerin derse katılma istekleri ve heyecanlarında artış gözlemlendi. Etkinlik tamamlandıktan sonra, etkileşimli tahtadan *“match to make sentence”* alıştırmaları açıldı. Alıştırmalar sırasıyla parmak kaldıran öğrenciler tarafından yapıldı. Alıştırmada mesleklerle ilgili *“what does your father do”* tarzındaki sorular öğrencilere soruldu ve

cevaplar alındı. Alıştırmalar çözüldüğü sırada bir öğrencinin “*opinion*” kelimesinin anlamını sorması üzerine, öğretmen öğrencilerden bu kelimenin anlamını bulmaları için İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce sözlüklerine bakmalarını istedi. Kelimenin Türkçe karşılığı olan “*fikir, düşünce*” birkaç öğrenci tarafından söylendi. Alıştırmada yapılan yanlışlar öğretmen tarafından düzeltildi. Alıştırmalar tamamlandıktan sonra, Ayşe öğretmen bir poşetten A4 kâğıdı çıkardı ve bunları beyaz tahtaya bir bant yardımıyla yapıştırdı. A4 kâğıtlarında bazı mesleklerin resimleri vardı. Beyaz tahtaya mesleklerle ilgili 11 adet A4 kâğıdı yapıştırıldıktan sonra öğrencilere bu aktivitenin nasıl yapılacağıyla ilgili açıklamalarda bulunuldu. Ayşe öğretmen beyaz tahtaya yapıştırdığı bir A4 kâğıdının yanına “*what does he do?*” sorusunu yazıp eliyle işaret ettiği resme yönelik öğrencilere soru sordu. Öğrencilerin çoğunluğu hep bir ağızdan “*he is a mechanic*” cevabını verdi. Ardından Ayşe öğretmen öğrencilere “*what can a mechanic do?*” sorusunu yöneltti ve öğrencilerden “*a mechanic can repair cars*” yanıtını aldı. Daha sonra öğretmen öğrencilerden geriye kalan 10 resimle ilgili soruların ve cevapların defterlerine yazılmasını isteyip öğrencilere süre verdi. Resimlerle ilgili karışıklık çıkmaması adına Ayşe öğretmen resimleri parmağıyla göstererek öğrencilerden resimlerin İngilizcelerini okumalarını isteyerek onlardan cevap aldı. Bu sırada öğrencilerden birinin resimlerdeki bir mesleğin Türkçe karşılığını sorması üzerine öğretmen de “*sözlük kullanman gerektiğini biliyorsun*” yanıtını verdi. Öğrencilere aktiviteyi bitirmeleri için verilen süre zarfında öğrenciler tarafından sorular açıklanarak cevaplandı. Öğrencilerden birinin sorusu üzerine Ayşe öğretmenin EBA platformundan öğrencilere evde yapmaları için ödev gönderdiği anlaşıldı. Daha sonra öğrencilerden birinin “*yapamadıklarımızı evde yapabilir miyiz?*” sorusu üzerine öğretmen de “*bence hepsini şimdi yapabilirsiniz*” cevabını verdi. Ayşe öğretmenin verdiği bu cevaptan sonra, aktivitenin yetişememesi ihtimalini göz önünde bulundurarak beyaz tahtaya yapıştırılan resimlerin yanına mesleklerin İngilizcelerini yazıp “*bunları hızlı bir şekilde defterinize yazın ve mesleğin altına 4 satır boşluk bırakın yetiştiremeyenler evde devam edebilir*” açıklamalarında bulunarak aktiviteyi yetiştiremeyecek öğrencilerin endişelerini giderdi.

3. Hafta Kayıtları (08.03.2023)

Birinci dersin başlangıcında Ayşe öğretmen sınıfa gelip öğrencileri “*good morning*” ve “*how are you*” sözleriyle selamladı. Öğrenciler de öğretmeni selamladı ve

öğretmen yoklama alındıktan sonra derse geçileceğini ifade etti. Yoklama alınırken birkaç öğrenci öğretmen masasının yanına gelerek öğretmene yaptıkları ödevleri göstermeye çalıştı. Yoklama alındıktan sonra öğretmen birazdan yapılacak aktiviteyle ilgili “*gönüllü olan arkadaşlar tahtaya gelip meslekler anlamında kendini tanıtacak ama hangi meslek olduğunu söylemeyecek, bu mesleği de siz tahmin edeceksiniz*” açıklamalarında bulundu. Bu açıklamalar yapıldıktan sonra, birkaç öğrencinin yapılacak olan aktivitenin sınıf listesine göre sırasıyla yapılmasını istemesi üzerine öğretmen de sınıf listesine göre gidileceğini belirtti. Öğrenciler sınıf listesine göre tahtaya gelip mesleklerin tanıtımını yaparken mesleklerle ilgili yanlarında getirdikleri nesnelerle ya da giysilerle tahtaya çıktı. Beden eğitimi öğretmeni mesleğini tanıtan bir öğrenci boynuna düdük takarak tahtaya çıkarken berber mesleğini tanıtan başka bir öğrenci elinde makas ve tarakla tahtaya çıktı. Tamirci mesleğini tanıtan öğrenci, oyuncak arabayla; restoran şefi, oyuncak mutfak malzemeleriyle; garson, tepsiyle; doktor, oyuncak stetoskopla; veteriner, oyuncak köpekle; eczacı, ilaçla; bilim insanı, beyaz önlükle; asker, oyuncak silahla; dans eğitmeni, dans edip şarkı söyleyerek; şoför, oyuncak kamyonla; diş doktoru, maske ve enjektörle; İngilizce öğretmeni, beyaz tahta kalemyle tahtaya “*what do you do?*” sorusunu yazarak; mimar, cetvel ve kalemlerle; terzi, iğne, iplik, makas ve bez parçasıyla; hemşire, enjektör ve beyaz önlükle tahtaya çıktı. Öğrenciler meslekleri tanıtırken yapılan hatalar öğretmen tarafından hemen düzeltildi. Öğrenciler meslekleri tanıtırken sevinçli ve heyecanlıydı. Ayşe öğretmen aktivite bitiminde öğrencilere “*gayet güzeldi, teşekkür ederim*” ifadelerini kullandı. Ayşe öğretmen hiç ara vermeden “*who am I*” oyununu oynatacağını söyleyip oyunun nasıl oynanacağıyla ilgili bilgi verdi. Ardından tahtaya gelen bir öğrenci, sıralarında oturan öğrencilere “*I can repair cars, Who am I?*” sorusunu yöneltti ve öğrenciler de hep bir ağızdan “*mechanic*” cevabını verdi. Oyun birkaç öğrenciye daha oynatılıp etkileşimli tahta açıldı. Ayşe öğretmen etkileşimli tahtadan mesleklere yönelik çarkıfelek adında bir oyun açıyorken teneffüs zili çaldı ve oyun oynanmadan kapatıldı.

İkinci dersin başlangıcında Ayşe öğretmen öğrencilere yeni bir konuya geçileceğini, konunun ‘geçmiş zaman’ olduğunu ve dikkatle dinleyip not tutmaları gerektiğini belirtti. Bu açıklamadan sonra, öğretmen beyaz tahtaya “*past tense of ‘to be’*” hemen altına da şunları yazdı:

I (Ben)	am	I am a teacher.
---------	-----------	-----------------

He (O)		He is tall.
She (O)	is	She is ten years old.
It (O)		It is a cat.
We (Biz)		We are at school now.
You (Sen, Siz)	are	You are students.
They (Onlar)		They are hungry.

Öğretmen beyaz tahtaya yukarıdaki kuralları ve örnekleri yazdıktan sonra “daha önce anlattığım ‘to be’ fiilindeki ‘am, is, are’ yerine ‘was, were’ kullanacağız” açıklamasını yaparak beyaz tahtaya şunları yazdı:

I		was
He		wasn't (was not)
She		
It		
We		were
You		weren't (were not)
They		

Ayşe öğretmen yukarıdaki kuralları tahtaya yazdıktan sonra, öznelerde tekillik ve çoğulluk konusunu açıkladı. Daha sonra öğretmen beyaz tahtaya, alt alta gelecek şekilde “Ayşe and Fatma _____ at school now” ve “Ayşe and Fatma _____ at school yesterday” örneklerini yazarak ‘şu an’ ve ‘geçmiş’ arasındaki farka dikkat çekti. Daha sonra beyaz tahtaya “yesterday= dün, last day= geçen gün, last year= geçen yıl, last winter= geçen kış, last saturday= geçen cumartesi, last month= geçen ay” ifadeleri alt alta gelecek şekilde yazıldı ve hemen yanına da “ago= önce, two days ago= iki gün önce, one year ago= bir yıl önce, five months ago= beş ay önce, three weeks ago= üç hafta önce, in 1995= 1995’te, in 2022= 2022’de” ifadeleri yazılarak ‘zaman ifadeleri’ konusuna dikkat çekildi. Öğretmen beyaz tahtaya “I _____ in İzmir three weeks ago” alıştırmasını yazarak öğrencilerden cevap vermelerini istedi. Öğrenciler cevap verdikten sonra, öğretmen öğrencilerden beyaz tahtada yazılanların deftere yazılmasını istedi. Yaklaşık on dakika sonra, öğretmen yazma işlemini tamamlayanlardan defterlerine anlatılan konuyla ilgili bir örnek cümle yazmalarını istedi. Öğretmen örnek cümleyi yazan öğrencilerin yanına giderek dönütler verdi. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilerden “dün akşam evdeydim” cümlesinin İngilizce karşılığını defterlerine yazmalarını istedi. Bir süre sonra zil çaldı. Zil çaldıktan sonra, öğretmen öğrencilere “herkes defterine was/were konusuyla ilgili on cümle yazacak, bir hafta sonra kontrol edeceğim” diyerek, ev ödevi verdi.

4. Hafta Kayıtları (22.03.2023)

Birince dersin başlamasıyla Ayşe öğretmen sınıfa gelerek öğrencileri “*good morning*” ve “*how are you*” sözleriyle selamladı ve öğrenciler de karşılık verdi. Ardından öğretmen geçen hafta ‘was/were’ konusunun işlendiğini, birazdan bu konuyla ilgili bir video izleteceğini, ardından konuyla ilgili alıştırmayı yapılacağını ve süre kalırsa da oyun oynatacağını belirtti. Öğretmen etkileşimli tahta açılıncaya kadar soru-cevap tekniğini kullanarak öğrencilere ‘was/were’ konusuyla ilgili sorular yöneltip yanıtlar aldı. Daha sonra etkileşimli tahtadan video açıldı ve öğrencilere video devam ederken önemli noktalarda videonun durdurulacağı ve öğrencilere sorular yöneltileceği açıklaması yapıldı. İnternette kaynaklı bir probleminden dolayı videoda sık sık duraksamalar meydana geliyordu bu yüzden Ayşe öğretmen beyaz tahtaya “*I, He, She, It + wasn't / We, You, They + weren't*” ifadelerini yazarak açıklamalarda bulundu. Daha sonra bu ifadelerin hemen yanına “*I was at home yesterday*” örneğini yazarak bu cümlelerin soru şeklinin nasıl yazılacağıyla ilgili bilgi verdi. Ardından bu örneğin hemen altına “*Were you at home yesterday?*” hemen altına da “*Yes, I was*” ve “*No, I wasn't*” ifadeleri yazıldı. Ayşe öğretmen öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına yönelik beyaz tahtaya “*He was a doctor*” cümlesini yazarak öğrencilere bu cümleyi bir soru cümlesi olarak söylemelerini istedi. Parmak kaldıran öğrencilerden biri “*Was he a doctor / Yes he was / No he wasn't*” yanıtını verdi. Daha sonra Ayşe öğretmen beyaz tahtaya yönelerek tahtaya daha önce yazılan “*Were you at home yesterday?*” cümlesi üzerinden ‘Wh- questions’ konusuyla ilgili örnekler vererek öğrencilere sorular yöneltti. Ayşe öğretmen tekrar beyaz tahtaya yönelerek tahtaya alt alta gelecek şekilde “*Where were you yesterday? / When were you at home? / Who were at home?*” sorularını yazdı. Birinci soruyu Ayşe öğretmen cevaplarırken ikinci ve üçüncü sorunun da öğrenciler tarafından cevaplanması istendi. Öğrenciler de bu iki soruya cevap vermeye çalıştı. Cevaplar anıldıktan sonra öğretmen beyaz tahtaya alt alta gelecek şekilde “*She was in İzmir last summer / Was she in İzmir last summer / Yes, She was / No, She wasn't*” ifadelerini yazarak öğrencilerden tahtaya yazılan örnek cümleleri kullanarak ‘wh-questions’ soruları söylemelerini istedi. Bunun üzerine bir öğrenci “*When was she in İzmir*” soru cümlesini söyledi. Daha sonra öğretmen öğrencilerden ‘where’ soru ekiyle bir soru cümlesi söylemelerini istedi. Öğrencilerden biri “*Where was she last summer*” soru cümlesini söyledi. Ardından ‘who’ soru ekiyle bir soru cümlesi istendi.

Öğrencilerden biri *“Who was in İzmir last summer”* soru cümlesini söyledi. Ayşe öğretmen bu örnek soru cümlelerinden hemen sonra, öğrencilerden beyaz tahtada yazılanları defterlerine yazmalarını istedi. Öğrenciler not defterlerine beyaz tahtadakileri yazarken öğretmen de yoklama alıp sınıf defterini doldurdu. Bir süre sonra etkileşimli tahtadaki video açıldı. Öğrencilere söz hakkı verilerek videodaki alıştırmalar video duraksatılarak çözüldü. Alıştırmalar çözülürken öğretmen önemli gördüğü yerlerde açıklamalarda bulundu ve her alıştırmada öğrencilere *“boşluğa neden was ya da were geldi”* sorusunu yöneltti.

İkinci derste Ayşe öğretmen öğrencilere boş birer kâğıt çıkarmalarını ve bu boş kâğıdın bir yüzüne ‘was’ diğer yüzüne de ‘were’ yazmalarını istedi. Ayşe öğretmen *“birazdan etkileşimli tahtadan alıştırma açacağım, alıştırmalardaki boşluğa ‘was’ gelecekse elinizdeki kâğıdın ‘was’ yüzünü boşluğa ‘were’ gelecekse ‘were’ yüzünü çevireceksiniz”* ifadeleriyle öğrencilere ellerindeki kâğıtla ne yapacaklarını açıkladı. Öğretmenin bu açıklamalarından sonra alıştırmaların çözümüne geçildi. Öğrenciler hazırladıkları kâğıtları istekli, coşkulu ve heyecanlı bir şekilde havaya kaldırdı ve bu olay örgüsü aynı şekilde devam ederek alıştırmaların çözümü tamamlandı. Ardından Ayşe öğretmen sınıf listesinden ilk sıradan başlayarak 4’er kişilik gruplar oluşturacağını ve ilk 4 kişilik 2 grubun tahtaya çıkacağını söyledi. Gruplar oluşturulduktan sonra tahtanın önünde daha geniş bir alan açabilmek ön tarafta bulunan öğrenci sıraları sınıfın arka tarafına doğru kaydırıldı. Daha sonra 4’er kişiden oluşan ilk 2 grubu tahtaya davet etti. Öğretmen 2 grubun birbirini görmeyecek şekilde tahtanın önünde dizilmesini ve önlerine bir sıra çekmelerini istedi. Ayşe öğretmen masasından aldığı iki poşet dosyayla grupların yanına gelerek *“poşet dosyaların içinde daha önce işlediğimiz konularla ilgili kelime kâğıtları var, vereceğim süre içinde bu kelimelerden en fazla anlamlı cümle oluşturan grup kazanan taraf olacak”* açıklamalarında bulundu. Öğretmen grupların oyunu anladıklarından emin olduktan sonra, gruplara beş dakika süre vererek oyunu başlattı. Oyun başladıktan sonra öğretmen her iki grubun da yanına giderek ipuçları vermeye çalıştı. Süre bittiğinde en fazla cümle oluşturan grup tebrik edilip sıradaki grup tahtaya davet edildi. Oyun bir süre oynandıktan sonra zil çaldı.

5. Hafta Kayıtları (03.05.2023)

Birinci dersin başlamasıyla Ayşe öğretmen öğrencileri “*good morning*” ve “*how are you*” ifadeleriyle selamladı ve öğrenciler de karşılık verdi. Ardından geçen haftalarda işlenen ‘simple past tense’ konusuyla ilgili öğrencilere ev ödevi olarak verilen şarkı söyleme görevi sırasıyla yapılmak üzere öğrencilere söyletildi. Şarkı ‘irregular verbs’ konusunu pekiştirmeye yönelik bir aktiviteydi. Öğrenciler sırayla tahtaya gelerek şu şekilde aktiviteyi tamamladı: Tahtaya gelen öğrenci düzensiz bir fiil seçerek (irregular verb) “*when I say ‘go’ you say went*” ifadesini ve hemen ardından “*go*” fiilini söyledi. Tahtadaki öğrencinin ağzından ‘go’ fiili çıktıktan hemen sonra sınıfın geri kalanı ‘go’ fiilinin düzensiz hali olan “*went*” fiilini koro halinde söyledi. Bu aktivite farklı düzensiz fiiller kullanılarak her öğrenci tarafından yapıldı. Öğrenciler aktivite sırasında istekli ve mutluydular. Aktivite tamamlandıktan sonra Ayşe öğretmen etkileşimli tahtadan ‘regular and irregular verbs’ adında bir eşleştirme aktivitesi açtı. Aktivite açıldıktan sonra Ayşe öğretmen “*bu aktiviteye sadece parmak kaldırıp sessiz duran öğrencileri kaldıracağım*” açıklamalarını yaparak sınıfta oluşan gürültüyü önlemiş oldu. Bu sırada zil çaldı ve ikinci ders devam edileceği söylendi.

İkinci derste, ilk ders zil çaldığı için başlanamayan eşleştirme aktivitesi kısa bir süre içinde tamamlandı. Ayşe öğretmen öğrencilerden eşleştirme aktivitesinde bulunan düzenli fiillerin (regular verbs) bulunup yuvarlak içine alınmasını istedi. Parmak kaldıran öğrenciler arasından seçim yapılarak öğrenciler tek tek tahtaya davet edilerek etkinlik tamamlandı. Daha sonra Ayşe öğretmen beyaz tahtaya alt alta gelecek şekilde “*try-tried / play-played / stay-stayed / study-studied*” fiillerini yazarak öğrencilere hatırlatmalarda bulunarak öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermeye çalıştı. Daha sonra Ayşe öğretmen etkileşimli tahtadan ‘simple past tense’ konusuyla ilgili alıştırmayı açtı. Alıştırmada boş bırakılan yerler parantez içinde verilen fiillerin geçmiş zaman haliyle doldurulacaktı. Öğrenciler alıştırmaları çözerken öğretmen de yoklama almaya başladı. Yoklama alındıktan sonra, öğretmen alıştırmalarda geçen ‘zaman ifadeleri’ ile ilgili öğrencilere sorular yöneltti. Ayşe öğretmen “*beşinci alıştırmada geçen zaman zarfı nedir*” sorusunu öğrencilere yöneltip öğrencilerden “*last night*” yanıtını aldı.

6. Hafta Kayıtları (17.05.2023)

Birinci dersin başlangıcında Ayşe öğretmen öğrencileri “*good morning*” ve “*how are you*” sözleriyle selamladı ve öğrenciler de karşılık verdi. Ardından öğretmen yeni üniteye geçileceğini belirtip öğrencilere ‘saving the planet’ ünitesiyle ilgili sorular sormaya başladı. Öğrenciler de sorulan sorulara yanıt vermeye çalıştı. Öğrencilerin dikkati yeni üniteye çekildikten sonra etkileşimli tahtadan ünitenin kelime videosu açıldı. Videoda İngilizce kelimeler Türkçe karşılıkları ve ilgili kelimenin görselleriyle yer alıyordu. Ayrıca videoda her kelimenin İngilizce ve Türkçesinin okunduğu bir seslendirme mevcuttu. Video ilerlemeye devam ederken öğretmen de yoklama alıp sınıf defterini doldurdu. Yoklama alındıktan sonra, Ayşe öğretmen videonun çok uzun olduğunu belirtip beyaz tahtaya yöneldi. Öğretmen beyaz tahtaya ‘saving the planet’ ünitesinin İngilizce kelimelerini ve Türkçe karşılıklarını yazmaya başladı. Öğrencilere de tahtaya yazdıklarını not defterlerine yazmalarını söyledi. Böylece birinci ders yazma işlemiyle geçirilmiş oldu.

İkinci derste Ayşe öğretmen yazma işlemini tamamlayamayan öğrencilere süre verdi. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra, öğretmen emir kipleri (imperatives) konusuyla ilgili açıklamalarda bulundu. Ardından öğrencilerden örnek cümleler söylemelerini istedi. Öğrencilerden “*Don’t hunt animals, Don’t cut down trees, Save energy*” örnekleri alındı. Daha sonra öğretmen beyaz tahtaya alt alta gelecek şekilde “*hunt animals, save energy, waste water, plant trees, drop litter, separete the rubbish, use private cars, protect environment, pick up rubbish, cut down trees, use public transportation*” ifadelerini yazıp öğrencilerden bu ifadeleri not defterlerine yazmalarını istedi. Yazma işlemi tamamlandıktan sonra, Ayşe öğretmen öğrencilerden boş bir kâğıt çıkarmalarını isteyip kâğıdın bir yüzüne ‘do’ diğer yüzüne de ‘don’t’ ifadelerini yazmalarını istedi. Ayşe öğretmen “*tahtada yazan ifadeleri sırasıyla okuyacağım, siz de elinizdeki kağıtlarda yazan do ya da don’t ifadelerini doğru bir şekilde havaya kaldıracaksınız*” açıklamalarını yaptı. Bu açıklamalardan sonra öğretmen tek tek ifadeleri okurken öğrenciler de ellerinde bulunan kâğıdın ilgili yüzünü çevirerek havaya kaldırdı. Etkinlik tamamlandıktan sonra öğretmen etkileşimli tahtadan WEB 2.0. araçlarıyla oluşturulmuş bir oyun platformundan kelime eşleştirme oyununu açtı. Öğrenciler oyun oynarken sevinçli ve istekli görünüyordu. Eşleştirme oyunu

tamamlandıktan hemen sonra başka bir oyun açıldı. Öğrenciler oyunu bir süre oynadıktan sonra zil çaldı.

3.2.3. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Burada, Merkez Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri, okul öğretmenleri bazında ayrı olacak şekilde verilmiştir. Öğretmen görüşleri, Merkezi Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri iki alt başlık halinde sunulmuştur.

3.2.3.1. Merkezi Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Merkezi Okulda görev yapan ve 6. sınıf kademesinde görev almış 4 İngilizce öğretmenine 16 açık uçlu soru yöneltilerek elde edilen verilerin temaları ve kodları içerik analizi yapılarak tablolar halinde sunulmuştur. Sorulara cevap veren öğretmenler; M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3 ve M.O.Ö4 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca, 4 İngilizce öğretmenin sorulara vermiş oldukları cevaplar, herhangi bir değişiklik yapılmadan tabloların yorumlanmasından hemen sonra aktarılmıştır.

Programın olumsuz yönleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3. 11. Programın Olumsuz Yönleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Programın Olumsuz Yönleri	Ünite sayısının fazla olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	İngilizce dersine ayrılan ders saatinin az olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Bazı konuların sınıf düzeyine uygun olmaması	M.O.Ö1, M.O.Ö4	2
	Zorluk yoğunluğunun tutarsız dağıtılması	M.O.Ö1, M.O.Ö4	2
	Materyallerin yetersizliği	M.O.Ö2, M.O.Ö3	2
	Programın güncel ve ilgi çekici olmaması	M.O.Ö3, M.O.Ö4	2
	Etkili ders işlenmesini sınırlandırması	M.O.Ö1	1

Tablo 3. 11 (Devam). Programın Olumsuz Yönleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
	Kalabalık sınıflarda aksaklıklar yaşanması	M.O.Ö1	1
	Günlük hayata hazırlamaması	M.O.Ö2	1
	Gerekli becerileri ölçememesi	M.O.Ö3	1
	Konular arasında bütünlüğün olmaması	M.O.Ö3	1
	Toplam		21

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri on bir kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, ünite sayısının fazla olması (f=4) ve İngilizce dersine ayrılan ders saatinin az olması (f=4) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri; bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması (f=2), zorluk yoğunluğunun tutarsız dağıtılması (f=2), materyallerin yetersizliği (f=2), programın güncel ve ilgi çekici olmaması (f=2), etkili ders işlenmesini sınırlandırması (f=1), kalabalık sınıflarda aksaklıklar yaşanması (f=1), günlük hayata hazırlamaması (f=1), gerekli becerileri ölçememesi (f=1), konular arasında bütünlüğün olmaması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Size göre, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Öncelikle, İngilizce dersindeki ünite sayısı bir hayli fazla. Ünite sayısındaki bu fazlalık etkili ders işlenmesini sınırlamaktadır. Yedi ünitenin yeterli olacağı kanısındayım. Üniteler kâğıt üzerinde yetiştiriliyor ama uygulamada bazı ünitelerin tam anlamıyla öğrenildiğini düşünmüyorum. Altıncı sınıf öğrencilerine ‘simple past tense’ konusu ağır gelmektedir. Bu konunun üst kademelerde verilmesi daha uygun olacaktır. Öğretim programımızda altıncı sınıf İngilizce derslerine 3 saat yer verilmektedir. Seçmeli İngilizce derslerimiz olduğu için toplam 5 saat ders verebilmekteyiz. Seçmeli dersler olmasaydı programı yetiştirmek zorlaşırdı. İngilizce ders saati yedi saat veya üzeri olabilseydi etkinlik, çalışma gibi şeyler daha rahat ve amacına uygun olarak ifa edilebilirdi. Kalabalık sınıflarda, ortalama 43 kişilik sınıflarda, derse girdiğim için programın uygulama aşamasında aksaklıklar yaşarım. Örneğin; basit düzeyde İngilizce

oyun oynatmak bile dahi güç gelmektedir. Ayrıca, programda yer alan bazı ağır konulardan dolayı programın uygulanma süresi uzayabilmektedir (M.O.Ö1).

Çok fazla konu, ünite var ama çok az etkinlik ve materyal var. İşlenen konular çabuk unutuluyor. Öğrenciler dönemsel öğreniyor. Altıncı sınıfta İngilizce ders saatinin daha fazla olması gerekiyor. Öğretim programındaki konular eğlenceli fakat günlük hayata çok azı hazırlıyor. Seçmeli İngilizce derslerimiz olduğu için konuları yetiştirebiliyorum ama seçmeli dersleri olmayan okullarda program yetişmeyebilir. Öğrencilerin Türkçe konusundaki yetersizliklerden dolayı grammar (dilbilgisi) konularında eksiklik ve zorluk yaşanmasına neden oluyor (M.O.Ö2).

Müfredat ve yıllık plan ünite bazında eleştirilebilir. On ünite yerine yedi ya da sekiz ünite olması daha etkili olabilir. Çoğu okulda üniteler yetişmiyor. On ünite yerine etkili bir şekilde işlenebilecek yedi ya da sekiz ünite olsaydı hem zaman hem de verimlilik bakımından daha etkili olabilirdi. İngilizce ders saatlerinin en az dört en fazla altı saat olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler bu şekilde İngilizceye daha fazla maruz kalırdı. Müfredatta materyal kullanımı sınırlı ve gerekli becerileri tam anlamıyla ölçmüyor. Programın içeriği geliştirilebilir. Konular arasında tam bir bütünlük ve devamlılık yok. Sarmal bir eğitim olduğu için bir önceki dönemin daha genişletilmiş hali bir sistem bu yüzden çok ilgi çekici bir durum yok. Konularda ve materyal kullanımında çok daha yenilikçi ve yaratıcı olabilirdi. Bazen konular arasındaki tutarsızlıklar aktarma konusunda durumu zorlaştırıyor (M.O.Ö3).

Konular çok geniş üniteler çok fazla fakat kısıtlı zaman var. Bazı sınıfların düzeyine uygun konular yok. Bazı üniteler oldukça yoğunken diğerleri içerik olarak daha hafif. Ünitelerin dengeli olarak dağılması daha iyi olurdu. İkinci dönemdeki üniteler daha zor olduğu için öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmek zor oluyor. Güncel yakalanmalı, konuların daha dikkat çekici olabileceğini düşünüyorum. Mesela teknolojik konular ele alınabilir. Bazı ünitelerin konularının eskidiğini düşünüyorum context (bağlam) olarak. Çocukların dikkatini çekmeyince ilerlemek daha zor oluyor (M.O.Ö4).

MEB kitapları temasına ilişkin kodlar Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3. 12. MEB Kitapları Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
MEB Kitapları	Kitapların yetersiz olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Gerçek yaşam durumlarını yansıtmaması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Yaratıcılık ve hayal gücüne katkı sağlamaması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Ana dil ve hedef dilin kültürünü yansıtmaması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3,	3
	Kazanımların kavranması açısından yetersiz	M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	3
	Etkinliklerin/Alıştırmaların az olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö4	3
	Drama/Rol oynama etkinliklerine yer verilmemesi	M.O.Ö1, M.O.Ö3	2
	Görünüş bakımından estetik olmaması	M.O.Ö1	1
	Kitapların sıkıcı olması	M.O.Ö2	1
	Dinleme etkinliklerinin yetersiz olması	M.O.Ö2	1
	Öğretici olmaması	M.O.Ö3	1
	Geliştirilmeli ve değiştirilmeli	M.O.Ö3	1
	Etkinlikler amaca yönelik olmalı	M.O.Ö4	1
	Toplam		21

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin MEB kitapları temasına ilişkin görüşleri on üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; kitapların yetersiz olması (f=4), gerçek yaşam durumlarını yansıtmaması (f=4), yaratıcılık ve hayal gücüne katkı sağlamaması (f=4) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; ana dil ve hedef dilin kültürünü yansıtmaması (f=3), kazanımların kavranması açısından yetersiz (f=3), etkinliklerin/alıştırmaların az olması (f=3), drama/rol oynama etkinliklerine yer verilmemesi (f=2), görünüş bakımından estetik olmaması (f=1), kitapların sıkıcı olması (f=1), dinleme etkinliklerinin yetersiz olması (f=1), öğretici olmaması (f=1), geliştirilmeli ve değiştirilmeli (f=1), etkinlikler amaca yönelik olmalı (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilere dağıtılan kitaplar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Tamamen yetersiz buluyorum. İçerik, yazı stili, punto vs. dahi güzel hazırlanmamıştır. Etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Kitaplardaki etkinlikler; gerçek yaşam durumlarını yansıtmıyor, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerine katkı sağlamıyor; ana dil ve hedef dilin kültürünü yeterince yansıtmıyor;

'drama' ve 'rol oynama' tekniklerinin kullanımına olanak sağlamıyor. Drama ve rol oynama tekniklerine yer verilmesi uygun olacaktır (M.O.Ö1).

Yetersiz buluyorum. Çok az etkinlik var. Kitaptaki etkinlikler; gerçek yaşam durumlarını yansıtmıyor; öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerine katkı sağlamıyor; ana dil ve hedef dilin kültürünü yeterince yansıtmıyor; öğrencilerin kazanımları kavraması açısından yetersizdir. Kitaplar çok sıkıcı görünüyor. Dinleme etkinliklerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum (M.O.Ö2).

Kesinlikle yeterli değil. Ayrıca, öğretici veya yardım edici de bulmuyorum. Geliştirilmesi hatta toptan değiştirilmesi gerek. Kitaptaki etkinlikler; gerçek yaşam durumlarını yansıtmıyor; öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerine katkı sağlamıyor; ana dil ve hedef dilin kültürünü yeterince yansıtmıyor; 'drama' ve 'rol oynama' tekniklerinin kullanımına olanak sağlamıyor; öğrencilerin kazanımları kavraması açısından yetersizdir (M.O.Ö3).

Altıncı sınıf kitabının asla yeterli olmadığını düşünüyorum. Etkinlikler daha amaca yönelik olmalıdır. Alıştırmalar daha çok olmalıdır. Kitaptaki etkinlikler; gerçek yaşam durumlarını yansıtmıyor; öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerine katkı sağlamıyor; öğrencilerin kazanımları kavraması açısından yetersizdir. Dilbilgisi konularının kavranmasına yönelik alıştırmalar arttırılmalı. Kelime ve konuşma konusunda da ödevler daha yaratıcı olmalıdır (M.O.Ö4).

Sınıfın donanımı ve fiziki yapısı bağlamında İngilizce öğretiminde yöntem/teknik ve materyal kullanımı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3. 13. Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı	Kalabalık sınıflarda farklı yöntem/tekniklerin uygulanmasının zor olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Kalabalık sınıfların İngilizce öğretimi için uygun olmaması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4

Tablo 3. 13 (Devam). Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı	Materyal olarak çoğunlukla etkileşimli tahtanın kullanılması	M.O.Ö1, M.O.Ö3, M.O.Ö4	3
	Materyallerin yetersiz olması	M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	3
	Kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin zor olması	M.O.Ö1, M.O.Ö4	2
	Günümüzde materyallere ulaşmanın kolay olması	M.O.Ö1	1
	Uygulama konusunda öğretmen isteksizliğinin olması	M.O.Ö1	1
	Öğrencilerin etkileşimli tahtayı görmede zorluk çekmesi	M.O.Ö2	1
	Öğretmenlerin imkanları dahilinde sınıfa materyal getirmesi	M.O.Ö3	1
	Sınıf ortamının öğrencilerin ilgisini çekmemesi	M.O.Ö3	1
	Toplam		21

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin sınıfın donanımı ve fiziki yapısı bağlamında İngilizce öğretiminde yöntem/teknik ve materyal kullanımı temasına ilişkin görüşleri on kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; kalabalık sınıflarda farklı yöntem/tekniklerin uygulanmasının zor olması (f=4), kalabalık sınıfların İngilizce öğretimi için uygun olmaması (f=4), kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; materyal olarak çoğunlukla etkileşimli tahtanın kullanılması (f=3), materyallerin yetersiz olması (f=3), kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin zor olması (f=2), günümüzde materyallere ulaşmanın kolay olması (f=1), uygulama konusunda öğretmen isteksizliğinin olması (f=1), öğrencilerin etkileşimli tahtayı görmede zorluk çekmesi (f=1), öğretmenlerin imkanları dahilinde sınıfa materyal getirmesi (f=1), sınıf ortamının öğrencilerin ilgisini çekmemesi (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Sınıflarınızdaki donanım, oturma (sıra) düzeni ve materyalleri göz önünde bulundurarak mevcut sınıf ortamınızın, farklı yöntem/tekniklerin kullanılabilmesini ve

İngilizce öğretimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

43 kişilik sınıflarda ders anlattığım için fiziki ortam yeterince büyüktür lakin materyalleri bir ders süresi içerisinde işlemek zordur. Kalabalık sınıflarda ders anlatmak İngilizce öğretimi için uygun değildir. Ortaokul kademelerinde özellikle sınıf yönetimini sağlamak zor olabilmektedir. Sınıf mevcudunun az olması gerekir ki etkili öğrenme gerçekleşebilsin. Sıra düzeninin de etkinliklere göre düzenlenebilmesi gerekir. Örneğin; U düzeni, yuvarlak düzen gibi sıra düzenlerinin rahatça uygulanabilmesi gerekir. Eskisi gibi materyaller elle değil, elektronik ortamda yapılmaktadır. Bir hayli fazla materyal olduğunu düşünüyorum ancak uygulama konusunda öğretmenlerin isteksiz olduğu kanısındayım. Sınıfların kalabalık olması göz önüne alınırsa yöntem ve tekniklerin olması gerektiği gibi ya da istenildiği gibi uygulanması zordur. Bu sebeple, yöntem ve tekniklerin kalabalık sınıflara uygun şekilde düzenlemek zordur (M.O.Ö1).

Okulumda 42-43 kişilik sınıflarda ders işliyoruz. Sıra düzeni geleneksel ve akıllı tahta harici bir materyal yok. Çocuklar o tahtayı dahi zor görüyor. Ortam çok yetersiz. Bu kalabalık ortamda İngilizce öğretimi doğru değil. Derslerin 15 kişilik sınıflarda işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Gruplar halinde ya da bireyselle dönüştürülebilecek birleşip ayrılabilen bir oturma düzeni olmalı. Her etkinlik için her oturma düzeni aynı değil. Sınıfta materyal yok genellikle ben getiriyorum. Oturma düzeni ve sınıf mevcudu yöntem ve teknikleri kullanmak için çok kısıtlayıcı (M.O.Ö2).

Okulumuzda bulunan donanım ve materyaller yeterli değil. Fakat öğretmenler imkanlarını zorlayıp materyaller geliştirerek dersleri bir tiyatro oyunu misali işleyebiliyorlar. Öğretmen ve öğrenci iş birliğiyle ortaya iyi bir ders çıkabiliyor. Onun haricindeki durumlar dışında yetersiz kalıyor. Sınıf mevcutlarımız 40-45 arasında olduğu için İngilizce öğretimi için verimli bir ortam olmuyor maalesef. İngilizce derslerinin daha etkili işlenebilmesi için sınıf ortamının dikkat çekici, öğrencinin yaratıcılığını tetikleyici, baskıdan arınmış rahat bir ortam olması gerekir. Dil öğretimi için uygulanması gereken yöntem ve teknikleri kalabalık sınıflarda uygulayamıyoruz. Sınıflarımızda daha çok akıllı tahtalardan faydalıyoruz. Bazı zamanlarda akıllı tahtanın arızalanması ders işleyişinin çekiciliğini ve dinamikliğini azaltabiliyor (M.O.Ö3).

Bulunduğum okulda sınıflar oldukça kalabalık. Bu etkinliklerin etkililiğini oldukça düşürüyor. Her öğrenciye yeteri kadar vakit ayırdığım zaman daha az örnek çözmüş oluyoruz. Sınıflarımız ortalama 40 kişi olduğu için İngilizce öğretimi için uygun olmuyor maalesef. Sınıf mevcutlarının maksimum 20 olması gerektiğini düşünüyorum. Kalabalık sınıflar konuşma ve disiplin olarak dersin verimli olmasına engel oluyor. Okulumuzda yeteri miktarda ve kaliteli materyallerin bulunduğunu düşünmüyorum. Farklı yöntem ve tekniklerin kalabalık sınıflarda uygulanması zor oluyor (M.O.Ö4).

Uygulama sonunda hedef ve kazanımların gerçekleşme durumu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3. 14. Uygulama Sonunda Hedef ve Kazanımların Gerçekleşme Durumu Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Uygulama Sonunda Hedef ve Kazanımların Gerçekleşme Durumu	Hedeflere ulaşılmasında öğrenci seviyesinin etkili olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Bazı kazanımların altıncı sınıf seviyesine uygun olmaması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Konuşma (speaking) becerileri hedeflerine ulaşamaması	M.O.Ö2, M.O.Ö3	2
Toplam			10

Tablo 3.14’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin uygulama sonunda hedef ve kazanımların gerçekleşme durumları temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; hedeflere ulaşılmasında öğrenci seviyesinin etkili olması (f=4), bazı kazanımların altıncı sınıf seviyesine uygun olmaması (f=4) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşlerden sonra, konuşma (speaking) becerileri hedeflerine ulaşamaması (f=2) kodu gelmektedir. Öğretmenlerin “Uygulama sonunda, öğretim programında belirtilen hedef ve kazanımların gerçekleşme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Her kademedede olduğu gibi altıncı sınıflarda da örtüşme yaşanmayabilmektedir. Programda belirtilen hedefler yaş aralığına uygun olmadığı zaman örtüşme

yaşanmamaktadır. Programda yer alan kazanımların bazıları altıncı sınıf öğrenci seviyesine uygun değildir (M.O.Ö1).

Programda belirtilen hedeflere iyi sınıflarda ulaşabiliyoruz. Bu program speaking (konuşma) hedeflerini gerçekleştiriyor. Kazanımların bir kısmı öğrenci seviyesine uygun değil maalesef (M.O.Ö2).

Programda belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi sınıftan sınıfa değişebiliyor. Kazanımların çoğu altıncı sınıf seviyesine uygun fakat konuşma yeteneğini ölçen kazanımlar altıncı sınıf seviyesine uygun değil (M.O.Ö3).

Hedeflerin örtüşmesi seviyeye göre değişebiliyor. Kazanımların altıncı sınıf seviyesine göre biraz fazla olduğunu düşünüyorum (M.O.Ö4).

Sosyal ve kültürel çevrenin İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3. 15. Sosyal ve Kültürel Çevrenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sosyal ve Kültürel Çevrenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi	Sosyal ve kültürel çevrenin yetersiz olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	4
	Öğrencilerin dil öğreniminde zorluk yaşaması	M.O.Ö1	1
	Öğrencilerin İngilizceye yönelik ilgisiz olması	M.O.Ö2	1
	Toplam		6

Tablo 3.15’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin sosyal ve kültürel çevrenin İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, sosyal ve kültürel çevrenin yetersiz olması (f=4) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşten sonra, öğrencilerin dil öğreniminde zorluk yaşaması (f=1), öğrencilerin İngilizceye yönelik ilgisiz olması (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Okulunuzun bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin öğrencilerinizin İngilizceyi gerçek yaşamla bütünleştirebilmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Siirt'te öğretmenlik yaptığım için, esasında 3 dilli bir şehir olan bu şehrin İngilizceye yatkın olmasını beklerdim ancak dil öğreniminde çok fazla zorluk yaşanmaktadır. Çevre şartlarının müsait olmaması bunda en büyük etkindir (M.O.Ö1).

İngilizceyi gerçek yaşamla bütünleştirebilecekleri bir sosyal hayat ya da kültür yok. Öğrencilerin çoğunluğu İngilizce şarkı bile dinlemiyor (M.O.Ö2).

Çevre, kültür ve sosyal seviyelerden maalesef ki hiçbiri çocuğu İngilizce dersine yönelik motive edecek özellikte değil. Üzülerek belirtiyorum (M.O.Ö3).

İngilizceyi gerçek yaşama entegre edebilecekleri bir ortam hiç yok. Bu da öğrencilere herhangi bir katkı sağlamıyor (M.O.Ö4).

Ekonomik durumun İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3. 16. Ekonomik Durumun İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Ekonomik Durumun İngilizce Öğrenmeye Etkisi	Ekonomik durumun İngilizce öğrenmeyi etkiliyor olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3	3
	Ekonomik durumun İngilizce öğrenmeyi etkilememesi	M.O.Ö4	1
	İnternete erişimi olan öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğreniyor olması	M.O.Ö2	1
	İngilizce öğreniminde dile olan yatkınlığın da etkili olması	M.O.Ö3	1
	İngilizceye yönelik ilginin başarıyla doğru orantılı olması	M.O.Ö4	1
	Toplam		7

Tablo 3.16'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin ekonomik durumun İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, ekonomik durumun İngilizce öğrenmeyi etkiliyor olması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşten sonra; ekonomik durumun İngilizce öğrenmeyi etkilememesi (f=1), internete erişimi olan öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğreniyor olması (f=1), İngilizce öğreniminde dile olan yatkınlığın da etkili olması (f=1), başarının İngilizceye yönelik ilgiyle doğru orantılı olması (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin ekonomik durumunun, onların İngilizce

öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin özel ders, dersane gibi imkanları olduğundan etkisinin fazla olduğunu düşünüyorum (M.O.Ö1).

Evde internete kolay erişimi olan çocuklar özellikle İngilizceyi daha rahat öğreniyor. Ekonomik durumun iyi olması İngilizcenin daha iyi öğrenilmesine etki edeceğini düşünüyorum (M.O.Ö2).

Tabii ki ekonomik durum da etkilidir ama dile olan yatkınlık öğrencinin yeteneğidir (M.O.Ö3).

Öğrencinin İngilizceye ilgisi varsa maddi durumun başarıya pek bir etkisi yoktur (M.O.Ö4).

Velilerin sürece dâhil edilmesi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3. 17. Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Velilerin sürece dâhil edilemiyor olması	M.O.Ö2, M.O.Ö3	2
	Velilerin sürecin bir parçası olarak görülmesi	M.O.Ö1	1
	Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin takip ediliyor olması	M.O.Ö1	1
	Velilere sadece önerilerin verilmesi	M.O.Ö2	1
	Velilerin süreçte yer almak istememesi	M.O.Ö3	1
	Velilerin sadece ödev kontrolünde sürece dâhil edilmesi	M.O.Ö4	1
	Velilerin İngilizce bilgilerinin yetersiz olması	M.O.Ö4	1
	Toplam		8

Tablo 3.17’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin velilerin sürece dâhil edilmesi temasına ilişkin görüşleri yedi kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, velilerin sürece dâhil edilemiyor olması (f=2) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşten sonra; velilerin sürecin bir parçası olarak görülmesi (f=1), öğrencilerin kişisel gelişimlerinin takip ediliyor olması (f=1), velilere sadece önerilerin verilmesi (f=1), velilerin süreçte yer almak istememesi (f=1), velilerin sadece ödev kontrolünde sürece dâhil edilmesi (f=1), velilerin İngilizce bilgilerinin yetersiz olması (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde velileri ne

ölçüde sürece dâhil ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Velilerle sürekli irtibat halindeyim. Bu sayede, öğrencilerin kişisel gelişiminde ortak fikirler elde edebilmekteyiz (M.O.Ö1).

Dâhil etmiyorum. Önerilerde bulunuyorum sadece (M.O.Ö2).

Etmiyoruz. Onlar dâhil olmak istemiyorlar (M.O.Ö3).

Ödev kontrolü konusunda yardım alıyorum sadece. Velilerimin İngilizce bilgisi yeterli değil (M.O.Ö4).

Temel dil becerilerinin ağırlığı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3. 18. Temel Dil Becerilerinin Ağırlığı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Temel Dil Becerilerinin Ağırlığı	Dil becerilerinin seviyeye göre verilmesi	M.O.Ö1	1
	Dil becerilerinin tamamına ağırlık verilmesi	M.O.Ö2	1
	Konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi	M.O.Ö3	1
	Dinleme, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi	M.O.Ö4	1
Toplam			4

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin temel dil becerilerinin ağırlığı temasına ilişkin görüşlerinin dört kod altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşler; dil becerilerinin seviyeye göre verilmesi (f=1), dil becerilerinin tamamına ağırlık verilmesi (f=1), konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi (f=1), dinleme, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi şeklinde eşit olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin “Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretiminde ağırlıklı olarak hangi temel becerilere (konuşma, dinleme, okuma, yazma) yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Esasında 4 temel becerinin bir arada, eşit şekilde verilmesi gerekir lakin seviyeye göre bazı alanlara daha fazla ağırlık verilebilir. Örneğin; ortaokulda yazma ve okuma daha ağırlıklı olabilir. Lisede ise konuşma ve dinleme daha ağırlıklı verilebilir (M.O.Ö1).

Hepsine ağırlık verilmesi gerekir. Çünkü bu beceriler oturduğunda gerçek hayata geçirilebilir olacak ve öğrenim daha kalıcı olacak (M.O.Ö2).

Konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla yer verilmesi gerekir. Çocuk işittiğini anlamalı ve cevap verebilmeli. Hedef dilde iletişimi yüksek tutabilmek okuma ve yazmadan çok daha önemli (M.O.Ö3).

Dinleme, okuma ve yazma becerilerinin ağırlıklı olması gerekir (M.O.Ö4)

Ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin kodlar Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3. 19. Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Ölçme ve Değerlendirme	Çoktan seçmeli sorulara yer verilmesi	M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	3
	Quizlerin uygulanması	M.O.Ö2, M.O.Ö3	2
	Yazılı yoklama uygulanması	M.O.Ö1	1
	Kelime bilgisinin oyunla ölçülmesi	M.O.Ö1	1
	Sözlü yapılması	M.O.Ö2	1
	Toplam		8

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin görüşlerinin beş kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşlerin çoğunluğunun, çoktan seçmeli sorulara yer verilmesi (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü; quizlerin uygulanması (f=2), yazılı yoklama uygulanması (f=1), kelime bilgisinin oyunla ölçülmesi (f=1), sözlü yapılması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “İngilizce dersinde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Yazılı yoklama yardımıyla gerçekleştiririm. Özellikle klasik tarzda sorulara yer veririm. Kelime bilgisi için ise hazırladığım bir oyun var. O oyun vesilesiyle kelime bilgilerini ölçerim (M.O.Ö1).

Quiz, deneme ve sözlü sorular ile gerçekleştiririm (M.O.Ö2).

Konu bitiminde test veya quizler uyguluyorum (M.O.Ö3).

Çoktan seçmeli sorular ve her soru çeşidinden koymaya gayret ederim (M.O.Ö4).

A1 düzeyinin uygunluğu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3. 20. A1 Düzeyinin Uygunluğu Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
A1 Düzeyinin Uygunluğu	Kısmen uygun olması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö4	3
	Uygun olmaması	M.O.Ö3	1
	Toplam		4

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin A1 düzeyinin uygunluğu temasına ilişkin görüşleri iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, kısmen uygun olması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü, uygun olmaması (f=1) kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) dil becerileri tanımlamalarından A1 düzeyinin altıncı sınıf öğrencileri için uygun olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

A1 düzeyi eğer öğrenci potansiyelleri yüksek bir okulda verilecek ise uygundur ancak köy okulları gibi düşük seviyedeki okullarda A1 düzeyi uygun olmamaktadır (M.O.Ö1).

A1 seviyesinin tam anlamıyla uygun olduğunu düşünüyorum ama okuldaki müfredat kelime, dil bilgisi ve içerik olarak çok farklı (M.O.Ö2).

A1 düzeyinin altıncı sınıf öğrencilerine uygunluğunun tam anlamıyla olmayacağını düşünüyorum. En fazla kelime bölümünden uygun düşebilir ama yine de düşünmüyorum (M.O.Ö3).

Teorik olarak olması gerekir fakat Türkiye’de aktif olarak dile maruz kalmayıp bir de üstüne sınav baskısı eklenince bilgileri sadece input (dilsel girdi) düzeyinde kalıyor (M.O.Ö4).

Değerler eğitimi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3. 21. Değerler Eğitimi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Değerler Eğitimi	Yeterli olmaması	M.O.Ö1, M.O.Ö2, M.O.Ö3	3
	Yeterli olması	M.O.Ö4	1
	Toplam		4

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin değerler eğitimi temasına ilişkin görüşleri iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, yeterli olmaması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü, yeterli olması (f=1) kodu takip

etmektedir. Öğretmenlerin “Uygulamadaki öğretim programı öğrencilere İngilizce dilini kazandırmayı hedeflemenin yanı sıra, onlara değerler eğitimi kazandırmayı da hedeflemektedir. Öğretmenlerin “Size göre, var olan materyaller değerler eğitiminin aktarılmasında ne kadar etkilidir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çok fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum (M.O.Ö1).

Etkili olduğunu düşünmüyorum (M.O.Ö2).

Materyallerden konuşacaksak eğer, maalesef ki materyal olarak elimizde bir şey yok. Değerler eğitimi de yok (M.O.Ö3).

Değerler eğitimi konusunda verdiği mesajları doğru buluyorum (M.O.Ö4).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3. 22. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri	Önemli olduğunu düşünmeleri	M.O.Ö1	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirememeleri	M.O.Ö1	1
	İngilizcenin neden önemli olduğu konusunda benzer bilince sahip olunmaması	M.O.Ö2	1
	İngilizce dersine yönelik değerın sınırlı olması	M.O.Ö3	1
	Öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olmaları	M.O.Ö3	1
	Öğrencilerin mobil oyunlar aracılığıyla İngilizceye ilgi göstermesi	M.O.Ö4	1
	Toplam		6

Tablo 3.22’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin görüşleri altı kod altında toplanmıştır. Bu görüşler; önemli olduğunu düşünmeler (f=1), yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirememeleri (f=1), İngilizcenin neden önemli olduğu konusunda benzer bilince sahip olunmaması (f=1), İngilizce dersine yönelik değerın sınır olması (f=1), öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olmaları (f=1), öğrencilerin mobil oyunlar aracılığıyla İngilizceye ilgi göstermesi (f=1) şeklinde eşit olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çoğunlukla bulunduğum bölgede öğrenciler İngilizcenin önemli olduğunu düşünüyorlar ancak çevre şartları yetersizliğinden ötürü öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının olmadığıyla ilgili düşüncelere sahip olduklarını biliyorum (M.O.Ö1).

İngilizcenin neden gerekli olduğu konusunda her öğrenci aynı bilince sahip değil (M.O.Ö2).

Benim bu bölgede karşılaştığım öğrenci profili için hemen hemen hepsi İngilizce dersine olan yaklaşımları oldukça sınırlı ve ucu açık değil. Elle tutulur bir yatkınlık ve gösterilmesi gereken olumlu bir tutum maalesef ki bulunmuyor (M.O.Ö3).

Çocuklar İngilizce konusuna mobil oyunlarla ilgi duyuyor (M.O.Ö4).

Velilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3. 23. Velilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Velilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri	Öğrencilerin sınav ve denemelerde başarılı olmalarının istenmesi	M.O.Ö1, M.O.Ö4	2
	Velilerin öğrencileri ekonomik yönden desteklemesi	M.O.Ö1	1
	Farklı veli görüşlerinin olması	M.O.Ö2	1
	İngilizceyi öğrenmelerini istemeleri	M.O.Ö2	1
	Olumsuz düşüncelere sahip olmaları	M.O.Ö3	1
	Velilerin İngilizce dilinin potansiyelinin farkında olmamaları	M.O.Ö4	1
	Toplam		7

Tablo 3.23’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin velilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin görüşleri altı kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşlerin çoğunluğunun, öğrencilerin sınav ve denemelerde başarılı olmalarının istenmesi kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü; velilerin

öğrencileri ekonomik yönden desteklemesi (f=1), farklı veli görüşlerinin olması (f=1), İngilizceyi öğrenmelerini istemeleri (f=1), olumsuz düşüncelere sahip olmaları (f=1), velilerin İngilizce dilinin potansiyelinin farkında olmamaları (f=1) kodları eşit olarak takip etmektedir. Öğretmenlerin “Velilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Veliler çocuklarının sınavlarda denemelerde başarılı olması konusunda desteklerini göstermektedirler. Ek kaynak kitaplara ulaşabilmekteyiz (M.O.Ö1).

Sevilip sevilmemesi üzerinde farklı yorumları oluyor. Ama hepsi öğrensin istiyor (M.O.Ö2).

Olumsuz düşüncelere sahipler (M.O.Ö3).

Gelecekte öğrencilerin işlerine yarayacağı bir fırsat olarak bakmıyor çoğu veli. Onlar için önemli olan okul başarısı ve sınavlar (M.O.Ö4).

Projelerin kullanımı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.24’te verilmiştir.

Tablo 3. 24. Projelerin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Projelerin Kullanımı	Amacına uygun olarak yapılmaması	M.O.Ö1	1
	Proje ödevinin verilmemesi	M.O.Ö2	1
	Projelerin öğrenci değerlendirme ürünü olarak desteklenmesi	M.O.Ö3	1
	Öğrencilerin projeleri sunarken zorlanması	M.O.Ö3	1
	Öğrencilerin İngilizceye maruz kalmaları açısından etkili ve eğlenceli olmaları	M.O.Ö4	1
	Toplam		5

Tablo 3.24’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin projelerin kullanımı temasına ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Bu görüşler; amacına uygun olarak yapılmaması (f=1), proje ödevinin verilmemesi (f=1), projelerin öğrenci değerlendirme ürünü olarak desteklenmesi (f=1), öğrencilerin projeleri sunarken zorlanması (f=1), Öğrencilerin İngilizceye maruz kalmaları açısından etkili ve eğlenceli olmaları (f=1) şeklinde eşit olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin “Öğretim programında yer alan projelerin (görevlerin) kullanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Proje ödevlerinin amacına uygun olarak yapılmadığını düşünüyorum (M.O.Ö1).

Öğrencilere proje ödevi vermiyorum (M.O.Ö2).

Tabi ki de eğitim-öğretimin bir parçası olan bu öğrenci değerlendirme ürünlerini destekliyorum. Fakat bunların sunum aşamasında çoğu öğrenci sorun yaşıyor. Öğrenci yaptığı projeyi aktaramıyor ya da eksik bir şekilde sunuyor (M.O.Ö3).

Projelerin öğrencinin yabancı dille etkileşimi açısından etkili ve eğlenceli olduğunu düşünüyorum (M.O.Ö4).

Zümre toplantıları temasına ilişkin kodlar Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3. 25. Zümre Toplantıları Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Zümre Toplantıları	Amacına uygun yapılmaması	M.O.Ö1	1
	Öğretmenlerin isteksiz olması	M.O.Ö1	1
	Denetleme mekanizmasının yetersiz olması	M.O.Ö1	1
	Zümre toplantısına katılım sağlanmamış olması	M.O.Ö2	1
	Zümre toplantılarının doğru bir değerlendirme yöntemi olarak görülmesi	M.O.Ö3	1
	Zümre toplantılarının etkililiğinin artırılması gerektiği	M.O.Ö4	1
Toplam			6

Tablo 3.25'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin zümre toplantıları temasına ilişkin görüşleri altı kod altında toplanmıştır. Bu görüşler; amacına uygun yapılmaması (f=1), öğretmenlerin isteksiz olması (f=1), denetleme mekanizmasının yetersiz olması (f=1), zümre toplantısına katılmamış olması (f=1), zümre toplantılarının doğru bir değerlendirme yöntemi olarak görülmesi (f=1), zümre toplantılarının etkililiğinin artırılması gerektiği (f=1) şeklinde eşit olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin “İlinizde dönem başlarında ve yıl sonunda yapılan İngilizce zümre toplantıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

İl zümre başkanı olarak belirtmeliyim ki toplantılar amacına uygun yapılmamaktadır. Öğretmenlerin isteksiz tutumları amacından sapmasına yol açmaktadır. Denetleme mekanizmasının eksikliği de büyük bir sorun teşkil etmektedir (M.O.Ö1).

Daha önce hiç katılmadım (M.O.Ö2).

Açıkçası zümre toplantıları yıl içindeki amaçlar, planlar ve ders işleyişini konu aldığı için doğru bir durum değerlendirmesi olarak görüyorum (M.O.Ö3).

Daha etkili olabileceğini düşünüyorum (M.O.Ö4).

Hedef dilin kullanımı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3. 26. Hedef Dilin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Hedef Dilin Kullanımı	Etkinliklerde kullanılması	M.O.Ö2, M.O.Ö3, M.O.Ö4	3
	Öğrencilerin dikkatini çekmede kullanılması	M.O.Ö1	1
	Dinleme ve konuşma aktivitelerinde kullanılması	M.O.Ö1	1
	Toplam		5

Tablo 3.26’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin hedef dilin kullanımı temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, etkinliklere kullanılması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü, öğrencilerin dikkatini çekmede kullanılması (f=1), dinleme ve konuşma aktivitelerinde kullanılması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Sınıf içinde hedef dili ne zaman kullanıyorsunuz?” sorusuna cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek istediğimde kullanırım. Ayrıca listening (dinleme) ve speaking (konuşma) aktivitelerinde pratik amaçlı kullanırım (M.O.Ö1).

Etkinlerin içinde kullanıyorum (M.O.Ö2).

Etkinlik esnasında kullanıyorum (M.O.Ö3).

Etkinlikleri yaparken kullanıyorum (M.O.Ö4).

3.2.3.2. Çevre Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri.

Çevre Okulda görev yapan ve 6. sınıf kademesinde görev almış 4 İngilizce öğretmenine 16 açık uçlu soru yöneltilerek elde edilen verilerin temaları ve kodları içerik analizi yapılarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Sorulara cevap veren öğretmenler; Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6 ve Ç.O.Ö7 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca, 3 İngilizce

öğretmenin sorulara vermiş oldukları cevaplar, herhangi bir değişiklik yapılmadan tabloların yorumlanmasından hemen sonra aktarılmıştır.

Programın olumsuz yönleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3. 27. Programın Olumsuz Yönleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Programın Olumsuz Yönleri	Ünite sayısının fazla olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	İngilizce dersine ayrılan ders saatinin az olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Ders kitapları ve kazanımların öğretim programıyla uyuşmuyor olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Öğretim programının mevcut okul için uygun olmaması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Öğretim programının altıncı sınıf seviyesine uygun olmaması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö7	2
	Öğretim programının yoğun ve zor olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö7	2
	LGS’den dolayı okuduğunu anlamaya odaklanılması	Ç.O.Ö5	1
	Öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine çok fazla yer verilmiş olması	Ç.O.Ö6	1
	Dinleme ve okuma becerilerinde sorunların yaşanması	Ç.O.Ö7	1
	Toplam		17

Tablo 3.27’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri dokuz kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, ünite sayısının fazla olması (f=3) ve İngilizce dersine ayrılan ders saatinin az olması (f=3) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri; ders kitapları ve kazanımların öğretim programıyla uyuşmuyor olması (f=2), öğretim programının mevcut okul için uygun olmaması (f=2), öğretim programının altıncı sınıf seviyesine uygun olmaması (f=2), öğretim programının yoğun ve zor olması (f=2), LGS’den dolayı okuduğunu anlamaya odaklanılması (f=1), öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine çok fazla yer verilmiş olması (f=1), dinleme ve okuma becerilerinde sorunların yaşanması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Size göre, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Müfredatla ders kitabının uyuşmadığını düşünüyorum. Müfredatın bu okulda tam manasıyla uygulanabildiğini sanmıyorum. Her konuda sıkıntı zaten. Hedefler, kazanımlar, kitap birbiriyle zaten uyumlu değil. Müfredattaki üniteler bu yaş aralığına uygun değil. Ama yüzeysel de olsa derse katılan öğrencilerim var. Kısmen de olsa kalıpları anlayabiliyor ve üretebiliyorlar. Önümüzdeki yıllarda Liselere giriş sınavı (LGS) olduğu için hep okuduğunu anlama odaklı ders işliyorum. Test üzerinden alıştırıyorum onları mecburen. Müfredatta bulunan üniteler çok yoğun çok kalabalık. Her ne kadar geçen yılın tekrarı da olsa. Benim öğrencilerim çoğunlukla kelime düzeyinde kalıyor. Evde asla çalışmıyorlar. Evde çalışacak ortamları yok ve kalabalık ailelere sahipler. Okulda gördükleriyle kaldıkları için kitap ve yıllık plan çok ağır. Bu yüzden yıl içinde tüm üniteleri bitirmeyi hedeflemiyorum. Az ama öz öğrensinler diye düşünüp ünitelerin üzerinde daha fazla duruyorum. Haftalık 3 saat İngilizce dersi var. Seçmeli İngilizce ve destekleme, yetiştirme kurslarımız (DYK) yok. Bu yüzden bu kadar yoğun bir müfredata 3 saat yeterli olmuyor (Ç.O.Ö5).

Öğretim programı ve kitaba göre listening (dinleme) ve speaking (konuşma) kazanımlarına çok fazla yer verilmiştir. Fakat okulumun mevcut koşullarına öğretim programının kullanışlılığı azdır. Öğretim programı kazanımlarla uyuşmamaktadır. Özellikle kitaplarda verilen kazanımlar uyuşmamaktadır. Bu yüzden öğretim programının uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretim programımız bu yaş aralığı için uygun olduğunu düşünüyorum fakat içeriği öğretmek için ders saatinin az olduğunu düşünüyorum. 3 saatlik bir programa göre öğretim programının içeriği çok fazla ve programı yetiştirme konusunda sıkıntılar oluyor. Ders saatlerinin az olmasından dolayı 10 ünitelik yıllık planı kazanımlarının hepsini yetiştirmek zor oluyor. Üniteleri yıl sonuna kadar etkili bir şekilde vermeye çalışıyoruz ama öğrenciler evde hiç tekrar yapmıyor. Bu yüzden etkili bir öğrenme gerçekleşmiyor. İngilizce ders saatleri çok yetersiz programdaki kazanımların etkili bir şekilde verilebilmesi için daha fazla ders saatinin olması gerekiyor (Ç.O.Ö6).

Müfredatta öğrencilere fazla yükleme yapılmaya çalışılıyor. Daha az konu ve kelimeyle daha iyi öğrenme olabilir. Konu yoğunluğu çok fazla olduğu için müfredatın uygulanabilirliği azalıyor. Altıncı sınıf öğrencileri için uygun değil müfredat. Müfredattaki dinleme parçalarında ve okuma metinlerinde sorunlar yaşıyoruz. Altıncı sınıf seviyesine uygun değiller. Müfredatta 10 ünitenin bulunmasını mantıklı

bulmuyorum. Ünite sayısı çok fazla. Müfredatı yetiştirebilmek için özellikle son 2 üniteyi hep hızlıca geçmek zorunda kalıyorum. Bu yüzden bazı üniteler çok etkili öğretilemiyor. Ders saatleri müfredatı yetiştirmek için çok az. Ünitelerin yeterli ve anlaşılır bir şekilde öğretildiğini düşünmüyorum (Ç.O.Ö7).

MEB kitapları temasına ilişkin kodlar Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3. 28. MEB Kitapları Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
MEB Kitapları	Öğrenci seviyesine uygun olmaması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Yaratıcılık ve hayal gücüne katkı sağlamaması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Drama/Rol oynama etkinliklerine yer verilmemesi	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Kazanımların kavranması açısından yetersiz olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Alıştırma ve test bakımından yetersiz olması	Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	2
	Kitapların kullanışlı olmaması	Ç.O.Ö5	1
	Öğretim programında belirtildiği gibi dinleme ve konuşma ağırlıklı olmaması	Ç.O.Ö5	1
	Ana dil ve hedef dilin kültürünü yansıtmaması	Ç.O.Ö5	1
	Kitapların ücretsiz dağıtılması dışında avantajının olmaması	Ç.O.Ö5	1
	Kitapların yetersiz olması	Ç.O.Ö6	1
	Dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin olmaması	Ç.O.Ö6	1
	Etkinliklerin yeterli olması	Ç.O.Ö7	1
Toplam			17

Tablo 3.28’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin MEB kitapları temasına ilişkin görüşleri on iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; öğrenci seviyesine uygun olmaması (f=2), yaratıcılık ve hayal gücüne katkı sağlamaması (f=2), drama/rol oynama etkinliklerine yer verilmemesi (f=2), kazanımların kavranması açısından yetersiz olması (f=2), alıştırma ve test bakımından yetersiz olması (f=2) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri; kitapların kullanışlı olmaması (f=1), öğretim programında belirtildiği gibi dinleme ve konuşma ağırlıklı olmaması (f=1), ana dil ve hedef dilin kültürünü yansıtmaması (f=1), kitapların ücretsiz dağıtılması dışında avantajının olmaması (f=1), kitapların yetersiz olması (f=1), dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerin olmaması (f=1), etkinliklerin yeterli olması (f=1) kodları takip

etmektedir. Öğretmenlerin “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilere dağıtılan kitaplar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Kitapları neredeyse hiçbir şekilde kullanamıyorum. Kendi girdiğim sınıftaki çocuklar kavram düzeyinde olduğu için kullanışlı değil. Kitaplardaki etkinlikler; öğrenci seviyesine uygun değil, öğretim programında belirtildiği gibi dinleme ve konuşma ağırlık değil, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerine katkı sağlamıyor, ana dil ve hedef dilin kültürünü yeterince yansıtmıyor, drama ve rol oynama tekniklerinin kullanımına olanak sağlamıyor, öğrencilerin kazanımları kavraması açısından yeterli değil. Anlayacağınız, kitapların ücretsiz dağıtılmasından başka bir avantajı yok (Ç.O.Ö5).

Özellikle altıncı sınıf kitaplarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. İçeriğinde yeteri kadar alıştırma ve testler yok. Kitaplardaki etkinlikler; öğrenci seviyesine uygun değil, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal güçlerine katkı sağlamıyor, drama ve rol oynama tekniklerinin kullanımına olanak sağlamıyor, dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yönelik etkinlikler barındırmıyor, öğrencilerin kazanımları kavraması açısından yeterli değil. Özetle kitaplarda yeterli etkinlik ve alıştırmalar yok (Ç.O.Ö6).

Anlatılan konuyu öğrenciye etkinliklerle kavratma konusunda yeterli olsa da soru üstünde uygulama, test çözdürme olarak yetersiz kaldığını düşünüyorum. Öğrencileri sınav odaklı çalıştırdığımız için daha fazla soru ve kaliteli etkinlik olmalı (Ç.O.Ö7).

Sınıfın donanımı ve fiziki yapısı bağlamında İngilizce öğretiminde yöntem/teknik ve materyal kullanımı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3. 29. Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı	Materyallerin öğretmen tarafından hazırlanması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Materyal olarak sadece MEB kitabının kullanılması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2

Tablo 3. 29 (Devam). Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınıfın Donanımı ve Fiziki Yapısı Bağlamında İngilizce Öğretiminde Yöntem/Teknik ve Materyal Kullanımı	Sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Öğrencilerin derse katılımının az olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö7	2
	Yabancı dil sınıfının olmaması	Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	2
	Fiziki ortamın yeterli bulunması	Ç.O.Ö5	1
	Z kitap kullanılması	Ç.O.Ö5	1
	Basit aktivitelerin yapılması	Ç.O.Ö5	1
	MEB kitaplarının yetersiz olması	Ç.O.Ö5	1
	Öğretmenin kendi sunumları ve dokümanlarını kullanması	Ç.O.Ö5	1
	EBA'dan verim alınamaması	Ç.O.Ö5	1
	Farklı yöntem ve tekniklerin işe yaramaması	Ç.O.Ö5	1
	Öğrenci seviyesinin farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını kısıtlaması	Ç.O.Ö5	1
	Sınıf ortamının İngilizce öğretimi için uygun olmaması	Ç.O.Ö6	1
	Okulda dil sınıfının olmamasından kaynaklı materyallerin sınıfta bırakılamaması	Ç.O.Ö6	1
	Materyallerin sürekli öğretmen tarafından taşınması	Ç.O.Ö6	1
	Dil sınıfının yokluğunun yöntem ve teknik belirlenmesinde seçeneklerin azalmasına sebep olması	Ç.O.Ö6	1
	Fiziki ortam ve materyallerin yeterli olmaması	Ç.O.Ö7	1
	Sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olmaması	Ç.O.Ö7	1
	Sınıf ortamının interactive (etkileşimli) olmaması	Ç.O.Ö7	1
	Sınıf mevcutlarının yöntem ve teknik kullanımını kısıtlaması	Ç.O.Ö7	1
	Toplam		27

Tablo 3.29’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin sınıfın donanımı ve fiziki yapısı bağlamında İngilizce öğretiminde yöntem/teknik ve materyal kullanımı temasına ilişkin görüşleri yirmi bir kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; materyallerin öğretmen tarafından hazırlanması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü; materyal olarak sadece MEB kitabının kullanılması (f=2), Sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olması (f=2), öğrencilerin derse katılımının az olması (f=2), yabancı dil sınıfının olmaması (f=2), fiziki ortamın yeterli bulunması (f=1), Z kitap kullanılması (f=1), basit aktivitelerin yapılması (f=1), MEB kitaplarının yetersiz olması (f=1), öğretmenin kendi sunumları ve dokümanlarını kullanması (f=1), EBA’dan verim alınamaması (f=1), farklı yöntem ve tekniklerin işe yaramaması (f=1), öğrenci seviyesinin farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını kısıtlaması (f=1), sınıf ortamının İngilizce öğretimi için uygun olmaması (f=1), okulda dil sınıfının olmamasından kaynaklı materyallerin sınıfta bırakılamaması (f=1), materyallerin sürekli öğretmen tarafından taşınması (f=1), dil sınıfının yokluğunun yöntem ve teknik belirlenmesinde seçeneklerin azalmasına sebep olması (f=1), fiziki ortam ve materyallerin yeterli olmaması (f=1), sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olmaması (f=1), sınıf ortamının interactive (etkileşimli) olmaması (f=1), sınıf mevcutlarının yöntem ve teknik kullanımını kısıtlaması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Sınıflarınızdaki donanım, oturma (sıra) düzeni ve materyalleri göz önünde bulundurarak mevcut sınıf ortamınızın, farklı yöntem/tekniklerin kullanılabilmesini ve İngilizce öğretimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Fiziki ortam gayet uygun. Materyalleri de kendim sınıfın durumuna göre getiriyorum. Z kitap (etkileşimli tahta için tasarlanmış kitap) kullanıyorum. Basit aktiviteler yaptırıyorum. Öğrenciyi derse katmak oldukça zor. Sürekli motive etmek ilgilerini çekmek zorundasınız. Bu yoruyor zaten. 25 kişi varsa, okulla ilgisi olan okula geldiğinin farkında olan 5 öğrenci oluyor. Gerisi amaçsız. Sınıf mevcutlarımız ortalama 20 kişilik. Sınıf mevcutlarıyla ilgili bir problemimiz yok problem sadece İngilizce dersi değil. Sınıf ortamında affective filter’i (dil edinimi sırasında öğrencide meydana gelebilecek stres, kaygı ve öz-güven eksikliği) azaltıp derse hareketli başlamak enerjiyi yükseltiyor. Benim her sınıfa girdiğimde rutinlerim var. Ders bitiminde de öyle şarkı aktiviteleriyle harmanlıyorum. Materyal olarak sadece MEB kitaplarını kullanıyoruz.

Öğrencilerin maddi durumu iyi olmadığı için kaynak kitap alamıyoruz. Ama akıllı tahtada kendi sunumlarım dokümanlarım var. Milli eğitimin dağıttığı kitaplar yeterli olmadığı için onları kullanıyorum. Eğitim bilişim ağı (EBA) tahtalarda açılrsa bile verim alınmıyor. O yüzden öğrencilere EBA'dan ödev veriyorum. Bu da yetmiyor WhatsApp gruplarına ödev atıyorum farklı dokümanlardan. Sınıflarda farklı ve yöntem ve teknikleri uygulamada sorun yok ama işe yaraması açısından sıkıntılı. Örneğin çocuk kendisini Türkçe bile ifade edemiyor. Kısıtlı cümleler kuruyorlar. Maksimum dikte çalışmaları (metin yazdırma) yaptırabiliyorum (Ç.O.Ö5).

Sınıf ortamı İngilizce öğretimi için uygun değildir. Çünkü okulumuzda bir dil sınıfı yok ve öğrencilerin kendi sınıflarını diğer öğretmenlerle ortak kullandığımız için dilediğimiz materyalleri sınıfta bırakıp öğrencinin dile daha fazla maruz kalmasını sağlayamıyoruz. Ya da kullanacağımız materyalleri sürekli yanımızda taşımak zorunda kalıyoruz. Sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olduğunu düşünüyorum. Sınıflarda ortalama 20-25 öğrenci var. Bir dil sınıfımız olmuş olsaydı bu sınıf mevcutlarıyla daha etkili öğrenme gerçekleşebilirdi. Sınıfta MEB kitabı dışında akıllı tahtayı kullanmaktayım. Ekstra materyalleri kendim hazırlıyorum. Bir dil sınıfımız olmadığından yöntem ve teknik seçerken bunu göz önünde bulundurmamız gerekiyor. Bu yüzden seçeneklerimiz azalıyor (Ç.O.Ö6).

Sınıflardaki fiziki ortam ve materyallerin yeterli olmadığını düşünüyorum. İngilizce sınıfımız olmalıydı. Şu anki durumda etkili öğrenme için sınıf mevcutlarının uygun olmadığını düşünüyorum. Sınıf ortamının interactive (etkileşimli) olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin katılımı olmadan iş birliği olmadan deductive (tümden gelimci yaklaşım) öğretilmeyeceği kanısındayım. Materyaller çok yetersiz. Etkinlik için kendimiz hazırlayıp getirmek zorunda kalıyoruz. Sınıfta hiçbir materyal yok. Yöntem ve tekniklerin uygulanması için sınıfta az sayıda öğrenci olmalı. Bizim şubeler fazla olunca uygulaması zor oluyor (Ç.O.Ö7).

Uygulama sonunda hedef ve kazanımların gerçekleşme durumu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.30'da verilmiştir.

Tablo 3. 30. Uygulama Sonunda Hedef ve Kazanımların Gerçekleşme Durumu Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Uygulama Sonunda Hedef ve Kazanımların Gerçekleşme Durumu	Programın hedeflerle örtüşmüyor olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
Toplam			8

Tablo 3.30’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin uygulama sonunda hedef ve kazanımların gerçekleşme durumları temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; programın hedeflerle örtüşmüyor olması (f=3), kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması (f=3) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşlerden sonra, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması (f=2) kodu gelmektedir. Öğretmenlerin “Uygulama sonunda, öğretim programında belirtilen hedef ve kazanımların gerçekleşme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Programda belirtilen hedefler tam olarak örtüşmemektedir. Kazanımlar benim öğrencilerime uygun değil. Öğrencilerim ilkokul seviyesindeler (Ç.O.Ö5).

Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre uygulama aşamasında hedefleri değiştirmek zorunda kalıyoruz bu yüzden program hedefleriyle örtüşmemektedir. Öğretim programındaki kazanımların birçoğu okulumdaki öğrenci seviyesine uygun değildir. Çünkü öğrencilerin çoğu beşinci sınıfa okuluma geldiğinde neredeyse sıfır dil bilgisi, kelime bilgisiyle gelmekte (Ç.O.Ö6).

Uygulama aşamasında görüyoruz ki seviye olarak daha basit öğretilmeli dolayısıyla tam örtüşmüyor. Kazanımlar çok yoğun olduğu için sınıf seviyesine uygun değildir (Ç.O.Ö7).

Sosyal ve kültürel çevrenin İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3. 31. Sosyal ve Kültürel Çevrenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sosyal ve Kültürel Çevrenin İngilizce Öğrenmeye Etkisi	İngilizcenin gerçek yaşamla bütünleştirilememesi	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Öğrencilerin okuldan sonra bir işte çalışması	Ç.O.Ö5	1
	İngilizcenin öğrenciler için anlamsız olması	Ç.O.Ö5	1
	Öğrencilerin İngilizceye yönelik önyargılı olması	Ç.O.Ö6	1
	Öğrencilerin İngilizce dersini başaramama kaygısı	Ç.O.Ö6	1
	Toplam		7

Tablo 3.31’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin sosyal ve kültürel çevrenin İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, İngilizcenin gerçek yaşamla bütünleştirilememesi (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşten sonra, öğrencilerin okuldan sonra bir işte çalışması (f=1), İngilizcenin öğrenciler için anlamsız olması (f=1), öğrencilerin İngilizceye yönelik önyargılı olması (f=1), öğrencilerin İngilizce dersini başaramama kaygısı (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Okulunuzun bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin öğrencilerinizin İngilizceyi gerçek yaşamla bütünleştirebilmesine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Asla böyle bir durum söz konusu değil. Öğrencilerimin bir kısmı okuldan sonra bir işte çalışıyor. İngilizce onlar için anlamsız. Bu söylediklerim çoğunluk için geçerli. Elbette ilgilenenler ve ileride yabancı dil bölümüne gitmek isteyenler var (Ç.O.Ö5).

Maalesef öğrenci profilimiz İngilizceye yönelik ön yargılı. Öğrenemeyeceklerini, yapamayacaklarını düşünerek yaklaşıyorlar. Bu yüzden de gerçek yaşamla bütünleştirme konusunda yetersiz kalıyorlar (Ç.O.Ö6).

Şu an şu durumda hiç bütünleştirebilme yok ama ileride olabilir tabi ki (Ç.O.Ö7).

Ekonomik durumun İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3. 32. Ekonomik Durumun İngilizce Öğrenmeye Etkisi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Ekonomik Durumun İngilizce Öğrenmeye Etkisi	Ekonomik durumun İngilizce öğrenimini etkiliyor olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Öğrencilere ek kaynak aldırılabilmesi	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
	Ekonomik durumun iyi olması kaliteli kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırması	Ç.O.Ö7	1
Toplam			6

Tablo 3.32’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin ekonomik durumun İngilizce öğrenmeye etkisi temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, ekonomik durumun İngilizce öğrenimini etkiliyor olması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü sırasıyla; öğrencilere ek kaynak aldırılabilmesi (f=2), ekonomik durumun iyi olması kaliteli kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırması (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin ekonomik durumunun, onların İngilizce öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Birebir etkiliyor aslında. O da hayatında öncelik neyse onunla ilgileniyor. Olumlu bile düşünmüyor çocuk. Kitap aldırılmaz mesela onlara. Belki son sınıfta o da çalışkan dediklerimize aldırıyoruz (Ç.O.Ö5)

Etkiliyor tabii ki. Ekstra olması gereken her öğrencide bulunması gereken bazı materyaller oluyor. Maalesef öğrencilerimizin ekonomik durumu genel olarak düşük olduğu için alamıyorlar (Ç.O.Ö6).

Ekonomik durumun iyi olması önemli. Kaliteli kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırdığı için artı sağlıyor (Ç.O.Ö7).

Velilerin sürece dâhil edilmesi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.33’te verilmiştir.

Tablo 3. 33. Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Velilerin sürece dâhil edilemiyor olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3

Tablo 3. 33 (Devam). Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Velilerin Sürece Dâhil Edilmesi	Velilerin normal şartlarda da okula uğramıyor olması	Ç.O.Ö5	1
	Sadece kelimelerin ezberlenmesi	Ç.O.Ö6	1
	konusunda mesaj yollanması		
	Velilerin pasif kalması	Ç.O.Ö7	1
Toplam			6

Tablo 3.33'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin velilerin sürece dâhil edilmesi temasına ilişkin görüşleri yedi kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, velilerin sürece dâhil edilemiyor olması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşten sonra; velilerin normal şartlarda da okula uğramıyor olması (f=1), sadece kelimelerin ezberlenmesi konusunda mesaj yollanması (f=1), velilerin pasif kalması (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde velileri ne ölçüde sürece dâhil ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Okulumdaki velileri hiçbir şekilde sürece dâhil edemiyorum. Onları normalde de göremiyorum zaten (Ç.O.Ö5).

Velileri sürece dâhil edemiyoruz. Whatsapp gruplarından öğrencilerin kelime ezberlemelerine yardımcı olmalarını istiyorum sadece (Ç.O.Ö6).

Okulumuz şartlarında edemiyoruz. Veliler bu konuda pasif kalıyor (Ç.O.Ö7).

Temel dil becerilerinin ağırlığı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.34'te verilmiştir.

Tablo 3. 34. Temel Dil Becerilerinin Ağırlığı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Temel Dil Becerilerinin Ağırlığı	LGS'den dolayı okuma becerilerinin ağırlıklı olması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö7	2
	Yeterli ders saati olduğu takdirde tüm becerilere yer verilmesi	Ç.O.Ö5	1
	Dört temel becerinin eşit olarak verilmesi	Ç.O.Ö6	1
	LGS olmadığı takdirde konuşma ve dinleme ağırlıklı olması	Ç.O.Ö7	1
Toplam			5

Tablo 3.34'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin temel dil becerilerinin ağırlığı temasına ilişkin görüşlerinin beş kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşlerin çoğunluğunun, LGS'den dolayı okuma becerilerinin ağırlıklı olması (f=2), kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşten sonra; yeterli ders saati olduğu takdirde tüm becerilere yer verilmesi (f=1), dört temel becerinin eşit olarak verilmesi (f=1), LGS olmadığı takdirde konuşma ve dinleme ağırlıklı olması (f=1) kodları gelmektedir. Öğretmenlerin “Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretiminde ağırlıklı olarak hangi temel becerilere (konuşma, dinleme, okuma, yazma) yer verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ders saatleri yeterli olmadığı için daha çok LGS'ye hazırlamak amaçlı okuduğunu anlama. Ama saatler yeterli olursa tüm becerilere ağırlık verilmeli (Ç.O.Ö5).

Dört temel becerinin de eşit olarak verilmesini düşünüyorum (Ç.O.Ö6).

Sınav olmayacaksa konuşma, dinleme daha çok olmalı. Ama LGS odaklı ise okuma (Ç.O.Ö7).

Ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin kodlar Tablo 3.35'te verilmiştir.

Tablo 3. 35. Ölçme ve Değerlendirme Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Ölçme ve Değerlendirme	Çoktan seçmeli sınavlarla yapılması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	3
	Sözlü ve portfolyo uygulamalarına yer verilmesi	Ç.O.Ö7	1
Toplam			4

Tablo 3.35'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin görüşlerinin iki kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşlerin çoğunluğunun, Çoktan seçmeli sınavlarla yapılması (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü, sözlü ve portfolyo uygulamalarına yer verilmesi (f=1) kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin “İngilizce dersinde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Test sınavlarıyla. Çünkü dört yılın sonunda test sınavına, LGS'ye, girecekleri için buna alıştırıyoruz (Ç.O.Ö5).

Test sınavları şeklinde gerçekleştiriyorum (Ç.O.Ö6).

Çoğunlukla test sınavlarıyla arada sözlüler ve portfolyolarla (öğrenci gelişim dosyası) gerçekleştiriyorum (Ç.O.Ö7).

A1 düzeyinin uygunluğu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.36'da verilmiştir.

Tablo 3. 36. A1 Düzeyinin Uygunluğu Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
A1 Düzeyinin Uygunluğu	Görev yapılan okulun altıncı sınıflarına uygun olmaması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö6	2
Toplam			2

Tablo 3.36'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin A1 düzeyinin uygunluğu temasına ilişkin görüşleri bir kod altında toplanmıştır. Bu görüş, görev yapılan okulun altıncı sınıflarına uygun olmaması (f=2) kodu altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) dil becerileri tanımlamalarından A1 düzeyinin altıncı sınıf öğrencileri için uygun olup olmadığı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

A1 düzeyi genel olarak altıncı sınıflara uygun ama benim öğrencilerime değil. Öğrencilerin seviyesi çok düşük (Ç.O.Ö5).

Okulumun bulunduğu çevre nedeniyle okulumdaki öğrencilerin eğitim düzeyleri, maddi durumları, düşük olduğu için İngilizce olan ilginin az olması nedeniyle, hatta bazı öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin çok düşük olması nedeniyle uygun olmadığını düşünüyorum (Ç.O.Ö6).

Bu konuda bir fikrim yok maalesef (Ç.O.Ö7).

Değerler eğitimi temasına ilişkin kodlar Tablo 3.37'de verilmiştir.

Tablo 3. 37. Değerler Eğitimi Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Değerler Eğitimi	Yeterli olması	Ç.O.Ö6	1
	Kısmen yeterli olması	Ç.O.Ö7	1
Toplam			2

Tablo 3.37’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin değerler eğitimi temasına ilişkin görüşleri iki kod altında toplanmıştır. Bu görüşlerin; yeterli olması (f=1), kısmen yeterli olması (f=1) kodları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin “Uygulamadaki öğretim programı öğrencilere İngilizce dilini kazandırmayı hedeflemenin yanı sıra, onlara değerler eğitimi kazandırmayı da hedeflemektedir. Öğretmenlerin “Size göre, var olan materyaller değerler eğitiminin aktarılmasında ne kadar etkilidir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Böyle bir hedef varsa da ben fark etmemişim. Yorum yapamam (Ç.O.Ö5).

Değerler eğitiminin aktarılmasında ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünüyorum (Ç.O.Ö6).

Tabi ki kitaplara entegre edildiğini düşünüyorum ama ne kadar yeterli olduğu tartışılır (Ç.O.Ö7).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3. 38. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önyargılı olması	Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	2
	Önyargıları kırmanın zaman alması	Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	2
	Öğrencilerin İngilizce dersinde eğleniyor olması	Ç.O.Ö5	1
	Öğrencilerin İngilizce dersini seviyor olması	Ç.O.Ö5	1
	Öğrencilerin zamanla İngilizce dersini sevmesi	Ç.O.Ö7	1
	Toplam		7

Tablo 3.38’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önyargılı olması (f=2), önyargıları kırmanın zaman alması (f=2), kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri; öğrencilerin İngilizce dersinde eğleniyor olması (f=1), Öğrencilerin İngilizce dersini seviyor olması (f=1), öğrencilerin zamanla İngilizce dersini sevmesi (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve

düşünceleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Okuldaki diğer öğretmenler ve öğrenciler eskiden biz gelmeden çocukların nefret ettiğini sevmeyi söyleyorlardı. Şimdi ise gelişme var. Öğrenciler eğleniyorlar, seviyorlar ama tabi ki yeterli özeni gösterecekler daha başarılı olacaklar. LGS’de bir senede on nete çıkan öğrencim oldu. Sadece bir senelik çalışmaydı (Ç.O.Ö5).

Öğrenciler İngilizce dersine yönelik ön yargılarıyla ortaokula başlıyorlar. Daha yapıp yapamayacağına bakmadan ben bilmiyorum diyorlar. Bunu kırmak zamanımızı alıyor (Ç.O.Ö6).

Çok fazla ön yargılar. Bu yüzden alıştırmaları çok zor oluyor. Ama zamanla sevdirmeyi başardığımızı düşünüyorum (Ç.O.Ö7).

Velilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin kodlar Tablo 3.39’da verilmiştir.

Tablo 3. 39. Velilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Velilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Düşünceleri	İngilizce dersinin LGS’deki puanından dolayı önemsiz görülmesi	Ç.O.Ö5	1
	Diğer branş öğretmenlerinin İngilizce dersini kötülemesi	Ç.O.Ö5	1
	Velilerin İngilizce dersine yönelik ön yargılı olması	Ç.O.Ö6	1
	Velilerin öğrencileri desteklememesi	Ç.O.Ö6	1
	Velilerin İngilizce dersi hakkında bilgi sahibi olmaması	Ç.O.Ö7	1
	Velilerin İngilizce dersini önemsememesi	Ç.O.Ö7	1
	Toplam		6

Tablo 3.39’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin velilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri temasına ilişkin görüşleri altı kod altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşlerin; İngilizce dersinin LGS’deki puanından dolayı önemsiz görülmesi (f=1), diğer branş öğretmenlerinin İngilizce dersini kötülemesi (f=1), velilerin İngilizce dersine yönelik ön yargılı olması (f=1), velilerin öğrencileri desteklememesi

(f=1), velilerin İngilizce dersi hakkında bilgi sahibi olmaması (f=1) velilerin İngilizce dersini önemsememesi (f=1) kodları eşit şekilde dağıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin “Velilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve düşünceleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Velilerden ziyade burada şöyle bir algı var. LGS’de az puan getirdiği için önemsiz olduğunu düşünüyorlar. Bazı öğretmenler de İngilizcenin az puan getirdiğini çocuklara söylüyor. İngilizce puan getirmiyor çalışmayın gibi. Velilerin de öğrencilere bu öğretmenlerden dolayı baskı yapıp çalışmayın dediklerini biliyorum (Ç.O.Ö5).

Veliler de İngilizce dersine yönelik ön yargılılar. Ayrıca okulumuzda öğrencilere maalesef veli desteği yok. Evde yapılması için verilen ödevlerin çoğu yapılmamakta (Ç.O.Ö6).

Çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını düşünüyorum. Bilmedikleri için de önemsemiyorlar (Ç.O.Ö7).

Projelerin kullanımı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.40’ta verilmiştir.

Tablo 3. 40. Projelerin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Projelerin Kullanımı	Mevcut okulda uygulanamaması	Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	2
	Sınıfın durumuna göre oluşturulması	Ç.O.Ö5	1
Toplam			3

Tablo 3.40’ta görüldüğü üzere, öğretmenlerin projelerin kullanımı temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; mevcut okulda uygulanamaması (f=2), kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü, sınıfın durumuna göre oluşturulması (f=1) kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin “Öğretim programında yer alan projelerin (görevlerin) kullanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Kendim sınıfın durumuna, öğrencinin durumuna göre oluşturuyorum bunu (Ç.O.Ö5).

Özellikle projeler öğrencileri sürece dâhil etme açısından çok faydalı oluyor, ancak bu okulda uygulanamıyor (Ç.O.Ö6).

Kullanılmıyor ya da uygulanamıyor (Ç.O.Ö7).

Zümre toplantıları temasına ilişkin kodlar Tablo 3.41’de verilmiştir.

Tablo 3. 41. Zümre Toplantıları Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Zümre Toplantıları	Sadece sohbet edilmesi	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö7	2
	Materyal paylaşımı konusunda faydalı olması	Ç.O.Ö6	1
	Ortak kararların uygulanmaması	Ç.O.Ö7	1
	Toplam		4

Tablo 3.41’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin zümre toplantıları temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, sadece sohbet edilmesi (f=2) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşü; materyal paylaşımı konusunda faydalı olması (f=1), ortak kararların uygulanmaması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “İlinizde dönem başlarında ve yıl sonunda yapılan İngilizce zümre toplantıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Katılmadığım için bilmiyorum ama boş konuşulup geri gelindiğini düşünüyorum (Ç.O.Ö5).

Zümre toplantılarında fikir alışverişleri oluyor. WhatsApp grubu kurulduğundan materyal paylaşımları açısından faydalı oluyor (Ç.O.Ö6).

Sadece sohbet ediliyor. Ortak bir karara varılıp uygulanan hiçbir şey yok (Ç.O.Ö7).

Hedef dilin kullanımı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.42’de verilmiştir.

Tablo 3. 42. Hedef Dilin Kullanımı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Hedef Dilin Kullanımı	Yönerge verildiğinde kullanılması	Ç.O.Ö5, Ç.O.Ö7	2
	Kelime öğretimi sırasında kullanılması	Ç.O.Ö6, Ç.O.Ö7	2
	Soru ifadelerinin tekrarında kullanılması	Ç.O.Ö5	1
	Basit kalıplar ve emir cümleleri şeklinde kullanılması	Ç.O.Ö6	1
	Toplam		6

Tablo 3.42’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin hedef dilin kullanımı temasına ilişkin görüşleri dört kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun; yönerge

verildiğinde kullanılması (f=2), kelime öğretimi sırasında kullanılması (f=2) kodları altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri, soru ifadelerinin tekrarında kullanılması (f=1), basit kalıplar ve emir cümleleri şeklinde kullanılması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin “Sınıf içinde hedef dili ne zaman kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çoğunlukla direktif verdiğimde. Konuyu işlerken geçen soru ifadelerini tekrar ederken kullanırım (Ç.O.Ö5).

Ders süresince basit kalıplarla başlayarak, ünitadaki öğrendikleri yeni kelimeleri ekleyerek emir cümleleri şeklinde kullanıyorum (Ç.O.Ö6).

Yönerge verirken, günlük konuşurken ve kelimeleri kavratmaya çalışırken kullanmaya dikkat ediyorum (Ç.O.Ö7).

3.2.4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Dinamikleri ve İngilizce Dersine İlişkin Görüşleri

Bu kısımda, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan 6. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik dinamikleri ve İngilizce dersine ilişkin görüşlerine iki alt başlık şeklinde yer verilmiştir. Birinci alt başlıkta öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını yansıtan soruların yanıtlarına yer verilmiş ve karşılaştırma yapılmıştır. İkinci alt başlıkta Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin yanıtlarına ve karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Merkezi Okulda öğrenim gören öğrencilerin yanıtları M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, ..., M.O.S27, M.O.S28 şeklinde kodlanmışken Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin yanıtları Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S39, Ç.O.S40 şeklinde kodlanmıştır.

3.2.4.1. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Dinamikleri

Bu kısımda Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik dinamiklerine yer verilmiştir.

Merkezi okul ve Çevre Okul ayrı oda temasına ilişkin kodlar Tablo 3.43'te verilmiştir.

Tablo 3. 43. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Ayrı Oda Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Ayrı Oda	Evet	M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S8, M.O. S10, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S14, S M.O.16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S19, M.O.S21, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27	19	67,9
		Hayır	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S9, M.O.S15, M.O.S20, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S28	9	32,1
	Toplam			28	100
Çevre Okul	Ayrı Oda	Hayır	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	12	100
	Toplam			12	100

Tablo 3.43'te görüldüğü üzere, Merkezi Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Yaşadığınız evde ayrı odanız var mı?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun evet (f=19) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya hayır (f=9) yanıtı veren öğrencilerinse azınlıkta olduğu görülmektedir. Çevre Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Yaşadığınız evde ayrı odanız var mı?” sorusuna, öğrencilerin tamamının hayır (f=12) yanıtını verdiği görülmektedir.

Tablo 3.43 incelendiğinde, “Yaşadığınız evde ayrı odanız var mı?” sorusuna, Merkezi Okulda hayır yanıtı verenlerin yüzdesinin %32,1 olduğu, Çevre Okulda hayır yanıtı verenlerin yüzdesinin %100 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin ayrı oda temasına yönelik verdikleri yanıtlarda daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

Merkezi Okul ve Çevre Okul yeterli beslenme temasına ilişkin kodlar Tablo 3.44'te verilmiştir.

Tablo 3. 44. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Yeterli Beslenme Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Yeterli Beslenme	Evet	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18,	26	92,9

Tablo 3. 44 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Yeterli Beslenme Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Yeterli Beslenme	Evet	M.O.S19, M.O.S20 M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27, M.O.S28		
		Hayır	M.O.S4, M.O.S5	2	7,1
		Toplam		28	100
Çevre Okul	Yeterli Beslenme	Evet	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	11	91,7
		Hayır	Ç.O.S36	1	8,3
		Toplam		12	100

Tablo 3.44'te görüldüğü üzere, Merkezi Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Okula gelirken yeterince beslendiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun evet (f=26) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya hayır (f=2) yanıtını veren öğrencilerinse azınlıkta olduğu görülmektedir. Çevre Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Okula gelirken yeterince beslendiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun evet (f=12) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya sadece bir öğrencinin hayır (f=1) yanıtını verdiği görülmektedir.

Tablo 3.44 incelendiğinde, “Okula gelirken yeterince beslendiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna, Merkezi Okulda evet yanıtı verenlerin yüzdesinin %92,9 olduğu, Çevre Okulda evet yanıtı verenlerin yüzdesinin 91,7 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin yeterli beslenme temasına yönelik verdikleri yanıtların yüzdesi birbirine yakın olduğundan dezavantaj oluşturacak bir yorum yapılamayacağı söylenebilir.

Merkezi Okul ve Çevre Okul harçlık temasına ilişkin kodlar Tablo 3.45te verilmiştir.

Tablo 3. 45. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Harçlık Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Harçlık	Evet	M.O.S1, M.O.S3, M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S13,	27	96,4

Tablo 3. 45 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Harçlık Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Harçlık	Evet	M.O.S14, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S19, M.O.S20 M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27, M.O.S28		
		Hayır	M.O.S2	1	3,6
		Toplam		28	100
Çevre Okul	Harçlık	Evet	Ç.O.S32, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S38, Ç.O.S40	5	41,7
		Hayır	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S33, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S39	7	58,3
		Toplam		12	100

Tablo 3.45'te görüldüğü üzere, Merkezi Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Veliniz okuldaki ihtiyaçlarınızı karşılamanız için harçlık verir mi?” sorusuna, öğrencilerin büyük çoğunluğunun evet (f=27) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya sadece bir öğrencinin hayır (f=1) yanıtını verdiği görülmektedir. Çevre Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Veliniz okuldaki ihtiyaçlarınızı karşılamanız için harçlık verir mi?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun hayır (f=7) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya evet (f=5) yanıtını veren öğrencilerinse azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.45 incelendiğinde, “Veliniz okuldaki ihtiyaçlarınızı karşılamanız için harçlık verir mi?” sorusuna, Merkezi Okulda hayır yanıtı verenlerin yüzdesinin %3,6 olduğu, Çevre Okulda hayır yanıtı verenlerin yüzdesinin %58,3 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin harçlık temasına yönelik verdikleri yanıtlarda daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

Merkezi Okul ve Çevre Okul materyal temasına ilişkin kodlar Tablo 3.46'da verilmiştir.

Tablo 3. 46. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Materyal Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Materyal	Evet	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S12,	28	100

Tablo 3. 46 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Materyal Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Materyal	Evet	M.O.S13, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S19, M.O.S20, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27, M.O.S28		
		Toplam		28	100
Çevre Okul	Materyal	Evet	Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S38	3	25
		Hayır	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S39, Ç.O.S40	9	75
		Toplam		12	100

Tablo 3.46’da görüldüğü üzere, Merkezi Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “İngilizce dersi için gerekli olan materyallere sahip misiniz?” sorusuna, öğrencilerin tamamının evet (f=28) yanıtını verdiği görülmektedir. Çevre Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “İngilizce dersi için gerekli olan materyallere sahip misiniz?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun hayır (f=9) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya evet (f=3) yanıtını veren öğrencilerinse azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.46 incelendiğinde, “İngilizce dersi için gerekli olan materyallere sahip misiniz?” sorusuna, Merkezi Okulda hayır yanıtı veren öğrenci yokken, Çevre Okulda hayır yanıtı verenlerin yüzdesinin %75 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin materyal temasına yönelik verdikleri yanıtlarda daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

Merkezi Okul ve Çevre Okul kardeş sayısı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.47’de verilmiştir.

Tablo 3. 47. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Kardeş Sayısı	3 ve altı	M.O.S2, M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S19, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27	18	64,3

Tablo 3. 47 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Kardeş Sayısı	4 ve üstü	M.O.S1, M.O.S3, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S20, M.O.S23, M.O.S28	10	35,7
		Toplam		28	100
	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Çevre Okul	Kardeş Sayısı	3 ve altı	Ç.O.S34, Ç.O.S35	2	16,7
		4 ve üstü	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	10	83,3
		Toplam		12	100

Tablo 3.47’de görüldüğü üzere, Merkezi Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Sizinle beraber kardeş sayınız kaçtır?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun 3 ve altı (f=18) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya 4 ve üstü (f=10) yanıtını veren öğrencilerinse azınlıkta olduğu görülmektedir. Çevre Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Sizinle beraber kardeş sayınız kaçtır?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun 4 ve üstü (f=10) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu soruya 3 ve altı (f=2) yanıtını veren öğrencilerinse azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.47 incelendiğinde, “Sizinle beraber kardeş sayınız kaçtır?” sorusuna, Merkezi Okulda 4 ve üstü yanıtı veren öğrencilerin yüzdesinin %35,7 olduğu, Çevre Okulda 4 ve üstü yanıtı verenlerin yüzdesinin %83,3 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayısı temasına yönelik verdikleri yanıtlarda daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

Merkezi Okul ve Çevre Okul veli eğitim durumu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.48’de verilmiştir.

Tablo 3. 48. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Veli Eğitim Durumu Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Veli Eğitim Durumu	Yüksek Öğretim	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S5, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S13, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S19, M.O.S21, M.O.S24, M.O.S26, M.O.S27	16	57,1
		Lise	M.O.S3, M.O.S4, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S18, M.O.S22, M.O.S28	7	25

Tablo 3. 48 (Devam). Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Veli Eğitim Durumu Temasına İlişkin Kodlar.

	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Merkezi Okul	Veli Eğitim Durumu	Ortaokul	M.O.S12, M.O.S20	2	7,1
		İlkokul	M.O.S14, M.O.S23	2	7,1
		Eğitimi	M.O.S25	1	3,6
		yok			
Toplam			28	100	
	Tema	Kodlar	Görüşler	f	%
Çevre Okul	Veli Eğitim Durumu	Lise	Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S40	3	25
		Ortaokul	Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S35	3	25
		İlkokul	Ç.O.S30, Ç.O.S34, Ç.O.S36, Ç.O.S39	4	33,3
		Eğitimi	Ç.O.S29, Ç.O.S31	2	16,7
		yok			
Toplam			12	100	

Tablo 3. 48’de görüldüğü üzere üzere, Merkezi Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Velinizin eğitim durumu nedir?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun yüksek öğretim (f=16) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu yanıtı sırasıyla; lise (f=7), ortaokul (f=2), ilkokul (f=2), eğitimi yok (f=1) cevapları takip etmektedir. Çevre Okulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin “Velinizin eğitim durumu nedir?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğunun ilkokul (f=4) yanıtını verdiği görülmektedir. Bu yanıtı sırasıyla; lise (f=3), ortaokul (f=3), eğitimi yok (f=2) cevapları takip etmektedir.

Tablo 3.48 incelendiğinde, “Velinizin eğitim durumu nedir?” sorusuna, Merkezi Okulda yüksek öğretim yanıtı veren öğrencilerin yüzdesinin %57,1 olduğu, Çevre Okulda yüksek öğretim yanıtının olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin veli eğitim durumu temasına yönelik verdikleri yanıtlarda daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

Aşağıda Merkezi Okul ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik dinamiklerine ilişkin genel çerçeve Tablo 3.49’da verilmiştir.

Tablo 3. 49. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Dinamiklerine İlişkin Genel Çerçeve.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Dezavantaj	Fark Oluşturması	Dezavantaj	Fark Oluşturması
Ayrı Oda			✓	
Yeterli Beslenme		✓		✓
Harçlık			✓	
Materyal			✓	
Kardeş Sayısı			✓	
Veli Eğitim Durumu			✓	

Tablo 3.49 incelendiğinde, Çevre Okulun; ayrı oda, harçlık, materyal, kardeş sayısı ve veli eğitim durumu temalarında Merkezi Okula göre daha dezavantajlı olduğu görülmektedir. Yeterli beslenme temasındaysa herhangi bir okul adına bir fark oluşmadığı görülmektedir. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen bütün bulgulardan hareketle, Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının Merkezi Okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

3.2.4.2. Merkezi Okulda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Görüşleri

Bu kısımda, Merkezi Okul ve Çevre Okulda araştırmacı tarafından gözlem yapılan sınıfın öğrencilerinden elde edilen İngilizce dersine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Merkezi Okulda gözlem yapılan sınıftaki gönüllü 28 öğrenciye 9 açık uçlu soru yöneltilmişken, Çevre Okulda gönüllü 12 öğrenciye 9 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin temaları ve kodları içerik analizi yapılarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Merkezi Okulda sorulara cevap veren öğrenciler; M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, ..., M.O.S27, M.O.S28 şeklinde kodlanmıştır. Çevre Okulda sorulara cevap veren öğrencilerse; Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, ..., Ç.O.S39, Ç.O.S40 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların bir kısmı örnek olarak tabloların yorumlanmasından hemen sonra aktarılmıştır. Ayrıca, her bir temanın sonunda Merkezi Okul ve Çevre Okulun karşılaştırma tablosuna yer verilmiştir.

Merkezi Okul beklenti temasına ilişkin kodlar Tablo 3.50’de verilmiştir.

Tablo 3. 50. Merkezi Okul Beklenti Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Beklenti	Meslek hayatı	M.O.S2, M.O.S3, M.O.S4, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S11, M.O.S14, M.O.S18, M.O.S21, M.O.S26, M.O.S28	12
	Kişisel gelişim	M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S12, M.O.S16, M.O.S21, M.O.S23, M.O.S25, M.O.S27	9
	Yabancılarla iletişim	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S17, M.O.S20, M.O.S24	7
	Günlük yaşam	M.O.S7, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S23	4
	Kariyer	M.O.S8, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S22	4
	Beklentinin olmaması	M.O.S15, M.O.S19	2
	Küresellik	M.O.S6	1
Toplam			39

Tablo 3.50’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin beklentilerinin görüşleri yedi kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, meslek hayatı (f=12) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; kişisel gelişim (f=9), yabancılarla iletişim (f=7), günlük yaşam (f=4), kariyer (f=4), beklentinin olmaması (f=2) ve küresellik (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersine yönelik beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

..... *Mesela hostes olmak istiyorsanız dil gerekiyor (M.O.S3), ... Eğer ola ki mesleğimin dış ülkeler ile bir alakası olursa o alanda kullanabilirim (M.O.S2), İş hayatında kullanmak (M.O.S26), [meslek hayatı].*

İngilizcemi geliştirmek (M.O.S4), Beni ilerletmeli ve eğlendirmeli (M.O.S23), [kişisel gelişim].

Farklı uyruklu insanlarla iletişim kurmamız için önemlidir M.O. (S13), Yurtdışına gittiğimde yabancılarla konuşabilmek (M.O.S17), İngilizce dersinde öğrendiklerim eğer yurtdışına çıkarsam işime yarayacağını düşünüyorum (M.O.S24), [yabancılarla iletişim].

..... *Günlük yaşımda kullanabilmek. Hayatımın belirli alanlarında lazım olacak (M.O.S16), ... yabancı filmleri anlayabilmek (M.O.S17), ... hayatımda ve birçok yerde İngilizceyi kullanırım (M.O.S7), [günlük yaşam].*

Bence İngilizce sayesinde iyi yerlere gelebiliriz (M.O.S8), ... geleceğime katkı sağlayacak (M.O.S22), [kariyer].

Bilmiyorum hiçbir beklentim yok (M.O.S19), [beklentinin olmaması].

..... *küresel bir dil olduğu için öğrenmek önemlidir (M.O.S6), [küresellik].*

Çevre Okul beklenti temasına ilişkin kodlar Tablo 3.51’de verilmiştir.

Tablo 3. 51. Çevre Okulu Beklenti Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Beklenti	Yabancılarla iletişim	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	11
	İkinci dil	Ç.O.S30, Ç.O.S32, Ç.O.S36, Ç.O.S39	4
	Günlük yaşam	Ç.O.S33, Ç.O.S35	2
	Ders sayısı	Ç.O.S30, Ç.O.S31	2
	Meslek hayatı	Ç.O.S38	1
	Kişisel gelişim	Ç.O.S37	1
	Sosyalleşme	Ç.O.S30	1
	Kurs	Ç.O.S30	1
	Proje	Ç.O.S29	1
	Etkinlik	Ç.O.S29	1
	Toplam		25

Tablo 3.51’de görüldüğü üzere, öğrencilerin beklenti temasına ilişkin görüşleri on kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, yabancılarla iletişim (f=11) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; ikinci dil (f=4), günlük yaşam (f=2), ders sayısı (f=2), meslek hayatı (f=1), kişisel gelişim (f=1), sosyalleşme (f=1), kurs (f=1), proje (f=1) ve etkinlik (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersine yönelik beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

..... *Bir gün yurtdışına çıkarsam İngilizce konuşabilirim. Bu sayede onlarla iletişim kurabilirim onları anlayabilirim onlar da beni anlar. Yurtdışına taşınırsak da*

onlarla konuşabilirim (Ç.O.S29), ... Yabancı ülkeye gittiğimizde mesela Amerika İngiltere’de işimize yarar (Ç.O.S31), ... Yabancı ülkelerde insanlarla konuşmamızı sağlar (Ç.O.S32), ... Büyüyünce yurtdışına çıkmayı düşünüyorum orada İngilizce konuşmama yarayacak (Ç.O.S36), ... Başka bir ülkeye gidersek İngiltere, ABD vb. oralarda iletişimi sağlayacak (Ç.O.S39), **[beklenti]**.

..... 2 dil öğrenmiş olacağım (Ç.O.S39), ... farklı bir dil konuşmuş olacağım (Ç.O.S30), başka bir dil konuşmama katkı sağlayacağını düşünüyorum (Ç.O.S36), **[ikinci dil]**.

..... Hayatımda birçok yerde kullanacağım (Ç.O.S33), Renkler sayılar her yerde (Ç.O.S35), **[günlük yaşam]**.

..... daha çok İngilizce dersi olması (Ç.O.S30), İngilizce dersi haftada 3 derstir 5 ders yapsınlar..... (Ç.O.S31), **[ders sayısı]**.

İlerde İngilizce öğretmeni olup (Ç.O.S38), **[meslek hayatı]**.

İngilizceyi daha iyi öğrenmek gelişmek (Ç.O.S37), **[kişisel gelişim]**.

..... İngilizce bildiğim için kolayca sosyalleşebilirim (Ç.O.S30), **[sosyalleşme]**.

İngilizce kursumuzun olması (Ç.O.S30), **[kurs]**.

..... daha çok proje ödevi almak (Ç.O.S29), **[proje]**.

Daha çok etkinliklere katılmak (Ç.O.S29), **[etkinlik]**.

Merkezi Okul ve Çevre Okulu beklenti temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.52’de verilmiştir.

Tablo 3. 52. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Beklenti Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Beklenti	Meslek hayatı	12	Yabancılarla iletişim	11
	Kişisel gelişim	9	İkinci dil	4
	Yabancılarla iletişim	7	Günlük yaşam	2
	Günlük yaşam	4	Ders sayısı	2
	Kariyer	4	Meslek hayatı	1
	Beklentinin olmaması	2	Kişisel gelişim	1

Tablo 3. 52 (Devam). Merkezi Okul ve Çevre Okulu Beklenti Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Beklenti	Küresellik	1	Sosyalleşme	1
			Kurs	1
			Proje	1

Tablo 3.52 incelendiğinde, Merkezi Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun meslek hayatı kodu olduğu görülmüşken, Çevre Okulu öğrencilerin en çok vurgu yaptığı kodun yabancılarla iletişim olduğu görülmüştür. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda beklenti temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı, kod çeşitliliği ve kod sayılarında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul okul dışı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.53'te verilmiştir.

Tablo 3. 53. Merkezi Okul Okul Dışı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Okul Dışı	Okul dışında kullanılmaması	M.O.S3, M.O.S5, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S19, M.O.S20, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S27, M.O.S28	19
	Aile/arkadaş	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S6, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S18, M.O.S23, M.O.S27	10
	Ödev	M.O.S2, M.O.S9, M.O.S26	3
	Şarkı	M.O.S16, M.O.S17	2
	İnternet	M.O.S4	1
	Toplam		35

Tablo 3.53'te görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizcenin okul dışında kullanımına ilişkin görüşleri yedi kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, okul dışında kullanılmaması (f=19) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; aile/arkadaş (f=10), ödev (f=3), şarkı (f=2) ve internet (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Yaşadığınız ilin coğrafyası ve kültürünü düşündüğünüzde, İngilizceyi okul dışında nerelerde kullanma fırsatınız oluyor ?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Kullanmıyorum çünkü burası Türkiye ve Türkçe konuşuluyor (M.O.S27), Kültür etkiliyor okul dışında kullanmıyorum (M.O.S8), Çevre kötü etkiliyor okul dışında

kullanmıyorum (M.O.S7), Kullanmıyorum çünkü herkes Türkçe konuşuyor (M.O.S13), [okul dışında kullanılmaması].

..... Yaşadığım lojmanlarda öğretim üyeleri bunda oldukça katkı sağlıyor..... (M.O.S16), Ara sıra ablamla evde konuşuruz (M.O.S6), ... Bazen kuzenimle konuşmaya çalışırız (M.O.S2), Arkadaşlarımla kelimelerde ve resimlerde kullanırım (M.O.S1), [aile/arkadaş].

Ders çalışırken kullanıyorum sadece (M.O.S26), Ben sadece ödevlerde kullanıyorum (M.O.S9), [ödev].

Şarkı söylerken kullanıyorum (M.O.S17), Pek değil ama şarkı söylerken kullanıyorum (M.O.S16), [şarkı].

Oyun oynarken ve sosyal medya vb. şeyler kullanırken (M.O.S4), [internet].

Çevre Okul okul dışı temasına ilişkin kodlar Tablo 3.54'te verilmiştir.

Tablo 3. 54. Çevre Okulu Okul Dışı Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Okul Dışı	Okul dışında kullanılmaması	Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S34, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S40	8
	Aile/arkadaş	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S32, Ç.O.S36, Ç.O.S39	5
	İnternet	Ç.O.S30	1
	Toplam		14

Tablo 3.54'te görüldüğü üzere, öğrencilerin okul dışı temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, okul dışında kullanılmaması (f=8) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; aile/arkadaş (f=5) ve internet (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Yaşadığınız ilin coğrafyası ve kültürünü düşündüğünüzde, İngilizceyi okul dışında nerelerde kullanma fırsatınız oluyor ?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Kullanmıyorum. Okulun dışında pek İngilizce yazılar ya da konuşma olmuyor veya İngilizce afişler de yok (Ç.O.S33), Kullanmıyorum. Okul dışında fırsatımız olmuyor (Ç.O.S35), Kullanmıyorum İngilizce konuşmaya utanıyorum (Ç.O.S31), [okul dışında kullanılmaması].

Bazen misafirlığe gittiğimde kullanıyorum. Parkta okuldan eve gittiğimde de arkadaşlarla kullanıyorum (Ç.O.S29), Evde 8. Sınıf ablamla az çok olsa bile kullanıyorum (Ç.O.S39), Evde ara sıra ailemle konuşurum (Ç.O.S32), [aile/arkadaş].

..... İnternette de işime yarıyor yani günlük hayatımda da kullanıyorum. İnternet sayesinde bazı şeyleri unutmuyorum (Ç.O.S30), [internet].

Merkezi Okul ve Çevre Okulu okul dışı temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.55'te verilmiştir.

Tablo 3. 55. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Okul Dışı Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Okul Dışı	Okul dışında kullanılmaması	19	Okul dışında kullanılmaması	8
	Aile/arkadaş	10	Aile/arkadaş	5
	Ödev	3	İnternet	1
	Şarkı	2		
	İnternet	1		

Tablo 3.55 incelendiğinde, Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun okul dışında kullanılmaması kodu olduğu görülmüştür. Ancak, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda okul dışı temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı, kod çeşitliliği ve kod sayısında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul yaratıcılık ve hayal gücü temasına ilişkin kodlar Tablo 3.56'da verilmiştir.

Tablo 3. 56. Merkezi Okul Yaratıcılık ve Hayal Gücü Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Yaratıcılık ve Hayal Gücü	Sağlar	M.O.S1, M.O.S3, M.O.S6, M.O.S8, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S28	15
	Sağlamaz	M.O.S2, M.O.S4, M.O.S5, M.O.S7, M.O.S9, M.O.S13, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S19, M.O.S20	10
	Biraz	M.O.S10, M.O.S14, M.O.S27	3
Toplam			28

Tablo 3.56'da görüldüğü üzere, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücü temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, sağlar (f=15)

kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; sağlamaz (f=10) ve biraz (f=3) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersinin yaratıcılığınıza ve hayal gücünüze katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Evet yeni dil öğrendiğim için nasıl konuştuklarını hayal ederim (M.O.S11), Çok sağlıyor İngilizce öğrenmek bence güzel bir şey (M.O.S26), Farklı bir dil olduğu için evet (M.O.S6), Sağlıyor ve buna dayalı olarak hayal gücüm geliyor (M.O.S23), [sağlar].

Bence katkı sağlamıyor (M.O.S9), Sanmıyorum (M.O.S16), Hayır sağlamıyor (S19), [sağlamaz].

Evet biraz (M.O.S27), Bazen katkı sağlıyor (M.O.S14), Çok az (M.O.S10), [biraz].

Çevre Okulu yaratıcılık ve hayal gücü temasına ilişkin kodlar Tablo 3.57’de verilmiştir.

Tablo 3. 57. Çevre Okulu Yaratıcılık ve Hayal Gücü Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Yaratıcılık ve Hayal Gücü	Sağlar	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S33, Ç.O.S35, Ç.O.S39, Ç.O.S40	7
	Sağlamaz	Ç.O.S32, Ç.O.S34, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38	5
Toplam			12

Tablo 3.57’de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücü temasına ilişkin görüşleri iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, sağlar (f=7) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri, sağlamaz (f=5) kodu takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersinin yaratıcılığınıza ve hayal gücünüze katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Evet. Üst düzey düşünmemi sağlıyor. İngilizce kelimelerinden yiyecekler, içecekler, meslekleri düşünebiliyorum (Ç.O.S29), Evet sözlük çalışması yaparak kelime haznem geliyor ve yeni kavramlar öğrenip hayal gücüm genişliyor (Ç.O.S30), Evet

hayalimdeki insanları İngilizce bir şekilde konuşturabiliyorum (Ç.O.S31), Evet örneğin yabancı ülkelerde ders verdiğimi hayal ediyorum (Ç.O.S40), [sağlar].

Hayır katkısı yok (Ç.O.S36), Hayır sağlamaz (Ç.O.S38), [sağlamaz].

Merkezi Okulu ve Çevre Okulu yaratıcılık ve hayal gücü temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.58’te verilmiştir.

Tablo 3. 58. Merkezi Okulu ve Çevre Okulu Yaratıcılık ve Hayal Gücü Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Yaratıcılık ve Hayal Gücü	Sağlar	15	Sağlar	7
	Sağlamaz	10	Sağlamaz	5
	Biraz	3		

Tablo 3.58 incelendiğinde, Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun sağlar kodu olduğu görülmüştür. Ancak, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda yaratıcılık ve hayal gücü temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı ve kod sayısında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul eğlence temasına ilişkin kodlar Tablo 3.59’da verilmiştir.

Tablo 3. 59. Merkezi Okul Eğlence Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Eğlence	Keyifli	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S14, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S20, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27	23
	Keyifli değil	M.O.S15, M.O.S19, M.O.S28	3
	Bazen keyifli	M.O.S7, M.O.S10	2
	Toplam		28

Tablo 3.59’da görüldüğü üzere, eğlence temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, keyiflidir (f=23) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; keyifli değil (f=3) ve bazen keyifli (f=2) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Sizce İngilizce dersi eğlenceli midir? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Evet bazen kelimelerle dalga geçiyoruz (M.O.S2), Evet oyun oynadığımız zaman eğlenceli oluyor (M.O.S5), Eğlenceli çünkü ilginç bir dil (M.O.S6), Evet İngilizce dersini seversen eğlenceli olur (M.O.S9), Eğlenceli çünkü yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider (M.O.S11), Eğlencelidir çünkü ilgim var (M.O.S16), Eğlencelidir çünkü oyunları ve kullanım alanları hoşuma gidiyor (M.O.S23), Evet soru çözerken eğleniyorum (M.O.S27), [keyifli].

Hayır sıkıcı geliyor (M.O.S19), Hayır sanki bir saldırı altında geliyor (M.O.S28), [keyifli değil].

Bazen eğlenceli bazen de çok zor oluyor (M.O.S7), Bana göre orta seviyede (M.O.S10), [bazen keyifli].

Çevre Okulu eğlence temasına ilişkin kodlar Tablo 3.60'ta verilmiştir.

Tablo 3. 60. Çevre Okulu Eğlence Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Eğlence	Keyifli	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	12
Toplam			12

Tablo 3.60'ta görüldüğü üzere, eğlence temasına ilişkin görüşleri bir kod altında toplanmıştır. Görüşlerin tamamının, keyiflidir (f=12) kodu altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin “Sizce İngilizce dersi eğlenceli midir? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çok eğlenceli hoca etkinlikler yapıyor ders konumuza göre eğlenceli içerikler bulup bizi eğlendiriyor ve bu benim çok hoşuma gidiyor (Ç.O.S30), Evet İngilizce dersinde çok oyun oynuyoruz (Ç.O.S31), Evet eğlencelidir çünkü derste hiç sıkılmıyorum aktiviteler yapıyoruz (Ç.O.S36), Evet eğlencelidir. Çünkü öğretmenimiz çok güzel anlatıyor. Bir de İngilizce dersi çok zevkli (Ç.O.S38), Evet. Etkinlikler, sorular, bulmacalarla çok eğlencelidir (Ç.O.S39), Eğlenceli test çözüp gülüyoruz yazı yazıyoruz çok güzel (Ç.O.S35), [keyifli].

Merkezi Okul ve Çevre Okulu eğlence temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.61'de verilmiştir.

Tablo 3. 61. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Eğlence Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul	Çevre Okulu
	Kodlar	Kodlar
Eğlence	Keyifli	Keyifli
	Keyifli değil	
	Bazen keyifli	
	f	f
	23	12
	3	
	2	

Tablo 3.61 incelendiğinde, Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun keyifli kodu olduğu görülmüştür. Ancak, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda eğlence temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı ve kod sayısında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul inanç ve düşünce temasına ilişkin kodlar tablo 3.62’de verilmiştir.

Tablo 3. 62. Merkezi Okul İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
İnanç ve Düşünce	Olumlu	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S4, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S13, M.O.S14, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S20, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S23, M.O.S24, M.O.S27	20
	Olumsuz	M.O.S7, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S15, M.O.S19, M.O.S28	7
	Yok	M.O.S5, M.O.S12, M.O.S25, M.O.S26	4
	Toplam		31

Tablo 3.62’de görüldüğü üzere, öğrencilerin inanç ve düşünce temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, olumlu (f=20) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; olumsuz (f=7) ve yok (f=4) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersiyle ilgili inanç ve düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Zekâ gelişimine destek olur (M.O.S1), İngilizce dersi güzel ve eğlenceli. Bazıları boş bir ders diye düşünüyor. Bana göre boş değil aksine eğlenceli (M.O.S3), Küresel bir dil olduğu ve tarihinin iyi olduğu (M.O.S6), İncam tam ve yapabilirim (M.O.S17), Güzel bir ders olduğunu düşünüyorum Matematikten sonra (M.O.S21), Sevgimi katıyorum ve her zaman işime yarayacağını düşünüyorum (M.O.S23), [olumlu].

İngilizce dersi ders olmaktan çıkarsa çok iyi olur (M.O.S9), Gereksiz (M.O.S15), Keşke İngilizce dersi olmasa (M.O.S19), [olumsuz].

Bilmiyorum (M.O.S12), Yok (M.O.S25), [yok].

Çevre Okulu inanç ve düşünce temasına ilişkin kodlar Tablo 3.63'te verilmiştir.

Tablo 3. 63. Çevre Okulu İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
İnanç ve Düşünce	Olumlu	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S138, Ç.O.S40	10
	Yok	Ç.O.S31, Ç.O.S39	2
Toplam			12

Tablo 3.63'te görüldüğü üzere, öğrencilerin inanç ve düşünce temasına ilişkin görüşleri iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, olumlu (f=10) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri, yok (f=2) kodu takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersiyle ilgili inanç ve düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Güzel bir ders. Daha fazla dil öğrenmemizi sağlıyor. Evimizi taşısak da İngilizce bildiğim için zorluk yaşamayacağım (Ç.O.S29), Herkesin İngilizceyi bilmesi gerek. İlerde herkesin ihtiyacı olacak ve ben iyi ki İngilizce var diyorum (Ç.O.S30), İngilizce dersini çok seviyorum (Ç.O.S32), İngilizce sayesinde çok iyi yerlere varacağımı düşünüyorum (Ç.O.S33), Kendime güveniyorum başarabilirim (Ç.O.S35), İngilizce dersini başarıp konuşacağıma inanıyorum. İngilizce dersinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum (Ç.O.S37), [olumlu].

Bir inancım yoktur (Ç.O.S31), [yok].

Merkezi Okul ve Çevre Okulu inanç ve düşünce temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.64'te verilmiştir.

Tablo 3. 64. Merkezi Okul ve Çevre Okulu İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
İnanç ve Düşünce	Kodlar	f	Kodlar	f
	Olumlu	20	Olumlu	10

Tablo 3. 64 (Devam). Merkezi Okul ve Çevre Okulu İnanç ve Düşünce Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
İnanç ve Düşünce	Olumsuz	7	Yok	2
	Yok	4		

Tablo 3.64 incelendiğinde, Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun olumlu kodu olduğu görülmüştür. Ancak, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda inanç ve düşünce temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı ve kod sayısında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul kolaylıklar ve olumlu yanlar temasına ilişkin kodlar Tablo 3.65'te verilmiştir.

Tablo 3. 65. Merkezi Okul Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar	İkinci dil	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S6, M.O.S12, M.O.S21, M.O.S22	6
	Kültür	M.O.S10, M.O.S13, M.O.S14, M.O.S16, M.O.S24	5
	Meslek seçimi	M.O.S3, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S11, M.O.S28	5
	Kolaylık	M.O.S10, M.O.S18, M.O.S23, M.O.S26	4
	Gelişim	M.O.S4, M.O.S6, M.O.S25, M.O.S27	4
	Anlama	M.O.S4, M.O.S7, M.O.S17	3
	Destek	M.O.S10, M.O.S23	2
	Telafluz	M.O.S3, M.O.S17	2
	Yardım	M.O.S22	1
	Etkinlik	M.O.S25	1
Toplam			33

Tablo 3.65'te görüldüğü üzere, öğrencilerin kolaylıklar ve olumlu yanlar temasına ilişkin görüşleri on kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, ikinci dil (f=6) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; kültür (f=5), meslek seçimi (f=5), kolaylık (f=4), gelişim (f=4), anlama (f=3), destek (f=2), telafluz (f=2), yardım (f=1) ve etkinlik (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Size göre İngilizce dersinin kolaylıkları, olumlu yanları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Yeni bir dil öğrenmeme katkı sağlıyor (M.O.S21), ... birden fazla dil öğrenmiş oluruz (M.O.S6), Farklı bir dil öğrenmek (M.O.S1) [ikinci dil].

Bence olumlu yanları dünyaya açılma ve yeni kültürler tanıma (M.O.S24), Farklı uyruklu insanlarla iletişim kurmak (M.O.S13), Dış dünya ile iletişime katkı sağlar (M.O.S16), [kültür].

..... Bana meslek seçiminde kolaylık sağlıyor (M.O.S3), Bazı iyi olanakları olduğu için iş olanakları sağlıyor (M.O.S9), Size meslek seçiminde kolaylık sağlar (M.O.S11), Meslek seçiminde olumlu olabilir (M.O.S28), [meslek seçimi].

Günlük hayatımızı kolaylaştırır, İngilizcenin her şeyi olumlu bana göre (M.O.S26), ... gelecekteki ve şimdiki hayatımı kolaylaştırır (M.O.S23), Dil açısından kolaylıklar ve hepsi olumlu (M.O.S18), ... bana göre bazı ünite ve kelimelerin kolay olması (M.O.S10), [kolaylık].

..... İngilizcemin gelişmesi (M.O.S4), Dilimizin gelişmesi iyi bir şeydir (M.O.S6), Dilimiz geliştiğinde sular seller gibi biliriz (M.O.S25), [gelişim].

Yabancı insanların söylediklerini anlayabiliyorum (M.O.S4), İngilizce bir film izlesem anlayabileceğim (M.O.S7), ... Filmleri altyazısız izleyebiliyorum (M.O.S17), [anlama].

Öğretmenimizin verdiği destek (M.O.S10), Hocam sayesinde anlatımı (M.O.S23), [destek].

Daha iyi telaffuz ediyorum (M.O.S3), Telaffuz etmek birçok kişi için zordur ama benim için çok kolay ve eğlencelidir (M.O.S17), [telaffuz].

..... Bir turiste yardım edebilirim (M.O.S22), [yardım].

..... Etkinlikler güzel oluyor benim için olumlu (M.O.S25), [etkinlik].

Çevre Okulu kolaylıklar ve olumlu yanlar temasına ilişkin kodlar Tablo 3.66'da verilmiştir.

Tablo 3. 66. Çevre Okulu Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar	İkinci dil	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S37	5

Tablo 3. 66 (Devam). Çevre Okulu Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar	Kelime	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S32, Ç.O.S38	4
	Kolaylık	Ç.O.S31, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S38	4
	Kültür	Ç.O.S29, Ç.O.S37, Ç.O.S40	3
	Konuşma	Ç.O.S29, Ç.O.S33, Ç.O.S37	3
	Anlama	Ç.O.S30, Ç.O.S37	2
	Başarı	Ç.O.S36	1
	Etkinlik	Ç.O.S32	1
	Ana dil	Ç.O.S29	1
Toplam			24

Tablo 3.66’da görüldüğü üzere, öğrencilerin kolaylıklar ve olumlu yanlar temasına ilişkin görüşleri dokuz kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, ikinci dil (f=5) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; kelime (f=4), kolaylık (f=4), kültür (f=3), konuşma (f=3), anlama (f=2), başarı (f=1), etkinlik (f=1) ve ana dil (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Size göre İngilizce dersinin kolaylıkları, olumlu yanları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

..... *Yeni bir dil öğrenmek (Ç.O.S37), ... Benim başka bir dil öğrenmemi sağlıyor (Ç.O.S34), ... Farklı bir dil öğrenmemiz (Ç.O.S30), ... Daha fazla dil öğrenmem (Ç.O.S29), [ikinci dil].*

..... *daha fazla kelime grubunu öğreniyorum (Ç.O.S29), Kelimeleri öğrenmemiz (Ç.O.S32) [kelime].*

Hayatımı kolaylaştırır (Ç.O.S31), Ödevlerimi daha kolay yapıyorum (Ç.O.S34), İngilizce dersinde hoca bir şey ezberlememizi isterse kolaylıkla ezberlerim (Ç.O.S38), [kolaylık].

Yurtdışına gidersek ya da taşınırsak zorluk yaşamayacağım oradaki kültürü öğreneceğim (Ç.O.S29), Başka bir ülkeye gittiğimde İngilizce bilmeyenler konuşamıyor başka uyrukları tanıyamıyor (Ç.O.S37) [kültür].

..... *Bir turist buraya gelirse onunla konuşabilirim (Ç.O.S29), O kadar çok ki sayamıyorum İngilizce konuşabiliyorum (Ç.O.S33), Mesela yabancı ülkelerdeki akrabalarımızla konuşabiliriz (Ç.O.S40), [konuşma].*

..... öğrendiklerimiz karşımıza çıkarsa bildiğimiz için kolayca anlayabiliriz
 (Ç.O.S30), ... İngilizce öğrendiğimde en azından onların ne dediklerini
 anlayabilirim (Ç.O.S37), **[anlama]**.

İstediğim her şeyi İngilizce sayesinde başarabileceğimi düşünüyorum
 (Ç.O.S36), **[başarı]**.

..... Farklı farklı kelimeler öğrenip etkinlik yapmamız (Ç.O.S32), **[etkinlik]**.

..... Türkçede olduğu gibi burada da İngilizceden de fiiller konularını
 görüyorum (Ç.O.S29), **[ana dil]**.

Merkezi Okul ve Çevre Okulu kolaylıklar ve olumlu yanlar temasına ilişkin
 kodların karşılaştırılması Tablo 3.67’de verilmiştir.

**Tablo 3. 67. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar
 Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.**

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Kolaylıklar ve Olumlu Yanlar	İkinci dil	6	İkinci dil	5
	Kültür	5	Kelime	4
	Meslek seçimi	5	Kolaylık	4
	Kolaylık	4	Kültür	3
	Gelişim	4	Konuşma	3
	Anlama	3	Anlama	2
	Destek	2	Başarı	1
	Telaffuz	2	Etkinlik	1
	Yardım	1	Ana dil	1
	Etkinlik	1		

Tablo 3.67 incelendiğinde, Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun ikinci dil kodu olduğu görülmüştür. Ancak, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda kolaylıklar ve olumlu yanlar temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı, çeşitliliği ve kod sayısında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul zorluklar ve olumsuz taraflar temasına ilişkin kodlar Tablo 3.68’te verilmiştir.

Tablo 3. 68. Merkezi Okul Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Zorluklar ve Olumsuz Taraflar	Dilbilgisi	M.O.S2, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S11, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S18, M.O.S21, M.O.S22, M.O.S25	10
	Kelimeler	M.O.S1, M.O.S5, M.O.S8, M.O.S10, M.O.S14, M.O.S15, M.O.S16	7
	Zorlaması	M.O.S7, M.O.S13, M.O.S20, M.O.S25, M.O.S26	5
	Sınavlar	M.O.S2, M.O.S3, M.O.S6, M.O.S14, M.O.S27	5
	Ana dil	M.O.S16, M.O.S23, M.O.S26	3
	Karmaşık	M.O.S6, M.O.S24, M.O.S28	3
	Telaffuz	M.O.S9, M.O.S12, M.O.S16	3
	Zorluğun olmaması	M.O.S4, M.O.S17, M.O.S19	3
	Baskı	M.O.S28, M.O.S6, M.O.S3	3
	Ezber	M.O.S23, M.O.S24	2
	Okuma	M.O.S3	1
	Destek alamama	M.O.S15	1
	Konuşma	M.O.S22	1
	Diğer dersler	M.O.S27	1
Toplam			49

Tablo 3.68’te görüldüğü üzere, öğrencilerin zorluklar ve olumsuz taraflar temasına ilişkin görüşleri on dört kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, dilbilgisi (f=10) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; kelimeler (f=7), zorlaması (f=5), sınavlar (f=5), ana dil (f=3), karmaşık (f=3), telaffuz (f=3), zorluğun olmaması (f=3), baskı (f=3), ezber (f=2), okuma (f=1), destek alamama (f=1), konuşma (f=1) ve diğer dersler (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Size göre İngilizce dersinin zorlukları, olumsuz tarafları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Zaman konularını öğrenmek çok zor (M.O.S2), ... Bir türlü konuları anlayamıyorum bana zor geliyor (M.O.S7), Düzensiz fiillerin ikinci hallerini öğrenmek zor (M.O.S11), [dilbilgisi].

Kelime kavanozu oyununda zorlanıyorum (M.O.S1), Kelimeleri öğrenmek (M.O.S5), Bana göre kelimeler zor (M.O.S10), ... kelime sıkıntısı (M.O.S14), [kelimeler].

Zor bir dil olması (M.O.S13), Her şeyi zor (M.O.S20), İngilizce öğrenmek çok zor (M.O.S26), [zorlaması].

Deneme ve sınavlar (M.O.S27), Yazılılar (M.O.S14), Sınavlar zor oluyor (M.O.S6), ... Mesela İngilizce sorularına kalkınca korkuyorum (M.O.S3), ... Testlerdeki sorular zor oluyor ve çözemiyorum (M.O.S2), [sınavlar].

..... Kuralların ana dilimle değişkenlik göstermesi (M.O.S16), ... Ana dilimizin gerilemesi (M.O.S23), ... Kendi dilimizden uzaklaşıyoruz (M.O.S26), [ana dil].

..... Bazı konuları biraz karmaşık (M.O.S6), ... Bana göre biraz karışık (M.O.S24), Kalabalık boş bir ders (M.O.S28), [karmaşık].

Bazı kelimelere dilim dönmüyor (M.O.S9), Kelimeleri okuyunca zorlanıyorum (M.O.S12), ... telaffuzun bazen zorlaması (M.O.S16), [telaffuz].

Bana göre zorluk ve olumsuzluk yok (M.O.S4), Zorlanmıyorum (M.O.S17), Bana göre zorluk yok (M.O.S19), [zorluğun olmaması].

Anlamadığım şeyleri ezberlemeye çalışmak Bazı şeyleri hiç anlamamak ve ezberleyememek (M.O.S23), Sürekli ezber gerektiren bir dil (M.O.S24), [ezber].

..... Kendimi bir baskı altında zannediyorum (M.O.S28), Sözlüye kalkınca stres oluyorum ve soruyu yanlış cevaplıyorum (M.O.S3), ... Çalışması biraz sıkıcı ve bunaltıcı (M.O.S6), [baskı].

Soruları okumakta güçlük çekiyorum (M.O.S3), [okuma].

..... Konularda kimsenin bana yardım edememesi (M.O.S15), [destek alamama].

..... Kimseyle İngilizce konuşamam cümle kuramam (M.O.S22), [konuşma].

..... Matematik çok çalıştığımız için öğrenemiyorum (M.O.S27), [diğer dersler].

Çevre Okulu zorluklar ve olumsuz taraflar temasına ilişkin kodlar Tablo 3.69'da verilmiştir.

Tablo 3. 69. Çevre Okulu Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Zorluklar ve Olumsuz Taraflar	Kelimeler	Ç.O.S29, Ç.O.S31, Ç.O.S34, Ç.O.S35, Ç.O.S36	5
	Test	Ç.O.S29, Ç.O.S31, Ç.O.S36	3
	Zorluğun olmaması	Ç.O.S30, Ç.O.S38, Ç.O.S39	3
	Unutmak	Ç.O.S29, Ç.O.S31	2
	Anlam	Ç.O.S29	1
	Ana dil	Ç.O.S29	1
	Kurs	Ç.O.S32	1
	Etkinliklerin azlığı	Ç.O.S33	1
	Ezber	Ç.O.S34	1
	Ek kaynak	Ç.O.S36	1
	Dilbilgisi	Ç.O.S37	1
	Telaffuz	Ç.O.S39	1
	Toplam		21

Tablo 3.69'da görüldüğü üzere, öğrencilerin zorluklar ve olumsuz taraflar temasına ilişkin görüşleri on iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, kelimeler (f=5) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; test (f=3), zorluğun olmaması (f=3), unutmak (f=2), anlam (f=1), ana dil (f=1), kurs (f=1), etkinliklerin azlığı (f=1), ezber (f=1), ek kaynak (f=1), dilbilgisi (f=1) ve telaffuz (f=1), kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Size göre İngilizce dersinin zorlukları, olumsuz tarafları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

..... Bazı kelimeler insanı çok zorluyor (Ç.O.S36), Bir soru çözerken kelimenin anlamı aklımda kalmaz (Ç.O.S35), Kelime ezberleme biraz zor (Ç.O.S34), ... Bir kelimeyi bilmediğimizde bize çok zor geliyor (Ç.O.S31), Kelimeleri bazen karıştırıyorum (Ç.O.S29), [kelimeler].

..... Testlerde ya da sorularda zorlanıyorum (Ç.O.S29), ... sınavlarda zorluk yaşarız (Ç.O.S31), Test çözmek (Ç.O.S36), [test].

Hiç zorluğu yok zaten İngilizceyi kolay bir şekilde dinleyip anlarsak çok kolay gelir ama inanmak gerekir. Olumsuz yanı yok hiçbir zaman da olmadı. Hiç bilmiyorken zordu şimdi öğretmenimiz bize öğretti zorluğu kalmadı (Ç.O.S30), Zorluk ve olumsuz yanı yok (Ç.O.S38), [zorluğun olmaması].

Kelime unuttuğumuzda zorlanırsınız (Ç.O.S31), ... sık sık unutuyorum (Ç.O.S29), [unutmak].

..... Bazen de İngilizce sorularında kelimelerin ne demek istediğini anlamıyorum (Ç.O.S29), [anlam].

..... Türkçenin kaybolmasına neden olur (Ç.O.S29), [ana dil].

Mesela İngilizce kursu açılmalı, etkinlikleri daha fazla yapabiliriz ve derse katılma isteğimiz bir o kadar artar (Ç.O.S32), [kurs].

Mesela tahtada diyaloglu sorularda iki ya da daha fazla kişili konuşmalarında öğrencilerin konuşma yapmalarını ve İngilizce kelimelerin aklımızda kalması için İngilizce şarkıların açılması iyi olur (Ç.O.S33), [etkinliklerin azlığı].

Kelime ezberleme biraz zor. Ezber yapmak (Ç.O.S34), [ezber].

..... Kaynaklarım olmadığı için zorlanıyorum (Ç.O.S36), [ek kaynak].

Bazı kuralları yapamıyorum (Ç.O.S37), [dilbilgisi].

Kelimeleri söyleme (Ç.O.S39), [telaffuz].

Merkezi Okul ve Çevre Okulu zorluklar ve olumsuz taraflar temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.70’te verilmiştir.

Tablo 3. 70. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Zorluklar ve Olumsuz Taraflar	Dilbilgisi	10	Kelimeler	5
	Kelimeler	7	Test	3
	Zorlaması	5	Zorluğun olmaması	3
	Sınavlar	5	Unutmak	2
	Ana dil	3	Anlam	1
	Karmaşık	3	Ana dil	1
	Telaffuz	3	Kurs	1
	Zorluğun olmaması	3	Etkinliklerin azlığı	1

Tablo 3. 70 (Devam). Merkezi Okul ve Çevre Okulu Zorluklar ve Olumsuz Taraflar Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Zorluklar ve Olumsuz Taraflar	Baskı	3	Ezber	1
	Ezber	2	Ek kaynak	1
	Okuma	1	Dilbilgisi	1
	Destek alamama	1	Telaffuz	1
	Konuşma	1		
	Diğer dersler	1		

Tablo 3.70 incelendiğinde, Merkezi Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun dilbilgisi kodu olduğu görülmüşken, Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun kelimeler olduğu görülmüştür. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda zorluklar ve olumsuz taraflar temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığı, kod çeşitliliği ve kod sayılarında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul Sınıf mevcudu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.71’de verilmiştir.

Tablo 3. 71. Merkezi Okul Sınıf Mevcudu Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınıf Mevcudu	Olumsuz etkilemesi	M.O.S2, M.O.S4, M.O.S7, M.O.S8, M.O.S9, M.O.S11, M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17, M.O.S18, M.O.S20, M.O.S21, M.O.S23, M.O.S26	14
	Fark yaratmaması	M.O.S1, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S10, M.O.S14, M.O.S19, M.O.S25, M.O.S27, M.O.S28	9
	Olumlu etkilemesi	M.O.S3, M.O.S12, M.O.S13, M.O.S22, M.O.S24	5
	Toplam		28

Tablo 3.71’de görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf mevcudu temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, olumsuz etkilemesi (f=14) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; fark yaratmaması (f=9) ve olumlu etkilemesi (f=5) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Sınıf mevcudunuz İngilizce öğrenmenizi nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çok konuşuyorlar ve ses yaptıkları için anlamıyorum (M.O.S2), Aşırı fazla olduğundan dolayı öğretmenimiz üzülüyor (M.O.S4), Olumsuz etkiler çünkü bir öğretmenin 40 kişiyle ilgilenmesi zor (M.O.S16), Öğretmenimiz çok sinirlenir kafayı yer

(M.O.S17), *Biraz fazla olduğu için derslere daha az kalkıyorum* (M.O.S18), *Bence kalabalık olması bizi yavaşlatıyor* (M.O.S23), **[olumsuz etkilemesi]**.

Etkisi yok (M.O.S6), *Bence orta seviye* (M.O.S10), *Fark etmiyor İngilizce hocamız gayet iyi öğretiyor* (M.O.S27), **[fark yaratmaması]**.

İyi etkiliyor (M.O.S13), *Olumlu* (M.O.S24), **[olumlu etkilemesi]**.

Çevre Okulu sınıf mevcudu temasına ilişkin kodlar Tablo 3.72’de verilmiştir.

Tablo 3. 72. Çevre Okulu Sınıf Mevcudu Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınıf Mevcudu	Olumsuz etkilemesi	Ç.O.S29, Ç.O.S33, Ç.O.S34, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	8
	Olumlu etkilemesi	Ç.O.S30, Ç.O.S32, Ç.O.S35	3
	Fark yaratmaması	Ç.O.S31	1
	Toplam		12

Tablo 3.72’de görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf mevcudu temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, olumsuz etkilemesi (f=8) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; olumlu etkilemesi (f=3) ve fark yaratmaması (f=1) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “Sınıf mevcudunuz İngilizce öğrenmenizi nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Kötü etkiliyor çünkü bazı kişiler İngilizce dersinde gürültü yapıyor ve kavg ediyor bu yüzden etkinlik yarıda kalıyor. Bir de mevcudumuz fazla olduğu için etkinlik sırası bize gelmiyor (Ç.O.S29), *Bazı kişiler konuştuğu için dersi dinleyemiyorum* (Ç.O.S33), *Zorluyor kalabalık olduğu için* (Ç.O.S36), *Yaramazlıklarından dolayı bazen öğrenemiyorum* (Ç.O.S37), *Biraz sıkıntılı çünkü çok karmaşık oluyor* (Ç.O.S40), **[olumsuz etkilemesi]**.

Hocamız her zamanki gibi bize yeni şeyler öğretiyor yani olumlu etkiliyor (S30), *Güzel hep beraber seviyoruz İngilizceyi* (Ç.O.S35), *İyi etkiliyor* (Ç.O.S32), **[olumlu etkilemesi]**.

Bazı öğrenciler iyi bazı öğrenciler kötü (Ç.O.S31), **[fark yaratmaması]**.

Merkezi Okul ve Çevre Okulu sınıf mevcudu temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.73'te verilmiştir.

Tablo 3. 73. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Sınıf Mevcudu Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Sınıf Mevcudu	Olumsuz etkilemesi	14	Olumsuz etkilemesi	8
	Fark yaratmaması	9	Olumlu etkilemesi	3
	Olumlu etkilemesi	5	Fark yaratmaması	1

Tablo 3.73 incelendiğinde, Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun olumsuz etkilemesi kodu olduğu görülmüştür. Ancak, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda sınıf mevcudu temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığında farklılık olduğu söylenebilir.

Merkezi Okul sınavlar temasına ilişkin kodlar Tablo 3.74'te verilmiştir.

Tablo 3. 74. Merkezi Okul Sınavlar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınavlar	Zor olması	M.O.S1, M.O.S2, M.O.S3, M.O.S4, M.O.S5, M.O.S6, M.O.S7, M.O.S9, M.O.S10, M.O.S11, M.O.S12, M.O.S14, M.O.S18, M.O.S20, M.O.S21, M.O.S24, M.O.S25, M.O.S26, M.O.S27, M.O.S28	20
	Kolay olması	M.O.S8, M.O.S13, M.O.S19, M.O.S22, M.O.S23	5
	Gereksiz olması	M.O.S15, M.O.S16, M.O.S17	3
	Toplam		28

Tablo 3.74'te görüldüğü üzere, öğrencilerin sınavlar temasına ilişkin görüşleri üç kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, zor olması (f=20) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri sırasıyla; kolay olması (f=5) ve gereksiz olması (f=3) kodları takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersinin sınavları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Çok zor olduğunu düşünüyorum (M.O.S2), Aşırı zor stresli bazı sorular çok puanlı çözemiyorum (M.O.S6), Hocalar hiç bizi düşünmüyor çok zor yapıyorlar (M.O.S9), Çok zor öyle zor hayatın en zor dersi (M.O.S28), [zor olması].

Bence gayet iyi çoğu zaman kolaydı (M.O.S23), Yeterli bence (M.O.S13), [kolay olması].

Her türlü ders için sınavların gereksiz olduğunu düşünüyorum (M.O.S16), Bence sınav gereksiz çünkü dil öğreniyoruz (M.O.S17), Bence İngilizce sınavı olmamalı (M.O.S15), [gereksiz olması].

Çevre Okulu sınavlar temasına ilişkin kodlar Tablo 3.75’te verilmiştir.

Tablo 3. 75. Çevre Okulu Sınavlar Temasına İlişkin Kodlar.

Tema	Kodlar	Görüşler	f
Sınavlar	Kolay olması	Ç.O.S29, Ç.O.S30, Ç.O.S31, Ç.O.S32, Ç.O.S33, Ç.O.S35, Ç.O.S36, Ç.O.S37, Ç.O.S38, Ç.O.S39, Ç.O.S40	11
	Orta olması	Ç.O.S34	1
	Toplam		12

Tablo 3.75’te görüldüğü üzere, öğrencilerin sınavlar temasına ilişkin görüşleri iki kod altında toplanmıştır. Görüşlerin çoğunluğunun, kolay olması (f=11) kodu altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşleri, orta olması (f=1) kodu takip etmektedir. Öğrencilerin “İngilizce dersinin sınavları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarından doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Eğlenceli sınavlar çünkü içinde etkinlik olduğu için çözme hevesim artıyor (Ç.O.S40), Hoca etkinlikli karışık soruyor ve bu çok iyi oluyor (Ç.O.S30), Kolay ve çok eğlenceli (Ç.O.S35), Bence çok kolay (Ç.O.S39), Çok güzel ve eğlenceli. Sınavımı yaparken hiçbir derste İngilizce kadar eğlenmemiştim (Ç.O.S33), [kolay olması].

Bazen zor oluyor bazen kolay oluyor (Ç.O.S34), [orta olması].

Merkezi Okul ve Çevre Okulu sınavlar temasına ilişkin kodların karşılaştırılması Tablo 3.76’da verilmiştir.

Tablo 3. 76. Merkezi Okul ve Çevre Okulu Sınavlar Temasına İlişkin Kodların Karşılaştırılması.

Tema	Merkezi Okul		Çevre Okulu	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Sınavlar	Zor olması	20	Kolay olması	11
	Kolay olması	5	Orta olması	1
	Gereksiz olması	3		

Tablo 3.76 incelendiğinde, Merkezi Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun zor olması kodu olduğu görülmüşken, Çevre Okul öğrencilerinin en çok vurgu yaptığı kodun kolay olması olduğu görülmüştür. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda sınavlar temasına yönelik görüşlerde vurgulanan kod sıklığında ve kod sayısında farklılık olduğu söylenebilir.

3.2.5. Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketine İlişkin Bulgular

Burada, öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri anketinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizinde öğretim programının en etkili şekilde uygulanmasına yönelik öğretim programında özellikle vurgu yapılan tavsiyeler dikkate alınmış ve ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretim programının en etkili şekilde uygulanması için her bir maddenin ortalamasının 5 puana daha yakın olması gerekmektedir. Dolayısıyla, anketteki maddelere verilen yanıtların analizinde ölçüm olarak; 1,00-1,79 arası “çok zayıf”, 1,80-2,59 arası “zayıf”, 2,60-3,39 arası “orta”, 3,40-4,19 arası “iyi” ve 4,20-5,00 arası “çok iyi” şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmen anketi maddelerine ilişkin bulgular Tablo 3.77’de verilmiştir.

Tablo 3. 77. Öğretmen Anketi Maddelerine İlişkin Bulgular.

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	*Ölçüm
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Sınıf içinde kullandığım araç ve gereçler hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşur.	16	9,1	65	37,1	70	40	17	9,7	7	4	3,38	Orta
2. Sınıf ortamında ‘drama ve role play’ tekniklerine sıklıkla başvururum.	19	10,9	63	36	60	34,3	25	14,3	8	4,6	3,34	Orta
3. Öğrencilerin özerkliğini (özerklik, belirli bir kişi ya da durumdan bağımsız bir şekilde karar verebilme ya da kendini yönetebilme becerisi) desteklerim.	67	38,3	95	54,3	8	4,6	3	1,7	2	1,1	4,27	Çok iyi

Tablo 3. 77 (Devam). Öğretmen Anketi Maddelerine İlişkin Bulgular.

	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Biraz Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor			
Maddeler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{X}$	*Ölçüm
4. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlarım.	70	40	91	52	13	7,4	-	-	1	,6	4,31	Çok iyi
5. Sınıf içinde uyguladığım aktiviteler, öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurabilecekleri içerikler açısından zengindir.	54	30,9	95	54,3	24	13,7	2	1,1	-	-	4,15	İyi
6. Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olmasını göz önünde bulundururum.	98	56	69	39,4	5	2,9	3	1,7	-	-	4,50	Çok iyi
7. Öğretim programında 'functions and useful language' kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretimine önem veririm.	62	35,4	95	54,3	17	9,7	1	,6	-	-	4,25	Çok iyi
8. Dersi dilbilgisi konularına değinmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik özgün bir şekilde işlerim.	15	8,6	51	29,1	75	42,9	26	14,9	8	4,6	3,22	Orta
9. Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak, el becerileri etkinliklerine) yer veririm.	75	42,9	73	41,7	23	13,1	3	1,7	1	,6	4,25	Çok iyi
10. Dersleri ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlarım.	26	14,9	83	47,4	45	25,7	18	10,3	3	1,7	3,63	İyi
11. Her ünite bitiminde, ünitenin tekrar edilmesine yönelik proje ödevi veririm.	20	11,4	50	28,6	64	36,6	25	14,3	16	9,1	3,19	Orta
12. Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekerim.	37	21,1	85	48,6	37	21,1	16	9,1	-	-	3,82	İyi
13. Öğrencilerimi devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakırım.	71	40,6	87	49,7	14	8	3	1,7	-	-	4,29	Çok iyi
14. Sınıf içinde iletişim çoğunlukla hedef dilde gerçekleşir.	14	8	61	34,9	82	46,9	14	8	4	2,3	3,38	Orta

Tablo 3. 77 (Devam). Öğretmen Anketi Maddelerine İlişkin Bulgular.

	Tamamen Katlıyorum		Katlıyorum		Biraz Katlıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum			
Maddeler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{X}$	*Ölçüm
15. Hedef dil öğretimini öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlerim.	43	24,6	92	52,6	35	20	4	2,3	1	,6	3,98	İyi
16. Dönem içinde yaptığım sınavların öğretilenlerle uyumlu olduğuna ve öğrencilerin önceki öğrenmelerine katkı sağlaması gerektiğine inanırım.	83	47,4	81	46,3	8	4,6	3	1,7	-	-	4,39	Çok iyi
17. Sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer veririm.	84	48	77	44	13	7,4	1	,6	-	-	4,39	Çok iyi
18. Öğretim programında yer alan 'suggested contexts, tasks and assignment' kısmını dikkate alırım.	51	29,1	79	45,1	35	20	7	4	3	1,7	3,96	İyi
19. Öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik 'arts and craft', 'TPR' ve 'drama' gibi farklı yöntem ve teknikler kullanırım.	40	22,9	74	42,3	40	22,9	17	9,7	4	2,3	3,74	İyi
20. Öğrencilerin okul içinde ve dışında paylaşmak üzere materyal üretmelerini desteklerim.	46	26,3	84	48	27	15,4	18	10,3	-	-	3,90	İyi
21. Ölçme ve değerlendirme sürecinde hem düzey belirleyici (summative) hem de biçimlendirici (formative) değerlendirmeden yararlanırım.	57	32,6	86	49,1	26	14,9	5	2,9	1	,6	4,10	İyi
22. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullandığım materyallere sıklıkla başvururum.	52	29,7	88	50,3	25	14,3	10	5,7	-	-	4,04	İyi
23. Değerler eğitimine yönelik sunduğum örtük mesajlarda öğrencilerin yaşını, psikolojik ve sosyal durumunu göz önünde bulundururum.	71	40,6	75	42,9	20	11,4	9	5,1	-	-	4,19	İyi

Tablo 3. 77 (Devam). Öğretmen Anketi Maddelerine İlişkin Bulgular.

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum			
Maddeler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{X}$	*Ölçüm
24. Kitaptaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasını sağlarım.	72	41,1	88	50,3	9	5,1	5	2,9	1	,6	4,29	Çok iyi
25. Kitaptaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasını sağlarım.	71	40,6	77	44	24	13,7	2	1,1	1	,6	4,23	Çok iyi
26. Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verdiğim görevler, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumludur.	61	34,9	94	53,7	20	11,4	-	-	-	-	4,23	Çok iyi
27. Öğretim programında yer alan kazanımlara bakarak plan ve programımı yaparım.	70	40	75	42,9	29	16,6	1	,6	-	-	4,22	Çok iyi
28. Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını teşvik ederim.	41	23,4	91	52	31	17,7	12	6,9	-	-	3,92	İyi
Toplam											3,98	İyi

* $\bar{X}$ = 1,00-1,79: Çok Zayıf, $\bar{X}$ = 1,80-2,59: Zayıf, $\bar{X}$ = 2,60-3,39: Orta, $\bar{X}$ = 3,40-4,19: İyi, $\bar{X}$ = 4,20-5,00: Çok İyi

Tablo 3.77 incelendiğinde, öğretim programının uygulanmasına yönelik tabloda yer alan maddelere sırasıyla; “Sınıf içinde kullandığım araç ve gereçler hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşur.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu biraz katılıyorum (%40), “Sınıf ortamında ‘drama ve rol oynama’ tekniklerine sıklıkla başvururum.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%36), “Öğrencilerin özerkliğini (özerklik, belirli bir kişi ya da durumdan bağımsız bir şekilde karar verebilme ya da kendini yönetebilme becerisi) desteklerim.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%54,3), “Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlarım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%52), “Sınıf içinde uyguladığım aktiviteler, öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurabilecekleri içerikler açısından zengindir.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%54,3), “Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli

olmasını göz önünde bulundururum.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu tamamen katılıyorum (%56), “Öğretim programında ‘functions and useful language’ kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretimine önem veririm.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%54,3), “Dersi dilbilgisi konularına değinmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik özgün bir şekilde işlerim.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu biraz katılıyorum (%42,9), “Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak, el becerileri etkinliklerine) yer veririm.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu tamamen katılıyorum (%42,9), “Dersleri ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlarım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%47,4), “Her ünite bitiminde, ünitenin tekrar edilmesine yönelik proje ödevi veririm.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu biraz katılıyorum (%36,6), “Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekerim.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%48,6), “Öğrencilerimi devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakırım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%49,7), “Sınıf içinde iletişim çoğunlukla hedef dilde gerçekleşir.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu biraz katılıyorum (%46,9), “Hedef dil öğretimini öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlerim.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%25,6), “Dönem içinde yaptığım sınavların öğretilenlerle uyumlu olduğuna ve öğrencilerin önceki öğrenmelerine katkı sağlaması gerektiğine inanırım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu tamamen katılıyorum (%47,4), “Sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer veririm.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu tamamen katılıyorum (%48), “Öğretim programında yer alan ‘suggested contexts, tasks and assignment’ kısmını dikkate alırım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%45,1), “Öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik ‘arts and craft’, ‘TPR’ ve ‘drama’ gibi farklı yöntem ve teknikler kullanırım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%42,3), “Öğrencilerin okul içinde ve dışında paylaşmak üzere materyal üretmelerini desteklerim.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%48), “Ölçme ve değerlendirme sürecinde hem düzey belirleyici (summative) hem de biçimlendirici (formative) değerlendirmeden yararlanırım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%49,1), “Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullandığım materyallere sıklıkla başvururum.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%50,3), “Değerler

eğitimine yönelik sunduğum örtük mesajlarda öğrencilerin yaşını, psikolojik ve sosyal durumunu göz önünde bulundururum.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%42,9), “Kitaptaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasını sağlarım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%50,3), “Kitaptaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasını sağlarım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%44), “Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verdiğim görevler, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumludur.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%53,7), “Öğretim programında yer alan kazanımlara bakarak plan ve programımı yaparım.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%42,9) ve “Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını teşvik ederim.” maddesine öğretmenlerin çoğunluğu katılıyorum (%52) yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.77 incelendiğinde, maddelerin 16’sının ortalaması çok iyi düzeyde olduğu görülmüşken, maddelerin 12’sinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların toplam ortalamasına (Toplam $\bar{X}$ =3,98) bakıldığında, ortalamanın “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ankete katılan öğretmenlerin öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasına iyi düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin maddelerin her birinden aldığı puan ortalamalarının 3-5 puan aralığında değiştiği görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TARTIŞMA, SONUÇ

Bu bölümde çalışmada 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının aydınlatıcı program değerlendirme modeliyle değerlendirilmesine yönelik alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretim sisteminin değerlendirilmesine yönelik tartışma ve sonuç, öğrenme ortamının değerlendirilmesine yönelik tartışma ve sonuç olmak üzere 2 başlık halinde sunulmuştur. Öğretim sisteminin değerlendirilmesine yönelik sonuç ve tartışma kısmında 2 alt başlığa yer verilmişken, öğrenme ortamının değerlendirilmesine yönelik tartışma ve sonuç kısmında da 4 alt başlığa yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETİM SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ

Burada, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkili şekilde uygulanmasına yönelik öneriler ve Merkezi Okulun ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısına ilişkin ulaşılan tartışma ve sonuç kısmına yer verilmiştir.

4.1.1. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkili Şekilde Uygulanmasına Yönelik Önerilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

2018 yılında yenilenen ve değiştirilen İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) ilkeleri ve açıklamaları doğrultusunda tasarlanmıştır. CEFR, akıcılık, yeterlilik ve dilin kalıcılığını desteklemek için öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaya koymasını özellikle vurgulamaktadır. Öğretim programının temel amaçlarından bir tanesi de yabancı dilin iletişimsel olarak öğrenilmesi yönündedir. Böylece, öğretim programının tasarlanmasında iletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) ilkelerinden faydalandığı belirtilmiştir (MEB, 2018). İletişimsel yaklaşım, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerçek iletişimin önemini vurgulayan bir öğretim yaklaşımıdır. İletişimsel yaklaşımda, gerçek iletişim ve etkileşim yalnızca öğrenmenin amacı değil, aynı zamanda öğrenmenin gerçekleştiği araçtır (Richards ve Rodgers, 2014). Bu açıklamalara göre, öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilmeleri ve İngilizceyi özgün bir iletişimsel araç olarak kullanabilmeleri gerektiğine vurgu

yapılmaktadır. Bu açıklamalar program geliştiricilerin uygulayıcılara yönelik verdikleri önerilerle değerlendirildiğinde, uygulayıcılara verilen önerilerin öğrencilerin dili gerçek hayatta kullanabilmesine fırsat tanıyabilecek önerilerden oluştuğu söylenebilir. Öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen anketinden elde edilen bulgular öğretim programının İngilizce öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde uygulandığını destekler niteliktedir. Öğretmen anketinden elde edilen sonuçların aksine, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulardan hareketle Ali ve Ayşe öğretmenin öğretim programını etkili bir şekilde uygulamada eksik yönlerinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, Merkezi Okul ve Çevre Okulu öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan ise Merkezi Okul ve Çevre Okul öğretmenlerinin öğretim programını etkili bir şekilde uygulamada zorluklar yaşadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Merkezi Okul ve Çevre Okul öğretmenlerinin öğretim programını etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik yaşadıkları zorlukların öğretim programı, kendi okul bağlamları/iklimleri, öğrenci beklentileri vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca APDM’de her okulun kendi bağlamından etkilendiği yönündeki açıklamaları, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki bağlamlar çerçevesinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin resmiyetteki programda yaşadıkları boşlukları açıkladığı düşünülmektedir.

4.1.2. Merkezi Okulun ve Çevre Okulun Donanım ve Fiziki Yapısına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Merkezi Okulun ve Çevre Okulun donanım ve fiziki yapısına ilişkin elde edilen bulgulardan her iki okulun donanım ve fiziki yapısının çoğunlukla benzerlik gösterdiği ancak, Çevre Okulun sınıf içinde rahat hareket edebilme alanı ve sınıftaki boş alanının Merkezi Okula göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun yanında, Çevre Okulda kullanılan ders kitabının MEB tarafından ücretsiz olarak dağıtılan ders kitabı olduğu ancak, Merkezi Okulda kullanılan ders kitabının özel bir yayına ait ek kaynak olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf içindeki fiziksel ortam eğitim-öğretim etkinlikleri için ayrılan mekânın değişkenleri olan masa, dolap, sıra, boş alanlar, renk, ışık, ısı gibi etkenlerden oluşmaktadır. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri çoğunlukla bu değişkenlerden etkilenir. Etkili öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesi için fiziksel ortamın uygunluğu önemli

bir yere sahiptir (Aydın, 2014). Yabancı dil öğretimi sürecindeki amacın öğrenilen dil ile iletişim kurabilmek olduğu bu nedenle, yabancı dil öğrenen bireylere gerekli olan iletişimsel ortamların hazırlanması gerektiğinin önemli olduğu belirtilmektedir (Florez, 1999).

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan öğretmenlerin MEB'in ücretsiz olarak dağıttığı kitaplara yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde hem Merkezi Okul öğretmenlerinin hem de Çevre Okulu öğretmenlerinin MEB kitaplarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumsuz yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Merkezi Okulda görev yapan öğretmenlerin ek kaynak kullanımına yönelik bir ihtiyacın doğması MEB kitapları hakkında düşündükleri olumsuz etkenler olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, Çevre Okulu öğretmenlerinin MEB kitapları hakkındaki olumsuz düşüncelere rağmen ek kaynak kullanmamasının nedeninin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Merkezi Okulda öğrenim gören öğrencilerin tamamının ek kaynağa sahip olduğu bilinirken, Çevre Okulda sadece üç öğrencinin ek kaynağa sahip olduğu bilinmektedir.

Okullardaki eğitim-öğretim sürecinden her öğrencinin eşit bir şekilde faydalanması Türk eğitiminin temel ilkelerinden biri olmasına rağmen aile, çevre, sosyo-ekonomik durum gibi etkenlerden dolayı her öğrenci eğitim-öğretim kaynaklarına eşit bir şekilde erişememektedir. Merkezi Okulda öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ek kaynaklara ulaşabiliyor olması ancak Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenim sürecinde ek kaynaklara ulaşamıyor olması aile, çevre ve ekonomik durum gibi nedenlerden kaynaklansa da her bireyin eşit şartlarda eğitim almadığını göstermektedir. Buna yönelik, bireylerin eğitim-öğretim kaynaklarına eşit bir şekilde ulaşabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

4.2. ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu kısımda, Merkezi Okuldaki ve Çevre Okuldaki 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, Merkezi Okula ve Çevre Okula ilişkin katılımcı gözlem, Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri, Merkezi Okul ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ve

öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen anketine ilişkin ulaşılan bulgulara dayalı tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

4.2.1. Merkezi Okuldaki ve Çevre Okuldaki 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda gözlem yapılan sınıfların öğrencilerine uygulanan tutum ölçeği elde edilen bilgiler doğrultusunda, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Merkezi Okuldaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumsuz yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmışken, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının, Çevre Okuldaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Öte yandan, Merkezi Okulda 37 öğrenciye uygulanan İngilizce dersi tutum ölçeğinin bulgularında “Negatif Sıralar” 20 çıkmışken Çevre Okulda 17 öğrenciye uygulanan İngilizce dersi tutum ölçeğinin bulgularında “Negatif Sıralar” 3 olarak ortaya çıkmıştır. Merkezi Okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumu Çevre Okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuyla karşılaştırıldığında Merkezi Okul öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde değişiklik olması beklenirken Çevre Okul öğrencilerinin tutumlarında olumlu yönde değişiklik olduğu ortaya çıkmıştır.

Balım (2020) tarafından yapılan çalışmada İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinde incelenen olumlu ifadelerin ortalamaları, programın tamamlanmasının ardından yapılan analizler neticesinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Bu artışın, ölçümün güvenilirliğini destekleyen anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, programın başlangıcına ve sonuna ait tutum ölçeği test sonuçlarının, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında meydana gelen değişiklikleri anlamlı bir şekilde yansıttığını gösterdiği belirlenmiştir. Balım’ın çalışmasından elde ettiği sonuçlar, Çevre Okul öğrencilerinin tutumlarından elde edilen sonuçları destekler nitelikteyken Merkezi Okul Öğrencilerinin tutumlarından elde edilen sonuçları destekler nitelikte değildir.

Tutum puanlarının akademik başarıyı yordamada etkili olduğu vurgulanırken (Levin, Naama ve Zippora, 1991), yabancı dil öğrenmeye yönelik oluşan olumlu tutumun dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir (Karahan, 2007). Öte yandan öğrenen bireyin kendisi, çevresi ve ortaya koyduğu davranışlar

arasındaki ilişkilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Bayrakçı, 2007). Bu yönüyle programın paydaşları olan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri bir bütün olarak düşünüldüğünde Merkezi Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik dönem sonunda sergiledikleri tutumların dönem başına göre olumsuz olmasının çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Merkezi Okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, velilerin öğretmenlerle uyum içinde olmadığı, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki sosyal ve kültürel çevrenin kısıtlı ve yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, İngilizcenin gerçek yaşamla bütünleştirilememesi gibi nedenlerin var olduğu görülmektedir. Öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrenci tutumlarına olumlu yansımaları için programı etkileyen her unsurun aynı zamanda öğrencinin derse yönelik tutumunu da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden, öğretim programının paydaşlar tarafından bir bütün olarak ele alınması ve yürütülmesi, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirebileceği düşünülmektedir.

4.2.2. Merkezi Okula ve Çevre Okula İlişkin Katılımcı Gözlem ile Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Anketine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Merkezi Okula ve Çevre Okula ilişkin katılımcı gözleminden elde edilen bilgiler doğrultusunda Merkezi Okulda İngilizce dersini yürüten Ali Öğretmenin; öğrenme-öğretme süreci başında öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı ve öğrenme-öğretme süreci sonunda öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevre Okulda İngilizce dersini yürüten Ayşe Öğretmenin; öğrenme-öğretme süreci başında öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı ve öğrenme-öğretme süreci sonunda öğretim programının daha etkili uygulanabilmesine yönelik aldığı puanın düşük düzeyde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı gözlemlerden elde edilen bilgilerde her iki öğretmenin de programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik farklı yönlerinin öne çıktığı ya da geride kaldığı söylenebilir. Katılımcı gözleminden elde edilen

bulgularından hareketle hem Ali öğretmen hem de Ayşe öğretmen hedef dilin öğretimi sırasında iletişimsel yöntemlerden az faydalandıkları söylenebilir. Araştırmacı not defterinden elde edilen veriler incelendiğinde özellikle Ali öğretmenin, öğrencilerin deneme gibi test sınavlarında başarılı olmasına yönelik aktiviteler yaptığı anlaşılmaktadır. Ali öğretmenin bu yöndeki kaygısı deneme tarihi yaklaştığında da anlaşılmaktadır. Ayşe öğretmen ise Ali öğretmene göre derslerde iletişime ve oyunlara daha fazla ağırlık verdiği söylenebilir. Ancak Ayşe öğretmenin bu yaklaşımı derslerini ağırlıklı olarak dil bilgisi-çeviri gibi yöntemlerle işlediği durumunu değiştirmemektedir.

Özetle hem Ali öğretmen hem de Ayşe öğretmen resmiyetteki programdan çok kendi okul iklimleri ve kültürlerine yönelik bir yol izleyerek derslerini yürütmektedirler. Bu nedenle resmiyetteki program ile uygulamadaki program arasında boşluklar oluşmuş ve İngilizce dersinin iletişimsel bir amaç olarak yürütülmesi göz ardı edilmiştir. Öğretmenlerin bu yaklaşımlarından farklı olarak, iletişimsel yaklaşımın temel alındığı bir öğretim ortamında, dilin gerçek yaşamda karşılaşılabilecek olası senaryolarda, yaratıcı bir şekilde ve gerçek anlamlar üretilmesi üzerine kurulmalıdır (Berns, 1990; Savignon, 1987). Dolayısıyla, iletişimsel yöntemler kullanılarak öğrencilerin dili gerçek yaşamda deneyebilmelerine fırsat tanıyacak öğrenme ortamlarının yanı sıra okul içi ve okul dışı görevlerin de iletişimsel yöntemleri destekleyecek nitelikte olması önemli görülmektedir (Johnson ve Morrow, 1992, s. 61).

İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik sınıf içi gözlemlerin yapıldığı literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Kandemir (2016) tarafından yapılan çalışmada, gözlem yapılan sınıflarda uygulanan program ile resmi program arasında belirgin farklılıkların (hedeflenen beceriler, gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin defter kullanımı vb.) mevcut olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, programda belirlenen hedef ve becerilere yeterince odaklanmadıkları ve bu hedefler doğrultusunda ders işlemedikleri gözlemlenmiştir. Şad ve Karaova'nın (2015) yapmış oldukları araştırmada da öğretmenlerin bazı konularda resmiyetteki programın dışına çıktığı yönünde sonuçlar elde edildiği belirtilmiştir.

Öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen anketinden elde edilen bilgiler incelendiğinde ise öğretmenlerin verdikleri yanıtların toplamının ortalamasına bakıldığında, ortalamanın iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim

programının uygulanabilirliği ve etkinliği konusunda öğretmenlere uygulanan anketin sonuçlarından hareketle, ankete katılan öğretmenlerin programın etkili uygulanmasına ilişkin genel olarak olumlu bir eğilim sergilediği anlaşılmaktadır. Ancak, öğretmen anketi ile katılımcı gözlemler arasında tutarsızlık tespit edilmiştir. Bu uyumsuzluk, öğretim programının uygulanmasındaki potansiyel sorunları ve iyileştirme alanlarını belirlemede kritik bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, anket sonuçlarının derinlemesine incelenmesi ve öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılması, derslerin gözlemci olarak izlenmesi ve elde edilen verilerin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi, programın etkili şekilde uygulanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğretim programının uygulanması sürecinde yaşanan boşlukları ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha net bir şekilde ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

4.2.3. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin 6. Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; ünite sayısının fazla olması, İngilizce dersine ayrılan ders saatinin az olması, bazı konuların sınıf düzeyine uygun olmaması, zorluk yoğunluğunun tutarsız dağıtılması, materyallerin yetersizliği, programın güncel ve ilgi çekici olmaması, etkili ders işlenmesini sınırlandırması, kalabalık sınıflarda aksaklıklar yaşanması, günlük hayata hazırlamaması, gerekli becerileri ölçememesi, konular arasında bütünlüğün olmaması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; ünite sayısının fazla olması, İngilizce dersine ayrılan ders saatinin az olması, ders kitapları ve kazanımların öğretim programıyla uyumuyorum olması, öğretim programının mevcut okul için uygun olmaması, öğretim programının altıncı sınıf seviyesine uygun olmaması, öğretim programının yoğun ve zor olması, LGS'den dolayı okuduğunu anlamaya odaklanılamaması, öğretim programında dinleme ve konuşma becerilerine çok fazla yer verilmiş olması, dinleme ve okuma becerilerinde sorunların yaşanması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde yöntem/teknik ve materyal kullanımına ilişkin görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; kalabalık sınıflarda farklı yöntem/tekniklerin uygulanmasının zor olması, kalabalık sınıfların İngilizce öğretimi için uygun olmaması, materyal olarak çoğunlukla etkileşimli tahtanın kullanılması, materyallerin yetersiz olması, kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin zor olması, uygulama konusunda öğretmen isteksizliğinin olması, Öğrencilerin etkileşimli tahtayı görmede zorluk çekmesi, öğretmenlerin imkanları dahilinde sınıfa materyal getirmesi, sınıf ortamının öğrencilerin ilgisini çekmemesi yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; materyallerin öğretmen tarafından hazırlanması, materyal olarak sadece MEB kitabının kullanılması, sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olması, öğrencilerin derse katılımının az olması, yabancı dil sınıfının olmaması, Z kitap kullanılması, basit aktivitelerin yapılması, MEB kitaplarının yetersiz olması, öğretmenin kendi sunumları ve dokümanlarını kullanması, EBA'dan verim alınamaması, farklı yöntem ve tekniklerin işe yaramaması, öğrenci seviyesinin farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını kısıtlaması, sınıf ortamının İngilizce öğretimi için uygun olmaması, okulda dil sınıfının olmamasından kaynaklı materyallerin sınıfta bırakılamaması, materyallerin sürekli öğretmen tarafından taşınması, dil sınıfının yokluğunun yöntem ve teknik belirlenmesinde seçeneklerin azalmasına sebep olması, sınıf mevcutlarının İngilizce öğretimi için uygun olmaması, sınıf ortamının interactive (etkileşimli) olmaması, sınıf mevcutlarının yöntem ve teknik kullanımını kısıtlaması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde uygulama sonunda hedef ve kazanımların gerçekleşme durumuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; hedeflere ulaşılmasında öğrenci seviyesinin etkili olması, bazı kazanımların altıncı sınıf seviyesine uygun olmaması, konuşma becerileri hedeflerine ulaşılamaması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; programın hedeflerle örtüşmüyor olması, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde velilerin sürece dâhil edilmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; velilerin sürece dâhil edilemiyor olması, velilerin sürecin bir parçası olarak görülmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin takip ediliyor olması, velilere sadece önerilerin verilmesi, velilerin süreçte yer almak istememesi, velilerin sadece ödev kontrolünde sürece dâhil edilmesi, velilerin İngilizce bilgilerinin yetersiz olması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; velilerin sürece dâhil edilemiyor olması, velilerin normal şartlarda da okula uğramıyor olması, sadece kelimelerin ezberlenmesi konusunda mesaj yollanması, velilerin pasif kalması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde temel dil becerilerinin ağırlığına ilişkin görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; dil becerilerinin seviyeye göre verilmesi, dil becerilerinin tamamına ağırlık verilmesi, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi, dinleme, okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesi yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; LGS'den dolayı okuma becerilerinin ağırlıklı olması, yeterli ders saati olduğu takdirde tüm becerilere yer verilmesi, dört temel becerinin eşit olarak verilmesi, LGS olmadığı takdirde konuşma ve dinleme ağırlıklı olması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; çoktan seçmeli sorulara yer verilmesi, quizlerin uygulanması, yazılı yoklama uygulanması, kelime bilgisinin oyunla ölçülmesi, sözlü yapılması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; çoktan seçmeli sınavlarla yapılması, sözlü ve portfolyo uygulamalarına yer verilmesi yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde proje kullanımına ilişkin görüşlerinden

elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; amacına uygun olarak yapılmaması, proje ödevinin verilmemesi, projelerin öğrenci değerlendirme ürünü olarak desteklenmesi, öğrencilerin projeleri sunarken zorlanması, Öğrencilerin İngilizceye maruz kalmaları açısından etkili ve eğlenceli olmaları yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğretmenlerinin görüşlerinin; mevcut okulda uygulanamaması, sınıfın durumuna göre oluşturulması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda İngilizce öğretmenliği görevini yürüten öğretmenlerin, öğretim programının uygulanışına ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel bir memnuniyetsizlik havası hâkim olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, programın olumsuz yönlerine yönelik eleştirileri birçok noktada örtüşmekle birlikte, belirli konularda farklılaşan görüşler sergiledikleri de belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların özgün bağlamları ve öğretim ortamlarının özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak, okulun sosyal ve kültürel dinamiklerini dikkate alan bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini içeren literatür incelendiğinde farklı tarihlerde araştırmacılar tarafından yapılan çeşitli çalışmalara ulaşılmaktadır. Fuçucuoğlu (2023) araştırmasında, öğretmenlerin mevcut öğretim programlarının eksikliklerine dikkat çektikleri ve İngilizce ders saatlerinin artırılmasının gerekliliğini vurguladıkları belirtilmiştir. Palabıyık (2021) çalışmasında, Öğretmenlere programın uygulanması için gerekli materyal desteği sağlanmadığını, programın kazanımlar bölümünde öğrencilerin psikomotor becerilerine yeterince yer verilmemiş ve uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri programın hedeflerini ölçmede uygun olmadığına dair olumsuz görüşler elde edildiği belirtilmiştir. Gül (2019) çalışmasında ise, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklar arasında ders materyallerine erişimdeki gecikmeler, sınıfların teknik altyapı yetersizlikleri ve kalabalık sınıf mevcutları öne çıkmaktadır. Güneş (2009), Kızıldağ (2009) ve Topkaya ve Küçük (2010) çalışmalarında, ders için ayrılan sürenin yetersizliği, öğretim materyallerine erişimde yaşanan güçlükler ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi sorunlar dile getirilmiştir. Kambur (2018) ve Taşdemir

(2018) araştırmalarında, sınıf mevcutlarının fazlalığının ğretim programının uygulanmasına engel teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Merter vd., (2012) tarafından yapılan alışma, İngilizce dersi ğretim programının içeriği ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin ğretmen düşüncelerinin genellikle olumsuz olduğunu göstermiştir. Kaşko ztekin (2017) alışmasında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olarak nitelendirilen okullarda, sınıf içi faktörlerin yetersizliği nedeniyle İngilizce ğretim programının etkin bir şekilde uygulanamadığı belirtilmiştir. Bal (2022) araştırmasında, ğrencilerin İngilizce ğrenme sürecine dair önyargılarının, programın yoğun içeriği, ders ve dijital kitaplarla ilgili sorunlar ve dört temel dil becerisinin dengesiz gelişimi gibi faktörlerin süreci olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Demir (2020) alışmasında ise, ğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ğretim programının AOBM çerçevesinde etkili bir şekilde uygulanmasının önündeki engellerin; bilgi eksikliği, ders saatlerinin azlığı, fiziki yapının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, okullar arasındaki nitelik farklılıkları ve toplumun yabancı dil öğretimine yeterince değer vermemesi gibi faktörlerden kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretim programlarının uygulanabilirliği ve etkililiği üzerine yapılan mevcut literatür incelemesinde, öğretmenlerin bu programlara yönelik görüşlerinin genellikle olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu alışmalar, ğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan zorlukların ve sıkıntıların, öğretmenlerin perspektifinden derinlemesine analiz edilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, farklı okul iklimleri ve ğretim ortamlarının, programın uygulanış biçimi ve sonuçları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, programın daha etkin bir şekilde revize edilmesi ve uygulanması için kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerden alınacak geri bildirimlerin, programın içeriğinin ve uygulama metodolojisinin geliştirilmesinde temel bir rol oynayacağı ve böylece programın uygulanmasındaki genel başarısının arttırılabileceği düşünülmektedir.

4.2.4. Merkezi Okulda ve Çevre Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Dinamikleri ve İngilizce Dersine İlişkin Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

APDM çerçevesinde vurgulanan temel prensiplerden biri, öğrenme ortamının dinamiklerinin, öğrencilerin öğrenme süreçleriyle entegrasyonunun sağlanması gerektiğidir (Parlett ve Hamilton, 1977). Bu bağlamda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıları ve tutumları, öğrenme ortamının fiziksel, sosyal ve pedagojik özellikleri ile eğitim programının içeriği gibi değişkenlerin etkisi altında şekillendiği söylenebilir. Bu faktörlerin her birinin, öğrencilerin dersle etkileşimi ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini anlamak, eğitimciler ve program geliştiriciler için önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğrenci görüşlerinin sistematik bir şekilde toplanması ve analiz edilmesi, öğrenme ortamlarının ve eğitim programlarının daha etkili bir biçimde tasarlanması ve uygulanması için kritik bir adım olarak kabul edilebilir.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik dinamiklerine dair yapılan analizler, Çevre Okul öğrencilerinin yaşam koşulları açısından belirgin bir dezavantajla karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Bu öğrencilerin, kişisel yaşam alanları, maddi destek, eğitim materyalleri, aile büyükleri ve velilerinin eğitim düzeyleri gibi faktörler bakımından Merkezi Okul öğrencilerine kıyasla daha olumsuz şartlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, 4.2.2. bölümünde yer alan veriler, Merkezi Okul öğrencilerinin neredeyse tamamının ek eğitim kaynaklarına erişemediğini, buna karşın Çevre Okul öğrencilerinden sadece bir kısmının bu kaynaklara ulaşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenciler arasındaki eğitim fırsat eşitsizliğinin somut bir göstergesi olarak değerlendirilebilir ve eğitim politikalarının bu yönde düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin beklenti görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğrencilerinin görüşlerinin; meslek hayatı, kişisel gelişim, yabancılarla iletişim, günlük yaşam, kariyer, küresellik yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğrencilerinin görüşlerinin; yabancılarla iletişim, ikinci dil, günlük yaşam, ders sayısı, meslek hayatı, kişisel gelişim, sosyalleşme, kurs, proje, etkinlik yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin okul dışı görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğrencilerinin görüşlerinin; okul dışında kullanılmaması, aile/arkadaş, ödev, şarkı, internet yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğrencilerinin görüşlerinin; okul dışında kullanılmaması, aile/arkadaş, internet yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin yaratıcılık ve hayal gücü görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce dersinin yaratıcılık ve hayal gücüne katkı sağladığı yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin eğlence görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce dersinin eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin inanç ve düşünce görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce dersine yönelik inanç ve düşüncelerin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kolaylıklar ve olumlu yanlar görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğrencilerinin görüşlerinin; ikinci dil, kültür, meslek seçimi, gelişim, anlama, destek, telaffuz, yardım, etkinlik yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğrencilerinin görüşlerinin; ikinci dil, kelime, kültür, konuşma, anlama, başarı, etkinlik, ana dil yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin zorluklar ve olumsuz taraflar görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, Merkezi Okul öğrencilerinin görüşlerinin; dilbilgisi, kelimeler, sınavlar, ana dil, karmaşık, telaffuz, baskı, ezber, okuma, destek alamama, konuşma, diğer dersler yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, Çevre Okul öğrencilerinin görüşlerinin; kelimeler, test, unutmak, anlam, ana dil, kurs, etkinliklerin azlığı ezber, ek kaynak, dilbilgisi, telaffuz yönünde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin sınıf mevcudu görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda Merkezi Okul ve Çevre Okul öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce dersinin öğrenimi sırasında sınıf mevcudun fazla olmasının öğrenme sürecini olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin sınavlar görüşlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda Merkezi Okul öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce dersi sınavlarının zor olduğu sonucuna ulaşılmışken, Çevre Okul öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce dersi sınavlarının kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde İngilizce dersine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, Uçar (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin mevcut eğitim sistemi içerisinde yeterli İngilizce dersi alma imkanına sahip olmadıkları, kullanılan ders kitaplarının dil öğrenim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, öğrencilerin ders dışı zamanlarında İngilizce öğrenme faaliyetlerine yeterince zaman ayırmadıkları, dinleme ve okuma becerilerinde anlama güçlükleri yaşadıkları, düşüncelerini İngilizce olarak yazılı ifade etmede zorlandıkları, konuşma becerilerinde sıkıntılarla karşılaştıkları, dilbilgisi kurallarını öğrenmede zorluk çektikleri ve yeterli yazılı kaynaklara erişimde sınırlılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Cefa Sarı (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrenci yargılarına göre İngilizce öğreniminde karşılaşılan sorunların ölçek değerlerine göre önem sıralamasının; öğrenme ortamının kalitesi, öğrenci ilgi ve motivasyonu, bireysel çalışma alışkanlıkları, ek materyal erişimi, öğretim metodolojileri, öğretmen desteği, öğrencinin bireysel yetkinlikleri, haftalık ders saatlerinin yeterliliği ve kültürel-ailevi etkenler şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Kandemir (2016) araştırmasında ise, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel memnuniyetlerinin yüksek olduğu, dersin ilgi çekici bulunduğu, uygulanan etkinliklere aktif katılım gösterdikleri ve çoğunluğun daha fazla İngilizce ders saati talep ettiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, İngilizce derslerinin etkililiğini artırmak ve öğrenci başarısını desteklemek için eğitim politikalarında ve öğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Merkezi Okulda ve Çevre Okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşleri, yapılan çeşitli akademik çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu iki okulda öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin yaklaşımları, öğrenme ortamlarının niteliği, sınıf mevcutlarının büyüklüğü, ailelerin eğitime olan katkısı, yerel kültürel değerler ve sosyo-ekonomik koşullar gibi bir dizi faktörün, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algılarını şekillendirdiği belirlenmiştir. Bu faktörlerin her biri, öğrencilerin dersle etkileşim biçimini ve İngilizceyi öğrenme sürecindeki başarılarını doğrudan etkileyebilmekte, dolayısıyla bu değişkenlerin dikkatle analiz edilmesi ve öğretim programlarının buna göre düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.



ÖNERİLER

Bu kısımda, uygulayıcılara öneriler, araştırmacılara öneriler, ders kitabı yazarları ve tasarımcılarına öneriler ve program geliştirme uzmanlarına öneriler şeklinde 4 başlığa yer verilmiştir.

1. Program Uygulayıcılarına Öneriler

- a. Dil öğrenimi sürecinde, öğretim materyallerine ulaşmada dezavantajlı olan öğrencilerin akranlarının gerisinde kalmamasına yönelik önleyici önlemler alınabilir.
- b. Dersler iletişimsel yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda yürütülmeli.
- c. Öğretim programında uygulayıcılara verilen öneriler dikkate alınmalı.
- d. Dersler öğretim programında belirtildiği gibi ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerine göre planlanmalı.
- e. Derslerin planlanmasında iletişimsel yaklaşımın ilkeleri temel alınıp öğrencilerin dili günlük yaşama entegre edebileceği öğrenme ortamları oluşturulmalı.
- f. Dil öğretimi sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli beraber hareket etmeli, özellikle velilere dil öğrenmenin avantajları açıkça belirtilmeli.

2. Araştırmacılara Öneriler

- a. Öğretmen anketi ve katılımcı gözlem verilerinin neden birbiriyle örtüşmediği araştırılabilir.
- b. Anket çalışması yerine ölçek geliştirilip farklı değişkenler açısından farklı sorulara cevap aranabilir.
- c. İngilizce dersine yönelik başarı testi geliştirilip öğrencilerin akademik başarısı üzerinden programdaki boşluklar incelenebilir.
- d. Öğretim programının paydaşları olan program geliştiriciler, okul müdürü ve velileri de çalışmaya ekleyerek öğretim programı daha geniş bir çerçeveden değerlendirilebilir.

3. Ders Kitabı Yazarları ve Tasarımcılarına Öneriler

- a. Kitapların yazılması ve tasarlanması sürecinde öğrencilerin yaşları, ilgileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı.

- b. Kitapların ek kaynağa ihtiyaç duyulmayacak şekilde kaliteli ve çeşitli içeriklerden oluşmasına özen gösterilmeli.
- c. Kitaplardaki içeriklerin, öğretim programında belirtilen kazanımlarla uyumlu olmasına dikkat edilmeli.

4. Program Geliştirme Uzmanlarına Öneriler

- a. Yeni öğretim programı geliştirilirken ünite sayısının daha az olmasına dikkat edilmeli.
- b. Öğretim programı geliştirilirken kazanımların, Türkiye şartları düşünülerek, öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmeli.
- c. Öğretim programı geliştirilirken öğrenciler arasındaki bireysel farklar dikkate alınmalı.
- d. Öğretim programı geliştirilirken ünite isimleri ve içeriklerinin daha eğlenceli ve öğrenciler açısından daha ulaşılabilir olmasına dikkat edilmeli.
- e. Öğretim programı geliştirilirken ünite isimleri ve içeriklerinin günlük yaşamla uyumlu olmasına dikkat edilmeli.
- f. Öğretim programı geliştirilirken programın paydaşları olan öğretmenlerin ve öğrencilerin istekleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalı.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C ve Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. Sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 124-136. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21480/230209>
- Akay, C. ve Yanpar Yelken, T. (2008). İngilizce dersinde okuma yazma becerilerinin kazanılmasında oluşturmıcılık temelli sosyal etkileşim modelinin etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 189-202. Erişim adresi <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/78044/ingilizce-dersinde-okuma-yazma-becerilerinin-kazanilmasinda-olusturulmacilik-temelli-sosyal-etkilesim-modelinin-etkisi>
- Akpınar, B., ve Aydın, K. (2010). Çok duyulu (multi sensory) yabancı dil öğretimi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1). Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/21514/614970>
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 4(7), 87-99. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/324128632_Evaluation_of_the_2nd_Grade_English_Language_Curriculum
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4911/67254>
- Asım, A. (Ed.). (2015). *Eğitim program modelleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aydın, A. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Aydoğmuş, M. ve Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-24. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ehtad/issue/35400/393168>

- Aygören, F. ve Er, K. O. (2018). Eğitim programlarını değerlendirmeye ait sınıflamalar. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 269-296. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13230>
- Bahar, Y. (2020). *KKTC’de uygulanan altıncı sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının Parlett ve Hamilton’un aydınlatıcı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 001-021. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397>
- Bal, H. (2022). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115558>
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 427-440. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6732>
- Berns, M. S. (1990). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum Press.
- Bingör, Z., ve Karataş, N. (2018). Stephen Krashen’in duygusal filtre ve girdi hipotezleri ve öğrencilerin içsel güduları ile İngilizce derslerinde dijital

- oyunların kullanımı arasındaki ilişkinin araştırılması. *International Journal of Media Culture and Literature*, 4(1), 55-66. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmcl/issue/40608/488263>
- Buchholtz, N. (2019). *Planning and conducting mixed methods studies in mathematics educational research*. G. Kaiser ve N. Presmeg (Ed.) Compendium for early career researchers in mathematics education içinde (s. 131-152). Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Buist, M. (1984). Illuminative Evaluation. J. Lishman (Ed.), *Evaluation Research Highlights* içinde (s.85- 96). London: Department of Social Work University of Aberdeen.
- Bulut, İ., ve Atabey, E. (2016). An evaluation of the effectiveness of the primary school 2nd grade English language curriculum in practice. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 17(3), 257-280. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/267748>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cahapay, M. B. (2020). The responsiveness of bachelor of elementary education curriculum: An illuminative evaluation. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 743-750. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20649>
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlier, D., ve Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. *Değişen Dünyada Eğitim*, 161-178. DOI:[10.14527/9786052412480.12](https://doi.org/10.14527/9786052412480.12)
- Cefa Sarı, B. (2018). *Ortaöğretimde İngilizce öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci yargılarına göre ölçeklenmesi: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, K. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelikel, F. (2022). *Ortaokul Matematik dersi öğretim programının matematiksel yetkinlik bağlamında aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 132-174). Ankara: Maya.
- Demir, A. Y. (2020). *Avrupa ortak başvuru metni bağlamında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Demircan, Ö. (1998). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010) *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (5. Baskı. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (18.Baskı). Ankara: Pegem. Akademi.
- Demirel, Ö. (2020) *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (28. Baskı), Pegem Akademi: Ankara.
- Erarslan, A., ve Zehir Topkaya, E. (2019) İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı: programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik uygulayıcı görüşleri. *İlköğretim Online* 1467 – 1479. Erişim adresi <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.631471>

- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Filiz, M. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356. Erişim adresi <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/235-published.pdf>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Florez, M. C. (1999). *Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills. ERIC Digest*. Erişim adresi <http://www.ericdigests.org/2000-3/adult.htm>.
- Fuçucuoğlu, S. (2023). *Standart ve İngilizce ağırlıklı öğretim programlarının öğrenci öz yeterlikleri ve öğretmen görüşleri kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Glaser, R. (1977). Evaluation of instruction and changing educational models. D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald & M. Parlett (Ed.). *Beyond the numbers game* içinde (s. 37-51). London: Macmillan Education.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Gözütok, D. (2006). Program değerlendirme. Gültekin M. (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. USA: Pearson Education, Inc.
- Gunio, M. J. (2021). Determining the influences of a hidden curriculum on students' character development using the illuminative evaluation model. *Journal of*

Curriculum Studies Research, 3(2), 194-206.
<https://doi.org/10.46303/jcsr.2021.11>

- Gül, Ö. (2019). *5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Gültekin, M. (2020). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.), *Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar* içinde (s. 2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2020). *İngilizce Küresel Ölçütü (İKÖ) kriterleri bağlamında uygulanan İngilizce hazırlık programının aydınlatıcı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3821/51404>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth. England: Penguin.
- İlhan, M., Güler, N. ve Taşdelen Teker, G. (2020). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Oral ve Çoban (Ed.), *Nicel veri toplama araçları* içinde (s. 77-111). Ankara: Pegem Akademi.
- İlter, B. G. ve Sühendan, E. R. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626693>
- Johnson, K., & Morrow, K. (Ed.) (1992). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach (11th ed.)*. Longman.

- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Kambur, S. (2018). *Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2020). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.), *Program değerlendirme modelleri içinde* (s. 469-487). Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal Arts and Science*, 73-87.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7. Baskı) Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kaşko Öztekin, D. (2017). *Sosyo-ekonomik düzeyleri farklılık gösteren devlet ilkokullarında 4. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanabilirliğini etkileyen sınıf içi faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kaya, S. (2018). *2012 yılında geliştirilen ortaokul İngilizce öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının CIPP Modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kılıçarslan, S. (2022). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi ve öğretmen gözüyle öğrenen özerkliği*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.

- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052035.pdf>
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London & Newyork: Longman.
- Levin, T., Naama, S. & Zipora, L. (1991). Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (4): 315-328. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88096>
- Mannathoko, M. C. & Major, T. E. (2013). An Illuminative evaluation on practical art, craft and design instruction: *The case of Botswana*. *International Journal of High Education* 2(3), 54-61. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p54>
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Merill Prentice Hall.
- Mehdiyev, E., Gonca, U. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 0-0. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/24935/263186>
- Merter, F., Kartal, Ş., ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 43-58. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19396/206008>
- Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508
- Olson, L. L. & Jay Samuels, S. (1973). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *The Journal of Educational Research*, 66(6), 263-268. Erişim adresi <http://www.jstor.org/stable/27536436>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. N.J.: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Özen, E. N., Alparslan, İ. B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O. ve Sökmen, A. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: British Council ve Tepav ISBN 978-9944-927-66-6
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, F. (2017). İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programı kapsamında dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(42), 189-210. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/30534/330331>
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı program değerlendirme modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16, 25-34. <https://doi.org/10.18037/ausbd.417424>
- Palabıyık, T. (2021). *Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mardin.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs. Parlett, M. & Dearden, G. (Eds.), *Introduction to Illuminative Evaluation: Studies in Higher Education* içinde (ss. 9-29). California: Pacific Soundings Press.
- Parlett, M. ve Hamilton, D. (1972). *Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs*. Centre for Research in the Educational Sciences University of Edinburgh. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED167634>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal, of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw Hill
- Reilly, R. C. (2005). *Nurses' perceptions of their preparation for beginning professional practice: an evaluative study*. (Unpublished doctoral thesis). Southern Queensland University, Queensland.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). UK: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1987). *Communicative language teaching. Theory into practice*, 26(4), 235-242. Erişim adresi <https://www.jstor.org/stable/1476834>
- Schwartz, M. (2009). Cognitive development and learning: Analyzing the building of skills in classrooms. *Mind, Brain, and Education*, 3(4), 198-208.

- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(2), 550-577. Erişim adresi <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/1721/805>
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131.
- Soeprijanto, S. & Femalia, G. (2018). *Evaluation of Nature School in Indonesia using illuminative evaluation model*. Paper presented at AIP Conference Proceedings 2019, 030005. <https://doi.org/10.1063/1.5061858>
- Sopha, S. & Nanni, A. (2019). The CIPP model: Applications in language program evaluation. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1360. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.19.1360>
- Soylu, M. (2023). *Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F., G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, A. ve Aydın, M. (2020). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Oral ve Çoban (Ed.), *Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci* içinde (s. 249-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Stake, R. E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus ve T. Kelleghan (Ed.). *Evaluation models* içinde (s.341-362), Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Süer, S., Demirkol, M., ve Oral, B. (2019). İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının

- incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1926-1941. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/47063/581557#article_cite
- Şeker, H., Görgen, İ., Tuncel, İ., Alıcı, B., Kablan, Z., Baykara, K. ve Turan, H. (2020). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, F., Dağıstan, A., ve Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 121-130. Erişim adresi http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.mehmet_tasdemir.pdf
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. *The Journal of Internatinal Social Research*, 8(36), 718-733. Erişim adresi <https://www.sosyalarastirmalar.com/abstract/evaluation-of-a-preparatory-school-program-at-a-public-universityrnn-turkey-71858.html>
- TEPAV (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Erişim adresi https://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Topper, A. & Lancaster, S. (2016). Online graduate educational technology program: An illuminative evaluation. *Journal of Studies in Educational Evaluation* 51(2016), 108-115. Erişim adresi <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X16300037?via%3Dihub>
- Uçar, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyar, A. (2022). *Onuncu sınıf Matematik dersi öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi).

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Malatya.

Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as communication. Oxford, England: Oxford University Press.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yoon, S., Park, M. Y. & McMillan, M. (2017). An illuminative evaluation: Student experience of flipped learning using online contents. *Journal of Problem-Based Learning* 4(1), 47-54. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/317851912_An_illuminative_evaluation_Student_experience_of_flipped_learning_using_online_contents

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Zehir Topkaya, E. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9(1), 52-65. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106953>

EKLER

EK-1. ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.12.2021-1705



T.C.
SIİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARLARI



Oturum Tarihi
03.12.2021

Oturum Saati
15:00

Oturum Sayısı
260

Üniversitemiz Etik Kurulu 03.12.2021 tarihinde saat 15:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

Siirt üniversitesi Etik Kurulunun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.

ETİK İNCELEME KONUSU

Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı: Salih AKBULUT
Değerlendirilecek Araştırmanın Adı: " 6.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi "
başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu
Söz konusu araştırmada, Etik Kurulun görevi kapsamında değerlendirilen husus,
araştırma etiğiyle ilgilidir.
Araştırma etiği bakımından yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımaması gerekmektedir. Araştırma etiği bakımından ikinci olarak, rıza unsurunun gözetilmesine dair bilgi olmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak, Sosyal Bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik gereklere uygun olması gerekmektedir.
Katılımcıların zarara uğratılmaması temel ilkedir. Rızalarının olması halinde toplanan verilerin isim verilmeden raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI Kurul Başkanı	Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU Kurul Üyesi
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ Kurul Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Varol TUTAL Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER Kurul Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Burçak ASLAN ÇELİK Kurul Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Simla ADAGILDE YILMAZ Kurul Üyesi	

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: : siu@siirt.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şefik ÇAKIR
Faks: 90 (484) 223 19 98
Elektronik ağı: www.siirt.edu.tr

Sayfa 1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. VERİ TOPLAMA İZİN BELGESİ



T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10861109-399-67793806
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

06.01.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 02/01/2023 tarih ve 64118 sayılı yazılan

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Salih AKBULUT'un yürütmekte olduğu " 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi " konulu anket/ölçek çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerde bulunan İlkokul, Ortaokul ve Liselerde gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması hakkındaki Valilik Makamının 05/01/2023 tarih ve 67723622 sayılı olurları ilişikte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim

Cemalettin AKINAY
Vali a
İl Millî Eğitim Müdür V

EK-1: Olur

DAĞITIM
Siirt Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
İlçe Kaymakamlıklarına
(İlçe Millî Eğitim Müd.)
Merkez Tüm Okul Müd

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yeni Mah. Merkez SİİRT

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (484) 223 10 28

E-Posta : siirtmem@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: MUSA AYDIN-ŞEF

Unvan : Şef

İnternet Adresi: siirtmem.gov.tr

Faks: 4842202298

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d5f1-00dc-31ea-8f9a-0490 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. TUTUM ÖLÇEĞİNİN KULLANILMASINA İLİŞKİN İZİN

Ynt: Ortaokul İngilizce Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği



MEVLÜT AYDOĞMUŞ

15.04.2022 12:27

Kime: Salih AKBULUT

Merhaba Salih Bey,
Ölçeği kullanabilirsiniz.

Mevlut AYDOGMUS (PhD.)

Editor-in-Chief of International Journal of Modern Education Studies

www.ijonmes.net

International Journal of Modern Education Studies

International Journal of Modern Education Studies (IJONMES)

www.ijonmes.net

EK-4. DONANIM VE FİZİKİ YAPI GÖZLEM FORMU

Donanım ve Fiziki Yapı	Merkezi Okul		Çevre Okulu		Açıklama
	Evet	Hayır	Evet	Hayır	
Yabancı dil laboratuvarı var mı?					
Etkileşimli tahta var mı?					
İnternet bağlantısı var mı?					
Oturma düzeni ve sıraları yabancı dil öğretimi için uygun ve esnek midir?					
Yazılı materyaller (hikâye, dergi, gazete, sözlük vb.) mevcut mu?					
Drama ve Rol oynama tekniklerine uygun bir sınıf ortamı var mı?					
Sınıf düzeni öğrencilerin rahat hareket etmelerine olanak sağlamakta mıdır?					
Okulun çevresi, hedef dilin pekiştirilmesine imkân tanımakta mıdır?					
Okulda kütüphane var mı?					
Okulda bilgisayar odası var mı?					
Sınıflarda ses yalıtımı var mı?					
Öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecine katkı sağlayacak okul kulübü var mı?					
Okulda fotokopi makinası bulunmakta mı?					
Yardımcı ders kitabı kullanılmakta mıdır?					

EK-5. KATILIMCI GÖZLEM FORMU

Gözlemcinin Adı Soyadı:				
Ders Öğretmeninin Adı Soyadı:				
Gözlemin Yapıldığı Okul:				
Gözlemin Yapıldığı Kademe/Şube:				
Gözlemin Yapıldığı Sınıfın Mevcudu:				
Gözlemin Yapıldığı Dersin Ünitesi/Teması:				
Gözlemin Yapıldığı Dersin Kazanımları:				
Gözlemin Yapıldığı Tarih:				
Gözlemin Yapıldığı Saat:				
Gözlemin Yapıldığı Ders Süresi:				
Öğrenme-Öğretme Süreci Başında				
	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklama
Öğrenciler derse yönelik motive edilmektedir.				
Öğrencilerin dikkati derse çekilmekte ve merak uyandırılmaktadır.				
Öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılmaktadır.				
Öğrencilerin daha önce öğrendikleri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında bağ kurulmaktadır.				
Öğrenciler dersin hedef ve kazanımlarından haberdar edilmektedir.				
Öğrenme-Öğretme Sürecinde				
	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklama
Sınıf içinde kullanılan araç ve gereçler hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşmaktadır.				
Öğrenme ortamında 'drama ve rol oynama' tekniklerine yer verilmektedir.				
Öğrencilerin özerkliği desteklenmektedir.				
Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik katkı sağlanmaktadır.				
Sınıf içinde uygulanan aktiviteler, günlük yaşamla bağ kurulabilecek içerikler açısından zengindir.				
Dilbilgisi konularına değinilmeden, gerçek anlamı yakalamaya				

yönelik, özgün bir şekilde ders işlenmektedir.				
Ders kitabındaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılması sağlanmaktadır.				
Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olması göz önünde bulundurulmaktadır.				
Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak, el becerileri etkinliklerine) yer verilmektedir.				
Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verilen görevler, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumlu olduğuna dikkat edilmektedir.				
Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekilmektedir.				
Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları teşvik edilmektedir.				
Öğretim programında ‘functions and useful language’ kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretime önem verilmektedir.				
Öğretim programında yer alan ‘suggested contexts, tasks and assignment’ kısmı dikkate alınmaktadır.				
İletişim çoğunlukla hedef dilde gerçekleşmektedir.				
Öğrenciler devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakılmaktadır.				
Öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik ‘arts and craft’, ‘TPR’, ‘drama’ ve ‘rol oynama’ gibi farklı teknik ve stratejiler kullanılmaktadır.				
Dersler ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanmaktadır.				
Öğrencilerin sadece gerektiği zaman ana dillerini konuşmalarına izin verilmektedir.				
Sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer verilmektedir.				
Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullanılan materyallere sıklıkla başvurulmaktadır.				
Öğrenciler, ilgi çekici ve başarılı olabilir aktivitelere maruz bırakılarak, öğrencilerin yüksek motivasyon geliştirmelerine fırsat sağlanmaktadır.				
Öğrencilerin okul içinde ve dışında, akranlarıyla paylaşılacak üzere materyaller üretmeleri desteklenmektedir.				
Hedef dilin öğretimi sürecinde öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.				
Öğrenme-Öğretme Süreci Sonunda				

	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Açıklama
Dersin sonunda, öğrencilere neler öğrendikleri sorulmaktadır.				
Öğrenilenlerin özeti, öğretmen tarafından sunulmaktadır.				
Öğrenme eksiklikleri tamamlanmaktadır.				
Ders sonunda, öğrencilere dersin kazanımlarına yönelik ödev/görev verilmektedir.				
Kazanımlara yönelik performans/proje görevleri verilmektedir.				
Verilen performans/proje görevlerinin öğrenciler açısından kolay, ulaşılabilir, ekonomik, başarılabılır ve günlük yaşama uygunluğuna dikkat edilmektedir.				

EK-6. TUTUM ÖLÇEĞİ

Adınız-Soyadınız	
Sınıfınız	
Bir önceki yılda İngilizce karne notunuz:	
Cinsiyetiniz:	Kız () Erkek ()
Annenizin Eğitim durumu	İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Babanızın Eğitim Durumu	İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Geçen Yıla Ait Not Ortalamanız Yüzlük sisteme göre belirtiniz.	
İngilizce öğrenmeye ne zaman başladınız	Anaokulu () İlkokul () Ortaokul ()

Tutum İfadeleri	Evet	Kısmen	Hayır
1. İngilizce dersinin önemli olduğunu düşünüyorum	()	()	()
2. İngilizce dersini seviyorum	()	()	()
3. Okulda İngilizce dersi kaldırılrsa iyi olur	()	()	()
4. İngilizce dersinde genellikle çok sıkılırım	()	()	()
5. İngilizce derslerini dört gözle bekliyorum	()	()	()
6. İngilizce derslerinden nefret ediyorum	()	()	()
7. İngilizce dersleri beni strese sokar	()	()	()
8. İngilizceyi öğrenmek bana çoğu zaman zor gelir	()	()	()
9. İngilizce dersini zevkli buluyorum	()	()	()
10. İngilizce çalışmaktan sıkılıyorum	()	()	()
11. İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum	()	()	()
12. İngilizcenin yaşamda önemli olduğunu düşünüyorum	()	()	()
13. İngilizce dersinin ödevlerini zevkle yaparım	()	()	()
14. İngilizce dersinde başarılı olabileceğimden eminim	()	()	()

Katılımınız için teşekkürler

EK-7. ÖĞRETMEN ANKETİ

6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeliyle Değerlendirilmesi Öğretmen Anketi					
Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()					
Yaşınız: 20-30yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 ve üzeri ()					
Mezun olduğunuz fakülte: Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Açık Öğretim Fakültesi () Diğer (.....)					
Hizmet yılınız: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri ()					
Eğitim durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()					
Ders verdiğiniz sınıfların ortalama mevcutları: 0-25 () 26-35 () 36 ve üzeri ()					
Çalıştığınız okulun sosyo-ekonomik durumu: Kötü () Normal () İyi ()					
Bu kısımda İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik 28 madde bulunmaktadır. Her maddeye; Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Biraz katılıyorum, Katılmıyorum veya Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden düşüncenizi en iyi ifade eden cevabı veriniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Sınıf içinde kullandığım araç ve gereçler hedef dilin gerçek yaşamda kullanılmasına katkı sağlayacak özgün materyallerden oluşur.	5	4	3	2	1
2. Sınıf ortamında 'drama ve rol oynama' tekniklerine sıklıkla başvururum.	5	4	3	2	1
3. Öğrencilerin özerkliğini (özerklik, belirli bir kişi ya da durumdan bağımsız bir şekilde karar verebilme ya da kendini yönetebilme becerisi) desteklerim.	5	4	3	2	1
4. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlarım.	5	4	3	2	1
5. Sınıf içinde uyguladığım aktiviteler, öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurabilecekleri içerikler açısından zengindir.	5	4	3	2	1
6. Hedef dilin öğretiminin ilgi çekici, katılımcı odaklı ve eğlenceli olmasını göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
7. Öğretim programında 'functions and useful language' kısmında belirtilen kelime, kelime grupları ve ifadelerin öğretime önem veririm.	5	4	3	2	1
8. Dersi dilbilgisi konularına değinmeden, gerçek anlamı yakalamaya yönelik özgün bir şekilde işlerim.	5	4	3	2	1
9. Hedef dilin öğretimi sürecinde oyun dünyasına (şarkı söylemek, dans etmek, oyun oynamak, el becerileri etkinliklerine) yer veririm.	5	4	3	2	1
10. Dersleri ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlarım.	5	4	3	2	1
11. Her ünite bitiminde, ünitenin tekrar edilmesine yönelik	5	4	3	2	1

proje ödevi veririm.					
12. Değerler eğitime yönelik örtük mesajlara dikkat çekerim.	5	4	3	2	1
13. Öğrencilerimi devamlı olarak hedef dilin sesli ve görsel materyallerine maruz bırakırım.	5	4	3	2	1
14. Sınıf içinde iletişim çoğunlukla hedef dilde gerçekleşir.	5	4	3	2	1
15. Hedef dil öğretimini öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlerim.	5	4	3	2	1
16. Dönem içinde yaptığım sınavların öğretilenlerle uyumlu olduğuna ve öğrencilerin önceki öğrenmelerine katkı sağlaması gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
17. Sınıf içinde, içerik ve kazanımlara uygun etkinliklere yer veririm.	5	4	3	2	1
18. Öğretim programında yer alan 'suggested contexts, tasks and assignment' kısmını dikkate alırım.	5	4	3	2	1
19. Öğrencilerin eğlenmesini sağlamaya yönelik 'arts and craft', 'TPR' ve 'drama' gibi farklı yöntem ve teknikler kullanırım.	5	4	3	2	1
20. Öğrencilerin okul içinde ve dışında paylaşmak üzere materyal üretmelerini desteklerim.	5	4	3	2	1
21. Ölçme ve değerlendirme sürecinde hem düzey belirleyici (summative) hem de biçimlendirici (formative) değerlendirmeden yararlanırım.	5	4	3	2	1
22. Öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla daha önce kullandığım materyallere sıklıkla başvururum.	5	4	3	2	1
23. Değerler eğitime yönelik sunduğum örtük mesajlarda öğrencilerin yaşını, psikolojik ve sosyal durumunu göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
24. Kitaptaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasını sağlarım.	5	4	3	2	1
25. Kitaptaki kelime ve diyalogların, iletişimin bir parçası olarak kullanılmasını sağlarım.	5	4	3	2	1
26. Sınıf içinde ya da sınıf dışında öğrencilere verdiğim görevler, öğrencilerin ulaşabilmesi açısından kolay, ilgi çekici ve içeriklerle uyumludur.	5	4	3	2	1
27. Öğretim programında yer alan kazanımlara bakarak plan ve programımı yaparım.	5	4	3	2	1
28. Her ünite bitiminde öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarını teşvik ederim.	5	4	3	2	1