



MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF ALMANCA ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

Nuray BÜYÜKKAYA

(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL, 2025

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF ALMANCA ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE SECONDARY EDUCATION NINTH GRADE GERMAN
CURRICULUM

Nuray BÜYÜKKAYA
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Şaban BERK

İSTANBUL, 2025

ONAY

Nuray BÜYÜKKAYA tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, 30/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Şaban BERK

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Kâmil Arif KIRKIÇ

JÜRİ ÜYESİ

Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.

© 2025

ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasında, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun hareket edilmiştir.

Çalışma kapsamında:

- Sunulan bilgi, belge ve verilerin akademik ve etik ilkelere uygun biçimde elde edildiğini,
- yararlanılan tüm kaynaklara bilimsel atıf kuralları çerçevesinde yer verildiğini,
- elde edilen veri ve sonuçlarda herhangi bir tahrifat ya da değişiklik yapılmadığını,

beyan eder; aksi bir durumun tespiti hâlinde doğabilecek tüm sorumluluğu kabul ettiğimi bildiririm.

30/06/2025

Nuray BÜYÜKKAYA

ÖNSÖZ

Bu çalışma, ortaöğretim dokuzuncu sınıf Almanca öğretim programını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Hem bir Almanca öğretmeni hem de bu alanda eğitim almış bir birey olarak, alana ilişkin deneyimlerimi ve gözlemlerimi akademik bir zemine taşımak istedim. Almanya’da yetişmiş olmam, iki kültür arasında dil öğretimi ve öğrenimi açısından kıyaslama yapabilmemi sağlarken; alanda edindiğim mesleki birikim bu çalışmanın yönünü ve içeriğini şekillendirmiştir.

Bu sürecin her aşamasında yanımda olan, rehberliği ve akademik desteğiyle bana yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Şaban BERK’e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi, yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda motivasyonel açıdan da bana büyük katkı sağlamıştır.

Tez savunma jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sunan, akademik bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunarak gelişime destek olan sayın Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Kâmil Arif KIRKIÇ’a teşekkür ederim.

Ayrıca, bu tezin oluşum sürecinde bana sabır ve anlayış gösteren, her zaman yanımda olduklarını hissettiren sevgili aileme ve her daim destekçim olan sevgili babama ve 2023’te vefat eden biricik anneme minnettarım. Varlıkları, bu yolculuğu benim için daha anlamlı ve güçlü kılmıştır.

Bu tezin, Almanca öğretmenlerine, öğretim programı geliştirme sürecine ve genel olarak eğitim sistemimize katkı sunmasını temenni ediyorum.

Haziran, 2025

Nuray BÜYÜKKAYA

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında uygulanmaya başlanan dokuzuncu sınıf Almanca Ortaöğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul’ da MEB’e bağlı çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan yirmi Almanca öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir; Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında yer alan kazanımlar, açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş olup, öğrenci düzeyine uygundur. Programın içeriği, belirlenen kazanımlarla uyumludur ve bu kazanımları kapsamlı biçimde yansıtmaktadır. Bununla birlikte öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme süreci, öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini dengeli biçimde geliştirecek şekilde yapılandırılmamıştır. Haftada iki ders saati, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından yetersiz bulunmuştur. Kullanılan Almanca çalışma kitabı ise öğrencilerin ilgisini yalnızca sınırlı düzeyde çekebilmektedir. Bunun yanı sıra, değerlendirme sürecinde konuşma becerisine de yer verilmiş olması, program açısından olumlu ve yerinde bir uygulamadır. Almanca ders saatleri artırılmalı ve öğretim dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) dengeli biçimde geliştirmeye yönelik olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Almanca, Alman Dili, Almanca Ortaöğretim Programı, Eğitimde Program Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the 9th grade German Secondary Education Curriculum, which started to be implemented in 2018, based on teachers' opinions. The study was designed according to the case study pattern, which is one of the qualitative research designs. The study group consists of twenty German teachers working at various public and private secondary education institutions in Istanbul during the 2024–2025 academic year. The snowball sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used for collecting data in the study. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis.

Some of the key findings of the study are as follows: The learning outcomes specified in the 9th-grade German curriculum are expressed clearly and comprehensively, and they are appropriate for the students' level. The content of the curriculum aligns with the defined outcomes and reflects them comprehensively. However, the teaching-learning process in the curriculum is not structured in a way that supports the balanced development of the four basic language skills: reading, writing, listening, and speaking. The allocation of two class hours per week was found to be insufficient for achieving the learning objectives. Furthermore, the German workbook currently in use was found to attract students' interest only to a limited extent.

Nevertheless, including speaking skills in the assessment was identified as a positive and appropriate aspect of the curriculum. It is recommended that the number of German class hours be increased and that the curriculum be restructured to support the balanced development of the four fundamental language skills (listening, speaking, reading, and writing). Additionally, considering the current intensity of the 9th-grade German curriculum, it should be simplified and revised into a more accessible and comprehensible structure to support the learning process better.

Keywords: Curriculum Evaluation in Education, German Secondary Education Curriculum, German, German Language, Teachers' Perspectives

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
Alt Amaçlar	2
1.3. Önem	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Varsayımlar	3
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	4
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Eğitim Programı	5
2.2. Öğretim Programı	6
2.3. Ders Programı	8
2.4. Program Geliştirme Süreci	8
2.4.1. Planlama	9
2.4.2. Uygulama	10
2.4.3. Değerlendirme	11
2.5. Eğitimde Program Değerlendirme	11
2.6. Program Değerlendirmenin Tarihi Süreci	12
2.7. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	16
2.7.1. Program Değerlendirme Modelleri	18
2.8. Ana Dil ve Yabancı Dil	29
2.9. Yabancı Dil Öğrenme Teknikleri	29
2.10. Almanca Dersi Öğretim Programının Temelleri	30
2.10.1. Almanca Dersi Öğretim Programının Vizyonu	30
2.10.2. Almanca Dersi Öğretim Programının Amaçları	32

2.10.3. Almanca Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı	34
2.10.4. Almanca Öğretim Programında Etik ve Değerler Eğitimi.....	35
2.10.5. Almanca Dersi Öğretim Programında Dil Seviyelerine Göre Değerlendirme Ölçütleri.....	36
2.10.6. Almanca Dersi Öğretim Programı Uygulama Ölçütleri	37
2.10.7. Almanca Dersi Öğretim Programın Yapısı	38
2.10.8. Almanca Dersi Öğretim Programının Ders Saatlerine Göre Dil Seviyeleri Özeti	40
2.11. Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Eğitim Programları Süreci	48
2.12. İlgili Araştırmalar	49
BÖLÜM III.....	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Deseni	54
3.2. Katılımcılar.....	55
3.3. Geçerlik ve Güvenirlik	56
3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	59
3.5. Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM IV	61
BULGULAR	61
4.1. Alt Amaçlar.....	61
4.1.1. Birinci alt amaç.....	61
4.1.2. İkinci alt amaç	76
4.1.3. Üçüncü alt amaç	80
4.1.3. Dördüncü alt amaç.....	82
4.1.4. Beşinci alt amaç.....	84
4.1.6. Altıncı alt amaç.....	88
4.1.7. Yedinci alt amaç.....	91
BÖLÜM V	107
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	107
5.2. Öneriler.....	115
KAYNAKÇA.....	117
EKLER	126
EK-1	127

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Almanca Hazırlık Sınıfı Olmayan Okullarda İkinci Yabancı Dil Olarak Seviyeyi Göstermektedir (MEB, 2018).	40
Tablo 2. 2. Almanca Ortaöğretim Programındaki A.1.1 ve A.1.2 Dil Seviyesi ile İlgili Ders Saatleri Ve Konu Sayıları Hakkında Bilgi Vermektedir (MEB, 2018).	40
Tablo 2. 3. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları /notlar hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	41
Tablo 2. 4. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	42
Tablo 2. 5. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	43
Tablo 2. 6. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	44
Tablo 2. 7. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	45
Tablo 2. 8. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	46
Tablo 2. 9. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	47
Tablo 2. 10. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).	48
Tablo 3. 1. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri	56
Tablo 4. 1. Kazanımların Açıklık ve Anlaşılabilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri	61
Tablo 4. 2. Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri ...	62
Tablo 4. 3. Programda Dört Beceriden Hangisinin Daha Çok Vurgulandığına İlişkin Katılımcı Görüşleri	64
Tablo 4. 4. Okuma Becerisinin Edinimindeki Yeterliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri	66
Tablo 4. 5. Yazma Becerisini Edindirme Konusundaki Başarısına İlişkin Katılımcı Görüşleri	68
Tablo 4. 6. Konuşma Becerisini Edindirmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	71
Tablo 4. 7. Dinleme Becerisinin Edinimine İlişkin Katılımcı Görüşleri	74
Tablo 4. 8. İçeriğin Kazanımlara Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri	76
Tablo 4. 9. İçeriğin Kazanımları Kapsayıcılığına İlişkin Katılımcı Görüşleri	77

Tablo 4. 10. Çalışma Kitabındaki Alistirmaların Öğrencilerin Dikkatlerini Çekebilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	78
Tablo 4. 11. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Kazanımları Sağlamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	81
Tablo 4. 12. Öğretim Programının Değerlendirme Sürecinde Konuşma Becerisinin Ele Alınmış Olmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	82
Tablo 4. 13. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Dört Dil Becerisini Dengeli Biçimde Kazandırmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	84
Tablo 4. 14. Öğretim Programının AODRÇ Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	86
Tablo 4. 15. Öğretim Programını İyileştirme Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	88
Tablo 4. 16. Öğretim Programının Bireysel Farklılıklar Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	91
Tablo 4. 17. Okulun Sahip Olduğu Teknolojik İmkanların Programda Öngörülen Çıktıların Erişimi Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	94
Tablo 4. 18. Okulun Sahip Olduğu Teknolojik İmkanlara Ek Bir Teknolojik İmkân Veya Teknoloji İhtiyacı Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri	96
Tablo 4. 19. Programdan Yararlanma Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	98
Tablo 4. 20. Başka Kaynaklardan Yararlanma Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri	100
Tablo 4. 21. Programın Rehberlik Konusunda Başarı Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri	101
Tablo 4. 22. Haftalık Ders Saatinin Kazanımların Gerçekleştirilebilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Küreselleşme sürecinin etkisiyle birlikte, yabancı dil bilmek, bireylerin hem kişisel gelişiminde hem de mesleki yaşamlarında temel bir gereklilik hâline gelmiştir. Ancak yalnızca bir yabancı dile hâkim olmak, uluslararası düzeyde etkili iletişim kurmak ve rekabet avantajı sağlamak açısından artık yeterli görülmemektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de de ikinci bir yabancı dil öğrenme gerekliliği artmış ve Almanca, bu alanda öne çıkan dillerden biri olmuştur.

Teknolojinin hızlı gelişimi ile dünya adeta küçülmüş, bireyler fiziksel sınırlardan bağımsız olarak iletişim kurabilir hâle gelmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda, yabancı dil öğreniminin amacı yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmek değil; dil aracılığıyla etkili yazılı ve sözlü iletişim kurabilme becerisini kazanmaktır (Neuner & Hunfeld, 1993). Ancak, Güçlü ve Uçar’ın (2019) ifade ettiğine göre, alan yazındaki araştırmalar, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin hedeflenen düzeye ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim sürecinde sözlü iletişim odaklı etkinliklere yeterince yer verilmemesiyle açıklanabileceği gibi, öğrencilerin ikinci yabancı dile yönelik düşük motivasyon düzeyiyle veya programla ilgili sorunlarla da ilişkilendirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde yaşanan bu zorlukların yalnızca öğretmen uygulamaları veya öğretim programlarına indirgeme olasılığı, sorunun bütüncül bir şekilde ele alınmasını engelleme ihtimalini ortaya çıkartabilir. Öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumlarının yanı sıra, programın yapısı, kullanılan öğretim yöntemleri ve ders materyallerinin, öğrenme sürecinin etkinliğini etkileme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi alanında geliştirilecek öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına, öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve uluslararası standartlara uygun olarak hazırlanması büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, öğretim programları yalnızca dilsel yeterlilik kazandırmayı hedeflemekle kalmamalı; aynı zamanda bireylerin çok kültürlü bir dünyada etkili iletişim kurabilme ve farklı kültürleri anlayabilme becerilerini de geliştirmelidir. Türkiye’de, ortaöğretim düzeyinde ikinci yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla 2018 yılında Almanca

dersi için yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2018). Bu programın, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı ne derece kapsadığı ve öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ise henüz yeterince incelenmemiştir.

Bu çerçevede, çalışmanın temel problemi, 2018 Dokuzuncu Sınıf Almanca Ortaöğretim Programının güçlü ve zayıf yönlerinin sistematik olarak değerlendirilmemesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında uygulamaya konulan Dokuzuncu Sınıf Almanca Ortaöğretim Programının değerlendirilmesidir. Değerlendirme kapsamında programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş ve dil öğretim sürecinin etkinliğini artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmada, programın dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) çerçevesinde ele alınış biçimi, öğretim yöntemleri, hedefler, kazanımlar ve uygulama süreçleri bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların, Almanca öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik politika ve uygulamalara katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Alt Amaçlar

1. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programının kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek.
2. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programının içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerini saptamak.
3. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek.
4. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programının değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini keşfetmek.
5. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programının dört dil becerisi ve AODRÇ'ne uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini saptamak.
6. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programını iyileştirmeye yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek.
7. Dokuzuncu sınıf Almanca Öğretim Programında diğer konulara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek.

1.3. Önem

Türkiye’de ve Dünya’da, bireylerin ikinci yabancı dil bilgisine sahip olmaları, artık bir ayrıcalık olmanın ötesine geçerek bir gereklilik hâline gelmiştir ve bu doğrultuda toplumsal bir beklenti oluşmuştur. Bu beklenti, yabancı dil bilgisine sadece yüzeysel bir şekilde vakıf olmak değil, tam anlamıyla dilde yetkinlik kazanmak şeklindedir. Bu hedefe ulaşabilmek için, nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin sağlanması önem taşımaktadır. Başarılı bir yabancı dil öğretimi için öğretmenlerin yeterliliği ve öğrencilerin motivasyonu kadar, etkin ve verimli bir öğretim programının da oluşturulması gerekmektedir. Bu araştırmanın önemi, eğitim-öğretim alanında olduğu gibi öğretim programları alanında da sürekli iyileştirme ve mükemmeliyet arayışının gerekliliği üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma, yabancı dil öğretiminde kalıcı ve etkili gelişmeler sağlanabilmesi için programların etkinliğini değerlendirmesi ve sürekli iyileştirilmesine katkı sağlaması yönüyle önemli olduğu değerlendirilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2024-2025 öğretim yılında İstanbul’da MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında dokuzuncu sınıflarda görev yapan yirmi Almanca öğretmenin görüşleri ile,
2. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı ile,
3. Veri toplama araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerin içtenlik ve samimiyetle sorulan sorulara verilen cevaplarıyla gerçeği yansıtmışlardır.
2. Seçilen çalışma grubu yansıtıcı niteliktedir.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Eğitim Programı: Eğitim programı, bireylerin yaşantılarını geliştirmek amacıyla planlanan ve yürütölen sistemli öğrenme etkinlikleri bütünüdür (Varış, 1998).

Öğretim programı: Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların dersler temelinde planlı biçimde yapılandırılmış halidir (Gürkan, 2005).

Program geliştirme: Eğitim programlarının tasarımı, uygulanması, değeriendirilmesi ve elde edilen veriler ışığında yeniden yapılandırılması sürecidir (Erden, 1998).

Program Değeriendirme: Bir programın niteliğini, etkililiğini ve yararlılığını belirli ölçütler doğrultusunda sistematik olarak inceleme sürecidir (Scriven, 1991).

Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı: Bu program, dört dil becerisine yönelik hedefleri temel alır, her yeterlik düzeyine ait kazanımları tanımlar ve okullara ilerleme kaydetmeleri için rehberlik eder (MEB, 2018).

Kısaltmalar: MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MLO: Müfredat Laboratuvar Okulları

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

AODRÇ: Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi

RLD: Referans Seviye Açıklamaları

BEP: Bireysel Eğitim Programı

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı

Demirel'in (2021) ifade ettiğine göre, eğitim programı kavramının ilk ortaya çıkışı MÖ birinci yüzyıla kadar dayanmaktadır. Julius Caesar zamanında curriculum olarak adlandırılan ve somut olarak kullanılan bu kavram, Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini tanımlamaktadır. Günümüzde somut bir kavramdan çıkıp ders programı anlamında soyut bir kavrama dönüşmüştür. Demirel'e (2021) göre, kimi eğitimci yazar ve düşünürler kelimenin etimolojik yapısından hareket ederek 'izlenice' sözcüğünü kullanmayı tercih etmişlerdir.

Genel olarak, eğitimde program kavramı, birçok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir: Finch ve Crunkilton'a (1999) göre, program, bir öğrencinin okulun denetimi ve yönlendirmesi altında edindiği tüm öğrenme etkinlikleri ve deneyimlerinin bütünüdür. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise programı, öğrenenlere yapılandırılmış öğrenme yaşantıları sunma planı olarak tanımlamaktadırlar. Taba'da (1962) buna benzer bir tanım yapmıştır. Taba'ya (1962) göre, bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler, hedef davranışlar, içeriğin seçilmesi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir". Ronald C. Doll (1989) ise, eğitim programını okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını, becerilerini değiştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik tanımlamış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak görmüştür. Tanner ve Tanner'a (1980) göre, eğitim programı, okul veya üniversitelerin sorumluluğu altında planlı olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların (deneyimlerin) yeniden yapılandırılmasıdır. Taba (1962) ve Tyler'a (1949) göre, eğitim programı, bireylerde istendik davranış ve hedeflerin kazandırılmasına yönelik stratejilerin sistemli biçimde belirlendiği yazılı bir belge veya eylem planıdır. Bugün de, birçok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimciler bu görüştedirler. Örneğin, Alexander, Saylor ve Lewis (1981) eğitim programının, eğitim verilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırıcı bir plan olduğunu belirtmektedirler.

Genel bir bakışla eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme programı olarak adlandırılabilir. Bu anlamda Ertürk’de (1991) eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak görmektedir. Kimi eğitim kuramcıları, eğitim programını bir sistem olarak değerlendirmekte ve bu bağlamda programın, insanlarla, süreçlerle ve personelin organizasyonu ile ilgili bir uygulama sistemi olduğunu savunmaktadır. Diğer yandan, bazı eğitim kuramcıları eğitim programını içerik ya da konu alanı olarak ele alır. Hiçbir program yaklaşımının bu tanımlara tamamen uymadığı söylenebilir; ancak, herhangi bir program yaklaşımı bu tanımlara uygun hale getirilebilir (Demirel, 2021). Türkiye’de program geliştirme alanında öncü isimlerden biri olan Varış’a (1978) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklara, gençlere ve yetişkinlere sunulan tüm öğretim etkinliklerini kapsayan; bu yönüyle hem millî eğitimin genel amaçlarına hem de kurumun özel hedeflerine hizmet eden kapsamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Ertürk (1991), eğitim programını “yetişek” terimiyle tanımlamakta ve bunu “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak ifade etmektedir. Ertürk’e göre, yetişek, öğrenciler için bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimciler için ise eğitim durumlarını organize eden bir yapıdır. Posner (2004), eğitim programını farklı bir perspektiften ele alarak, bunu “hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi” ya da “bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek konuların planı ya da içerik tasarımı” olarak tanımlamaktadır.

Buraya kadar sunulan tanımlardan yola çıkarak, ortaya çıkan görüşleri özetleyen bir tanım şu şekilde ifade edilebilir: Eğitim programı; “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak nitelendirilebilir (Demirel, 2021).

2.2. Öğretim Programı

Eğitim süreci, temel olarak öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç ana öğeden oluşmaktadır. Program; bireyde gözlemlenmesi amaçlanan kazanımları ve davranışları, bu kazanımları destekleyen içerikleri, planlı eğitim etkinliklerini, değerlendirme süreçlerini ve dönüt mekanizmalarını kapsayan dinamik ve bütüncül bir yapı olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1981). Bu süreçte ilk olarak, bireyde kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktıları belirlenir. Ardından, bireyin mevcut durumda bu kazanımlara ne ölçüde sahip olduğu saptanarak öğrenme gereksinimleri ortaya konur. Bu belirlemelerin ışığında, ilgili ders ya da kurs kapsamında kazandırılacak hedef davranışlar, içerik ve öğretim süreci yapılandırılır.

Öğrencilere bu kazanımların hangi yöntemle, hangi sürede ve ne ölçüde kazandırılacağı belirlenir. Sürecin sonunda ise her bir öğrencinin belirlenen hedef davranışları edinip edinmediği değerlendirilir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programında gerekli görülen değişiklik ve düzenlemeler yapılır; program yeniden yapılandırılarak uygulamaya konur. Bu çerçevede değerlendirme, yalnızca sonuç odaklı değil; uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere her aşamada sistematik biçimde yürütülür. Söz konusu süreç süreklilik arz eden, döngüsel bir nitelik taşımaktadır (Sönmez, 2015).

Demirel (2021), öğretim programlarının dört temel unsur üzerine yapılandığını belirtmektedir: hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme. Hedefler, bireylerin ihtiyaçları, toplumun beklentileri ve konu alanının özellikleri dikkate alınarak belirlenen; öğrencilerde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eder. İçerik ise bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bilgi, kavram, ilke ve becerileri kapsar; seçimi ve düzenlenmesinde geçerlilik, öğrenilebilirlik ve öğrenciye uygunluk gibi ölçütler dikkate alınır. Öğrenme-öğretme süreci, hedeflere ulaşmak amacıyla uygulanacak yöntem, teknik, araç-gereç ve etkinliklerin planlanmasını içerir; bu süreçte öğrencilerin aktif katılımını esas alan çağdaş öğretim stratejileri önem taşır. Değerlendirme ise programın etkililiğini belirlemeye yönelik olup sadece bilişsel alanla sınırlı kalmayıp, duyuşsal ve devinimsel alanlara yönelik kazanımları da kapsamalıdır. Bu süreçte klasik ölçme araçlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemlerine de yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Varış'a (1978) göre, öğretim programı, eğitim programının bir parçası olup, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Demirel'e (2021) göre, öğretim programının tanımı şu şekildedir; "Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir". Özetlemek gerekirse, öğretim programı, bir eğitim düzeyinde farklı sınıf ve derslerde işlenecek konularla ilgili tüm öğretim faaliyetlerini içermektedir.

George J. Posner (2004), öğretim programını işlevlerine göre farklı kategorilere ayırarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede, bir öğretim programının beş farklı işlevine dikkat çekmektedir. Program tanımları aşağıdaki gibidir (Posner, 2004):

Resmi program: Program kılavuzunu; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ile değerlendirme yöntemlerini kapsayan yazılı kılavuz,

Uygulanan program: Öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bu derslerin nasıl işlendiğini ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını içeren program,

İhmal edilen program: Resmi programa dahil edilmeyen ve öğretilmeyen konuları ile bu konuların neden öğretilmediğini açıklayan bir program,

Örtük program: Resmi programda açıkça belirtilmemiş olmasına rağmen öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini kapsayan program,

Ekstra program: Resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak nitelemektedir.

2.3. Ders Programı

Ders programı, belirli bir ders süresi içerisinde ulaşılması hedeflenen kazanımların bireylere nasıl aktarılacağını yapılandırılmış biçimde ortaya koyan öğretim etkinlikleri bütünüdür (Demirel, 2021). Küçükahmet (2007) ise ders programını, öğretim programı kapsamında yer alan derslerin amaç, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçlerini sistemli bir biçimde düzenleyen alt program olarak tanımlamıştır. Örneğin 1. sınıf Türkçe, 6. sınıf sosyal bilgiler, 11. sınıf tarih derslerine ilişkin programlar bu kapsamda örneklendirilebilir. Hazırlanan ders programlarının hem öğretim programları hem de genel eğitim programlarıyla uyum içinde olması; bu programlarla çelişmemesi ve onları desteklemesi beklenir.

2.4. Program Geliştirme Süreci

Eğitimde program geliştirme, eğitim programlarının tasarımından uygulanmasına, değerlendirilmesine ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler ışığında yeniden düzenlenmesine kadar uzanan bir süreçtir (Erden, 1998). Demirel (2016), program geliştirmeyi, programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme gibi temel bileşenleri arasındaki dinamik ilişkilerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Varış (1978), program geliştirmenin yalnızca yazılı bir doküman oluşturmakla sınırlı olmadığını, mevcut programın uygulamada araştırmacı bir bakış açısıyla geliştirilerek öğrencilerde istenen davranış değişikliklerini sağlamayı amaçladığını vurgulamaktadır. Ayrıca, program geliştirmenin sürekli, kapsamlı ve uygulamaya dayalı bir süreç olduğunu belirterek, program

geliştirmeyi önceden hazırlanmış bir programın araştırmacı bir yaklaşım çerçevesinde uygulamada iyileştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda sunulan tanımlar doğrultusunda iki ana yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlar ürüne odaklanan yaklaşım ve sürece odaklanan yaklaşımlardır. Ürüne odaklanan yaklaşımın temel varsayımı, eğitim amaçlarının önceden belirlenip açık bir şekilde ifade edilebileceğidir. Amaçların belirlenmesinde konu alanı, bireyin ve toplumun özellikleri önemli bir etkiye sahiptir. Amaçlar tanımlandıktan sonra, bu amaçlara ulaşmayı destekleyecek içerik ve öğretme-öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme etkinliği, amaçlara ulaşma düzeyini belirlemeye yardımcı olur (Erden, 1998). Sürece odaklanan yaklaşımda ise temel varsayım, eğitimin tüm sonuçlarının ve süreçlerinin önceden tahmin edilemeyeceğidir. Bu yaklaşımda süreç, amaçlara; amaçlar ise öğrenci gereksinimlerine göre belirlendiğinden, öğretme-öğrenme süreci çeşitli faktörlere bağlı olarak sürekli bir değişim gösterebilir. Öğrenci gereksinimlerinin ön planda olduğu bu yaklaşımda, program geliştirme aşamasında uzman görüşünden ziyade öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri ve tercihleri daha fazla önem taşımaktadır (Gürkan, 2005).

Program geliştirme süreci üç ana aşamadan oluşmaktadır: planlama, uygulama ve değerlendirme (Gürkan, 2005):

2.4.1. Planlama

Program geliştirmede planlama aşaması, çeşitli çalışma gruplarının oluşturulması, bir çalışma planının hazırlanması, gereksinim saptama araştırmasının gerçekleştirilmesi ve program öğelerinin düzenlenmesine dair kararların alınması süreçlerini içerir (Gürkan, 2005). Demirel (2016), çalışma gruplarını üç gruba ayırmaktadır: Program Karar ve Koordinasyon Grubu, Program Çalışma Grubu ve Program Danışma Grubu. Çalışma planı, hangi işlerin ne zaman gerçekleştirileceğini belirten bir plandır. Planlama aşamasında, programla ilgili alınacak kararlara temel teşkil edecek verilerin de toplanması önemlidir. Bu aşamada, toplum, konu alanı ve bireylerin beklenti ile gereksinimlerinin ne olduğuna dair yanıtlar, gereksinim tespit araştırması yoluyla araştırılır. İzleyen aşamada ise, bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim programını oluşturan amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri yeniden düzenlenir (Erden, 1998). Çalışma gruplarının görevleri şu şekildedir (Erden, 1998):

- Program Karar ve Koordinasyon Grubu: Bu grubun temel işlevi, program geliştirme çalışmalarının hangi alanlarda gerçekleştirileceğine dair kararlar almak, ülke genelinde hâkim olan eğitim felsefesinin bu programlara yansıtılmasını sağlamak, hazırlanan programların onaylanması veya değiştirilmesi sürecinde karar alma organı olarak görev yapmak ve tüm program geliştirme faaliyetlerinde koordinasyonu sağlamaktır.
- Program Çalışma Grubu: Bu grup, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde sürekli olarak görev yapacak bir komitedir.
- Program Danışma Grubu: Gerek duyulduğunda, program danışma grubu öğretme-öğrenme sürecinde eğitim psikoloğu, eğitim teknolojü ve okul yöneticilerinden oluşturulmakta ve bu grubun amacı, hedeflerin belirlenmesi aşamasında felsefe, psikoloji, sosyoloji ve ekonomi alanlarında katkı sunmaktır.

2.4.2. Uygulama

Bir eğitim programı, genel olarak deneme aşaması bittikten sonra ülke çapında uygulamaya konulur (Demirel, 2021). Demirel (2016), programın alanda denenmesi sürecini planlama, uygulama ve sonuç olmak üzere üç aşama halinde gerçekleştiğini belirtir ve bu aşamalarda dikkate alınması gereken adımları şu şekilde sıralamıştır:

2.4.2.1. Uygulamanın planlanması

- Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi
- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi
- Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması, hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması
- Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi (Demirel 2016).

2.4.3. Değerlendirme

Planlanan ve uygulanan programın, program değerlendirme modellerine uygun araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre programın yeniden düzenlenmesidir (Demirel, 2021).

Nitelikli bir eğitim programı günümüzde de önemini korumaktadır. Toplumsal barış ve uyumun sağlanması, sürdürülebilir bir gelecek inşa edilmesi, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, bireyler arası sağlıklı ilişkilerin kurulması, bireysel gelişimin teşvik edilmesi ve ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesi gibi hedeflerin başarılabilmesi, ancak nitelikli bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bireyden beklenen davranışlar, bireye öğretilecek bilgi ve beceriler, bireyin sahip olması gereken değerler ancak nitelikli program yoluyla bireye kazandırılabilir. Bu yönüyle eğitim programları yetiştirilecek bireylerin özelliklerinin belirleyicisidir (Gözütok, 2005). Eğitim sürecinin ürünü olan bireye bakılarak sistem veya program hakkında bilgiye ulaşılabilir, sistemin ve programın işleyip işlemediğine ya da bir aksaklığı olup olmadığına karar verilir. Bu nedenle bir eğitim sistemi uyguladığı programların başarıya ulaşp ulaşmadığını, toplumun beklentilerini karşılayıp karşılamadığını kontrol ederek programı sürekli değerlendirmeli ve değerlendirme sonuçlarını program geliştirme çalışmalarına yansıtmalıdır (Gözütok, 2005).

2.5. Eğitimde Program Değerlendirme

Toplumlar, geçmişten günümüze kadar değişen koşullara bağlı olarak farklı niteliklerde bireylere ihtiyaç duymuştur. Bu bireylere sahip olabilmek için ise ister formal ister informal olabilecek olan eğitimden geçmektedir. Modern çağda ihtiyaç duyulan meslek grupları formal eğitim ile yetiştirilmekte. Formal eğitimin, dolayısıyla öğretim programının, istenilen nitelikte olup olmadığı, var olan ihtiyaçları tam anlamıyla karşılayıp karşılamadığının tespit edilebilmesi amacıyla öğretim programları sürekli değerlendirilmektedir. Eğitim, eğitim programları aracılığı ile yürütülür. Bir başka deyişle eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır (Erden, 1998). Öğretim programlarında var olan bir sıkıntı düzeltilmezse verilen eğitim anlamsızlaşır ve var olan ihtiyaç karşılanıyor gibi gözükse de gerçek anlamda ihtiyaç karşılanamaz. Bir program, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmedeki başarısı ölçüsünde etkili kabul edilirken, öğrenmeyi geliştirmede başarılı olamayan bir programın etkili olduğu iddia edilemez (Henson, 2001). Bu durumda program değerlendirmenin nihai amacı, programlardaki eksik ve aksaklıkları görüp düzeltmedir denebilir.

Değerlendirme kavramıyla ilgili birçok farklı tanım var olmaktadır. Stufflebeam ve Coryn'in (2014) ifadelerine göre, 'hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi' değerlendirme kavramına ilişkin en eski ve hâlen en geçerli tanımlardan biridir. Scriven (1991) değerlendirme kavramını, bu sürecin bitiminde ortaya çıkan ürün olarak nitelendirmiştir. Erden (1998) program değerlendirmeyi gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiğiyle ilgili veri toplama, tespit edilen verileri programın etkililiğinin işaretçi olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği ile ilgili karar verme süreci olarak nitelendirmektedir. Ertürk (1991) ise program değerlendirmeyi, programın, belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda arzu edilen davranışı ortaya çıkarma ve gerçekleştirme kapasitesinin sistematik olarak analiz edilmesi ve iş görürlük düzeyinin ölçülmesi süreci olarak tanımlamıştır. Bir programın etkililiğinin sistematik olarak sorgulanması ve değerlendirilmesi, programların iyileştirilmesine yönelik başlangıç noktası olarak kabul edilmekte olup, aynı zamanda program geliştirme sürecinin dinamik yapısını destekleyen kritik bir işlev üstlenmektedir (Gözütok, 2005).

2.6. Program Değerlendirmenin Tarihi Süreci

Eski Yunan felsefe bilginlerinden Sokrat öğrenme sürecinin bir parçası olarak sözlü biçimde yürütülen değerlendirmeler kullanmıştır. (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Ancak sistematik program değerlendirme etkinliklerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığı söylenebilir (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000). Psikometri alanındaki ilk önemli gelişme 1792 yılında William Farish tarafından sınav değerlendirmek üzere ilk kez kullanılan nicel puanlar olmuştur. William Farish'in attığı bu adıma kadar öğrenciler genelde “doğru” kelimesi ile nitel olarak değerlendiriliyordu ve ilk kez nicel olarak değerlendirilen öğrenciler artık başarıya göre sıralandırılıp ve puanlarının ortalamalarının belirlenebilmesi mümkün olmuştur (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000).

Amerika Birleşik Devletleri Boston şehrinde ise ilk kez 1845 yılında okul başarılarına yönelik ilk değerlendirmeler yapılmıştır. Bu uygulama bir okulun veya bir programın etkililiğinin değerlendirilmesinde temel veri kaynağı olarak öğrenci test sonuçlarının kullanılmasının da başlangıcı olmuştur (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000).

Personel değerlendirmeleri ile ilgili ilk çalışmalar 1900'lü yıllarda Frederick Taylor'un gerçekleştirmiş olduğu çalışmalardır. Taylor'un bu çalışmaları daha sonraki yıllarda yönetim

ve endüstri tabanlı değerlendirme yaklaşımlarının en büyük dayanağı olmuştur (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000).

Sınavlar, ölçüt dayanaklı testler, standartlar, başarı testleri, birey ve ilgi testleri 1930’lu ve 1940’lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nin yarısı kadar bir bölgede eyalet düzeyinde yaygınlaşmıştır. Bir yandan da “ölçme” ve “değerlendirme” kavramları ayrı ayrı değil aynı manada kullanılıyor, bilhassa “değerlendirme” öğrencilerin test başarılarının ve ödev notlarının bir özeti olarak sayılıyordu. Aynı yıllarda “değerlendirmeyi” farklı bir şekilde anlamlandıran Ralph W. Tyler, değerlendirme ile ilgili yeni standartlar geliştirip ölçüte dayalı değerlendirmeyi bulan kişidir. Tyler, öncelikle eğitim programı ve öğretim programına ilişkin bilgileri inceleyerek bu sözcükleri kavramsallaştırmıştır (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000). 1940’lı yıllarda Tyler iki farklı okul türünü karşılaştırmıştır. Bunlar geleneksel ve gelişimci iki okul olup program değerlendirme alanında ilk ve kapsamı en geniş değerlendirme çalışmalarıdır. Tyler bu çalışmasıyla değerlendirmeyi, amaçlanan çıktılar ile gerçek çıktıların karşılaştırması olarak kavramsallaştırmıştır (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000).

Değerlendirme alanındaki duraklama dönemi ise İkinci Dünya Savaşı sonrasıdır. Fakat sonraki yıllarda değerlendirme alanında hükümetlerin ve federal yönetimlerin sayesinde yeniden bir hızlanma yaşanmıştır. Rusya 1950’li yıllarda Sputnik uzay aracını yörüngeye oturtuktan sonra Amerika Birleşik Devletleri kendi eğitim sistemini değerlendirerek yeni programlar uygulamaya koyup harekete geçmiştir ve yönetim sayesinde bu programların sürekli olarak geliştirilmesini destekleme amaçlı bir bütçe ayırmıştır. Birçok farklı değerlendirme modeli ise 1960’lı ve 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Değerlendirme üzerine yapılan tartışmalar ve tanımlamalar 1970’li yıllardan sonra program değerlendirmenin bir meslek olarak kabul edilmesini sağlamış ve programların belli ilkelere göre değerlendirilebileceği standartlar oluşturulmuştur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011).

Türkiye’deki ilk program değerlendirme çalışması 1944 yılında bir ilkokul programının değerlendirmesi olmuştur. Bu değerlendirmenin amacı ise, o dönem yürürlükte olan beş yıllık şehir ilkokulları ile üç yıllık köy ilkokullarında uygulamada olan iki farklı eğitim programının eksiklerini, aksaklıklarını ve problemlerini belirleyip sonuçlara göre yeni ve tek bir eğitim programı olacak bir program geliştirmektir. Bu amaçla 1944 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından her iki programın değerlendirilmesi için öğretmenlere bir anket uygulanmış; müdürler ve müfettişlerle de görüşmeler yapılmıştır

(Arslan, 2000). Anket sonuçlarına göre, köy ve şehir ilkokulları eğitim programlarının tek bir program olarak kabul görmesi sonucunda 1948 yılında İlkokul Programı geliştirilerek bu programın 1948-1949 eğitim-öğretim yılında uygulanmasına neden olmuştur. Yeni programın geliştirilmesinde öğretmenlere verilen anket sonuçlarından yararlanılması, ilköğretim müfettişleri ile müdürlerden görüş toplanması ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılması, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının bilimsel tabana oturtulmaya çalışıldığına göstergeleridir (Gözütok, 2003). Ancak yürütülen bu çalışmalar ayrıntılı incelendiğinde, Türkiye’de program geliştirme ve program değerlendirmenin 1950’li yıllara kadar daha çok derslerin ve konuların programa eklenmesi ve çıkarılması olarak algılandığı da görülmektedir (Demirel, 1992).

Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarını, 1952 yılında Wofford’un Türkiye’ye gelerek ilk kez sistematik biçime getirerek köy okullarında incelemeler yaparak bir rapor sunmuştur. Bunun üzerine yirmi beş öğretmen raporlarla ilgili olarak uygulamalar hakkında bilgi toplamak için Amerika’ya gönderilmiştir. Uygulanmakta olan 1948 programı, 1953 V. Milli Eğitim Şurası’nda alınan karara göre, günün değişen şartlarına uygun olmadığı ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000; akt. Yüksel 2010). Şurada ortaya çıkan görüşler neticesinde Türkiye’ye özel bir çerçeve programın hazırlanması ve hazırlanan bu programın uygulanmasına geçilmeden önce farklı bölgelerden denenmesi için seçilen okullarda uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi kararlarına varılmıştır. Taslak olarak 1948 İlkokul Programı temel alınmış Bolu ve İstanbul olmak üzere 1953-1954 öğretim yılında belirli okullarda uygulamaya konulmuştur. Eş zamanlı olarak bu çalışmalar 1954-1955 öğretim yılında deneme okulu program komisyonu tarafından geliştirilen İstanbul Atatürk Kız Lisesi’nde de uygulanmıştır. Bu çalışmalar, araştırma ve değerlendirme kavramlarının program geliştirme ve uygulamalarında daha sık yer almasından dolayı oldukça önemlidir (Gözütok, 2003).

1961-1962 öğretim yılına kadar “Deneme Okulları Programlarının geliştirilmesine, denenmesine devam edilmiş ve deneme çalışmaları değerlendirilmiştir (Yüksel 2010; Çelenk vd., 2000). 1948’de oluşturulan İlkokul Programının 1957 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve çok az bir değişikliklerle yeniden geliştirilmiştir. Bunun üzerine Talim Terbiye Dairesi ile İlköğretim Genel Müdürlüğü birlikte on altı kişiden oluşan bir komisyon kurmuştur. 1948 yılında bu komisyon İlkokul Programında yapılacak olan değişikliklerle ilgili Bakanlığa bir rapor hazırlayıp sunmuş ve bu raporu bütün illere, ilçelere, öğretmen derneklerine, basına, ilgili resmi ve özel kurumlara gönderip bir değerlendirme hazırlamaları

istenmiştir. Bu çalışma sonucunda 1962 yılında “1962 İlkokul Program Taslağı” oluşturulmuş ve beş yıl boyunca deneme okullarında uygulanmıştır. Deneme uygulamaları yapılan taslak program Merkez Değerlendirme Komitesince görevlendirilen yüz yirmi kişilik bir komisyon tarafından sürekli olarak değerlendirilmiş ve 1968-1969 Öğretim Yılında uygulamaya konulmuştur (Yüksel 2010; Çelenk vd., 2000). Yaklaşık 1990’lı yıllara kadar bu sistematikle geliştirilen bu program uygulanmıştır.

Türk Milli Eğitim Sistemi 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yeniden düzenlenmiştir. Bu kanunun etkisiyle ilköğretim beş yıllık ve üç yıllık ortaokullar olmak üzere birleştirilip “sekiz yıllık Temel Eğitim” adına sahip olmuştur. Akabinde çalışmalara hız verilip bu kurumlar için program geliştirme çalışmaları oluşturulmuştur. Dokuz üyeden oluşan çalışma grubu sekiz yıllık ilköğretim okullarının amaçlarını ve eğitim ilkelerini belirlemiş, ancak bu çalışmalar denemeden öteye gidememiştir (Demirel, 1992).

Yeni program geliştirme arayışları 1980’li yıllarda başlamıştır. Buradaki amaç, program geliştirmede program oluşturmaktır. Buradan hareketle MEB, üniversitedeki bilim adamlarıyla birlikte yeni bir program oluşturmuştur. Bu modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiş ve her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin, her ünitenin ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiş, programların bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır (Gözütok, 2003).

Türkiye’deki önemli gelişmeler 1990 yılında Dünya Bankasının desteklediği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile program geliştirme alanında önemli gelişmeler kat edilmiştir. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) 1993 yılında sözü geçen proje çerçevesinde yeni bir program geliştirme modeli geliştirmiştir. Bir yıl sonra Millî Eğitim Bakanlığı programın alanda denenmesi ve sonrasında değerlendirilmesi temeliyle bu modelin amacına ulaşması için Müfredat Laboratuvar Okullarını (MLO) kurmuştur (Yüksel, 2010).

MLO’nun kuruluş amacı, taslak biçimindeki öğretim programlarını tüm okullarda uygulamadan önce belli denemelerden geçirmek ve böylece taslak olarak hazırlanan programın sorunlarını ve eksiklerini giderdikten sonra tüm ülke düzeyinde uygulamaktır. Bu bağlamda MLO okullarının iki işlevi vardır (Yüksel, 2010). Bunlar:

- Taslak öğretim programının niteliğini arttırmaya dönük önlemler almak (biçimlendirici program değerlendirme işlevi).
- Taslak öğretim programının ülke genelinde uygulanmasından önce programın niteliğini/sağlamlığını onaylamak (toplam program değerlendirme işlevi).

Program geliştirme süreci bu model sayesinde daha detaylı olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Bu uygulama beraberinde değerlendirme çalışmalarının da tek tek ders bazında yapılmasını getirmiştir (Yüksel 2010; Çelenk vd., 2000).

Millî Eğitim Bakanlığı, işlevsel bilgileri öne çıkararak sadeleştirilmiş içerikler sunmak, temel beceri ve değerleri kazandırmak amacıyla öğretim programlarını yenileme çalışmalarına başlamıştır. Bu kapsamda ilgili genel müdürlüklerce hazırlanan taslak programlar, yaklaşık bir buçuk yıllık çalışmanın ardından Kasım 2016'da Talim ve Terbiye Kuruluna sunulmuş; Ocak–Şubat 2017 tarihleri arasında kamuoyunun görüşüne açılmıştır. Belirtilen adresler aracılığıyla 184.192 görüş, öneri ve eleştiri içeren geri bildirim alınmış; sosyal medya üzerinden de yoğun etkileşim sağlanmıştır. Gelen bildirimlerin titizlikle değerlendirilmesi için akademisyen ve öğretmenlerden oluşan 360 kişilik bir grupla Antalya'da bir çalıştay düzenlenmiştir (MEB, 2020).

Programların değerlendirilmesi için öğretmenlerin görüşlerinin alınması, bulguların raporlaştırılarak paydaşlarla paylaşılması vb. yönlerden program değerlendirme ilkelerini taşıdığı söylenebilir.

2.7. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirme, genellikle eğitim programına ilişkin kaynakların benimsenmesi, yeniden düzenlenmesi ya da kaldırılmasına yönelik kararlar alınmasını sağlayacak bilgileri sunar. Değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına programın sürdürülmesi, gözden geçirilmesi ya da bir sonraki aşamaya geçilmesi konusunda yol gösterir. Ayrıca, bu sonuçlar uzmanlara karar verme, çıkarımda bulunma ve programla ilgili kararları bilgi temelli olarak alma konusunda yetki kazandırır (Demirel, 2021). Posner'e (2004) göre ise daha dar anlamda bakıldığında program değerlendirmenin tanımı ve amacı eğitim programının tanımına göre değişebilmektedir. Örneğin, program bir içerik özeti, kapsam veya bir dersin özeti gibi bir belge olarak algılanıyorsa o zaman program

değerlendirme, bu dokümandaki doğruların ya da değerlerin yargılanması anlamına gelmektedir. Benzer şekilde eğer program öğrenci deneyimlerini içeriyorsa o zaman program değerlendirme öğrenciye sağlanan eğitsel deneyim imkânlarının değerinin yargılanması anlamına gelebilmektedir. Bunların dışında, programı öğrenme hedefleri olarak nitelendirilecek olursa, program değerlendirmede, eğitim sürecinin var olan çıktılarına yönelebilir.

Özcan (2021), program değerlendirmenin, genellikle programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme veya ortadan kaldırma kararlarının alınmasına temel oluşturacak bilgileri içerdiğini belirtmiştir. Program değerlendirme, programın mevcut durumundan daha iyi bir duruma getirilmesi için ya da program sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesi amacıyla yapılır (Kandemir, 2016). Program değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı önemli olmakla birlikte; programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasında bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Eğitim programları değerlendirilirken farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Herhangi bir programın değerlendirme süreci ve bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna, başka bir ifadeyle nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp geliştirilebilir (Özdemir, 2009).

Başlıca program değerlendirme modelleri arasında ise Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel ve Michael Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli, Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli, Saylor, Alexander ve Lewis Modeli öne çıkmaktadır (Özdemir, 2009). Bu modellerden Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmış olup modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır (Erden, 1998). Eisner ise eğitsel eleştiri işlemlerini uygulamak için değerlendirmecilerin belirli sorulara cevap araması gerektiğini belirtmiştir (Özdemir, 2009).

2.7.1. Program Değerlendirme Modelleri

2.7.1.1. Amaç Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımında, değerlendiriciler önceden açıkça tanımlanmış program amaçları doğrultusunda çalışırlar. Bu yaklaşımın temel amacı, programın belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşabildiğini belirlemektir. Program amaçları; öğrencilerin öğrenme gereksinimleri, konu alanının yapısı ve öğretim programının hizmet ettiği toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulur. Değerlendirme sürecinde ise, program çıktılarının bu amaçları ne düzeyde gerçekleştirebildiği analiz edilir (Popham, 1988).

Amaç odaklı değerlendirme, eğitim programlarının değerlendirilmesinde en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Alanyazında yer alan diğer birçok değerlendirme yaklaşımının, az ya da çok, bu yaklaşımdan etkilenmiş olduğu belirtilmektedir (Posavac & Carey, 2003).

Bu yaklaşımda benimsenen temel yöntem; amaçların önceden belirlenmesi, ardından bu amaçlara ulaşılma düzeyine ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesi esasına dayanır (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımı kapsamında geliştirilen başlıca dört model bulunmaktadır:

1. Tyler Modeli,
2. Metfessel-Michael Modeli,
3. Mantık Modeli (Logic Model),
4. Provus'un Farklar Modeli (Discrepancy Model).

2.7.1.1.1. Tyler: Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmıştır ve modelin merkezinde hedefler vardır (Erden, 1998). Tyler'a (1949) göre, değerlendirme süreci, eğitim hedeflerinin uygulanan program ve öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir. Tyler (1949), değerlendirmenin geliştirilen ve düzenlenen öğrenme yaşantılarının gerçekten arzulanan sonuçlar doğrultusunda kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye yönelik bir süreç olması gerektiği ve

bu sürecin programın güçlü ve zayıf yönlerini saptamayı kapsamayı gerektiğini belirtmiştir. Tyler (1949), değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Sonuç odaklı düzey belirleyici değerlendirme araçları bu modelde esastır.

2.7.1.1.2. Metseffel ve Michael Modeli

Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen sekiz aşamalı model hedefe dayalı modellerden biridir. Bunlar: 1. Tüm toplum üyelerinin katılımı, 2. Genel amaçların ve özel hedeflerin düzenlenmesi, 3. Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi, 4. Ölçme araçlarının geliştirilmesi, 5. Periyodik ölçümlerin gerçekleştirilmesi, 6. Verilerin analiz edilmesi, 7. Analiz edilen verilerin yorumlanması; bireysel gelişimin yönü, öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki ilerlemeleri ve programın genel etkililiği hakkında bilgi sunan çıktılara dayalı değerlendirmelerin yapılması, 8. Program değişikliği ve hedeflerin düzeltilmesi için önerilerin formüle edilmesidir (Metfessel & Michael, 1967). Metfessel ve Michael modelinin en kullanışlı yanı, bir eğitim programının hedeflerinin edinimini yansıtmada kullanılabilecek farklı ölçme araçlarının oluşturulmasına yönelik çabalar olarak nitelendirilebilir (Popham, 1988).

2.7.1.1.3. Mantık Modeli

Mantık Modeli, belirli çevresel koşullar altında bir programın nasıl işlediğini ve tanımlanan sorunlara nasıl çözüm getirdiğini ortaya koymada başvuru, duyarlılığı ve akılcılığı yüksek bir değerlendirme modelidir (McLaughlin ve Jordan, 2010). Bu model, amaç odaklı değerlendirme yaklaşımının daha kapsamlı bir versiyonu olarak geliştirilmiş olup, söz konusu yaklaşımın eksikliklerini gidermeyi amaçlamaktadır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011). Mantık modelinde değerlendirme; program yöneticileri ile paydaşların, programın girdileri, süreçleri, çıktıları (output) ve sonuçları (outcome) hakkında sağlıklı kararlar alabilmelerini sağlamak üzere bilgi toplama sürecidir. Model, belirli bir probleme çözüm sunmak ya da hedeflenen kazanımları elde etmek amacıyla hazırlanan programların kaynakları/girdileri, yürütülen etkinlikleri/süreçleri, elde edilen çıktıları ve kısa, orta ve uzun vadeli sonuçları arasındaki mantıksal ilişkileri tanımlamaktadır. Ayrıca, istenen çıktılarına ulaşmak için program öğeleri arasında kurulması gereken neden-sonuç ilişkisini açıklığa kavuşturmaktadır (McCrawley, 2013). Mantık modeli, programın tasarlanmasından değerlendirilmesine kadar olan tüm süreçleri kapsamakta olup, programın niteliğine ve değerlendirme amacına bağlı olarak farklı biçimlerde uygulanabilmektedir.

2.7.1.1.4. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli

Bu model Malcolm Provus (1969) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu model, eğitim programlarının değerlendirilmesinde sistematik ve hedef odaklı bir yaklaşım sunar. Modelin temelinde, programın mevcut durumu ile önceden belirlenmiş standartlar arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi yer almaktadır. Bu farkların tespiti, değerlendirme sürecinin yalnızca yargılayıcı değil, aynı zamanda geliştirici bir işlev üstlenmesini sağlar. Model beş aşamadan oluşmaktadır: tasarım, kurulum, süreç, ürün ve isteğe bağlı olarak maliyet-fayda analizi. Her bir aşamada standartlar ile uygulama karşılaştırılmakta; uyumsuzluk varsa nedenleri analiz edilmekte ve gerekli düzeltici önlemler önerilmektedir. Böylece bu model, program geliştirme sürecine yapıcı katkılar sunmayı amaçlamaktadır (Provus, 1969). Ayrıca Berk'e (2020) göre, her değerlendirme aşamasının birbirinden bağımsız biçimde sistematik olarak incelenmesi; performans ile belirlenen standartlar arasındaki farklılıkların giderilmeden sonraki aşamaya geçilmemesi yaklaşımı, program değerlendirme kavramına önemli katkı olarak değerlendirilmektedir.

2.7.1.2. Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı, programlar hakkında karar vericilerin bilgi gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir değerlendirme anlayışıdır. Bu yaklaşımın temelinde, doğru ve güvenilir bilginin etkili karar vermenin vazgeçilmez bir parçası olduğu düşüncesi yer almaktadır. Değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler, yöneticiler, okul müdürleri, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve programdan sorumlu yönetim kurulları gibi karar alma yetkisine sahip kişi ve kurumlara hizmet ettiği sürece daha etkili ve işlevsel olmaktadır (Fitzpatrick vd.2004; King, 2008). Bu yaklaşımda, değerlendirme süreci karar vericilere bilgi sunmayı hedeflediği için, onların ilgileri, öncelikleri ve bilgi ihtiyaçları, değerlendirme sürecine yön verir (Stufflebeam, & Webster, 1980; Worthen & Sanders, 1987; Hogan, 2007). Değerlendiriciler, karar vericilerle yakın işbirliği içinde çalışarak, alınacak kararların olası olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin bilgi toplarlar. Bu nedenle, yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımında değerlendirici ile yönetici arasındaki işbirliği, değerlendirme sürecinin başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır (Fitzpatrick vd., 2004).

Söz konusu yaklaşıma yönelik en kapsamlı katkılar, Stufflebeam ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiş olup, yaklaşım 1971 yılında geliştirilmiş ve uygulamaya

geçirilmiştir. Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımına dayalı bir değerlendirme süreci genellikle üç aşamadan oluşur:

1. Yönetimsel bilgi ihtiyacının belirlenmesi,
2. İhtiyaç duyulan bilgilerin toplanması,
3. Toplanan bilgilerin karar vericilere raporlanması.

Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme amaçları doğrultusunda kullanılabilmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilen iki önemli model bulunmaktadır:

- Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli
- UCLA Modeli

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

Daniel L. Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP değerlendirme modeli (Context, Input, Process, Product), program değerlendirmeye sistematik ve karar odaklı bir yaklaşım getirmeyi amaçlamaktadır. Modelin temel bileşenleri olan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeleri, programların hem planlama hem de uygulama aşamalarında bilgi temelli kararlar alınmasını desteklemektedir. Bu çerçevede, bağlam değerlendirmesi, değerlendirme sürecinin ilk adımını oluşturarak, programın hizmet verdiği ortamda mevcut ihtiyaçların, sorunların ve potansiyel fırsatların analizine odaklanır. Bu analiz, hedeflerin ve önceliklerin rasyonel temellere dayandırılmasını sağlar. Girdi değerlendirmesi, tanımlanan ihtiyaçları karşılamaya yönelik stratejilerin, kaynakların ve planların karşılaştırmalı olarak analiz edilmesini ve en uygun seçeneklerin belirlenmesini amaçlar. Modelin üçüncü bileşeni olan süreç değerlendirmesi, uygulama sürecinin izlenmesini ve yürütülen faaliyetlerin plana uygunluğunun değerlendirilmesini içerir. Bu yönüyle süreç değerlendirmesi, yalnızca yönetsel geri bildirim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sonuçların yorumlanmasına da katkıda bulunur. Ürün değerlendirmesi ise, programın amaçlanan ve amaçlanmayan sonuçlarını ortaya koyarak etkinliğin ve etkililiğin belirlenmesini sağlar. Stufflebeam'in modeline göre değerlendirme; bir program, proje ya da uygulamanın değeri ve anlamı üzerine sistematik, amaçlı ve sürekli bir inceleme sürecidir. Bu süreç yalnızca çıktılarla sınırlı değildir; programın bütün yaşam döngüsünü kapsayan bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimser. CIPP modelinin önemli özelliklerinden biri, değerlendirme sürecine tüm ilgili paydaş gruplarının aktif olarak katılımını savunmasıdır. Değerlendiriciler,

paydaşlarla yürütülen hermeneutik (yorumsayıcı) süreçler aracılığıyla değerlendirme sorularını şekillendirmeli, değer ölçütlerini açık hale getirmeli ve bulguların yorumlanmasına katkı sağlamalıdır. Böylece model, sadece teknik doğruluğa değil, aynı zamanda kültürel uygunluk, açıklık ve tarafsızlık ilkelerine de önem verir (Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2000).

2.7.1.2.2. Ucla Modeli

Marvin C. Alkin, kurucusu ve uzun yıllar başkanlığını yürüttüğü Kaliforniya Üniversitesi Los Angeles Kampüsü (University of California, Los Angeles-UCLA) bünyesinde faaliyet gösteren Değerlendirme Çalışmaları Merkezinde (Center for the Study of Evaluation) görev yaptığı dönemde UCLA Değerlendirme Modelini geliştirmiştir. Modelin ismi, görev yaptığı üniversitenin baş harflerinden oluşmaktadır ve birçok yönüyle CIPP Modeli ile benzerlik göstermektedir (Alkin, 2011; Christie ve Alkin, 2013).

Alkin ve Woolley (1969), değerlendirme sürecini; 1. karar verilecek alanların belirlenmesi, 2. bu alanlara ilişkin uygun bilgilerin seçilmesi ve 3. karar alıcıların alternatifler arasından seçim yapabilmesine olanak sağlayacak özet bilgilerin raporlanması amacıyla veri toplanıp analiz edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, UCLA Değerlendirme Modeli, beş temel varsayıma dayanmaktadır (Alkin, 1969; Fitzpatrick vd., 2004). Bunlar:

1. Değerlendirme, bir bilgi toplama sürecidir.
2. Toplanan bilgiler, genellikle alternatif stratejilere ilişkin kararların verilmesinde kullanılmaktadır. Bu nedenle bilgi toplama ve analiz süreçlerinde, karar vericilerin bilgi gereksinimleri dikkate alınmalıdır.
3. Değerlendirme bilgileri, karar alıcılar tarafından etkin bir biçimde kullanılabilir şekilde, kafa karışıklığına ya da yanlış yönlendirmeye neden olmayacak biçimde sunulmalıdır.
4. Farklı türdeki kararlar, farklı değerlendirme süreçlerini gerektirir.
5. Bu varsayımlar ve bu varsayımlara dayanan tanım doğrultusunda, UCLA Modelinde değerlendirme ile karar verme süreci arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Modele göre değerlendirme süreci, alınacak kararların gerektirdiği bilgi türlerine göre beş aşamalı bir yapıya sahiptir (Alkin, 1969; Rose ve Nyre, 1977; Fitzpatrick vd., 2004).

Yönetici odaklı değerlendirme yaklaşımının en önemli üstünlükleri; programın tüm boyutlarını dikkate alması, karar vericilerin ihtiyaç duyduğu bilgilerin toplanmasına odaklanması sayesinde yalnızca ilgili verilere odaklanarak zaman tasarrufu sağlaması ve bu yolla bütüncül bir değerlendirme imkânı sunmasıdır. Bununla birlikte, değerlendirme sürecinde yöneticilerin ilgi alanına girmeyen önemli unsurların göz ardı edilme olasılığı, kararlı, liderlik sergilenmeyen değerlendirme etkinliğinde değerlendirmenin yeterince yarar sağlamaması, değerlendirme sonuçlarının liderlik özelliği taşımayan karar vericiler tarafından etkili biçimde kullanılmaması, değerlendirme faaliyetinin karar üretmede yetersiz kalması ve sürece diğer paydaşların dâhil edilmemesi nedeniyle yaklaşımın demokratik bir yapıdan uzak olması ise başlıca sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Fitzpatrick vd., 2004).

2.7.1.3. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımının temel amacı, alternatif programlar, eğitim ürünleri ve hizmetlerin göreceli niteliklerini sistematik biçimde analiz ederek, tüketicilerin ve uygulayıcıların söz konusu seçenekler arasında bilinçli ve gerekçelendirilmiş tercihlerde bulunmalarına olanak sağlamaktır (Madaus ve Kelleghan, 2000).

Fitzpatrick ve arkadaşlarına (2004) göre Scriven, herhangi bir programın ya da eğitsel ürünün değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken ölçütleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Programın veya ürünün, önemli eğitsel amaçlara ulaşıldığına dair kanıtlar sunması,
- Eğitsel olmayan ancak anlamlı kabul edilen sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesine ilişkin kanıtların varlığı,
- Elde edilen sonuçların sürekliliği ve sürdürülebilirliği ile ilgili göstergeler,
- Öğretmenler, meslektaşlar, öğrenciler, yöneticiler, ebeveynler, okul topluluğu ve diğer paydaşlar üzerindeki etkiler ile ortaya çıkabilecek olası olumlu ve olumsuz sonuçlar,
- Program ya da ürünün hedef kitlesi ve kullanım kapsamı (kimin için ve ne amaçla kullanılacağı),
- Etik ilkelere ne derece duyarlılık gösterildiği ve etik konuların değerlendirme sürecinde nasıl dikkate alındığına ilişkin kanıtlar,
- Programın uygulanmasına ilişkin maliyetler ve kaynak kullanımı.

Scriven, belirlediği ölçütleri geliştirerek değerlendirme sürecine rehberlik edecek bir kontrol listesi oluşturmuştur. Bu liste; değerlendirme sürecinin planlanması, tasarlanması ve uygulanmasında etkin biçimde kullanılabilmektedir. Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımının en belirgin üstünlüğü, değerlendirme sürecine disiplinli ve bağımsız bir yapı kazandırmasıdır. Bu bağlamda, söz konusu yaklaşım, programdan ya da hizmetten yararlanan bireylerin düşük nitelikli program, ürün ve hizmetlerden korunmasını, aynı zamanda doğru yönlendirilmesini ve desteklenmesini hedeflemektedir (Berk, 2020).

Yaklaşımın temel dayanak noktası, bağımsız ve tarafsız bir değerlendirme anlayışının benimsenmesidir. Ancak bu yönü, değerlendirme sürecine ilişkin belirli bir sınırlılığı da beraberinde getirmektedir. Uygulayıcılardan bağımsız hareket edilmesi, uygulayıcılardan elde edilebilecek önemli nitelikteki verilerin değerlendirme sürecine dâhil edilememesi riskini doğurmakta ve bu durum, değerlendirme sonuçlarının bütüncüllüğünü sınırlayabilmektedir (Stufflebeam, 2001; Fitzpatrick vd., 2004; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

2.7.1.3.1. Uzman Tabanlı Değerlendirme Yaklaşımı

Uzman tabanlı değerlendirme yaklaşımı, bir kurumun öğretim programının, ürünlerinin ya da uygulamalarının; program değerlendirme ilke ve yöntemleri konusunda uzmanlık sahibi, bilgi ve teknik beceriye sahip kişiler tarafından değerlendirildiği bir yaklaşımdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bu yaklaşım, değerlendirme alanındaki en eski ve en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Tarihsel olarak, insanların bilgi sahibi kişilere başvurma eğiliminin çok eski dönemlere dayandığı bilinmektedir. Ancak, bu yaklaşımın eğitim alanında sistematik olarak kullanılmasının, okullara girişin belirli ölçütlere dayandırıldığı 1800'lü yıllara uzandığı kabul edilmektedir.

Bu bağlamda, Elliot Eisner'ın değerlendirme sürecinde uzman görüşlerine ve eleştirilerine vurgu yapması da uzman tabanlı değerlendirme yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek önemli bir katkıdır (Fitzpatrick vd., 2004). Uzman değerlendirmesi çoğu zaman tek bir kişi tarafından değil, birbirini nitelik bakımından tamamlayan bir grup uzman tarafından gerçekleştirilir. Bu yaklaşıma dayalı olarak uygulanan değerlendirmeler çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin; doktora yeterlik veya tez sınavları için oluşturulan jüriler, araştırma önerilerini inceleyen akademik paneller, kişi ya da kurumlara lisans verme yetkisi olan ulusal akreditasyon ajanslarının oluşturduğu komisyonlar,

kurumsal terfi süreçlerinde personel performansını değerlendiren iç değerlendirme kurulları gibi örnekler bu yaklaşıma dayalı uygulamalardır.

Fitzpatrick ve arkadaşları (2004), farklı biçimlerde uygulanan uzman tabanlı değerlendirme yaklaşımını dört temel grupta sınıflandırmıştır:

- Resmî uzman değerlendirmeleri,
- Resmî olmayan uzman değerlendirmeleri,
- Özel amaçlı panel değerlendirmeleri,
- Özel amaçlı bireysel değerlendirmeler.

2.7.1.3.2. Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/ Eleştiri Modeli

Eisner Eğitsel Uzmanlık/ Eleştiri modelini 1970'li yıllarda geliştirmiştir. Bu modelin temelini oluşturan iki temel unsur vardır. Bunlar: Eğitsel Eleştiri ve Eğitim Uzmanlığıdır. Bu modelde nicelden öte nitel değerlendirmeler dikkate alınmaktadır (Popham, 1988). Eğitsel Eleştiri modelini uygulayan bir değerlendirme uzmanı, Eisner'a göre, aşağıdaki türden sorular yöneltmelidir: Yeni program uygulandığında sınıf içi ortamda ne tür değişiklikler gözlemlenmiştir? Uygulama süreci boyunca dikkat çeken önemli gelişmeler neler olmuştur? Öğretmenlerin ve velilerin programa yönelik görüşleri nasıldır? Öğrenciler yeni programla nasıl bir öğrenme süreci yaşamışlardır? Uygulama sürecinde öğrencilerin hangi davranışsal ya da bilişsel özellikleri öne çıkmıştır? Program sonunda öğrenciler hangi bilgi, beceri ya da tutumları kazanmışlardır? vb. Eisner, okullarda yapılan öğretim etkinliklerinin etkili ve tarafsız biçimde değerlendirilebilmesi için alanında uzmanlaşmış kişilere gereksinim olduğunu belirtmiştir. Eisner'ın modeli, birbiriyle ilişkili üç süreci kapsamaktadır. Bunlar: 1. Betimleme, 2. Yorumlama, 3. Değerlendirme ve 4. Temalaştırma (Eisner, 1998).

2.7.1.4. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımında, değerlendiriciler programın uygulandığı bağlam ve çevre ile sürekli, doğrudan ve etkileşimli bir ilişki içerisinde. Bu yaklaşım, değerlendiricilerin değerlendirme sürecine konu olan davranışları bizzat gözlemlmelerine ve bu gözlemleri sistemli biçimde kayıt altına almalarına olanak tanır (Guba & Lincoln, 1981). Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla yürütülen çalışmalar belirli özellikler taşımaktadır. Fitzpatrick ve arkadaşlarına (2004) göre, bu yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarında:

- Sorunları, olayları ve süreçleri anlamak ve keşfetmek amacıyla tümevarımsal muhakeme yaklaşımı benimsenir.
- Değerlendirme sürecinde, farklı kaynaklardan elde edilen çeşitli veri türlerinden yararlanılır. Bu veriler, nesnel ya da öznel; nitel ya da nicel nitelikte olabilir.
- Sürece önceden belirlenmiş standart bir plan doğrultusunda değil, esnek bir biçimde yön verilir. Değerlendiricinin, değerlendirme konusu hakkındaki bilgi düzeyi arttıkça değerlendirme süreci de dinamik olarak şekillenebilir.
- Değerlendiricilerin sürece ilişkin bakış açıları ve yorumları farklılık gösterebileceğinden, gerçekliğin göreceli olduğu kabul edilir; bu doğrultuda çoklu gerçeklik yaklaşımı benimsenir.

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı kapsamında farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlar arasında:

- Uygunluk-Olasılık Modeli (Congruence-Contingency Model), Robert E. Stake tarafından 1967 ve 1975 yıllarında kavramsallaştırılmıştır (Wood,2001).
- Esnek Değerlendirme Modeli (Responsive Evaluation Model). Stake tarafından geliştirilmiştir.
- Doğal Değerlendirme Modeli (*Naturalistic Evaluation Model*),
- Katılımcı Değerlendirme Modeli (*Participatory Evaluation*) gibi diğer yaklaşımlar da yer almaktadır.

2.7.1.4.1. Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, değerlendirme sürecinde kullanılacak verilerin toplanması, düzenlenmesi ve yorumlanması için genel bir çerçeve niteliği taşıyan bir taslak model olarak kabul edilmektedir (Thanabalan, Siraj ve Alias, 2015). Bu model, her tür değerlendirme sürecine uygulanabilecek iki temel etkinliğe dayanmaktadır: 1. programa ilişkin tüm verilerin eksiksiz biçimde betimlenmesi (*description*), 2. bu betimlemelere dayanarak programa ilişkin yargılarda bulunulması (*judgment*).

Söz konusu işlemlerin gerçekleştirilebilmesi için modelde iki ayrı veri matrisi kullanılmaktadır. Bu matrislerden ilki “Betimleme Matrisi”, diğeri ise “Karar Matrisi” olarak adlandırılmaktadır. Her iki matris de iki sütun ve üç satırdan oluşmaktadır.

- Betimleme matrisi, "Hedeflenenler" ve "Gözlenenler" olmak üzere iki sütuna ayrılırken;
- Karar matrisi, "Standartlar" ve "Kararlar" sütunlarından oluşmaktadır.

Her iki matriste de yatayda yer alan üç satır, sırasıyla girdi, işlem/süreç ve çıktı düzeyinde bilgi sağlamaktadır (Popham, 1988).

Betimleme matrisi, programın hedeflenen ve gerçekleşen yönlerini üç boyutta (girdi, süreç, çıktı) incelemeye olanak sağlar. "Hedeflenenler" sütunu, program kapsamında planlanan girdi, süreç ve çıktıları; "Gözlenenler" sütunu ise uygulamada ortaya çıkan gerçek verileri içerir. Hedeflenenler sütunu içerisinde boyutlar arası mantıksal bağlantılar, gözlenenler sütununda ise deneysel bağlantılar aranır. Ayrıca, her iki sütunun karşılıklı satırları arasında, yani planlanan ve gerçekleşen öğeler arasında uyum derecesi değerlendirilerek, programın uygulamadaki tutarlılığı ve etkililiği ortaya konur (Berk, 2020).

Karar matrisi, programın başarısını değerlendirmek amacıyla, "Standartlar" ve "Kararlar" olmak üzere iki boyutta yapılandırılmıştır. "Standartlar" sütununda, erişilmesi beklenen amaçların girdi, süreç ve çıktı düzeyinde hangi ölçütlerde gerçekleşmesi gerektiği belirtilir. Bu standartlar, göreceli (benzer programlar veya uzman görüşleri) ya da mutlak (ideal düzeyde tanımlanmış) olabilir. "Kararlar" sütununda ise, gözlenen performans ile belirlenen standartlar arasındaki fark analiz edilerek değerlendirme sonuçlarına ilişkin yorumlara yer verilir. Stake'in modelinde, girdi, süreç ve çıktı boyutlarında farklı kaynaklardan yeterli ve nitelikli verilerin toplanması, değerlendirme sürecinin başarısı için temel koşul olarak kabul edilmektedir (Stufflebeam & Coryn, 2014).

2.7.1.4.1.1. Hedeflenenler ile Gözlenenler Arasındaki Uyum/Uygunluk Analizi (Congruence)

Uygunluk Analizi (Congruence Model), hedeflenen ile gerçekleşen arasındaki uyumu incelemeye odaklanan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu modelde, planlanan girdiler, süreçler ve çıktılar ile gözlemlenen uygulamalar arasındaki örtüşme sorgulanır. Örneğin; öğretmenlerin eğitim programı yönergelerine uygun hareket edip etmediği, öngörülen öğretim yöntemlerinin uygulanıp uygulanmadığı, hedeflenen çıktılara ulaşıp ulaşılmadığı ve ek çıktılar oluşup oluşmadığı gibi sorulara yanıt aranır (Stufflebeam & Coryn, 2014).

2.7.1.4.1.2. Girdi-İşlem-Çıktı Arasındaki Mantıksal ve Deneyisel Bağlantı Analizi (Contingency)

Hedeflenen girdi, süreç ve çıktılar arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde mantıksal akıl yürütme temel alınır. Değerlendiriciler, mevcut koşullarda planlanan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliğini ve bu yollarla hedeflenen çıktılara ulaşıp ulaşılamayacağını analiz ederler. Bu analiz sürecinde, benzer programlara ilişkin önceki deneyimlerden, alan yazınından ve daha önce hazırlanmış değerlendirme raporlarından yararlanarak mantıksal tutarlılığı güçlendirmeleri beklenir (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Gözlenen girdiler, öğretim etkinlikleri ve çıktılar arasındaki ilişkilerin geçerliliği, bu ilişkilerin veri temelli olup olmadıklarına bağlıdır. Gözlenenler sütununda yer alan girdi, süreç ve çıktı arasındaki bağlantıların güvenilir biçimde kurulabilmesi için somut verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, gözlenen sonuçların tesadüfi mi yoksa nedensel mi olduğunu belirlemek amacıyla, benzer içerikli önceki araştırmalar ve değerlendirme raporları yol gösterici olabilir (Stufflebeam & Coryn, 2014).

Programın betimsel analizinin (betimleme matrisine dayalı olarak) tamamlanmasının ardından, programın nihai değerinin (merit) belirlenebilmesi için uygun standartların tanımlanması ve gözlenen verilerin bu standartlarla karşılaştırılarak yargıya (judgment) varılması gerekmektedir. Bu süreç, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının her biri için ayrı ayrı yürütülmelidir (Stake, 1967).

Program hakkında geçerli bir yargıya varılabilmesi için, belirlenen standartların betimsel verilerle karşılaştırılması gerekmektedir. Bu karşılaştırma sürecinde; duruma bağlı olarak, referans gruplarına dayanan “mutlak standartlar” ya da yeterli kabul edilen alternatif programların özelliklerinden türetilmiş “göreceli standartlar” temel alınabilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

2.7.1.4.2. Stake’in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli

"Stake tarafından geliştirilen bir diğer program değerlendirme modelinde, program değerlendirmesinin; 1. programın amaçlarından ziyade etkinliklerine odaklanması, 2. ilgili paydaşların ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde bilgi sağlaması ve 3. farklı değer ve görüşlerin programın başarısını ya da başarısızlığını ortaya koyması nedenleriyle, ihtiyaca yanıt veren bir değerlendirme biçimi olduğu ileri sürülmüştür (Stake, 2004).

2.8. Ana Dil ve Yabancı Dil

Almanca eğitimiyle ilgili Türkiye’de çok başarılı bir eğitim verildiği söylenemez (Güçlü ve Uçar 2019). Bunun farklı sebepleri olabilir; Almancanın Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil olmaması ya da bazı kelimelerin Türkçe ’de karşılığının bulunmaması vb. gibi. Öğrenci motivasyonu da önemli bir faktördür. Zira Almancanın İngilizce gibi dünya da yaygın kullanılan bir dil olmaması ve üniversite sınavına da bir etkisinin olmaması önemini yitirmesine sebep olmaktadır. Ancak son yıllarda ister siyasi sebeplerle ister göç nedenleriyle ister internet sebebiyle olsun dünyanın küçülmesi ve bireylerin yabancı bireylerle iletişim kurma isteği olsun Almanca Türkiye’de de önem kazanmaya başlamıştır.

Yabancı bir dili iyi öğrenmeye etki eden bir faktörde bireyin anadiline hâkim olmasıdır. Birey diline kelime hazinesi veya gramer olarak hâkim değilse yabancı dilde öğrendiklerini içselleştirmesi zorlaşacaktır. Bu bağlamda yabancı bir dilde eğitim görüp anadili kullanmamak bazı bilim adamlarına göre sakıncalı bulunmaktadır. Gevrek’e (2019) göre, bilim adamları daha çok yabancı dille olan eğitimin zorluğunu yabancı dile tam olarak sahip olamama ve düşünce aktarımındaki eksikliklerden dolayı ortaya çıkacak zorlukları unutmamak gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ana diline tam anlamıyla hâkim olamayan kişilerin yabancı bir dil öğrenme ve bunu günlük hayatta yaygın bir biçimde kullanma gibi bir şanslarının olmadığı aşikârdır (Çelebi, 2006).

Yabancı bir dil öğrenmek aynı zamanda farklı düşünebilmeyi sağlayabilmek demektir. Yabancı dil bireyin farklı düşünme, olayları farklı bakış açısından ele alma, düşünme yeteneğinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Demircan, 1993). Dilleri inceleyerek o dile mensup bir topluluğun duygusal yapısını veya yaşam biçimini belli bir yere kadar tanıyabiliriz. Almanca ve Türkçeyi baz alarak şu kelime üzerinden bir örnek verilebilir. Örneğin Türkçe ’de ki “kavuşmak“ kelimesi. Bu kelimenin Almanca ’da tam anlamıyla bir karşılığı bulunmamaktadır. Kavuşmanın ancak bir cümle içinde başka kelimelerle destekleyerek anlamı aktarılabilir.

2.9. Yabancı Dil Öğrenme Teknikleri

Yabancı dil öğrenmenin farklı teknikleri vardır. Bu teknikler farklı zamanlarda farklı ihtiyaçlar doğdukça geliştirilmiştir. Bunların bazıları (Freeman & Anderson, 2010):

- Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Klasik yöntem olarak da adlandırılan “Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi“ daha çok gramer ve okuma, yazma becerileri ağırlıklı bir yöntemdir.
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method): Bu yöntem, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört dil becerisinin bütüncül biçimde kullanımını esas alan, iletişim temelli bir yöntemdir. Ayrıca, hem öğrenci hem de öğretmen merkezli bir anlayışı benimsemektedir.
- İçerik Temelli Öğretim (Content Based Instruction): Dil, öğrencilere ilgi çekici içerikleri aktarmada bir araç olarak kullanılmakta; bu bağlamda, öğrencilerin akademik metinlerin söylem yapısını kavramaları büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımda hem içerik hem de dil, öğrenme sürecinin temel hedefleri arasında yer almaktadır.
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Bu yöntem, dil becerilerini belirli bir sıralama dâhilinde ele almakta; öncelikle dinleme, ardından konuşma, sonrasında okuma ve nihayetinde yazma becerisine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, bir orkestra şefi gibi süreci yönlendiren konumda yer almakta olup, dinlediğini anlama becerisi temel önceliklerden biri olarak öne çıkmaktadır.
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method): Bu yöntemle göre dil bir iletişim aracıdır ve öğrenenin dile hâkim biri haline gelmesi beklenir.

2.10. Almanca Dersi Öğretim Programının Temelleri

Bu kısımda Almanca öğretim programının temelini oluşturan unsurlar ortaya konulmaktadır.

2.10.1. Almanca Dersi Öğretim Programının Vizyonu

Almanca dersi öğretim programının vizyonu, Almanca dil bilgisinin dört temel beceri alanında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli biçimde geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, dil öğrenimini sadece teorik bilgiyle sınırlamak yerine, öğrencilerin dilde aktif bir şekilde yetkinleşmelerini amaçlar. İletişimsel yetkinlik vurgulanmakta ve öğrencilerin sadece dil bilgisi öğrenmekle kalmayıp, dili gerçek hayatta etkin şekilde kullanabilme becerisini hedefler. "Bireysel ihtiyaçlara göre geliştirilebilme"

ifadesi ise esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme sürecine işaret eder. Bu, öğrencilerin kendi hedeflerine ve yaşam koşullarına uygun bir dil kullanımını öğrenebileceğini gösterir (MEB, 2018).

Programın temelini oluşturan dilsel bilgi ve becerilerin sistematik olarak yapılandırılması, dil öğretim sürecinin rastlantısal değil, planlı ve organize şekilde ilerlediğini gösterir. Sistematik yaklaşım, öğrencilerin dilsel bilgi ve becerileri aşamalı olarak edinmelerini ve bu süreçteki ilerlemelerinin somut hedeflere uygun olmasını sağlamayı amaçlar. Öğrencilerin dil üzerine düşünceleri, kuralları tanımaları ve bu süreçte işbirlikçi ve bağımsız bir öğrenme deneyimi yaşamaları, öğrenci merkezli bir yaklaşımı öne çıkarır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenimini sadece öğretimle sınırlı bir süreç olarak değil, aynı zamanda aktif bir keşif ve değerlendirme süreci olarak deneyimlemelerini sağlar. Ayrıca, "dilsel algıların keskinleştirilmesi" ifadesi, eleştirel ve analitik düşünme becerilerin geliştirilmesine vurgu yapar. Öğretim programının, dil öğreniminin kültürel boyutunu ön plana çıkarması önemli bir özelliğidir. Öğrencilerin hedef dilin kültürel öğelerini öğrenmeleri ve bu bilgiyi analiz edebilmeleri, dil öğrenimini yalnızca iletişimsel bir araç olarak görmenin ötesine taşır. Bu yaklaşım, dil ve kültür arasındaki bağlantının öğrencilere aktarılmasını ve onların kültürler arası duyarlılık geliştirmelerini hedefler. Dil öğretiminin bağlam içinde ele alınması, öğrencilerin dili gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlar. Seviyeye uygun dil kullanımı ise, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde hem başarı hissi yaşamalarını hem de motive olmalarını destekler. Program, öğrencilerden dil ve kültür arasındaki bağlantıları keşfetmelerini ve bu keşifleri anlamlı şekilde düzenlemelerini bekler. Bu, öğrenme sürecine daha derin bir katılımı ve dil öğreniminin daha kalıcı bir hale gelmesini sağlar (MEB, 2018).

Yabancı dil öğreniminin bireye özgüven ve cesaret kazandırdığı vurgusu, bu sürecin yalnızca akademik bir kazanım olmadığını, aynı zamanda kişisel gelişim açısından da önemli bir deneyim olduğunu göstermektedir. Yeni bir dil öğrenmek, öğrenenin kendini zorlayarak yeni beceriler edinmesini sağlar ve bu süreçteki başarılar, kişinin kendine olan güvenini artırır. "Yabancı bir dili öğrenmek kolay bir iş değildir" ifadesi, bu sürecin belli bir çaba ve sabır gerektirdiğini göstermektedir. Ancak bu zorluk, aynı zamanda öğrenenin motivasyonunu artıran bir unsura dönüşebilir. Başarıya ulaşıldığında, elde edilen tatmin ve gurur, sürecin tüm zorluklarına değdiğini hissettirir. Öğrenme sürecindeki küçük ilerlemeler ve olumlu geri bildirimler, dil öğreniminin sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu tür teşvikler, öğrenenin motivasyonunu yüksek tutar ve öğrenim

sürecinde karşılaşabileceği zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olur. Olumlu geri bildirimlerin "pes etmemek için yeterli motivasyonu sağlaması" ifadesi, dil öğreniminin bir dayanıklılık süreci olduğunu da ima etmektedir. Süreç boyunca kazanılan başarılar ve alınan geri bildirimler, öğrenenin kararlılıkla devam etmesini destekler (MEB, 2018).

Yabancı dil öğrenimi, bireyin zihinsel ve kültürel farkındalığını artırarak onu daha açık fikirli ve hoşgörülü bir hale getirir. Farklı bir dili öğrenmek, yalnızca iletişim becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda bireyin başka insanları ve onların yaşam biçimlerini daha iyi anlamasına yardımcı olur. İnsanların düşünce ve davranışlarının yaşadıkları kültürden etkilendiğini fark eden birey, kendi alışkanlıklarını sorgulama ve başka kültürlerle karşılaştırma fırsatı bulur. Bu süreç, öğrenenin farklı kültürlerde doğru ve yanlış olarak kabul edilen değerleri tanımasını, kendi kültürel normlarının evrensel olmadığını anlamasını sağlar. Böylelikle, birey hem farklılıkları kabullenme hem de diğer insanlara karşı daha anlayışlı bir tutum sergileme konusunda gelişir, bu da onun dünya görüşünü zenginleştirir (MEB, 2018).

Yabancı dil öğrenimi, yalnızca dilsel becerilerin kazanılmasıyla sınırlı kalmayıp, bireyi yeni kültürlerle tanıştırmakla ufkunu genişletir. Bir dili öğrenirken kelime ve ifadeleri ezberlemekle yetinilmeyip, o dili konuşan toplumların günlük yaşamlarına, geleneklerine ve düşünce biçimlerine dair derin bir anlayış geliştirilir. Bu süreç, bireye yalnızca farklı kültürlerin zenginliğini keşfetme fırsatı sunmakla kalmaz, aynı zamanda yurtdışında bulunulan ortamlarda daha rahat uyum sağlamasına ve kültürler arası iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Ayrıca, yabancı dil bilgisi iş görüşmelerinde karşılıklı anlayışı kolaylaştırarak bireye avantaj sağlar. Yeni bir dil öğrenmek, bireyin hem kişisel hem de profesyonel yaşamında perspektifini genişletmesine ve daha açık bir dünya görüşü geliştirmesine olanak tanır (MEB, 2018).

2.10.2. Almanca Dersi Öğretim Programının Amaçları

Almanca Dersi Öğretim Programının amacı, öğrenenlerin Almanca dil bilgilerini dört ana alanda geliştirmek ve bireysel ihtiyaçlara göre yaşamları boyunca inşa edilebilecek bir iletişimsel yeterlilik kazandırmaktır. Burada, dil bilgisi ve yeteneğinin sistematik şekilde geliştirilmesi, programın önemli bir temelini oluşturur. Bu programın hazırlanmasında, öğrenenlerin yabancı dil derslerinde dil üzerine düşünmeleri, dilsel düzenlilikleri tanımaları ve hem iş birliği içinde hem de bağımsız şekilde yabancı dil öğrenme süreçlerini

şekillendirmeleri, değerlendirmeleri ve dilsel algılarını keskinleştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca, programın hazırlanmasında öğrenenlerin öğrenme süreciyle hedef dilin kültürel açıklığını geliştirmelerine ve bu bağlamda, öğrenenlerin Almancayı seviyelerine uygun bir bağlamda yansıtip analiz edebilmeleri sağlanmıştır. Program kapsamında, öğrenenlerin hedef dilin kültürel yönlerini keşfetmeleri ve düzenlemeleri beklenmektedir (MEB, 2018).

2.10.2.1. Almanca Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Almanca'nın yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik program, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na, 2. maddede açıklanan Türk ulusal eğitim hedeflerine ve Türk ulusal temel ilkelerine uygun olarak yeniden hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Bu programla öğrenciler;

- a) Yabancı dil öğrenmenin önemini,
- b) Hedef dilde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini,
- c) Edinilen hedef dilde kelime dağarcığını genişletmeyi,
- d) Hedef dilde gençlerle ve yetişkinlerle fikir ve düşünce alışverişinde bulunmayı,
- e) Kendi fikirlerini ve duygularını ifade etmeyi,
- f) Diğer insanların yaşamlarını, düşünce biçimlerini ve kültürlerini anlamayı ve kendi kültürel değerlerini başkalarına aktarmayı,
- g) Hedef dilin konuşulduğu ülkede günlük yaşamı anlamayı
- h) Kendi ülkesinde yabancı insanlara yardımcı olmayı,
- i) Dünyayı anlayabilmek için eleştirel okuma, yazma ve düşünmeyi,
- j) Kendi ülkesinde ve küresel dünyada sosyal, ekonomik ve kültürel olarak aktif olmayı,
- k) Diğer toplumların yazılı, sözlü ve görsel ürünleri aracılığıyla kültürel farklılıkları anlamayı ve farklılıklara saygı göstermeyi, hoşgörölü ve duyarlı bireyler olmayı,
- l) Teknolojiyi aktif ve etkili şekilde kullanmayı, bilgi teknolojisi yardımıyla öğrenme yeteneğini geliştirmeyi öğrenirler (MEB, 2018).

2.10.3. Almanca Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı

Almanca dersi için program, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesinin (AODRÇ) bütünsel yeterlilik modeline dayanmaktadır. Bu çerçeve, çok dilli Avrupa'da dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili farklı dil seviyeleri için birleştirici standartlar tanımlar (MEB, 2018).

AODRÇ, öğretmenler ve dil öğrencileri için eşit derecede önemli bir Avrupa Konseyi yönergesidir ve dil öğrencilerinin dil seviyesini belirlemeye yardımcı olur. Bu çerçevenin amacı, Avrupa'nın farklı ülkelerinden gelen dil öğrencilerinin dil öğrenim başarılarının karşılaştırılabilirliğini sağlamaktır (MEB, 2018).

2.10.3.1. Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi

AODRÇ, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerine altı aşamalı referans seviyesinde (A1–C2) "Yapabilirim tanımlamaları" biçiminde odaklanmaktadır. Öğretmenler için daha fazla şeffaflık ve dolayısıyla öğrenme hedefinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu da öğretmenlere öğrenme sonuçlarını planlama konusunda yardımcı olur (MEB, 2018).

AODRÇ, ilk olarak 1975 yılında İngilizce için geliştirilmiş, bunu 1976'da Fransızca uyarlaması takip etmiştir. Bu yapı, farklı dillere özgü özellikler dikkate alınarak çeşitli dillere uyarlanıp yaygınlık kazanmıştır. Süreç içerisinde, seviye kavramı genişletilerek AODRÇ'nin bugün kullanılan altı basamaklı yeterlik düzeyi (A1–C2) sistemine evrilmiştir. 2001 yılında yayımlanan AODRÇ, tüm dillere uygulanabilirliği ve bağlama uyarlanabilirliği sayesinde dil eğitimi alanında önemli bir paradigma değişimini temsil etmektedir. Bununla birlikte, çerçevenin genel yapısı nedeniyle, dillerin özgün yapısal ve işlevsel özelliklerini karşılayabilmek amacıyla Referans Seviye Açıklamaları (RLD) geliştirilmiştir (Council of Europe, 2025).

Ortak Başvuru Düzeylerini tanıtmak amacıyla kullanılan üç tablo var olmaktadır. Bu tablolar AODRÇ kapsamında geliştirilen ve geçerliliği sağlanan özgün “örnek tanımlayıcılar” bankasına dayanmaktadır. Bu tanımlayıcılar, AODRÇ'nin ilgili eserinin EK-B bölümünde ayrıntılı biçimde açıklanan İsviçre Ulusal Araştırma Projesi çerçevesinde oluşturulmuştur. Geniş ölçekli öğrenci değerlendirmelerinde bu tanımlayıcıların nasıl yorumlandığı analiz edilerek, her biri matematiksel yöntemlerle ilgili yeterlik seviyelerine ölçeklenmiştir (Council of Europe, 2025).

2.10.4. Almanca Öğretim Programında Etik ve Değerler Eğitimi

Yabancı dil eğitimi, iletişim becerisinin geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Dil, insanları birbirine bağlar ve diğer insanların görüşlerini, duygularını, bakış açılarını ve fikirlerini anlaşılır hale getirir. Bu sayede karşılıklı önyargılar azalır (MEB, 2018). Bununla birlikte, bilişsel gelişim ve kariyer fırsatlarının yanı sıra, öğrenciler küresel dünyada farklı kültürlerin dillerini konuşup anlayabilir ve bu kültürlerle dair bir anlayış geliştirebilirler. Ayrıca, dil ile kültür arasındaki ilişkiyi de görürler. İnsanların bakış açıları genişler ve birbirlerine daha da yaklaşırlar. Kültürel mirasımızı ve değerlerimizi dil aracılığıyla aktarırız ve bu sayede onları korumuş oluruz (MEB, 2018). Bunun yanı sıra, yabancı bir dil öğrenmekle öğrenciler, yurtdışındaki evrensel ve kültürel değerleri tanıma fırsatı bulurlar. Öğrenci, kendi kültürel değerleri ile yabancı ülkelerin kültürel değerleri arasında bir karşılaştırma yapabilir. Bu sayede öğrenciler, evrensel bir düşünce yapısı geliştirir, güçlü iletişim becerileri kazanır ve kültürel çeşitliliğe açık ve saygılı hale gelirler (MEB, 2018). Dolayısıyla, yabancı dil dersi saygı, vatan sevgisi, dürüstlük, adalet, öz disiplin, sevgi, sorumluluk, sabır, merhamet ve arkadaşlık gibi değerleri öğretir (MEB, 2018).

Öğretim ve öğrenme süreci ile öğretim materyallerinde yer alan okuma metinleri, dinleme anlama için olan metinler, ulusal, uluslararası ve manevi değerlerin öğrenenlere aktarılacak şekilde tasarlanmalıdır, böylece daha yüksek bir farkındalık geliştirebilirler (MEB, 2018).

Değer odaklı metinler ve konular, öğrenenler üzerinde etkili olur ve onları duyarlı ve bilinçli vatandaşlar haline getirir. Öğretim ve öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirmek için metinlerdeki değerlere ilişkin dikkat çekici sorular sorulabilir. İdol, kahraman, bilim insanı ve iyi özelliklere sahip rol modeller, hikayeler ve şiirler, değerlerin öğrenenlere aktarılmasında etkili araçlardır. Tarihteki kişilerin ve bilim insanlarının sözleri, deneyimleri, başarıları, biyografileri ile tutarlı ve ısrarcı çalışma disiplinleri, değerlerin aktarımında oldukça etkilidir (MEB, 2018).

Öğretim ve öğrenme sürecinde rol oyunları, dramalar, tartışmalar, grup çalışmaları, iş birliği ile yazılan hikayeler, şiirler, şarkılar, kelime oyunları ve metinlerdeki benzetmeler, değerlerin aktarımında oldukça önemlidir. Öğretmen, bir model olarak öne çıkar (MEB, 2018).

Dil, sosyal ortamdan bağımsız olarak değerlendirilemez. Değerler, sınıftaki olayların tasvirleri ve öğrenenlerin deneyim paylaşımı yoluyla içselleştirilir (MEB, 2018).

2.10.5. Almanca Dersi Öğretim Programında Dil Seviyelerine Göre Değerlendirme Ölçütleri

Performans değerlendirmesi ve performans ölçümü, öncelikle öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmaya ve yönetme yeteneklerini geliştirir. Öğrenme ilerlemeleri ve engelleri üzerine düzenli sohbetler sayesinde, öğrenenler kendi öğrenme yollarının farkına varırlar. Performans değerlendirmesi ve ölçümü, müfredatın yetkinliklerine dayanır ve öğrenme durumu ile bireysel öğrenme gelişimi hakkında bilgi verir (MEB, 2018).

Öğrenenlerin bireysel olanakları ve öğrenme ilerlemeleri gereksinimler ve değerlendirme kriterlerinde ön plandadır. Öğretmenin görevi, öğrenenlerin bireysel gelişimlerini raporlaştırmak ve onlara dil potansiyellerini açığa çıkarmaları ve ilerletmeleri için destek sağlamaktır. Performans değerlendirmelerinin sonuçları, öğretmene müfredatta hedeflenen yetkinliklerin ne ölçüde kazanıldığını gösterir. Bu bilgilerle öğretmen, derslerini yeniden düzenleyebilir ve belirli bir öğrenme ihtiyacı olan öğrenenlere uygun destek ve yardım önlemleri alabilir (MEB, 2018).

Öğrencilerin bireysel performans gelişimi (derse katılım, iletişimsel eylem, sözlü dil üretimi, grup çalışması ve bireysel çalışma) öğretmen tarafından sürekli olarak gözlemlenir. Performans değerlendirmeleri iki şekilde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018 s. 13).

Belirli performans değerlendirmeleri yazılı ve sözlü olarak yapılmaktadır:

- a) Yazılı performans değerlendirmeleri genellikle yetkinlikleri (dinleme anlama/görsel anlama, okuma anlama, yazma, dilsel araçlar, metinlerle başa çıkma) ölçen ve değerlendiren görevlerdir (açık, yarı açık ve kapalı görevler).
- b) Sözlü performans değerlendirmede, bir öğrencinin dili ilgili seviye ile sahip olduğu yetkinliklerle ne kadar iyi kullanabildiği ölçülmektedir.

Bu araştırmada Almanca Ortaöğretim Programının A1.1 dil seviyesi incelendiğinden programdaki tüm dil seviyeleri değil sadece söz konusu olan dil seviyesi ile ilgili bilgiler aktarılmaktadır.

A1 dil seviyesi:

Bu seviyede öğrenci;

- Çok basit cümleleri anlayabilir, örneğin yönlendirme tabelalarında, afişlerde veya kataloglarda.
- Kısa, basit kartpostallar yazabilir, örneğin tatil selamları göndermek için. Öğrenci, kişisel bilgileri içeren formları doldurabilir, örneğin isim, milliyet ve adres gibi bilgileri bir otelin kayıt formuna yazabilir.
- Kendisi, tanıdıkları veya çevresindeki şeyler hakkında çok basit cümleleri anlayabilir, eğer yavaş ve net bir şekilde konuşulursa.
- Kişisel sorular sorabilir ve bu tür sorulara cevap verebilir. Basit şekilde iletişim kurabilir, ancak iletişim tamamen yavaş tekrar, yeniden ifade etme veya düzeltme gerektirir (MEB, 2018).

2.10.6. Almanca Dersi Öğretim Programı Uygulama Ölçütleri

Bu kriterler, öğretmenler ve öğretim materyali yazarları için belirleyici niteliktedir. Öğretmenler için Önemli Yaklaşımlar:

- a) Öğrencilerin öğrenme sürecindeki hataları kaçınılmaz ve doğaldır. Hata düzeltme sırasında sistematik geri bildirim yaklaşımının uygulanması gerekmektedir. Konuşmacının basit telaffuz hatalarında iletişimin kesilmemesi önemlidir, çünkü konuşmacılar motivasyonlarını kaybedebilirler. Konuşmacıların dil kullanımlarının farkında olmaları gerekir (MEB, 2018).
- b) Öğretmenler yalnızca öğretim materyalleriyle çalışmak zorunda değildir. Sınıf seviyesine, öğrencilerin ilgi alanlarına, hazırbulunluluk seviyelerine ve öğrenme stillerine göre öğretmen, öğrenme hedefleri çerçevesinde (yapılabilir tanımlar) dersini diğer öğretim materyalleriyle (bilgi notları, sunum, alıştırmalar, çalışma sayfaları, projeler, okuma metinleri vb.) kendisi yapılandırabilir ve tasarlayabilir (MEB, 2018).
- c) Programda her konu, konu sıralaması ve zaman sıralaması ile belirlenmiştir. Ders hazırlığı ve planlaması sırasında öğretmenler, farklı sınıflardan bir araya gelmeli ve öğrencilerin seviyesi ile okul koşullarını göz önünde bulundurmalıdır (MEB, 2018).
- d) Ders sırasında sade ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır (MEB, 2018).

e) Dilbilgisi konuları, vurgulanmadan bir bağlamda ve konularla bağlantılı olarak aktarılmalıdır (MEB, 2018).

f) Öğretmen, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak iyi bir rehber ve iyi bir model olmalı ve ulusal, zihinsel, kültürel, insani ve ahlaki değerlerin aktarımında etkili olmalıdır (MEB, 2018).

g) Öğretmen, öğrencilerini ders kitabındaki konularla ilgili ve öğrenme hedefleriyle uyumlu romanlar, hikayeler, makaleler, şiirler ve fıkralar okumaya teşvik etmelidir (MEB, 2018).

h) Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireysel eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bireysel Eğitim Programı (BEP) kapsamında belirlenen öğrenme hedefleri, alıştırmalar ve değerlendirmelerin seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (MEB, 2018).

i) Derslerde görsel-işitsel medya ve bilgi teknolojilerinin (tablet, akıllı tahta, EBA vb.) kullanımı çok önemlidir. Öğrenciler, bu medyaların kullanımı ve kamu ağlarının güvenli kullanımı konusunda bilgilendirilmeli ve uyarılmalıdır. Bu doğrultuda gerekli önlemler de alınmalıdır. Öğretmenin gözetiminde öğrenciler, derslerde sunumlar yapmalı, metinler yazmalı ve filmler ile belgeseller izlemelidir (MEB, 2018).

2.10.7. Almanca Dersi Öğretim Programının Yapısı

Müfredat, yetkinlik ve sonuç odaklı bir plan anlayışıyla, alan gereklilikleri ve öğretim yöntemleri ile didaktik ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (MEB, 2018).

“Almanca Yabancı Dil” programında, bütünsel ve karmaşık bir dil ve iletişim anlayışı temel alınmaktadır. Bu, hem klasik dil yapısal düzeyleri (telaffuz, yazım, kelime dağarcığı ve dilbilgisi) hem de iletişim stratejileri ile kültüre özgü davranış normları ve etkileşim rutinleri ile ritüelleri dikkate alır; bu unsurlar, Almancanın uygun şekilde kullanımı için "tipik" olarak kabul edilir. Bu hem sözlü hem de sözsüz iletişim süreçleri için geçerlidir. Bu geniş, kültüre özgü iletişim ve dil anlayışına dayalı yaklaşım, derslerde günlük iletişim ve etkileşim durumları ile konu ve içerik odaklı iletişimde hem alıcı hem de üretici olarak somutlaştırılmaktadır (MEB, 2018).

Tematik bir yaklaşımla hazırlanan Almanca Yabancı Dil Programı, dört becerinin tüm öğrenme hedefleri için tasarlanmıştır. Bu müfredat, bir öğrencinin "Almanca Yabancı Dil" dersi sonunda ulaşması gereken her seviye için yetenekleri ve yeterlilikleri tanımlar. Buna göre, her seviye farklı öğrenme alanlarından oluşur. Seviyelere göre yapılan yapılandırma, okullara kendi okul bazlı çalışma planlarındaki ilerlemeyi yönlendirmek amacıyla bir rehberlik sağlar (MEB, 2018).

Her öğrenme alanı şunları içerir:

- Konu dairesi
- Dilsel eylemler
- Sözdizimsel araçlar
- Yeterlilikler
- Notlar

Konu alanı: Temalar, öğrencilerin günlük ihtiyaçları ve durumları ile dil seviyelerine göre belirlenmiştir (MEB, 2018).

Dilsel eylemler: Dilsel eylemler, yeterlilikler çerçevesinde dilsel gelişim, akıcılık ve dil doğruluğu sağlamak amacıyla kullanılır (MEB, 2018).

Sözdizimsel araçlar: Sözdizimsel araçlar, konuşma eylemleri ve yapılar olarak tanımlanır. Bunlar, daha ileri öğrenim için geliştirilmiş bir temel oluşturur (MEB, 2018).

Yeterlilikler: Yeterlilikler, öğrencilerin ilgili dil seviyesi sonunda hangi tutum ve bilgiye güvenilir ve sürdürülebilir şekilde sahip olmaları gerektiğini gösterir. Bu yeterlilikler, öğrencilerin belirlenen konu alanları çerçevesinde iletişimsel niyetlerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerini sağlar (MEB, 2018).

Uyarılar: Uyarılar, konu alanlarında hangi cümle yapılarına yer verildiğini ve bunların nasıl ele alındığını gösterir (MEB, 2018).

2.10.8. Almanca Dersi Öğretim Programının Ders Saatlerine Göre Dil Seviyeleri Özeti

Tablo 2. 1. Almanca Hazırlık Sınıfı Olmayan Okullarda İkinci Yabancı Dil Olarak Seviyeyi Göstermektedir (MEB, 2018).

A1.1	A1.1	A1.2	A1.2
9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf

2.10.8.1. Almanca Yabancı Dil Programı'ndaki Söz Konusu Dil Seviyesi

Tablo 2. 2. Almanca Ortaöğretim Programındaki A.1.1 ve A.1.2 Dil Seviyesi ile İlgili Ders Saatleri Ve Konu Sayıları Hakkında Bilgi Vermektedir (MEB, 2018).

Dil Seviyesine Göre tavsiye Edilen Ders Saati	Hedeflenen Dil Seviyesi	Ders Kitaplarındaki konu Sayıları	Açıklamalar
A1 Seviye: 288 Ders Saati	A1.1 Seviye 144 Ders Saati	A.1.1 8 Konu	A1 seviyesinde bir konu, 18 ders saati boyunca işlenebilir. Her konu, 3 alt başlık içerir. Her alt başlık 6 ders saatinde ele alınabilir.
	A1.2 Seviye 144 Ders Saati	A.1.2 8 Konu	

2.10.8.2. Almanca Yabancı Dil Programı'nda A1.1 Seviye Dil Çerçeve Planı

Tablo 2. 3. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları /notlar hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.3. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 1: Kişi Hakkında Bilgiler		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Selamlaşmak ve veda etmek -Kendini ve başkalarını tanıtmak -Telefon numarasını vermek -İsimleri ve adresleri hecelelemek -Milliyetler hakkında konuşmak Dil bilgisel Yapılar: -Merhaba/ İyi günler... Nasılsınız? / Nasılsın? Teşekkürler... -İyim/ Kötüyüm / ... -Hoşça kal! / Güle güle! / Görüşürüz! / ... -Benim adım... / Ben şuyum -Senin adın ne? / Adınız ne? -Onun adı... -Sen kimsin? Ben... -Adın ne? / Adınız ne? / Benim adım ... Ve sen? -Kaç yaşındasın? Ben ... yaşındayım. -Nereden geliyorsun? Ben ... 'dan geliyorum. -Nerede yaşıyorsun? Ben ... 'da yaşıyorum. -Siz (çoğul) nereden geliyorsunuz? -Biz Türkiye'den geliyoruz. -Arkadaşımın adı Pedro. Pedro İtalya'dan geliyor -O bir İtalyan. İtalyanca konuşuyor. -Telefon numaram ... -Ali mi adın? – Evet. Ben Ali'yim. -17 yaşında mısın? – Hayır 17 yaşında değilim.	DİNLEME 1. Tanıdık gündelik ifadeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir. 2. Kişi ile ilgili bilgileri ve soruları anlayabilir. 3. 20'ye kadar sayılarla başa çıkabilir. KONUŞMA 1. Birine nasıl olduğunu sorabilir ve yeniliklere yanıt verebilir. 2. Selamlaşma ve veda ifadelerini kullanabilir. 3. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve diğer insanlara kendileri hakkında sorular sorabilir. 4. Kişi ile ilgili bilgileri ve soruları anlayabilir ve uygun şekilde yanıtlayabilir. 5. Nerede yaşadığını söyleyebilir. 6. Birinin köken ülkesini sorabilir ve köken ülkesini belirtebilir. 7. Onay veya ret ifade edebilir. 8. 20'ye kadar sayılarla başa çıkabilir. OKUMA 1. Çok kısa ve basit metinleri okuyabilir. 2. Kişilere ait isimleri ve basit kelimeleri ve kısa cümleleri anlayabilir. 3. 20'ye kadar sayılarla başa çıkabilir. YAZMA 1. Kişi ile ilgili bilgileri yazılı olarak yanıtlayabilir. 2. Adresini ve diğer kişisel bilgileri yazabilir. 3. Verilen bir metin çerçevesini tamamlayabilir. 4. 20'ye kadar sayılarla başa çıkabilir. 5. “Ve” gibi çok basit bağlaçlarla kelimelerini veya kelime gruplarını birleştirebilir.	-Fiil: sein (olmak) -Soru Kelimeleri: Wer, Wie, Wo, Woher -Fiiller: heißen, wohnen, kommen -Kişi Zamirleri Tekil ve Çoğul: ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, Sie -Fiil: sprechen -Evet / Hayır Soru Cümleleri -Olumsuzluk “nicht” ile -Bağlaç: und

Tablo 2. 4. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.4. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 2: Okul		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Okul eşyalarının adını söyleyebilmek -Ders programı hakkında konuşmak -Renklerin adını söyleyebilmek -Tercihlerini ifade edebilme ve görüş belirtmek <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Okul eşyaları: der/ein Spitzer (kalemtraş), die/eine Schultasche (okul çantası), das/ein Buch (kitap) ... das Buch – die Bücher (kitap – kitaplar) Der... / Die... / Das ... ist neu. (Bu ... yeni.) Er / Sie / Es ist teuer. (O pahalı.) Was ist das? (Bu nedir?) Das ist ein / eine ... (Bu bir ...) Das ist kein / keine ... (Bu bir ... değil.) Ist das ein / eine ...? (Bu bir ... mı?) Ja, das ist ein / eine ... (Evet, bu bir ...) Nein, das ist kein / keine ... (Hayır, bu bir ... değil.) Das ist mein/dein ... (Bu benim/senin ...) Ist das dein/deine ...? (Bu senin ... mı?) Ja, das ist mein / meine ... (Evet, bu benim ...) Nein. Das ist nicht mein/e ... (Hayır. Bu benim ... değil.) Sind das deine ...? (Bunlar senin ... mı?) Ja/Nein. Das sind ... (Evet/Hayır. Bunlar ...) Renkler: rot (kırmızı), blau (mavi), grün (yeşil), weiß (beyaz), schwarz (siyah), lila (mor), rosa (pembe), braun (kahverengi), orange (turuncu), grau (gri) Mein Stift ist blau. (Benim kalemim mavi.) Tercih ve görüşler: Ich mag ... (Ben ... seviyorum.) Ich finde ... (Ben ... düşünüyorum.) Ders programı: Wann hast du Sport? (Beden eğitimi dersin ne zaman?) Ich habe am Montag Sport. (Pazartesi beden eğitimi dersim var.) Wann ist Sport? (Beden eğitimi dersi ne zaman?) Was hast du am Montag? (Pazartesi günü ne dersin var?)	DİNLEME 4. Çok yavaş, dikkatli, uzun duraklamalar yapılarak konuşulduğunda ve anlamı kavramak için zaman bırakıldığında anlayabilir. 5. Kendisine yavaş ve net bir şekilde yöneltilen talimatları anlayabilir. KONUŞMA 9. Çok kısa, bağımsız ve genellikle önceden hazırlanmış ifadeler kullanabilir, ancak ifadeler arası duraklamalar yapar, kelimeleri arar, daha az bilinen kelimeleri söylemekte zorlanır ve iletişimdeki kopuklukları onarmaya çalışır. 10. Basit dil araçlarıyla okul hayatını anlatabilir. 11. Tercihlerini ve görüşlerini ifade edebilir. OKUMA 4. Çok kısa ve basit metinleri cümle cümle okuyup anlayabilir; tanıdığı isim ve kelimeleri seçebilir. 5. Kısa metinleri anlaşılır bir şekilde ve sesli okuyabilir. 6. Soruları ve talimatları, bunlar açık ve net bir şekilde kendisine yöneltildiğinde anlayabilir. YAZMA 6. Basit, bağımsız ifadeler ve kısa cümleler yazabilir. 7. Verilen bir metin konusunu tamamlayabilir.	İsimler (Tekil ve Çoğul) Modal Fiil <i>mögen</i> (Tekil) Sıfatlar: neu, alt, groß, klein, dick, dünn İyelik Zamirleri (Tekil): mein, dein, sein, ihr Sıfatlar: langweilig, spannend, un/interessant <i>haben</i> Fiili W-Soruları: Was? Wann? Fiiller: Spielen, lernen, hören, machen, schwimmen, singen, malen, <i>kein/keine</i> ile Olumsuzluk Edat: <i>am</i> + Gün Adı Emir Kipi (Sadece Şu Talimatlar): • Steh auf! - Steht auf! • Sei leise! - Seid leise! • Komm! - Kommt! • Geh! - Geht! • Lies! - Lest! • Schreib! - Schreibt!

Tablo 2. 5. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.5. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 3: Toplum		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Aile üyeleri hakkında konuşmak (yaş, meslekler) -Dış görünümü tarif etmek <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Benim bir ... var. / Benim erkek kardeşim yok. Aylin'in annesinin adı ... Bunlar bizim büyük ebeveynlerimiz. Onların isimleri ... Ali'nin kız kardeşi ... / Onun kız kardeşi ... Sandra'nın erkek kardeşi ... / Onun erkek kardeşi ... Senin gözlerin nasıl? / Benim gözlerim ... Senin saçların ... Ben zayıfım / küçüğüm / orta boyluyum. Aylin / Ahmet ... Meslekler: (der Arzt) doktor (erkek), (die Ärztin) doktor (kadın), (der Lehrer) öğretmen (erkek), (die Lehrerin) öğretmen (kadın), hastabakıcı, hemşire vb. Aziz Sancar bir bilim insanıdır. Babam doktordur ve annem ... Annem başörtüsü takıyor.	DİNLEME 6. Çok yavaş ve dikkatli bir şekilde konuşulduğunda ve uzun duraklamalar anlamı kavramak için zaman tanıdığına anlayabilir. 7. 20'den itibaren sayıları bilir. KONUŞMA 12. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, diğer insanlara kendileri hakkında sorular sorabilir ve bu tür sorulara cevap verebilir. 13. Basit ve genellikle bağımsız ifadelerle insanlar ve yerler hakkında konuşabilir. 14. 20'den itibaren sayıları bilir. 15. Kendini tarif edebilir OKUMA 7. Kısa ve basit metinleri cümle cümle okuyup anlayabilir. 8. Günlük hayatta sık karşılaşılan durumlarla ilgili basit mesajlarda tanıdık isimleri, kelimeleri ve temel ifadeleri anlayabilir. 9. 20'den itibaren sayıları bilir. YAZMA 8. Basit, kısa deyimler ve kısa cümleler yazabilir. 9. Verilen bir metni tamamlayabilir. 10. 20'den itibaren sayıları bilir.	haben + belirtme durumu (Akkusativ) belirsiz Artikel ile İyelik durumu: -s- İyelik zamiri (çoğul): unser, euer, ihr, Ihr Die Adjektive (sıfatlar): blond, schwarz, lang, kurz, halblang, glatt, lockig, mittellang die Adjektive (sıfatlar): dick, schlank, vollschlank Verb (fiil) tekil: tragen

Tablo 2. 6. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.6. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 4: Günlük Yaşam/ Hayat		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Saat ve günün saatini belirtmek -Günlük rutinler hakkında konuşmak -Kafede bir şeyler sipariş etmek <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Saat kaç? / Kaç saat? Saat üç çeyrek var. Saat iki kırk beş. Gelecek hafta, saat üçte, hafta sonu, ... Saat kaçta kalkıyorsun? Saat yedide kalkıyorum. Saat altıda kalkmam gerekiyor. Arkadaşım altı dil konuşuyor. O, paten kayıyor. Nereye gidiyor? O, eve gidiyor. O, okula gidiyor. Ne içmek istersiniz? Çay mı, kahve mi? Şekersiz çay istiyorum. Sütü kahve istiyorum. (bir dilim kek, bir fincan kahve, bir şişe maden suyu, bir kutu limonata)	DİNLEME 8. Yavaş ve net bir şekilde konuşulması halinde. kendi çevresindeki somut şeylerle ilgili bilindik kelimeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir. 9. Zamanla ilgili ifadeleri anlayabilir. KONUŞMA 16. Gelecek hafta, saat üçte gibi deyimler yardımıyla zaman ifadeleri kullanabilir. 17. Günlük ifadeleri anlayabilir, eğer konuşan kişiler doğrudan kendisine hitap eder ve yavaş, net bir şekilde ve tekrarlarla konuşurlarsa, basit ve somut ihtiyaçları karşılama amacı taşıyan ifadeleri anlayabilir. 18. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, basit ifadelerle açıklamalar yapabilir veya bu tür açıklamalara tepki verebilir, bu durumlar anlık ihtiyaçlarla veya çok tanıdık konularla ilgili olduğunda. OKUMA 10. Tanıdık, günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamayı hedefleyen çok basit cümleleri anlayabilir ve kullanabilir. 11. Zamanla ilgili ifadeleri anlayabilir. YAZMA 11. Kısa mesajlarda (SMS, e-posta) günlük hayata dair bilgileri sorabilir veya paylaşabilir. 12. Zamanla ilgili ifadeleri yazabilir.	Zaman Belirtileri (Temporalangaben): morgens, mittags, montags Edatlar (Präpositionen): um, am Ayrılabilir Fiiller (Trennbare Verben): aufwachen, aufstehen, anziehen, fernsehen, anrufen, anfangen, mitkommen, einkaufen ... Modalfiil: müssen Düzensiz Fiillerin (Unregelmäßige Verben) şimdiki zaman çekimi: essen, schlafen, fahren, lesen, sehen, laufen Özel fiil: möchten Bağlaç: oder Edatlar: mit/ohne (Örnek cümlelerdeki gibi artikelsiz kullanımı) W-Soru: Wohin (Sadece şu ifadelerle: In die Schule/ ... ins Kino / ... nach Hause / ...)

Tablo 2. 7. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.7. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 5: Yemek ve İçmek		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Yemek ve içecek hakkında konuşmak -Meyve ve sebze isimlerini söylemek (tekil/çoğul) -Fiyatları söylemek -Miktarları belirtmek -Bir yemeğin malzemelerini sıralamak ve bir liste oluşturmak (örneğin: krep) <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Meyve isimleri: elma, muz ... Sebze isimleri: marul, salatalık ... Bu nedir? / Bunlar nedir? Bu bir portakal. / Bunlar portakallar ve salatalıklar. Kaç para? / Ne kadar? Bu ... tutuyor. Ne lazım? Bir kilo elma lazım. Yarım kilo kiraz istiyorum. Kiraz ve elmayı çok severim. Portakal yemeyi severim ama portakal suyu içmem. (bir dilim ekmek, bir bardak süt, bir yemek kaşığı şeker ...) Malzemeler: iki yumurta, süt, şeker, un, ...	DİNLEME 10. Çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda, uzun duraklamalar yapıp, anlamayı kolaylaştıracak zaman bırakıldığında anlayabilir. 11. Miktar ve fiyat bilgilerini bilir. KONUŞMA 19. Basit, somut ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri, anlayışlı konuşmacılar doğrudan ona hitap ettiğinde, yavaş, net ve tekrarlayarak konuştuğunda anlayabilir. 20. İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla tekil ifadelerle kendini ifade edebilir. 21. İlgili sorulara cevap verebilir. 22. Miktar ve fiyat bilgileriyle başa çıkabilir. OKUMA 12. Basit iletilerdeki tanıdık isimleri, kelimeleri ve en temel ifadeleri, en yaygın günlük durumlarla bağlantı kurup tanıyabilir. 13. Miktar ve fiyat bilgilerini bilir. YAZMA 13. Tanıdık tekil isimleri, kelimeleri ve çok basit cümleleri yazabilir. 14. Verilen bir metin konusunu tamamlayabilir. 15. Miktar ve fiyat bilgilerini bilir.	W-Sorusu: Wie viel? Modalfiil: mögen Konjunktion: aber

Tablo 2. 8. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.8. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 6: Özel Günler		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Mevsimleri ve ayları söylemek -Tarih belirtmek -Bir dilekte bulunmak -Bayramlar/ Kutlamalar hakkında konuşmak <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Yazın teyzem Almanya'dan geliyor. Benim doğum günüm Nisan ayında. Cumhuriyet Bayramı yirmi dokuz Ekim'dedir. Bugün üç Mayıs. Okul şenliği on üçüncü Haziran'da. Ne yapmak istiyorsun? Ben bir kek yapmak istiyorum. Noel ... zamandadır. Ramazan Bayramı üç gün sürer. Biz Ramazan Bayramı'nı ...'dan ...'ya kadar kutlarız. Sevgili Çok selamlar, Senin/Senin	DİNLEME 12. Çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralar verildiğinde anlamı kavrayabilir. 13. Zaman ifadelerini anlayabilir. KONUŞMA 23. Doğrudan ihtiyaçlar ya da çok tanıdık konular olması halinde gelecek hafta, Kasım ayında, üçüncü Mart'ta, saat üçte gibi ifadelerle zaman belirtebilir. 24. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, basit tespitlerde bulunabilir veya bunlara yanıt verebilir, bunlar doğrudan ihtiyaçlar ya da çok tanıdık konular olurlarsa. OKUMA 14. Kısa ve basit metinleri cümle cümle okuyup anlayabilir. 15. Kısa ve basit davetiye kartlarındaki mesajları anlayabilir. 16. Zaman ifadelerini anlayabilir. 17. Çok kısa ve basit mesajları (örneğin e-postalar, SMS'ler, kartpostallar) anlayabilir. YAZMA 16. Çok kısa ve basit mesajlar (örneğin e-postalar, SMS'ler, kartpostallar, davetiyeler) yazabilir. 17. Basit, izole ifadeler ve cümleler yazabilir. 18. Zaman ifadeleri yazabilir.	Modalfiil: wollen Zaman ifadeleri: in, von... bis... Sıra sayıları

Tablo 2. 9. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.9. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 7: Boş Zaman Aktiviteleri		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Hobilerden bahsetmek -Yetenekler hakkında soru sormak -Spor dallarını söylemek <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Hobin nedir? Ne yapmayı seversin? Ne toplarsın? Hobim ... Gitar çalmayı severim. (Film izlemek, şarkı söylemek, paten kaymak, bisiklete binmek, gitar çalmak, tırmanmak vb.) ... toplarım (Pulları, peçeteleri, taşları, deniz kabuklarını, oyuncakları, kartpostalları vb.) Pul toplamayı nasıl buluyorsun? Pul toplamak bence ... Pul toplamak ... (sıkıcı, komik, kötü, tuhaf, ilginç ...) Yüzme biliyor musun? Evet, ben ... Hayır, ben ... bilmiyorum. Spor dalları: Futbol, basketbol, voleybol, tenis, güreş, yüzme, at binme vb.	DİNLEME 14. Çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralar verildiğinde anlamı kavrayabilir. KONUŞMA 25. Kendi niyetleri hakkında konuşabilir. 26. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, basit tespitlerde bulunabilir veya bunlara yanıt verebilir. 27. Bir röportajda, sorular yavaş, net ve doğrudan, deyimsel olmayan bir dilde sorulursa, basit, doğrudan kişisel sorulara cevap verebilir. OKUMA 18. Kısa ve basit metinleri cümle cümle okuyup anlayabilir, tanıdık isimleri, kelimeleri ve en basit ifadeleri bularak ve gerektiğinde metni birkaç kez okuması gerekebilir. YAZMA 19. Kendi ve hayali insanlar hakkında basit ifadeler ve cümleler yazabilir: ne yaptıklarına dair. 20. Basit, izole ifadeler ve cümleler yazabilir. 21. Verilen bir metin konusunu tamamlayabilir. 22. Kendi niyetleri hakkında yazabilir.	Modal fiil: können Zaman zarfları: bazen, sık sık, her zaman, genellikle, asla

Tablo 2. 10. Söz konusu programın A1.1 dil seviyesi konu alanları ile ilgili dilsel eylemler, yeterlilikler ve ipuçları hakkında bilgi verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.10. Yabancı Dil Olarak Almanca A1.1. Seviyesi Çerçeve Planı

Konu Alanı 8: Alışveriş		
Dilsel Eylemler	Yeterlilikler	İpuçları
-Mağaza isimleri ve giysiler (Tekil/Çoğul) söylemek -Sayıları, fiyatları ve miktar ifadelerini anlamak -Bir haftasonu programı planlamak <u>Dil bilgisel Yapılar:</u> Mağazalar: fırın, kasap, kitapçı ... Nereden ne alınır? Fırında ekmek, çörek, simit alınır... Giysiler: etek, pantolon, başörtüsü, bluz vb. Etek nasıl? Etek mavi. Esra ne giyiyor? O, ... giyiyor. Ali ne giyiyor? O, bir kazak giymiş. Hediye eşyaları: kitap, yüzük, çiçek, kolye, bilezik vb. Yüzüğü kimin için alıyorsun? Yüzüğü Sabine için alıyorum. Pazar günü sinemaya gitmeme izin yok. Ev ödevlerini yapmam gerekiyor.	DİNLEME 15. Çevresindeki somut şeylerle ilgili olan tanıdık kelimeleri ve basit cümleleri anlayabilir, eğer bunlar yavaş ve net bir şekilde konuşulursa. KONUŞMA 28. Basit, somut ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri (alışverişte) anlayabilir, eğer anlayışlı konuşma partnerleri doğrudan ona hitap eder ve yavaş, net ve tekrarlarla konuşursa. 29. Eğer doğrudan ihtiyaçlar ya da çok tanıdık konular olursa basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, basit tespitlerde bulunabilir veya bunlara yanıt verebilir. OKUMA 19. Basit mesajlardaki tanıdık isimleri, kelimeleri ve en temel ifadeler ile en yaygın günlük durumlar arasında bağlantı kurabilir. YAZMA 23. Tanıdık isimleri, kelimeleri ve çok basit cümleleri yazabilir. 24. Tanıdık kelimeleri ve kısa deyimleri, örneğin basit tabelalar veya talimatlar, günlük eşyaların isimlerini, mağaza isimlerini veya sürekli kullanılan ifadeleri yazabilir.	Sıfatlar: gemustert, gestreift, kariert, gepunktet ... Fiiller: tragen, anhaben Belirli Artikel + Akkusativ Edat: für Modalffil: dürfen Zamir: man

2.11. Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Eğitim Programları Süreci

Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile ilgili ciddi adımlar atılmıştır. Bu dönemdeki eğitim ve öğretim ile ilgili en önemli gelişme ise 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıdır. Osmanlı Döneminde kurulmuş olan medreseler bu kanun ile kapatılarak yerine günümüzdeki okullara benzer okullar getirilmiştir. Medreseler kapatıldıktan sonra Osmanlı Dönemindeki okullarda o zamana kadar öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılarak ders programlarına Batı’ya ait olan Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri işlenmeye başlanmıştır (Demirel, 1999).

1921 yılında Ankara Maarif kongresindeki konuşmasında Atatürk; öğrencilerin öğrenim imkanlarını sağlamak amacı ile devletin hazır olduğunu bu bağlamda ailelerin de evlatlarına destek olmaları gerektiğini belirtmiştir (Akyüz, 1997). Bu çalışmaları etkin hale getirmek

amacı ile 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuş ve ilk icraatları 1931-1932 eğitim-öğretim yılında bir ilkokul açmak olmuştur. Sonraki yıllarda bu dernek ortaokul ve lise bölümleri de açmıştır. Bu okullar sene 1951-1952'e kadar takviyeli İngilizce eğitimi yaparken bu yıldan sonra komple İngilizce eğitim ve öğretim görülmeye başlanmıştır. 1937-1938 öğretim yılında genel ortaokulların haftalık ders programlarında birinci ve ikinci sınıflarda dörder saat, üçüncü sınıflarda beş saat toplamda 13 saat, liselerin edebiyat bölümlerinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda beşer saat, fen bölümünde üç saat olmak üzere toplamda 18 saat yabancı dil dersi işlendiği görülmektedir. Türk Eğitim Derneğine bağlı beş özel Türk Lisesi 1974-1975 öğretim yılında eğitimine İngilizce olarak devam etmiştir (Akyüz, 1997).

Yabancı bir dile sahip olma durumu gittikçe daha önemli bir hale gelmiştir. Artık tek bir yabancı dil yeterli gelmeyip insanlar en az ikinci bir yabancı dili öğrenmenin önemini farkına varmış ve bu yönde çalışmalar yapmaktadırlar. Veliler, çocukları için okul seçimi yaparken, yabancı dil eğitiminde başarılı olan okulları göz önünde bulundurmaktadır (Demirel, 2016).

Türkiye'de birinci yabancı dil olarak İngilizce olması buna ek olarak Almanca'nın da artık önem kazanmaya başlaması yukarıda sıralananların bir neticesi olarak görülebilir. Toplum İngilizcenin sahip olunulması gereken bir yabancı dil olarak gayet tabii ve zaten olması gereken bir şey olarak gördüğünden buna ek olarak Almanca ya da farklı bir yabancı dili bir artı olarak saydığından ve bu şekilde ister akademik ister iş hayatında olsun bireylerin öne çıkacağını ön gördüğünden bu duruma büyük bir önem göstermeye başlamıştır.

2.12. İlgili Araştırmalar

Ge ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Almanca Öğretim Programı sürdürülebilirlik perspektifinden değerlendirilmiştir. SWOT analizi yöntemiyle yürütülen araştırmada, Almanca öğretiminin çok dilliliği destekleyici ve kültürel değerleri içeren yönleri güçlü yanlar olarak belirlenmiştir. Ancak öğretmen yetiştirme, materyal eksikliği ve programların sürdürülebilir dil politikalarıyla tam uyumlu olmaması zayıf yönler olarak tespit edilmiştir. Dijitalleşmenin fırsat sunduğu, ancak bu araçları etkin kullanabilecek öğretmen yeterliğinin sınırlı oluşunun tehdit unsuru taşıdığı vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, Almanca öğretim programlarının sürdürülebilirliğinin artırılması için çok dillilik

politikalarının sistematik biçimde yapılandırılması, dijital araçların etkin kullanımı ve kültürel içeriklerin öğretmen eğitimine entegre edilmesi önerilmiştir.

Deregözü (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Almanca Öğretmenliği Lisans Programı, EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality Language Services) öğretim yeterlilik çerçevesi temel alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, programın özellikle “öğretimi planlama” boyutunda yeterli düzeyde yapılandırılmadığı, öğrenci ihtiyaç analizi, öğrenme stilleri ve ders tasarımı gibi konulara yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Uygulama ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise EAQUALS standartlarıyla büyük ölçüde uyumlu bir yapı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, ölçme-değerlendirme sürecinde tanımlayıcı değerlendirme gibi bazı çağdaş yaklaşımların programda yeterince vurgulanmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, materyal tasarımı ve teknolojik araçların kullanımı gibi bazı derslerin yalnızca seçmeli olarak sunulmasının, öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından sınırlayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarajar ve Lesilolo (2019) Almanca Öğretim Programının etkinliğini ve verimliliğini sınıf içi gözlemlerle değerlendirmiştir. Araştırmada, medya ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerinin kullanımı, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki katılımını ve başarı düzeyini artırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, materyal eksiklikleri ve öğretmenlerin medya kullanımında karşılaştıkları zorluklar, programın verimliliğini sınırlayan faktörler olarak belirlenmiştir. Çalışma, Almanca öğretiminde medya destekli yaklaşımların yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu teknolojik araçlar konusunda eğitilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Güzel’in (2019) araştırmasındaki bazı sonuçlar şöyledir: Ders kitaplarında hedef kültüre ilişkin bazı kültürel unsurların yeterince kapsamlı şekilde ele alınmadığı, içeriklerin görsellik, fotoğraf güncelliği ve metin-fotoğraf uyumu açısından eksiklikler taşıdıklarını, metin ve görseller arasındaki uyumsuzluk, sıkça karşılaşılan bir sorun olarak dikkat çektiğini, Almancanın sadece Almanya’da değil, Avusturya ve İsviçre’de de resmi dil olarak konuşulduğuna vurgu yapılması ve bu ülkelerle ilgili kültürel bilgilerin eklenmesi, dil öğretim sürecine zenginlik katacağını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, tarih ve politika gibi önemli konulara kitaplarda yeterince yer verilmediği ve bu eksikliklerin, yeni yazılacak ders kitaplarında, en azından temel düzeyde, daha kapsamlı bir şekilde ele alınması, dil öğretiminin daha etkili hale gelmesini sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Çelikkaya (2022) yaptığı çalışmada, 2017 Almanca Dersi Öğretim Programında kazanım sayısının arttığını, ancak yeni hazırlanan “Wie Bitte?” adlı ders kitabında modül sayılarında herhangi bir değişiklik yapılmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, önceki kitaba kıyasla etkinliklerin ve bu etkinliklere dayalı kazanımların sayısında bir azalma olduğunu tespit etmiştir. Özellikle dinleme etkinliklerinin kazanımlar açısından dengeli şekilde dağıtılmadığını vurgulamaktadır.

Turgut (2018) çalışmasında, öğrencilerin, daha önce Dil Biyografisini kullanmamalarına rağmen, bu yöntemi faydalı bulduklarını tespit etmiştir. Ayrıca, diğer yabancı dil öğrenen öğrencilerin de Dil Biyografisini kullanmalarını tavsiye etmiş olmaları, bu yaklaşımın dil öğreniminde olumlu bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Tuzcuoğlu (2020) araştırmasında şu sonuçlara varmıştır: kapsayıcı Almanca Öğretim Programının, standart yöntemlerin ve beklentilerin yer aldığı, öğrenci ihtiyaç ve tercihlerinin dikkate alınmadığı bir çerçeveden uzaklaşarak, içerik ve yöntemlerde esneklik, kapsayıcılık, çeşitlilik gibi ilkeleri benimsediğini ifade etmektedir.

Bülbül ve Bülbül (2021) çalışmasında, lise öğrenci grubunun, sınırlı ders saatleri nedeniyle belirli sorunlara yönelik çözüm odaklı yaklaşımlarının, fakülte öğrencilerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Konuşma becerilerine ilişkin zorlukların giderilmesi amacıyla belirlenen ve sistematik bir gösterge çizelgesiyle yapılandırılan sorun çözme ilkelerinin, on aşamalı uygulama süreci boyunca olumlu sonuçlar verdiğini fakat fakülte öğrencilerinin, bu sürece lise öğrencilerine kıyasla daha kısa sürede olumlu yanıt verdiklerini saptamışlardır. Ayrıca, diğer dil becerilerinin de sürece entegre edilmesiyle, konuşma etkinliklerinin grup öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadırlar.

Öner (2019) yaptığı çalışmada şu sonuçlara varmıştır: İncelenen ders ve çalışma kitaplarında yazma becerisinin hem amaç hem de araç olarak ele alındığını tespit etmiştir. Söz konusu ders ve çalışma kitapları “Wie bitte?” de %59 ve “Schritte international” da %69 yazmanın daha çok araç olarak kullanıldığını her iki kaynakta da öğrencilerin özgün metinler oluşturabileceği serbest yazma etkinliklerinin, kontrollü yazma etkinliklerine kıyasla oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, günlük yaşam yazı türleri ve yaratıcı yazma etkinliklerinin yetersizliği, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik eksiklikler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuzu (2013) yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin algı ve memnuniyet düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin yabancı dil bilgi düzeyinin, öğrencilerin değerlendirmeleri üzerinde belirgin bir fark yaratmadığı, ancak babası yabancı dil bilen öğrencilerin fiziksel koşulları daha olumlu değerlendirdiğini tespit etmiştir. Ayrıca, başka bir yabancı dil desteği alan öğrencilerin fiziksel koşullar ve eğitim-öğretim içeriği konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Almancayı yabancı dil olarak seçen öğrencilerin büyük ölçüde bilinçsiz tercih yaptıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrenciler, okullarını bilgi teknolojileri kullanımı, yenilikçilik ve uygulamalı öğrenim konularında yetersiz bulduğu sonucuna varmıştır.

Pelo (2017) çalışmasında, şu sonuçlara ulaşmıştır: Yabancı dillerle ilgili görüşlerde, öğrencilerin daha güçlü bir role sahip olduğu noktası öne çıkmış ve öğrencilerin rolü artık daha fazla dikkate alındığı belirtilmektedir. Genel olarak, öğretmenler yeni müfredattan memnundur. Çoğu katılımcıya göre, yeni müfredat artık yabancı dil öğreniminde doğru şeylere vurgu yapmaktadır: Sözlü dil becerileri, eskisinden daha fazla dikkate alınmakta, buna karşılık gramer ise daha az önceliklendirilmiştir. Ancak bir katılımcı, konuların yanı sıra yapıların da açık şekilde vurgulanması gerektiğini çünkü özellikle, Almancada bunlar tam manasıyla anlaşılmadan dili öğrenmenin güçleşeceğini düşünmektedir. Deneyimler çok olumlu olarak tanımlansa da öğretmenler aynı zamanda bazı sorunlarla mücadele ettiklerini özellikle, öğrenci ve öğretmen rolleri konusunda net rehberliklere ihtiyaç duyduklarını tespit etmektedir.

Robles (2024) araştırmasındaki bulgulara göre, Ortaöğretim dünya dili öğretmenleri, kültürel öğretimi yüzeysel bilgi aktarımının ötesinde, dil ve kültürün birbirine entegre olduğu derinlemesine bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Kullanılan yöntemler arasında öğretmenlerin kişisel kültürel deneyimlerini dahil etmeleri, araştırma destekli bilgiler kullanmaları, kültürel simülasyonlar ve özgün öğrenme deneyimleri sunmaları yer almaktadır. Ayrıca, hedef dildeki kaynaklarla kültürü keşfetmek ve kültürel anlayışı projeler, sunumlar ve tartışmalar aracılığıyla değerlendirmek de yaygın olmaktadır. Katılımcılar, kültürün öğretiminde bir değişim ve zorluk olduğunu, kültürel entegrasyonun öğrencilerin iletişim becerilerine olumlu etkiler yarattığını ve daha fazla eğitim ile kaynağa ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler.

Huber (2023) yaptığı çalışmada, çokmerkezlilik konusunda, öğretim programında, sınav şartlarında ve ders kitaplarında daha fazla çokmerkezli içeriğe ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Yeni ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin çokmerkezlilik odaklı bir anlayışla yayınlanmasının gelecekte örnek alınabilecek olumlu örnekler sunduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerden daha fazla çokmerkezliliğe açık olduklarını güvenilir istatistiklerle ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin genelde çokmerkezliliğe az önem verdiği görüşü, ortaya konulan nitel bulgularla yanlışlanmaktadır. İngilizce açısından, baskın olmayan varyasyonların neredeyse hiç gözlemlenmediğini ve çokmerkezliliğin çoğunlukla İngiliz-Amerikan ikiliğine indirgenmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Almanca ise tek baskın çokmerkezli bir dil olduğu için, çokmerkezlilikten bahsedildiğinde aynı zamanda baskın olmayan varyasyonlardan da söz edileceği belirtilmektedir. Genel olarak, Almancanın çokmerkezli çeşitliliğinin İngilizceden daha az olduğu gözlemlense de Almancanın baskın olmayan çeşitlerinin İngilizceye göre biraz daha iyi temsil edildiği tespit edilmiştir. Ancak bu durum, İngilizcenin kodominant, Almancanın ise monodominant bir dil olmasından kaynaklanmakta olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin yöntem ve süreçler ele alınmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırmadır ve durum çalışması desenine uygun gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımları, doğal ortamın dinamiklerine duyarlılık, araştırmacının katılımcı bir rol üstlenmesi, bütüncül bir perspektif benimsemesi, bireylerin algılarının derinlemesine incelenmesine olanak tanınması, araştırma deseninde esnek ve tümevarımcı bir analiz biçimini benimsemiş yaklaşımlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması ise, belirli bir zaman diliminde sınırları belirlenmiş bir ya da birden fazla güncel durumu derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilen, gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi çoklu veri toplama araçlarını içeren, durumları ve bu durumlara ilişkin temaları ortaya koymayı hedefleyen bir nitel araştırma desendir (Creswell, 2013). Hancock ve Algozzine (2006) ise, durum çalışmasını, olayları kendi doğal bağlamlarında zaman ve mekân sınırlamaları çerçevesinde çeşitli veri toplama araçları kullanarak derinlemesine inceleyen ve zengin şekilde betimleyen, derin temellere dayalı araştırmalar olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada verilen nitelleri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplandığından nitel yaklaşıma uygundur. Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının mevcut durumunun ideal bir programda olması gereken niteliklere sahip olup olmama durumu saptanmaya çalışıldığından dolayı da durum çalışması kabul edilmiştir. Bu çalışmada, Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programını değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacının derinlemesine ve bağlamsal bilgiye ulaşmak olmasıdır. Nitel araştırma yöntemi, algı ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasını amaçlayan nitel bir süreci temel alan araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri ve tecrübeleri aracılığı ile derinlemesine anlaşılması hedeflenen olgu Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının güçlü ve zayıf yönleridir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul’da MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan dokuzuncu sınıflara Almanca dersi veren öğretmenlerdir.

Araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi özellikle belirli bilgi ve deneyime sahip bireylere ulaşma konusunda etkili olmuştur. İlk ulaşılan katılımcının yönlendirmesiyle benzer deneyimlere sahip diğer katılımcılara ulaşmak, araştırmanın derinliğini artırmış ve nitel verilerin çeşitlenmesine olanak tanımıştır. Bu teknikler sayesinde, dokuzuncu sınıf Almanca öğretim programının öğelerine ve uygulamasına dair farklı bakış açıları ve deneyimlerin elde edilmesi mümkün olmuştur.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların onlara yöneltilen Almanca programı ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 4.1’deki gibi özetlenmiştir. Yirmi öğretmenin yirmisi de görüşme sırasında ses kaydına izin vermiştir. Seçilmiş olan toplamda yirmi Almanca öğretmenin on sekizi kadın ikisi erkektir. Tablo 3. 1.’de katılımcıların bazı demografik bilgilerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Öğrenim Durumu	Okul Türü
Ö1	Kadın	5-6 Yıl	Yüksek Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö2	Kadın	9-10 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö3	Kadın	13-14 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö4	Kadın	9-10 Yıl	Yüksek Lisans	Özel Anadolu Lisesi
Ö5	Kadın	1-2 Yıl	Yüksek Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö6	Kadın	34-35 Yıl	Yüksek Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö7	Kadın	12-13 Yıl	Yüksek Lisans	Özel Anadolu Lisesi
Ö8	Kadın	10-11 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö9	Kadın	11-12 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö10	Erkek	27-28 Yıl	Lisans	Özel Anadolu Lisesi
Ö11	Kadın	10-11 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö12	Kadın	2-3 Yıl	Lisans	Özel Anadolu Lisesi
Ö13	Kadın	3-4 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö14	Erkek	10-11 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö15	Kadın	33-34 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö16	Kadın	30-31 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö17	Kadın	25-26 Yıl	Lisans	Özel Anadolu Lisesi
Ö18	Kadın	8-9 Yıl	Lisans	Özel Anadolu Lisesi
Ö19	Kadın	13-14 Yıl	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi
Ö20	Kadın	14-15	Lisans	Resmi Anadolu Lisesi

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak ve güvence altına almak amacıyla çeşitli işlemler uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda, iç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak belirli önlemlerin alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirlikten çok, araştırma sürecinin bütününde etik ilkelere uygunluk ve bütüncül güvenirliği vurgulayan 'trustworthiness' kavramı esas alınmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Nitel araştırmalarda genel ölçütler;

- Güvenilir olma (credibility), (iç geçerlik). İç geçerlik, araştırma sorularına yönelik elde edilen bulguların gerçeği yansıtırma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016, Yıldırım ve Şimşek, 2016).

- Aktarılabirlik (transferability), (dış geçerlik), (Akt., Merriam, 2016, Lincoln ve Guba,1981). Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğidir. Ancak sosyal olayların içinde bulunulan ortama göre değişeceği varsayımından hareketle hiçbir araştırmanın sonuçlarının doğrudan genellenemeyeceği biçiminde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Merriam ve Tisdell (2016) nitel araştırmalarda dış geçerliğin sağlanabilmesi için maksimum çeşitlilik örnekleme ve zengin ve sık betimlemeler yapmayı önermektedir. Bu çalışmada imkanlar dahilinde katılımcıların çeşitliliği sağlanmaya çalışılmış ve kapsamlı betimlemeler yapılmaya özen gösterilmiştir.
- Tutarlılık (dependability/consistency), (güvenirlik). Araştırmaya dahil olan grubun verdiği tepkiler ve araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçimi farklılık gösterebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, nitel araştırmalarda geçerliğe benzer şekilde güvenilirliğin ortaya konulması için sürecin detaylıca anlatılması önerilmektedir.

Güvenilir olma

- Araştırmamda iç geçerliğin artırılmasını sağlamak amacıyla analiz sürecinde yöntem çeşitliliğine başvurulmuştur. Bu kapsamda, veriler hem betimsel analiz hem de sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz sürecinde, elde edilen veriler temalara göre yapılandırılmış, doğrudan alıntılarla desteklenerek sistematik biçimde sunulmuştur. Ardından, verilerin daha derinlemesine değerlendirilmesi amacıyla sürekli karşılaştırmalı analiz gerçekleştirilmiş; bu aşamada kodlar ve temalar veriler arasında sürekli olarak karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. İki farklı analiz yöntemini birlikte kullanarak, elde edilen bulguların tutarlılığı ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Böylece, çalışmadaki yorumların veriye dayalı, çok yönlü ve geçerli olması sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın iç geçerliğini artırmaya yönelik bir diğer uygulama ise, elde edilen verilerin analizinin katılımcılar tarafından da incelenmesi ve bulguların onların deneyimlerini ne ölçüde yansıttığına ilişkin görüşlerinin alınması olmuştur. Bu bağlamda, analiz tamamlandıktan sonra, ulaşılan bulgular katılımcıların değerlendirmesine sunulmuş; bu bulguların kendi deneyimlerini ve görüşlerini ne ölçüde yansıttığına ilişkin geri bildirimleri alınmıştır. Bu uygulama sayesinde, elde

edilen sonuçların katılımcı perspektifine ne kadar uygun olduğu test edilmiş ve yorumların güvenilirliği artırılmıştır. Böylece, araştırma sürecine katılımcı onayı dâhil edilerek bulguların doğruluğu ve geçerliliği desteklenmiştir.

- Ayrıca araştırmacı, görüşme sürecinde kişisel görüş ve yargılarını katılımcılara yansıtmaktan kaçınmış, verilerin tarafsız ve yönlendirme yapılmadan toplanmasına özen göstermiştir. Elde edilen bulgular ise doğrudan aktarım yoluyla analizlere dâhil edilmiştir.

Aktarılabilirlik

- Araştırmanın dış geçerliğini artırmaya yönelik olarak katılımcı özellikleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Katılımcıların (Tablo 3.1) yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açıkça belirtilerek, elde edilen bulguların anlaşılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma sürecinde izlenen tüm işlem adımlarının (yöntem vb.) sistemli ve ayrıntılı şekilde açıklanması, çalışmanın benzer ortamlara uyarlanabilirliği ve başka araştırmacılar tarafından izlenebilirliği destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu uygulamalar, araştırmanın aktarılabilirliğine ilişkin kanıtlar sunarak dış geçerliliğini güçlendirmiştir.
- Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, hem geleneksel (yüz yüze) hem de dijital (çevrim içi) görüşme yöntemleriyle toplanmıştır.
- Araştırma süresince toplanan ham veriler; görüşme kayıtları ve diğer ilgili kaynaklar, araştırmacı tarafından güvenli şekilde muhafaza edilmektedir.

Tutarlılık

- Bu çalışmada geçerliğin sağlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen bazı uygulamalar, aynı zamanda araştırmanın güvenilirliğine ilişkin kanıtlar da sunmaktadır. Bu kapsamda öncelikle, çalışma grubunun oluşturulma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış; katılımcıların demografik özellikleri şeffaf şekilde belirtilmiştir. Araştırma yöntemiyle ilgili tüm aşamalar detaylandırılarak, kullanılan veri toplama araçları ve analiz teknikleri açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir. Verilerin betimsel analiz yöntemiyle doğrudan aktarılması, araştırmanın şeffaflığını artırmakla birlikte, elde edilen bulguların nesnel biçimde sunulmasını sağlamıştır. Ayrıca, veri toplama ve analiz süreçlerine birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, sonuçların tutarlılığını destekleyen bir diğer önemli unsur olmuştur. Veri analizleri, farklı zaman dilimlerinde araştırmacı tarafından tekrar tekrar gözden geçirilmiş ve sürekli olarak

geriye dönük karşılaştırmalarla değerlendirilmiştir. Bu çok aşamalı ve titiz süreçler, araştırmanın tutarlılığını güçlendiren temel uygulamalar arasında yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

- Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının öğelerinin ideal bir programda olması gereken niteliklere sahip olup olmadığını ve uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce konuya ilişkin kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan seçilen maddelerle görüşme formunun ilk taslağı hazırlanmıştır.
- Hazırlanan form, kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu, eğitim programları ve öğretim alanından üç öğretim üyesi ile en az beş yıl kıdeme sahip beş Almanca öğretmeninden oluşan toplam sekiz uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan, soruların amaca, kapsama ve anlama uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonrasında formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla iki öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında form yeniden değerlendirilmiş ve gerekli son düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına nihai şekli verilmiştir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam on üç sorudan oluşmakta olup, birinci, ve dokuzuncu sorular alt (sonda) sorulara ayrılmıştır. Bu görüşmede sorular önceden belirlenmiş olup, katılımcılardan yapılandırılmış fakat esnek bir şekilde veri elde edilmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2022). Görüşme formundaki sorular, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği temel alınarak hazırlanmış ve öğretmenlerle birebir görüşmeler sırasında yöneltilmiştir.
- Araştırmaya ilişkin veriler öğretmenlerden 5 Ocak- 2 Mart 2025 tarihleri arasında yüz yüze ve uzaktan görüşme yapılarak toplanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 40-50 dakika arası sürmüş olup, araştırmacı, görüşme esnasında öğretmenlerin yanıtlarını etkileyebilecek tutum ve davranışlardan kaçınmaya özen göstermiştir. Görüşmeler, katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak yürütülmüş ve bu kapsamda

gönüllü onam formu kullanılmıştır. Katılımcıların onayı doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmış; elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve gerekli durumlarda ek olarak notlar tutulmuştur. Ses kayıtları, görüşmelerin analiz sürecinde değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Kodlama için öğretmen “Ö” ile kısaltılıp yirmi Almanca öğretmeni “Ö1”, “Ö2”, “Ö3” ve “Ö4...Ö20” tanımlanmıştır (Tablo 3.1.).

3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan alınan bilgiler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Betimsel analiz tümdengelimci bir analiz türüdür ve araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği durumlarda kullanılır. Bu analiz yöntemiyle, elde edilmiş veriler öncesinde temalara ayrılıp yorumlanmıştır. Veriler, araştırma sorularının ortaya çıkardığı temalar doğrultusunda ya da görüşme süreçlerinde kullanılan soru ve boyutlar göz önünde bulundurularak yapılandırılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada araştırmanın kuramsal çerçevesi (kategoriler) yarı yapılandırılmış görüşme formu ile önceden belirlenmiş, bu nedenle betimsel analiz kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Alt Amaçlar

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun sırayla sunulmuştur.

4.1.1. Birinci alt amaç

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının kazanımlar ögesine yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4. 1. Kazanımların Açıklık ve Anlaşılabilirliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Kazanımlar açık ve anlaşılabilir	Katılıyorum	<i>Kazanımlar açık ve net (Ö1). Kazanımlar açık ve anlaşılabilir (Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20).</i>	17	85
	Kısmen katılıyorum	<i>Tartışılabilir. (Ö3). İlk iki tema açık ama gerisi pek açık ve anlaşılır değil. (Ö9). Nispeten evet (Ö17).</i>	3	15
	Katılmıyorum		0	0
Toplam			20	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim programındaki kazanımlara ilişkin öğretmenlerin %85’i (f=17) kazanımların açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %15’i (f=3) kazanımların *kısmen* açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Kazanımların açık ve anlaşılır olmadığını ifade eden katılımcı yoktur. Almanca Öğretim Programının kazanımlarının açık ve anlaşılır olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Geçen yıla kadar çok fazla açık ya da anlaşılır değildi. Daha doğrusu şöyle söyleyeyim çok fazla hedefe yönelik maddeler vardı. Geçen yıl sadeleştirildi ve çok daha iyi oldu. Şu an kazanımların açık ve net olduğunu söyleyebilirim (Ö1). Evet yeterince açık ve anlaşılabilir, faydalanabiliyoruz (Ö2). Evet kazanımlar/hedefler açık ve anlaşılabilir (Ö11, Ö15, Ö16, Ö19). Evet, gayet açık ve anlaşılabilir (Ö4, Ö10, Ö20). Tabii, gayet açık ve anlaşılabilir (Ö14).

Almanca Öğretim Programındaki kazanımları *kısmen* açık ve anlaşılır bulan katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şöyledir:

Kazanımlar genel olarak açık gibi görünüyor ama hedeflerin uygulamada ne kadar somut olduğu tartışılabilir. Örnek vermek gerekirse, “öğrenci günlük konuşma dili kullanabilir” diye bir kazanım var ama bunu hangi seviyede ve ne kadar kapsamda olması gerektiği kazanımlarda çok net değil. Ayrıca başlangıç seviyesinde hedefler bazı öğrenciler için biraz zorlayıcı olabiliyor. Bununla ilgili bu kadar söyleyebilirim (Ö3). Şöyle söyleyeyim, belki ilk iki teması açık ve anlaşılır, o da vedalaşma ve selamlaşma konularıyla başlıyor, ondan sonra yaş soruları, sayılar, sonra alfabeye geçiyor buraya kadar evet ama ondan sonrası için pek açık ve anlaşılır değil. Ben örneğin, bir öğretmen olarak gramere çok girmek istemiyorum ama gramerde örneğin, neleri vermemiz gerektiği çok açık, anlaşılır bir dille yazılmamış sadece konu başlıklarıyla veriliyor. Şöyle bir örnek verebilirim, dokuzuncu sınıf için hangi öznelere göre vermem gerektiğini yıllar geçtikçe kendim bir yöntem geliştirerek vermeye başladım. Kısacası bence çok açık değil (Ö9). Nispeten evet, dokuzuncu sınıf A1.1 selamlaşmadan başlıyor kendini tanıtmaya ile devam ediyor basit cümle kalıpları ile çok zevkli, çok keyifli ders işliyoruz. Öğrenciler ilk defa Almanca ile karşılaştıkları için müthiş bir ilgi yakalayabiliyoruz (Ö17).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programındaki Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluk Durumuna İlişkin Görüşleri aşağıdaki Tablo 4.2’de Gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Öğrenci seviyesine uygunluk	Katılıyorum	Öğrenci seviyesine uygun (Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17, Ö20). Dokuzuncu sınıf seviyesinde uygundur (Ö5).	17	85
	Kısmen katılıyorum	Uygundur ama bazen fazla basit olabiliyor (Ö2).	1	5
	Katılmıyorum	Ayarlayamıyorlar (Ö6). Öğrenci seviyesine asla uygun değildir (Ö18).	2	10
Toplam			20	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programındaki kazanımlara ilişkin öğretmenlerin %85’i (f=17) kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %5’i (f=1) kazanımların *kısmen* öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade eden katılımcılar %10’dur (f=2). Almanca Öğretim programının kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet öğrenci seviyesine uygun diyebilirim (Ö3, Ö11, Ö17, Ö20). Evet uygundur (Ö4). Bence dokuzuncu sınıf A1.1 seviyesinde uygundur (Ö5). Evet A1.1 için uygundur. Konular çok basit tutulduğu için hedeflerle, kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur (Ö9). Öğrenci seviyesine de uygundur. Şöyle Almanca için bana geliyor dokuzuncu sınıfta veliler ya da çocuklar ve diyorlar ki hocam “biz hiç Almanca görmedik” ben de şöyle diyorum, işte daha güzel hiç Almanca görmemeniz çünkü her şeyi birlikte öğreneceğiz. Bazıları özel okuldan gelmiş ve yanlış biliyorlar onların işi daha zor bizim işimiz daha kolay bunu söylüyorum onlara. Öğrenmek istedikleri zaman öğrenebileceklerini belirtiyorum (Ö10).

Almanca Öğretim Programındaki kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğunu *kısmen* yeterli bulan katılımcının görüşü ise şöyledir:

Uygundur ama bazen fazla basit olabiliyor bunun içinde ayrıca destek sağlıyoruz ek kaynaklarla (Ö2).

Almanca Öğretim Programındaki kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğunu yeterli bulmayan katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ayarlayamıyorlar, bir konuya girdikleri zaman çok derinleşip, daha yeni başlayan çocuğa çok derin konular anlatırmak zorunda bırakıyorlar. Bazen de çok üst düzey konular veriyorlar ve o verilen konulara (derinlemesine) girilmediği takdirde çocuk anlamıyorum deyip geçiştiriyor. (Ö6). Öğrenci seviyesine asla uygun değildir çünkü tek tip bir program var ve Türkiye Cumhuriyeti’nin her yerinde aynı şeyin uygulanması bekleniyor ama maalesef materyal olarak zaten eksik örneğin, bilgisayar ve internetin olmadığı köyler var ve orada öğrencilere Almanca bunlar olmadan veriliyor ama orada daha fazla şeyler lazım. Program esnek olması gerekiyor ama esneklik yok tek tip bir örnek var ve bundan dolayı öğretmene çok iş düşüyor (Ö18).

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında dört beceriden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) hangisinin daha çok vurgulandığına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Programda Dört Beceriden Hangisinin Daha Çok Vurgulandığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Programda dört becerinin vurgulanma durumları	Okuma	<i>En çok okuma becerisi (Ö3, Ö19). Okuma daha çok ön planda (Ö4, Ö7).</i>	5	25
	Yazma	<i>En çok yazma vurgulanmış (Ö1, Ö11, Ö14, Ö19). Yazmaya yönelik bir ağırlık var (Ö5).</i>	6	30
	Konuşma	<i>Konuşma sanki fazla (Ö6). Konuşma becerisi bir tık önde (Ö9).</i>	2	10
	Eşit	<i>Herhangi birinin çok vurgulandığını düşünmüyorum (Ö2). Hepsi eşit dağıtılmış (Ö10, Ö20). Dördü de eşit şekilde dağıtılmış (Ö12). Hepsi gerektiği kadar vurgulanmış (Ö15).</i>	7	35
Toplam			20	100

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programında dört beceriden okuma becerisinin katılımcıların %25'ine (f=5) göre en çok vurgulandığı ifade edilmiştir. Katılımcıların %30'u (f=6) en çok yazma becerisinin vurgulandığını belirtmişlerdir. Dinleme becerisinin en çok vurgulandığını ifade eden katılımcı yoktur. Katılımcıların %10'u (f=2) ise konuşma becerisinin en çok vurgulandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %35'i (f=7) dört becerinin eşit şekilde vurgulandığını belirtmişlerdir. Almanca Öğretim programında dört beceriden okuma becerisinin en çok vurgulandığını ifade öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Almanca öğretim programında en çok tabi ki okuma becerisi vurgulanmış. Bu bence yerinde bir karar değildir çünkü bütününe baktığımızda benim de her zaman vurguladığım gibi konuşma ve dinleme becerilerinin çok eksik kaldığını düşünüyorum (Ö3). Okuma daha çok ön planda. Aslında yerinde diyebilirim sonuçta bu öğrenciler 0-3 yaş aralığında değil ve okuma faydalı oluyor. Böyle düşünüldüğünde direkt olarak “Sprechen” (konuşma) ile başlamamak iyi oluyor çünkü bilmiyor ki öğrenci, siz konuşurken bir şekilde ders kaynayıp gidiyor. Bu durumda okuma ile başlaması ve okuma ağırlıklı olması güzel bence ama dinleme de çok olmalı (Ö4). Bana göre en çok okuma vurgulanmış ve bu yerinde bir karar değildir bence en çok konuşma vurgulanmış olması gerekiyor (Ö7).

Daha çok okuma vurgulanmış fakat bu yerinde bir karar değildir bence, aslında dört beceriden daha çok konuşma ve dinleme üzerine gidilmelidir diye düşünüyorum çünkü bunlar proaktif beceriler yani bizim konuşmaya ve dinlemeye daha çok ihtiyacımız oluyor. Okuma ve yazmada öğrenciler daha çok sıkılıyorlar ama konuşma ve dinleme bence öğrenciler üzerinde çok daha etkili oluyor (Ö19).

Almanca Öğretim Programında dört beceriden yazma becerisinin en çok vurgulandığını ifade öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

En çok vurgulanan diye bir şey söylesem açıkçası sanırım yazma ya da aktivitede kullandığımız gramer bilgisi vurgulanmış diyebilirim. Eşit miktarda dağıtılmaya çalışılmış. Ben yine söylüyorum, birinin birinden önde olduğunu söyleyemem, fakat eksik bence birazcık daha fazlalaştırılmalı (Ö1). Daha çok yazmaya yönelik bir ağırlık var, konuşma ile ilgili pek derine inilmemiş diye düşünüyorum. Bu konuda biraz daha çalışma yapılabilir ve konuşma becerisi daha ön planda tutulabilir çünkü en önemli becerinin konuşma becerisi olduğunu düşünüyorum (Ö5). En çok yazma vurgulanmış en son sırada da konuşma geliyor. Türkiye’de hala klasik şekilde gidiliyor yani gramere ağırlık veriliyor. Konuşma sınavını yapıyoruz, dinleme sınavını yapıyoruz ama bunların hepsi havada kalıyor. Bunu nasıl yapıyoruz? En basit şekilde tutuyoruz (Ö11). En çok yazma vurgulanmış ve bence bu yerinde bir karar değildir en çok vurgulanması gereken beceri konuşmadır çünkü konuştukça yanlış da telaffuz etse öğrenci öz güveni gelişir ve doğrusunu öğrenir (Ö14). Bizde en fazla yazma becerisi vurgulanmış ve bu yerinde bir karar değildir (Ö19).

Almanca Öğretim Programında dört beceriden konuşma becerisinin en çok vurgulandığını ifade öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Konuşma sanki daha fazla vurgulanmış. Aslında bu çok güzel bir şey ama mantık olarak oturtulması biraz zor bir süreç çünkü konuşma doğrudan girmez. Eskiden gramer daha çok ağırlıktaydı ve bunların ritmik şekilde daha dengeli olması gerekiyor diye düşünüyorum (Ö6). Eşit gibi ama konuşma becerisi bir tık önde sonrasında da dinleme becerisi geliyor diyebilirim yani tam anlamıyla eşit değil ama hepsi yeterli derecede vurgulanmış diyebilirim (Ö9).

Almanca Öğretim Programında dört becerinin eşit şekilde vurgulandığını ifade öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bu becerilerden herhangi birinin çok vurgulandığına dair bir izlenim edinmedim. Aslında geçen sene başlayan bir uygulama var okuma, yazmayı bir olarak ve konuşma sınavı ayrı dinleme sınavı ayrı olmak üzere sınav yapıyoruz artık (Ö2). Vallahi şu an ki dört beceriye baktığımız zaman hepsi eşit dağıtılmış gibi (Ö10). Program içeriği dengeli ama uygulamada sanırım biz o dengeyi çok sağlamıyoruz gibi geliyor bana yani dört temel dil becerisi de eşit şekilde programda işlev görüyor yeri var ama uygulamada dört temel dil becerisini dengeli şekilde dağıtamıyoruz (Ö12). Hepsi vurgulanması gerektiği kadar vurgulanmış yani teoride güzel fakat uygulamada hepsini eşit şekilde vurgulayamıyoruz. Ayrıca ben daha klasik bir öğretmenim ve bana göre önce gramerin öğretilmesi gerektiğine inanıyorum ama evet programda hepsine eşit ağırlık verilmiş (Ö15). Bence bunlar eşit dağıtılmış sayılır. Okuması, yazması, konuşması ve dinlemesi bana göre eşit şekilde dağıtılmış yani özellikle yazmaya veya okumaya ağırlık verilmemiş ve zaten bu şekilde olmalı ki öğrenci başarılı bir çıktı haline gelmiş olsun (Ö20).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının okuma becerisini kazandırmada yeterliliğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Okuma Becerisinin Edinimindeki Yeterliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Okuma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	Katılıyorum	<i>Yeteri kadar kazandırıyor (Ö4, Ö6, Ö7, Ö9). Okumaya bence fazla (Ö13).</i>	14	70
	Kısmen katılıyorum	<i>Bir tık eksik olabilir (Ö20).</i>	1	5
	Katılmıyorum	<i>Kazandırmıyor (Ö2, Ö5, Ö17, Ö18). Kazandırabildiğini düşünmüyorum (Ö11).</i>	5	25
Toplam			20	100

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programının okuma becerisini kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin katılımcıların %70'i (f=14) yeteri kadar kazandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %5'i (f=1) kısmen kazandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %25'i (f=5) yeteri kadar kazandıramadığını ifade etmiştir. Almanca

Öğretim Programının okuma becerisini yeteri kadar kazandırdığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, yeteri kadar kazandırıyor hatta fazlasıyla var (Ö4). Evet kazandırıyor ama daha ilginç metinler olması lazım. (Ö6). Bence okuma becerisini yeteri kadar kazandırıyor (Ö7). Evet, program okuma becerisini yeteri kadar kazandırıyor (Ö9). Yani okumaya bence fazlasıyla yer veriyor hatta biraz fazla diye düşünüyorum çünkü çocuklar okuma yapmaktan sıkılıyorlar. Sürekli sadece kitaptan gidecek olsam okuma çok fazla olmuş oluyor ve bu da öğrenciler için çok sıkıcı oluyor (Ö13).

Almanca Öğretim Programının okuma becerisini kısmen kazandırdığını ifade eden öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Bu konuda belki bir tık eksik olabilir, okuma becerisini sadece kitaplarımızla yapamıyoruz ekstra olarak çocuklara hikâye kitapları veriyoruz ya da dediğim gibi ben ekstra çalışma sayfaları veriyorum öğrencilere. Daha fazla kaynak sağlanırsa çok güzel olur (Ö20).

Almanca Öğretim Programının okuma becerisini yeteri kadar kazandırmadığını ifade eden ve önerilerde bulunan öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Hayır yeteri kadar kazandırmıyor (Ö2). Hayır yeteri kadar kazandırmıyor. Haftalık ders saatini yükseltmek lazım çünkü hepsi bir arada zor yetişiyor (Ö5). Ben açıkçası çok başarılı bir sistem oturtabildiklerini düşünmüyorum ve kazandırabildiğini de düşünmüyorum çünkü bizim sınıf mevcutlarımız yüksek dolayısıyla yetersiz kalıyor çünkü her öğrenciye sıra gelmiyor (Ö11). Yeteri kadar diyaloglar, okuma metinleri, parçalar yok maalesef ne ders kitabında ne de çalışma kitabında o anlamda yetersiz buldum (Ö17). Hayır, yeterince kazandırmıyor çünkü bir metin oluyor ve bu metin fazla görsel olmadığı için genelde çok sıkıcı oluyor (Ö18).

Almanca Öğretim Programının okuma becerisini daha iyi kazandırabilmesi için katılımcılardan bazılarının önerileri aşağıdaki gibidir:

Birden fazla metnin olmasını isterim açıkçası (Ö1). Okuma becerisinin yeteri kadar kazandırılabilmesi için daha fazla okuma parçası olması lazım. Nasıl İngilizce derslerinde kitaplarda okuma parçaları biraz daha fazla veriliyorsa

Almancada da bence öyle olmalı (Ö2). Haftalık ders saatini yükseltmek lazım çünkü hepsi bir arada zor yetiştiriyor (Ö5). Alman birilerinin hayatı anlatılmalı ya da Alman dilinin kendi kültüründeki bayramlarını, kültürel günlerini, oradaki yaşamın anlatıldığı metinler olursa burada kültürel anlamda da dilde bir şeyler kazandırma şansı olur ve çocuklarda daha fazla faydalanır. Programın bize ön gördüğü materyallerde Alman hayatı ya da Alman kültürü ile ilgili değil daha çok Türk kültürü ile ilgili metinler yer alıyor bu da çocukların çok da ilgisini çekmiyor doğrusunu söylemek gerekirse (Ö6). Bir metin oluyor ve bu metin fazla görsel olmadığı için genelde çok sıkıcı oluyor sonuçta çocuk ilk kez karşılaşıyor Almanca ile ve çocuğa hemen oku diyor çocuk da “hocam ben bilmiyorum” diyor ama bu durumun asıl sıkıntısı zaman ve sınıf mevcudiyeti (Ö18).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının yazma becerisinin edinimindeki yeterliğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Yazma Becerisini Edindirme Konusundaki Başarısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Yazma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	Katılıyorum	Kazandırıyor (Ö5, Ö9, Ö13, Ö20). Fazlasıyla kazandırıyor (Ö14).	11	55
	Kısmen katılıyorum	Yazma kısmen destekleniyor (Ö3 Ünitelere göre farklılıklar var (Ö4). Az da olsa kazandırıyor (Ö10). Evet, ama onlar çok hızlı verilmiş bilgiler (Ö11). Sayılır (Ö12).	5	25
	Katılmıyorum	Yeteri kadar kazandırmıyor (Ö1, Ö2, Ö15, Ö19).	4	20
Toplam			20	100

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programının yazma becerisini kazandırma durumuna ilişkin katılımcıların %55’i (f=11) yeteri kadar kazandırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %25’i (f=5) *kısmen* kazandırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %20’si (f=4) yeteri kadar kazandırmadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programının yazma becerisini yeteri kadar kazandırdığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yazma becerisini yeteri kadar kazandırıyor diye düşünüyorum (Ö5). Program yazma becerisini de yeteri kadar kazandırıyor (Ö9). Evet, yazma da çok fazla

veriliyor ama bir kısmı ev ödevi olarak verildiğinde sınıfta çok boğulmamış oluyor öğrenciler diye düşünüyorum. Yazmayı daha çok ödev olarak verebiliyoruz. Yani yazma becerisi de yeteri kadar veriliyor (Ö13). Evet hatta fazlasıyla kazandırıyor ama sonuçta program her şey değil ve bütün öğretmenlerin tamamen programa göre hareket ettiklerini de sanmıyorum (Ö14). Yazma konusunda sıkıntı yok, yazma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor (Ö20).

Almanca Öğretim Programının yazma becerisini kısmen kazandırdığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Açıkçası yazma becerisi okuma becerisi kadar desteklenmemiş, yazma becerisi kısmen destekleniyor diyebilirim (Ö3). Yazma becerisini yeteri kadar kazandırmıyor diyeceğim ama ünitelere göre farklılıklar var. Bazı ünitelerde mektup yazma var ünitenin sonunda ama az önce de bahsettiğim mevsimler konusuna baktığımızda yazma metinleri o kadar çaba gerektirmiyor yani üniteden üniteye farklılık gösterebiliyor (Ö4). Bu düzey için kazandırıyor gibi diyebilirim. Yani çok az da olsa yazılıyor sonuçta az da olsa kazandırıyor kazandırmıyor desek bile başka etkinlikler yapmak lazım bu sefer de zaman kısıtlı olduğu için sıkıntı çıkıyor ve tekrar söylüyorum bu dört beceriyi iki saatte vermek mümkün değil, bu tamamen fantezi (Ö10). Evet, ama onlar çok hızlı verilmiş bilgiler örneğin, belki e-posta yazmaları gerekiyor veya kısa mektup çıkıyor etkinlik olarak ama programın belirli bir zaman kısıtlaması var dolayısıyla bir e-posta yazmayla veya kısa mektup yazmayla çocuk yazmayı ne kadar ilerletebilir onu bilmiyorum (Ö11). Program yazma becerisini yeteri kadar kazandırıyor sayılır ama geliştirilebilir. Öğrenciyi pek serbest bırakmıyor (Ö12).

Almanca Öğretim Programının yazma becerisini yeteri kadar kazandırmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yani yazma becerisini de yeteri kadar kazandırmıyor tabii ki. Biz evde ödevler veriyoruz vesaire öğrettiğimiz konuları yazmaları güzelleşsin işte sonuçta başka bir dil öğreniyorlar ve o dilin gramer yapısını yazılış biçimini, vesaire kelimeleri öğrenmelerini açısından biz ekstra evde ödev veriyoruz ama zaman açısından çok dezavantajımız var bizim (Ö1). Burada da yine aynı şekilde devam edeceğim,

Almanca programı yine yazma becerisinde de yeterli değil (Ö2). Hayır kazandırmıyor ve biz bundan dolayı kendimiz oturup ne yapabiliriz diye düşünüp yöntem geliştiriyoruz. Yazma ve dinleme becerisini maalesef hiç yapamıyorum (Ö15). Kazandırmıyor çünkü yazma becerisini ben yapıyorum, işliyorum ama her ne kadar yapsam da yeteri kadar vaktimiz olmuyor bunu düzeltmek için de Almanca dersinin haftalık ders saatini artırmak lazım (Ö19).

Almanca Öğretim Programının yazma becerisini daha iyi kazandırabilmesi için katılımcılardan bazılarının önerileri aşağıdaki gibidir:

Mesela dikte etkinliği yapılmalı çünkü konuşulanı zaten anlamıyor öğrenci. Dinleme sınavını yapıyoruz ama duyduğunu nasıl yazacağını bilemiyor ve bu da birbirleriyle bağlantılı. Edebiyat dersinde ya da İngilizce dersinde olduğu gibi kompozisyon yazma etkinlikleri Almanca dersi için de programda biraz daha fazla dahil edilmeli (Ö2). Bunu (kompozisyon) yazabilmesi içinde okuması lazım, yazmanın bir parçası da okumak, kelime bilgisini alıyorsa bile, bahsettiğim nedenlerden dolayı, o zaman bu iş çok iyi yapılıyor demektir, önemli olan bunu yazıya dökmek (Ö6). Çocuklara örnek cümleler vermesi gerekiyor, cümle parçaları vermesi gerekiyor diğer kitaplarda öyle görüyorum ben. Program yardımcı olması gerekiyor çünkü çocuk örnek cümlede bir kelime bile değiştirse bir özgünlük katmış oluyor kendi diyalogunda ama kitap o kadarını bile vermiyor sadece yaz diyor ve A1.1 seviyesinde bu pek mümkün değil (Ö7). Bana göre ders saati az olduğu için yetersiz kalıyor bazı beceriler. İki saat daha olsaydı daha iyi olurdu veya “native” öğretmenleri olsa o zaman süper olurdu ama sadece tek bir derste hepsini bir anda yapmanız gerekiyor ve 40 dakikanız var iki derste seksen dakika yapar bu da yeterli değil (Ö11). Öğrenciyi pek serbest bırakmıyor örneğin, farklı tematik alanlar açıp çocuğun hayal gücünü genişletebilecek şekilde metinler vermiyor veya kelime grupları oluşturulsa her tema için çocuk o kelimelerden yola çıkarak kendince cümleler tasarlasa ve metinler oluştursa yazma becerileri gelişecek (Ö12). İsterdim ki Almanya’da aldığım eğitim gibi bir eğitim sunayım çocuklara örneğin, bir dersi dikte dersi olarak ayırmak isterim ama öyle bir şansım olmuyor ve bu yüzden dinleme etkinliğini hem bir dinleme çalışması olarak hem de bir yazma çalışmasına çevirip çocukların yazmasını istiyorum ve başarı oranı %30 gibi oluyor bu da beni çok mutlu ediyor (Ö15).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının konuşma becerisini edindirme durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Konuşma Becerisini Edindirmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Konuşma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	Katılıyorum	Faydalı (Ö6). Kazandırıyor (Ö8, Ö9, Ö20).	4	20
	Kısmen katılıyorum	Biraz daha genişletilirse iyi olur (Ö2). Evet, ama uygulamada öyle olmuyor (Ö11). Aslında evet ama uygulamada sorun var (Ö12). Bence pratikte kazandırmıyor (Ö13, Ö17).	6	30
	Katılmıyorum	Yeteri kadar kazandırmıyor (Ö3, Ö4, Ö14, Ö19). Kesinlikle kazandırmadığını düşünüyorum (Ö5).	10	50
Toplam			20	100

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Almanca Öğretim programının konuşma becerisini kazandırmasına ilişkin katılımcıların %20’si (f=4) yeteri kadar kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %30’u (f=6) *kısmen* kazandırıldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %50’si (f=10) yeteri kadar kazandırılmadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programının *konuşma* becerisini yeteri kadar kazandırdığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Genelde program ve programın öngördüğü, sunduğu kitaplar faydalı diye düşünüyorum geri kalan kısmı o kadar faydalı olmayacaktır. Sonuç olarak dahil edilen konuşma sınavını bir öğretmen doğru değerlendirirse yani öğrenciyi üç, dört dakika konuşma için tahtaya alırsa oradan çok pozitif sonuçlar çıkacaktır, çıkıyor da (Ö6). Konuşma becerisini yeteri kadar kazandırıyor bence çünkü örneğin, bir okuma metni oluyor, okuma metninden sonra hemen soru cevap şeklinde bir etkinlik oluyor, ben genelde bunu örnek olarak uyguluyorum sınıfta, bu dinleme bölümünden sonra da oluyor, okuma bölümünden sonra da oluyor, yazma bölümünden sonra da oluyor. Bu durumda konuşma becerisi de yeteri oranda kazandırılıyor bence (Ö8). Konuşma becerisini yeteri kadar kazandırıyor (Ö9). Konuşma becerisi de yeteri kadar kazandırılıyor çünkü her an tek bir cümle bile konuşma becerisini geliştirmek için bize bir fırsattır. Ben kitap üzerinden gidiyorum çünkü zaten kitabımız ortaöğretim programına göre yazıldığı için ben kitabı da hesaba katarak düşünüyorum bu cevabı verirken (Ö20).

Almanca Öğretim Programının *konuşma* becerisini *kısmen* kazandırıldığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Bu konuda da Almanca programı biraz daha genişletilirse daha iyi olacaktır. Bence anca bu şekilde oturacaktır (Ö2). Şöyle söyleyeyim, program evet yeteri kadar kazandırıyor ama uygulamada öyle olmuyor. Sınıf mevcudu ve süre işin içine girdiği zaman olmuyor, bunu planlayamamışlar (Ö11). Program aslında konuşma becerisini yeteri kadar kazandırıyor ama uygulamada sorunumuz var hem de en büyük sorun burada ve bu şekilde değerlendirecek olursam uygulamada konuşma becerisi yetersiz kalıyor (Ö12). Bence pratikte kazandırmıyor yine sınıf mevcuduna geleceğim. Yani sınıf mevcudu çok fazla ve ben konuşma becerisinde eşleştirip görevler vermeye çalışıyorum ama tek bir öğretmenle kırk kişilik sınıfta hepsini aynı anda kontrol edemiyorum sonuçta. (Ö13). Sorulan sorulara cevap vermek konuşma becerisi olarak değerlendiriliyorsa, bu etkinlikler çerçevesinde o zaman evet diyebilirim fakat öğrenciler cevap veriyor ama kendiliğinden bir şeyler anlatabilmek, ki zaten seviye olarak düşünülürse bu mümkün değil o zaman yeteri kadar kazandırıyor diyemem (Ö17).

Almanca Öğretim Programının *konuşma* becerisini yeteri kadar kazandırmadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Hayır maalesef konuşma becerisini yeteri kadar kazandırmıyor (Ö3). Maalesef kazandırmıyor. Konuşma üzerine fazla bir yoğunluk yok ve dediğim gibi öğrenciler dokuzuncu sınıfta ilk defa Almanca görüyorlar ve haklı olarak fazla bilmiyor olabilirler ama yine de dengeli olması gerekiyor (Ö4). Konuşma becerisini kesinlikle kazandırmadığını düşünüyorum ve bunu da zaten en büyük sorun olarak görüyorum ve yeterince ders saatinin olmamasına bağlıyorum. Sınav olarak baktığımızda evet, dinleme ve konuşma sınavı var ama yine de bu beceriyi yeteri kadar kazandırıldığını düşünmüyorum (Ö5). Konuşma becerisini yeteri kadar kazandırmıyor (Ö14). Maalesef yeteri kadar kazandırmıyor, dediğim gibi vakit problemimiz var ve sınıf mevcutlarının çok olması bu konuda bize ket vuruyor (Ö19).

Almanca Öğretim Programının *konuşma* becerisini daha iyi kazandırabilmesi için katılımcılardan bazılarının önerileri aşağıdaki gibidir:

Konuşma dersine Almanya’da yetişmiş veya direkt olarak Alman hocalar girse daha verimli olacaktır diye düşünüyorum. Bu durum bizim okulda İngilizce öğretmenlerinde var ve ben öneriyorum onlara. Bu “native” adı verilen öğretmenler sadece konuşma derslerine giriyor. Bunun olabilmesi için okul idaresi MEB’den gerekli izinleri alıp bunu uyguluyor. Bu şekilde uygulamalara daha önce çalıştığım kolejlerde de rastladım ve bu kolejlerde gramer derslerine Turkish-English öğretmenleri giriyordu. Bence bu uygulamalardan dolayı bu çocuklar yabancı dil anlamında daha başarılı oluyor. Ayrıca Almanca dersi dokuzuncu sınıftan başlatılmaması lazım aynı İngilizce gibi ilkokuldan itibaren başlaması lazım. Konuşmada daha iyi olan öğretmenler o derslere girse, gramerde daha iyi olan öğretmenler de o derslere girse çok güzel olur (Ö2). Bunun için (konuşma becerisinin iyileştirilmesi) önce dinleme materyalleri ile desteklenip daha sonra konuşmaya yönelik materyaller eklenmeli mutlaka. Konuşmayla ilgili mesela grup çalışmaları çok çok az yer alıyor bence Almanca programında. Bunun dışında günlük yaşamda ihtiyaç olabilecek konuşma kalıpları çok az verilmiş kitaplarda. Bunlar arttırılmalı mutlaka (Ö3). Örneğin, yabancı kitaplarda bir diyalog vermiş ve diyor ki “Bu diyalogun aynısını yap ama şu kelimelerle değiştir” aslında okuyarak yani bir diyalog oluşturuyor öğrenci ve sadece üç, beş kelime değiştiriyor, bu bence çok güzel bir etkinlik (Ö7). Programda yeterince kazandırılrsa bile sınıf mevcudu fazla olduğu için pratikte verimli olmuyor. Yani program teoride yeteri kadar kazandırıyor pratikte uygulanamıyor maalesef. Bu durumu düzeltmek için konuşma etkinlikleri çoğaltılabilir bence (Ö13). Örneğin, grup çalışmalarıyla birlikte daha fazla konuşma etkinlikleri hazırlanmalı ve böylece çocukları daha fazla konuşmaya teşvik etmiş oluruz (Ö14).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının dinleme becerisinin edinimine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Dinleme Becerisinin Edinimine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Dinleme becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	Katılıyorum	<i>Yeteri kadar kazandırılıyor (Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12).</i>	10	50
	Kısmen katılıyorum	<i>Pratiğe sıkıntı var (Ö1). Dinleme etkinlikleri var ama videolar daha eğlenceli olabilir (Ö13).</i> <i>Dinleme becerisine çok fazla yer verilmemiş (Ö3, Ö4). Kesinlikle yeterli değil (Ö5, Ö10, Ö14).</i>	2	10
	Katılmıyorum		8	40
Toplam			20	100

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim programının dinleme becerisini kazandırmasına ilişkin katılımcıların %50’si (f=10) yeteri kadar kazandırıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %10’u (f=2) *kısmen* kazandırıldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %40’ı (f=8) yeteri kadar kazandırılmadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programının *dinleme* becerisini yeteri kadar kazandığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Kazandırıyor aslında programda. Oldukça dinleme var düzeylerine uygun her konu ile ilgili hem ön gördükleri kitapta hem de programda güzel, ben beğendim (Ö6). Okuma bölümünü dinleyerek de çocuklara verdiğimiz düşünürsek örneğin, yazma bölümleri hariç okumada, dinleme bölümlerinde tekrar etme aşaması da var ve bunların hepsini göz önünde bulundurursak bence dinleme becerisi de yeteri kadar kazandırılıyor (Ö8). Evet, dinleme becerisi de yeteri kadar kazandırılıyor. Dinleme metinleri çok miktarda var hatta her sayfada bir dinleme metni var (Ö9). Kazandırıyor, dinleme becerisinde bir sıkıntı yok. Kitaptaki bütün ses dosyalarını işliyoruz farklı kaynaklardan da yararlanıyorum böylece çocuklar farklı aksanları da değerlendirebiliyorlar. Ayrıca çocuklar dinleme de pasif bir durumda oldukları için hepsine ulaşılabilir (Ö11). Dinleme becerisi yeteri kadar kazandırılıyor programda, kitapta da bu konuyla ilgili zaten QR kodlarıyla oluşturulmuş fazlasıyla etkinlikler var (Ö12).

Almanca Öğretim Programının *dinleme* becerisini *kısmen* kazandığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Aynı şekilde kazandırmaya çalışmış ve programda teorik olarak çok güzel yazılmış ama pratiğe dökmekte sıkıntı var. Yine yeterli olduğunu düşünmüyorum ben, ders saati ve sayısı açısından özellikle (Ö1). Dinleme etkinlikleri var yok

diyemem ama daha fazla da olabilir. Daha fazla daha eğlenceli içerikler olabilir bence çünkü çok klasikleşmiş artık dinleme parçaları, farklı dinleme parçaları olabilir belki dijitalle bağlantılı yani hem dinlemeli hem de görsel içerikli video tarzı şeyler olabilir yani sadece dinleme değil de görsel videolar belki daha eğlenceli olabilir öğrenciler için (Ö13).

Almanca Öğretim Programının *dinleme* becerisini yeteri kadar kazandırmadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Dinleme becerisi de çok zayıf kalıyor. Bunun için yine dinleme becerisine yönelik çok daha fazla dinleme metinleri eklenmeli mutlaka. Dinleme becerisi ile ilgili ayrıca ek materyallerde kullanılan ses dosyalarından da yararlanılmalı diye düşünüyorum ben çünkü çok zayıf kalıyor (Ö3). Dinleme becerisine çok fazla yer verilmemiş maalesef. Bence dinleme metinlerine daha fazla yer verilmesi gerekiyor. (Ö4). Kesinlikle yeterli olmadığını düşünüyorum. Devlet kitaplarındaki dinleme metinleri zaten çok yavan geliyor bana, gerçek yaşamdan kopuk olduğunu düşünüyorum ve bazen telaffuzları da çok düzgün değil. Bunlar düzeltilebilir (Ö5). Kazandırmıyor. Almanca ağırlıklı liselerde Almancası çok iyi olup dinlemede sıkıntı yaşayan öğrencim var dolayısıyla buradakiler de tabii ki yaşıyor. Benim sınavlarımda çocuklar en düşük notları dinlemeden alıyorlar. Sürekli maruz kalmak lazım. Açıkçası Almanca öğretmenlerinin çok yeterli olduğunu da düşünmüyorum (Ö10). Dinleme becerisini de yeteri kadar kazandırmıyor. Bence en zor beceri dinleme becerisidir ve bu beceriyi kazandırmak için diğerlerini kazandırmak gerekiyor. En zor gelişen beceridir kendimden biliyorum. Dinlemeyi geliştirmek için dinleme dosyaları sayısı artırılabilir (Ö14).

Almanca Öğretim Programının *dinleme* becerisini daha iyi kazandırabilmesi için katılımcılardan bazılarının önerileri aşağıdaki gibidir:

Yine yeterli olduğunu düşünmüyorum ben, ders saati ve sayısı açısından özellikle (Ö1). Bence dinleme metinlerine daha fazla yer verilmesi gerekiyor. Yabancı ülkelerde çekilmiş videolar oluyor mesela bunları hem görsel olarak hem de metin olarak yansıtabileceğimiz hem de dinleme şeklinde çocuklara sunma gibi yöntemler öğrenciler için çok faydalı oluyor. Bunların eksiklikleri var, örneğin sadece bir tane dinleme ile görsel olmadan bir sunum yapmaktansa video ile

konuyu yansıtmak hele ikinci veya üçüncü izlemede alt yazı ile bu görseli paylaşmak çok daha faydalı olacak diye düşünüyorum (Ö4). Bu beceriyi aynı konuşma becerisi gibi okuma ve yazma becerisine oranla daha çok vurgulamalı program çünkü bir dil bilmek o dili anlayıp konuşabilme demektir yani bu beceriyi okuma ve yazma becerisiyle eşit tutmamalı program, daha fazla dinleme metinleri sunarak bu durum düzeltilebilir (Ö16). Yeteri kadar ses dosyaları var ama iyi seslendirilmemişler, bu durum düzeltilmeli (Ö17). Ses dosyaları kalitesi iyileştirilmeli, güzel Almanca konuşan birileri seslendirsın (Ö18).

4.1.2. İkinci alt amaç

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Öğretim Programındaki içeriğin kazanımlara uygunluk durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. İçeriğin Kazanımlara Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
İçerik kazanımlara uygundur	Katılıyorum	<i>Kazanımlara uygundur (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17).</i>	18	90
	Kısmen katılıyorum		0	0
	Katılmıyorum	<i>Bence pek değil, biraz daha indirgenmeli (Ö16). Uygun değil (Ö18).</i>	2	10
Toplam			20	100

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim programındaki içeriğin kazanımlara uygunluk durumuna ilişkin öğretmenlerin %90’ı (f=18) içeriğin kazanımlara uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %10’u (f=2) içeriğin kazanımları uygun olmadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim programının içeriğinin kazanımlara uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, Almanca öğretim programındaki içerik biraz fazla tutulmasına rağmen kazanımlara uygundur diyebilirim (Ö1). Evet, kazanımlara uygundur (Ö2, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17). Evet içerik kazanımlara uygundur ama bazı eksiklikler var tabi ki, mesela kelime ve dil bilgisi öğretimi konusunda eksiklikler var. Dinleme ve konuşma gibi becerilerde içerikte yeterince desteklenmiyor kanısındayım (Ö3). İçerik kazanımlara uygundur ama bir tık daha genişletilebilir, biraz sığ kalmış

sanki yani biraz daha farklı konulara değinilebilir, çeşitlendirmeler yapılabilir (Ö4). İçerikler, evet kazanımlara uygun. Bir örnek vereyim, selamlaşma ve vedalaşma konuları var, uygun ifadelerin kullanılabilmesi için içerikler de çeşitlendirilmiş mesela öğrencilerin selam verirken veya vedalaşırken hangi ifadeleri kullanabileceklerini, çeşitli diyaloglarla, çalışmalarla kitaplarda sunulmuş ve bu anlamda oldukça uygun olduğunu düşünüyorum (Ö8).

Almanca Öğretim Programındaki içeriğin kazanımlara uygun olmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir:

Bence pek değil, bazı içerikler seviyenin üstünde, biraz fazla kapsamlı oluyor, metinler daha kısa olmalı örneğin, bir ünite işlendiğinde veya bir ünite konusu olduğunda gereksiz fazla bilgiler oluyor, daha basit tutulmalı yani içerik açısından biraz daha indirgenmeli diye düşünüyorum (Ö16). Uygun değildir, hedef ve kazanımları net bir şekilde belli ediyorlar ama kitaba gelindiği zaman çok yüzeysel verilmiş oluyor ya da çok ilgisiz örnekler verilmiş oluyor, kitap mutlaka görsellerle desteklenmesi, oyun odaklı olması, etkinlikler net ifade edilmesi gerekiyor ve öğretmenin işini kolaylaştırması gerekiyor (Ö18).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programındaki içeriğin kazanımları kapsama durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. İçeriğin Kazanımları Kapsayıcılığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
İçerik kazanımları kapsamaktadır	Katılıyorum	Evet, kapsamaktadır (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20). Kesinlikle kapsamaktadır (Ö8). Kazanımları kapsar şekilde oluşturulmuş (Ö19).	19	95
	Kısmen katılıyorum		0	0
	Katılmıyorum	Kapsamıyor (Ö18).	1	5
Toplam			20	100

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programındaki içeriğin kazanımları kapsama durumuna ilişkin katılımcıların %95’i (f=19) içeriğin kazanımları kapsadığını ifade etmişlerdir. İçeriğin kazanımları kısmen kapsadığını ifade eden katılımcı yoktur. Bununla

birlikte katılımcıların %5'i (f=1) içeriğin kazanımları kapsamadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim programındaki içeriğin kazanımları kapsadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, kapsamaktadır (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö17). Evet, evet, evet kesinlikle kapsamaktadır (Ö8). İçerik kazanımları kapsamaktadır, evet (Ö9). Tekrar evet, kazanımları kapsamaktadır (Ö12). Evet, kazanımları da kapsamaktadır (Ö14, Ö20). Evet, kazanımları kapsar şekilde oluşturulmuş (Ö19).

Almanca Öğretim Programındaki içeriğin kazanımları kapsamadığını ifade eden öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Kapsamıyor çünkü öğretmene nasıl gitmesi gerektiğini söylüyor ve dört temel becerinin eşit derecede gitmesi gerektiğini vurguluyor ama maalesef içeriğe bakıldığında ne konuşma eşit oluyor ne okuma eşit oluyor kitap daha çok yazma odaklı ya da devrik cümle şeklinde verilmiştir, çok da ezberciliğe gidiyor ve pek öğretime uygun değil hala geleneksel yöntem söz konusu (Ö18).

Katılımcıların dokuzuncu sınıf çalışma kitabındaki alıştırmaların öğrencilerin dikkatlerini çekebilme durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Çalışma Kitabındaki Alıştırmaların Öğrencilerin Dikkatlerini Çekebilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Çalışma kitabındaki alıştırmalar öğrencilerin dikkatini çekmektedir	Katılıyorum	<i>Oldukça yeterli (Ö8). Öğrencilerin dikkatini çekiyorlar (Ö14, Ö19).</i>	3	15
	Kısmen katılıyorum	<i>Bazıları çekiyor, bazıları çekmiyor (Ö10). Kısmen (Ö11, Ö13, Ö15, Ö17).</i>	10	50
	Katılmıyorum	<i>Sıkıcı buluyorum (Ö1). O yapıda olduklarını düşünmüyorum (Ö3, Ö5). Tabi ki hayır (Ö7). Özensiz hazırlanmış kitaplar gibi (Ö18).</i>	7	35
Toplam			20	100

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi katılımcıların %15'i (f=3) Almanca çalışma kitabındaki alıştırmaların öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %50'ı (f=10) *kısmen* öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %35'i (f=7) alıştırmanın öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Almanca çalışma kitabındaki alıştırmanın öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Çalışma kitabındaki alıştırma ders kitabında işlenen konularla birebir bağlantılı ve oldukça yeterli olduklarını düşünüyorum. Hatta okuma, dinleme, yazma becerilerini de kazandıracak nitelikte hazırlanmış (Ö8). Evet, öğrencilerin dikkatini çekiyorlar. Kitaplar güzel bizim zamanımızda böyle kitaplar yoktu şimdiki kitaplar harika, kitapları beğeniyorum (Ö14). Evet, öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte (Ö19).

Almanca çalışma kitabındaki alıştırmanın öğrencilerin *kısmen* dikkatini çekebilecek nitelikte olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Bazıları çekiyor, bazıları çekmiyor, bazıları çok güzel alıştırma ama bazıları çok gereksiz. Evet ya da hayır diye tam bir cevap veremem ama kesinlikle düzeltilebilir (Ö10). Burada kısmen cevabını vermek istiyorum ve yine ülke bilgisine daha doğrusu kültür aktarımı konusuna değinmek istiyorum çünkü çocuklar çok flaş (hızlı) bilgiler görüyor içerik görmüyor mesela ben vakıf okullarında çalıştığımda kültürü de aktarmamız gerekiyordu ve orada şunu gözlemledim kültürü gören çocukların Almancaya olan ilgisi daha çok artıyor ve maalesef devlet okullarında böyle bir şey yok (Ö11). Kısmen, yani bulmaca falan var yine en azından, ders kitabındansa çalışma kitabında daha serbest hissediyorlar. Bulmaca çözüyorlar, görseller daha fazla oluyor, mükemmel değil ama idare eder yani (Ö13). Evet ama kısmen öğrencilerin dikkatini çekiyor, sanki konular biraz soğuk ve içerik olarak pek dikkat çekici değil gibi belki olması gereken bu öğretmenlik ortaya çıksın diye ama bu şekilde Almanca öğretmenine çok iş düşüyor (Ö15). Kısmen diyeyim, bazı etkinlikler çok zevkli, çok keyifli örneğin, bulmaca tarzı etkinlikleri çok seviyor öğrenciler özellikle de altında bir tane anahtar kelime çıktığı zaman onu bulabilmenin mutluluğunu yaşıyorlar ve zevkle yapıyorlar ama onun haricinde soru-cevap şeklinde olunca çocukların çok hoşuna gitmiyor. Bulmaca tarzı etkinlikler olduğu zaman öğrenciler biz daha demeden kendileri yapmaya çalışıyorlar bu gayreti de görünce hoşumuza

gidiyor bu yüzden ders kitaplarında bu tarz etkinliklere daha çok yer verilmeli diye düşünüyorum (Ö17).

Almanca çalışma kitabındaki alıştırmaların öğrencilerin dikkatini çekebilecek nitelikte olmadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ben sıkıcı buluyorum, çalışma kitabındaki etkinlikleri çünkü kitapta ne verdiyse öbür tarafta da başka bir renk de vermiş (Ö1). Daha çok tekrara dayalı alıştırmalar var. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek yapıda olduklarını düşünmüyorum çünkü daha yaratıcı, öğrenciyi araştırmaya teşvik edecek alıştırmalar olmalı bence, daha eğlenceli, etkileşimli alıştırmalar olmalı (Ö3). Ben o nitelikte olduklarını düşünmüyorum ve bu yüzden hep ayrıca materyal bulmaya çalışıyorum. Şarkılar olsun, oyunlar olsun kendim bulmaya çalışıyorum. Kitaptakilerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle görseller yeterli değil, kitaplar biraz daha canlandırılabilir (Ö5). Tabi ki hayır. Geçenlerde hayvanat bahçesindeki hayvanları işledik ve fotoğraflar o kadar kötü ki çocuk inek ile keçiyi ayırt edemiyor bu hayvanları tanımasına rağmen. Bu durumda da kitap öğrencilere tabi çok sıkıcı geliyor (Ö7). Hayır, çok sade ve sanki ilkokula hazırlanmış hatta özensiz hazırlanmış gibi kitaplar. Çocuğun dikkatini çeken bir şey yok şöyle söyleyeyim, ben kendim bile bir kitap alırken kâğıt kalitesine bakarım daha böyle aşkla okuyabilmek için veya daha güzel yazabilmek için ama devlet kitapları hiç böyle değil, kitaplar çok basit gibi geliyor bana yani çocuğa ekstradan bir şey kattığına ben inanmıyorum (Ö18).

4.1.3. Üçüncü alt amaç

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının öğrenme- öğretme sürecine yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Kazanımları Sağlamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Öğrenme-öğretme süreci kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir	Katılıyorum	<i>Düzenlenmiştir (Ö2, Ö8, Ö12, Ö14, Ö19).</i>	7	35
	Kısmen katılıyorum	<i>Kısmen düzenlenmiştir (Ö3, Ö6, Ö10). Sınıf mevcudu zorluyor (Ö13). Evet ama ders saati yeterli değil (Ö20).</i>	7	35
	Katılmıyorum	<i>Düzenlenmemiştir (Ö5, Ö16). Evet, ama süre olarak düzenlenmemiş (Ö11, Ö15, Ö18).</i>	6	30
	Toplam		20	100

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecine ilişkin katılımcıların %35’i (f=7) kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %35’i (f=7) *kısmen* öğrenme-öğretme sürecinin kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte ise katılımcıların %30’u (f=6) öğrenme-öğretme sürecinin kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmemiş olduğunu ifade etmişlerdir. Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecinin kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yeterli olmasa da evet düzenlenmiştir (Ö2). Evet, kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Ö8). Evet, öğrenme-öğretme süreci kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Ö12). Tabii ki, evet (Ö14). Evet, düzenlenmiş (Ö19).

Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecinin kazanımları *kısmen* sağlayacak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Kısmen düzenlenmiştir diyebilirim (Ö3, Ö6). Kesin düzenlenmiştir ama şu an bakanlığın yaptıkları Almancanın seçmeli ders olup dinleme, konuşma ve yazmayı düşününce hiçbir şey tutmuyor (10). Öğrenme-öğretme süreçleri sınıflar kalabalık olduğu için çok verimli ilerlemiyor aslında sınıf mevcudu daha az olsa daha uygun olacak yani o kazanımlardaki konuşmalar, dinlemeler falan daha verimli olacak ama sınıf mevcudu biraz zorluyor bu durumu (Ö13). Aslında

evet ama ders saatinin az olmasından dolayı kazanımları tam anlamıyla gerçekleştiremiyoruz yani öğrencilerde içselleşemiyor maalesef (Ö20).

Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecinin kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmemiş olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Aslında evet gibi görünüyor, ama öğrenme-öğretme sürecinin içine sınıftaki tüm aktiviteler ve tüm materyallerin girdiğini de düşünürsek ve ben maalesef kitapları eksik bulduğum için öğrenme-öğretme sürecinin kazanımları tam anlamıyla sağlayacak şekilde düzenlendiğini söyleyemeyeceğim. Yani hayır (Ö5). Evet, ama süre olarak kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmemiş. Bu anlamda yetersiz (Ö11). Hayır, düzenlenmemiştir. Süreç ve materyal açısından yetersizdir (Ö15). Yetersizlik var, bence düzenlenmemiş (Ö16). Hayır çünkü Almanca zor bir dil, öğrenci hiç maruz kalmamış, ilk defa lisede denk geliyor zaten iki saatte de mümkünatı yok bunun (Ö18).

4.1.3. Dördüncü alt amaç

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında değerlendirme sürecinde konuşma becerisini ele almış olmasına yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Öğretim Programının Değerlendirme Sürecinde Konuşma Becerisinin Ele Alınmış Olmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Öğretim programının değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin ele alınmış olması yerinde bir karardır.	Katılıyorum	Kesinlikle yerinde bir karardır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20).	19	95
	Kısmen katılıyorum		0	0
	Katılmıyorum	Bu dersi için ben hiç uygun görmüyorum (Ö7).	1	5
Toplam			20	100

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programına göre değerlendirme sürecine ilişkin katılımcıların %95’i (f=19) konuşma becerisinin de ele alınmış olmasının

yerinde bir karar olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma becerisinin değerlendirme sürecinde ele alınmış olmasını *kısmen* yerinde bir karar olarak değerlendiren katılımcı yoktur. Bununla birlikte katılımcılardan %5'i (f=1) değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin ele alınmış olmasının yerinde bir karar olmadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programına göre değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin de ele alınmış olmasının yerinde bir karar olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Kesinlikle yerinde bir karardır. Zaten Türkiye'deki eğitim sisteminde maalesef ki dil öğreniminde çocuklar okullardan konuşarak mezun olamıyorlar. Şimdilerde ufak da olsa çat pat da olsa bu konuşma becerilerini bu kararla birlikte bence daha geliştirebiliyorlar (Ö1). Bence yerinde bir karardır çünkü öğrenci sadece yazı diliyle anlaşılamayacak yeri geldiğinde konuşmaya ihtiyaç duyacak. Dil öğreniminin aslında bence temelinde olan şey öncelikle konuşma becerisine sahip olmaktır. Öğrenciler konuşmaktan çok çekiniyor. Öğrenciyi özellikle günlük konuşmaya yönlendirmek çok daha önemli, ben böyle görüyorum (Ö2). Kesinlikle yerinde bir karardır (Ö3, Ö5, Ö12, Ö16, Ö20). Çok yerinde bir karar hatta ben şunu da söyleyebilirim, yeni programda konuşma, yazma, dinleme ve okuma bunların hepsini ayırdılar bizlere üç tane not verme şansı tanıdılar. Konuşma ve dinlemede ayrı bir sınavın olması çok güzel oldu. Konuşma becerisi konularıyla ilgili konuşma sınavı esnasında gerçekten faydalı olduğunu ben görüyorum. Çocuklar bu sayede konuşmaya daha çabuk uyum sağlıyorlar ve tabi ki daha iyi oluyor (Ö6). Yerinde bir karardır çünkü öğrendikleri dili konuşmadıktan sonra dil edinimin anlamının ne olduğunu çocuklara da kavratamayız, ölü bir dil öğrenmiş olurlar dolayısıyla konuşmak önceliğimiz oluyor bizim (Ö11). Evet, yerinde bir karar hatta geç bile kalınmış bir karar. Biz Almanca öğretmenleri olarak zaten hep konuşma odaklı gidiyorduk, konuşma olmadan bir dil olabilir mi? Çocukları biz zorluyorduk yani konuşma olmadığı zaman çocuklar fazla konuşturulmuyor ama konuşma sınavı olduğunda çocuk ekstra deli gibi çalışmak zorunda kalıyor ve farklı yollar deniyor bu sayede de kendi öğrenme yöntemini keşfediyor (Ö18).

Almanca Öğretim Programına göre değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin de ele alınmış olmasının yerinde bir karar olmadığını ifade eden öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Bu kararı kim vermiş bilmiyorum ama bence bu karar belki haftada dört saat ile mümkün, İngilizce dersinde olduğu gibi, ama haftada iki saat olan Almanca dersi için ben hiç uygun görmüyorum. Neden diye sorulursa, sadece vakit açısından yoksa tabi ki de çocuğun konuşma becerisinin ölçülmesi gerekiyor, değerlendirilmesi gerekiyor evet çünkü madem bununla ilgili etkinlikler yapılıyor o zaman bu beceri de değerlendirilsin evet ama vakit yok. O yüzden ben bunu çok doğru bulmuyorum ama eğer haftalık ders saati daha fazla olsa mesela dört saat-beş saat bence mutlaka yapılmalı ama bu şartlar altında ben çok doğru bulmuyorum (Ö7).

4.1.4. Beşinci alt amaç

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının dört dil becerisi ve AODRÇ'ne uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Dört Dil Becerisini Dengeli Biçimde Kazandırmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Öğrenme-öğretme süreci dört dil becerisini dengeli biçimde kazandırmaktadır	Katılıyorum	Evet, kazandırmaktadır (Ö8, Ö16). Kazandıracak şekilde düzenlenmiştir (Ö9, Ö12, Ö15).	9	45
	Kısmen katılıyorum	Kısmen dengeli düzenlenmemiştir (Ö14).	1	5
	Katılmıyorum	Yetersiz görüyorum (Ö1). Hayır, dinleme ve konuşma daha fazla olabilir (Ö5). Kesinlikle hayır (Ö10, Ö13). Hayır, ciddi sıkıntı yaşıyoruz ve yetiştiremiyoruz (Ö17).	10	50
Toplam			20	100

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecine ilişkin katılımcıların %45'i (f=9) dört dil becerisini dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %5'i (f=1) dört dil becerisini *kısmen* dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %50'si (f=10) öğrenme-öğretme sürecinin dört dil becerisini dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmemiş olduğunu ifade etmişlerdir. Almanca Öğretim

Programındaki öğrenme-öğretme sürecinin dört dil becerisini dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, hatta kitap ünitelerinin sonlarında yetkinliği ölçmek için bölümleri var mesela, önceden gramer çok fazlaydı şimdi bir kenarda sadece haberdar eder şekilde veriliyor; orada on dakika bahsedince konudan haberdar olmuş oluyor öğrenci mesela, okuma metinlerinin içinde bulunuyor. Yani tümevarım metodu daha çok kullanılmış önceki programa göre (Ö8). Kazandıracak şekilde düzenlenmiş ancak yine söylüyorum saat anlamında yeterli gelmediği için yetiştiriyor yani öğretme planı ile öğrenme planı güzel, düzgün ama saat yeterli olmadığı için hedeflerimize yani beceriye yönelik hedeflerimiz birazcık sekteye uğruyor, yarıda kalıyor (Ö9). Almanca ortaöğretim programını ele alacak şekilde söyleyecek olursam evet, kesinlikle dört dili becerisini dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmiştir (Ö12). Evet, düzenlenmiştir. Çok güzel ben beğendim ama uygulayabiliyor muyuz o ayrı bir soru (Ö15). Programda evet, yani öyle görünüyor ama uygulanabilirliği muallak zaten biz bu yüzden programın değişmesini istiyoruz (Ö16).

Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecinin dört dil becerisini kısmen dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmiş olduğunu ifade eden öğretmenin görüşü şu şekildedir:

Bence tam olarak dengeli düzenlenmemiştir çünkü yazma becerisi daha çok ön plana çıkmaktadır (Ö14).

Almanca Öğretim Programındaki öğrenme-öğretme sürecinin dört dil becerisini dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmemiş olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ben yetersiz görüyorum. Dört dil becerisini de özellikle dinleme ve konuşma kısmında çok az tutulduğunu düşünüyorum. Bence eşit şekilde dağıtılmamış (Ö1). Hayır, dinleme ve konuşma daha fazla olabilir ama diğerleri yeterli diye düşünüyorum (Ö5). Kesinlikle yok kesinlikle olmuyor %100 olmuyor yani. Tamamen öğretmenin koşturmacasına bağlı, iki saatte olacak iş değil bunlar (Ö10). Eşit değil bence yani yazma ve okuma daha ağırlıklı diye düşünüyorum (Ö13). Hayır, hepsini tam hakkıyla yapamadığımızı zaman zaman fazlasıyla

düşünüyorum çünkü hem grameri vermemiz gerekiyor okuması, yazması, konuşması var ve bu anlamda ciddi sıkıntı yaşıyoruz ve yetiştiremiyoruz (Ö17).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının Avrupa Ortak Dil Çerçevesine uygunluk durumuna ilişkin katılımcı görüşleri tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Öğretim Programının AODRÇ Uygunluğuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
AODRÇ'ne uygun bir öğretim mümkündür	Katılıyorum	Mümkündür (Ö8, Ö12, Ö16, Ö17, Ö20).	9	45
	Kısmen katılıyorum	Mümkün ancak AODRÇ'nin önerdiği yöntemlere daha fazla yer verilmeli (Ö3). Mümkün ama geliştirilmesi lazım. (Ö4). Yeterli değil gibi (Ö5). Mümkün ama eksikleri var(Ö14).	4	20
	Katılmıyorum	Uygun değildir (Ö1, Ö2, Ö10, Ö11). Hayır, program yetersiz (Ö15).	7	35
Toplam			20	100

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi Almanca programıyla AODRÇ'ne ilişkin katılımcıların %45'i (f=9) uygun bir öğretimin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %20'si (f=4) uygun bir öğretimin *kısmen* mümkün olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %35'i (f=7) ise uygun bir öğretimin mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Almanca Öğretim Programı ile AODRÇ'ne uygun bir öğretimin mümkün olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, bence mümkün çünkü dört temel beceriyi yani konuşma dinleme, okuma ve yazmayı hedef aldığı için program, içerikleri de bu yönde düzenlenmiş olduğu için mümkün olduğunu düşünüyorum (Ö8). Evet, mümkündür zaten AODRÇ planlaması yapılırken Avrupa'daki diller baz alınarak bu çerçeve hazırlanıyor o yüzden Almanca öğretim programı da doğrudan uygundur ve uyarlanabilir (Ö12). Bence uygundur çünkü dil öğretimi birçok okulda MEB'nin kitaplarında da olmak üzere hiçbir şekilde Türkçe açıklama olmuyor ve dil öğreniminde dil seviyelerine ayırıyoruz ve bunlar Avrupa veya dünya standartlarında oluşan seviyeler bunlar da ortak şekilde oluşturuluyor zaten. Evet kesinlikle mümkündür çünkü belirli bir seviye var o seviyelerde birbirine uygun (Ö16). Almanca öğretim programı ile AODRÇ uygun bir öğretim yapmak mümkündür

çünkü okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile öğrenme aşamalarını ölçmemizi sağlayacak şekilde hazırlanmış (Ö17). Aslında dil seviyelerini karşılaştırarak bakacak olursak evet mümkündür (Ö20).

Almanca Öğretim Programı ile AODRÇ'ne uygun bir öğretimin kısmen mümkün olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Aslında mümkün tabi ki ancak bu uyumun sağlanması için Almanca programında görev temelli öğrenme yani AODRÇ'nin önerdiği yöntemlere daha fazla yer verilmesi gerekiyor bence (Ö3). Uygun bir öğretim mümkün ama geliştirilmesi lazım. Yabancı ülkelerdeki grup programları daha kapsamlı şekilde ele alınarak, kıyaslama yapılarak, oradaki hocalarla da birlikte konuşularak geliştirilmesi gerekir (Ö4). Bu konuda çok emin değilim ama yeterli değil gibi. Özellikle devlet okullarında ve bu okullardaki kitaplarla çalışılan kazanımlar yeterli gelmeyebilir. Kültürel değerlerin tam olarak aktarılamadığını düşünüyorum (Ö5). Mümkün olabilir ama eksiklerimizi tamamlamak şartıyla. Türkiye bu konuda sanki biraz geride kalıyor, AODRÇ daha ileride kriterlere sahip diye düşünüyorum (Ö14).

Almanca Programı ile AODRÇ'ne uygun bir öğretimin mümkün olmadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Almanca öğretim programında yine az önce de söylediğim gibi teoride iyi hazırlanmış fakat AODRÇ'ne uygun değildir bana göre. Şu şekilde, eğer uygun olmuş olsaydı zaten birçok öğrencimiz Avrupa'daki öğrenciler gibi ikinci ya da üçüncü bir dili öğrenip konuşup okullarından mezun olmuş olacaktı (Ö1). Pek mümkün değil. AODRÇ'ne MEB'in müfredatı (programı) biraz daha yaklaşmış olabilir ama yine de yeterli değildir. Dediğim gibi önceliğimiz konuşma olmalı dil eğitiminde (Ö2). Ben çok mümkün olduğunu düşünmüyorum (Ö10). Mümkün değil bence çünkü yaşayarak öğrenebildiklerini söyleyemeyiz mesela, Almanya'da kültür bazlı eğitim daha ön planda ama bizde sadece kelime bilgisi, gramer bilgisi var yani çocuklar tekrara yönlendiriliyor, yine aynı şeyi söyleyeceğim ölü bir dil öğreniyorlar. Kültürden koparılmış bir dilin ben fayda sağlayacağını zannetmiyorum ki en basiti merak uyandırmıyor çocuklarda, tek gördükleri şey kelime, ezber ve dil bilgisi başka bir şey yok (Ö11). Hayır,

program yetersiz, koşullar yetersiz, uygulama sayıları yetersiz ve materyal eksik dolayısıyla mümkün değil (Ö15).

4.1.6. Altıncı alt amaç

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programını iyileştirmeye yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Öğretim Programını İyileştirme Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Almanca Öğretim Programının Yetersizliklerine Dair Öğretmen Görüşleri	f	%
Ders Saati	12	60
Dijital Materyal	4	20
Seçmeli	3	15
Sadeleştirme	3	15
Dil Laboratuvarı	2	10
Sınıf Mevcudu	3	15
Öğretmenlere Rehberlik	3	15
Öğrenci Merkezli	1	5
Konuşma Becerisi	2	10
Kültür Aktarımı	2	10
Kitaplar	5	25
Esneklik	1	5
Lise Seviyesi Geç	1	5
Ölçme-Değerlendirme	2	10
Program Güncellemesi	2	10
Bireysel Farklılıklar	1	5
Disiplinler Arası	1	5
Konu Tekrarı	2	10
Pratiği Kolaylaştıracak Uygulamalar	1	5
Almanca'nın Önemi Artmalı	3	15

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programının iyileştirilmesine ilişkin katılımcıların %60'ı (f=12) Almanca ders saatinin artırılması gerektiğini, %20'si (f=4) dijital materyallerin çoğaltılması ve güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların %15'i (f=3) Almanca dersinin öğrenciler tarafından ciddiye alınması için seçmeli ders olmaktan çıkarılması gerektiğini, %15'i (f=3) programın sadeleştirilmesi gerektiğini, %10'u (f=2) ise Almanca dersi için dil laboratuvarlarının olumlu sonuçları olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların %15'i (f=3) sınıf mevcutlarının azaltılması, %15'i (f=3) programın öğretmenlere rehberlik konusunda daha fazla imkân sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %5'i (f=1) programın daha öğrenci merkezli olması gerektiğini, %10'u (f=2) konuşma becerisinin daha fazla vurgulanmasını, %10'u (f=2) Alman kültürünün daha fazla aktarılmasını önermişlerdir. Katılımcıların %25'i (f=5)

kitapların daha güncel ve otantik içeriklerle dolu olmasını gerektiğini, %5'i (f=1) programın daha esnek olması gerektiğini, %5'i (f=1) Almanca dersinin ilköğretimden itibaren başlaması gerektiğini, %10'u (f=2) haftada iki ders saatine göre ölçme-değerlendirmenin azaltılmasını önermişlerdir. Ayrıca katılımcıların %10'u (f=2) programın güncellenmesini, %5'i (f=1) bireysel farklılıkların daha çok dikkate alınmasını, %5'i (f=1) disiplinler arası içeriklerin oluşturulmasını, %10'u (f=2) programda konu tekrarına yer verilmesini ve %15'i (f=3) Almanın önemini artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Almanca Öğretim programının iyileştirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ya program biraz daraltılmalı, içerisinden konular çıkarılmalı çünkü çok geniş bunu iki saatlik bir derste yetiştirmek çok zor ya da dediğim gibi programa uygun sağlıklı şekilde bu dersi verebileceğimiz ders saati sayısı öğretmenlere verilmeli (Ö1). Biraz daha alanında iyi hocalarla bir araya gelerek, biraz daha da günceli takip ederek yeni bir program oluşturulabilir. Okulların genel durumunu düşünerek, kalabalık okullar en azından dil sınıflarıyla zenginleştirilmeli ya da programda ölçme-değerlendirmenin bu kadar çok olup bu kadar az saate indirgenmesi hakkında belki bazı değişiklikler yapılabilir (Ö2). Öğretmenlere daha çok rehberlik sağlanmalı, teknoloji kullanımı desteklenmeli, materyaller de arttırılmalı, öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel ve otantik içerikler arttırılmalı (Ö3). Ders saatleri her öğrenciye dayatılmadan arttırılmalı, örneğin iki saati zorunlu, diğer iki saati de kulüp gibi olabilir. Bir dayatma ile olmaz çünkü yabancı dil biraz sevmeye ile alakalı ve öğrenciye de sevdirek öğretmek gerekiyor (Ö4). Hedef dildeki kültür daha iyi tanıtılmalı, belki o zaman daha çok ilgi çekebilir. Ayrıca ders saati arttırılmalı (Ö5). Biraz önce söylediğim gibi daha çok Almanya'da dikkat çekici olaylar işlenmeli metinlerde ve bunlar da pragmatik olmalı yani o pragmatizmi yakaladıktan sonra "bu benim ne işime yarayacak" diye sorulan sorudan bahsediyorum, Alman kültürüne dair, Alman edebiyatıdır, sinemasıdır, sanatıdır oralara dair küçük enstantanelerle zenginleştirilebilir ama mümkünse Türk isimlerle Almanca öğretmesinler bu çok yanlış oluyor sonrasında başka anlamlar çıkarıyor çocuklar ve çocuklar bu konularda çok acımasızlar (Ö6). Belki teknolojik entegrasyon olabilir kitap ile ilgili veya konuşma becerisi ile ilgili daha çok etkinlikler eklenebilir, bireysel farklılıklar daha çok dikkate alınabilir, disiplinler arası etkinlikler eklenebilir (Ö7). En başta dediğim gibi

Almanca'nın ders saati artırılması gerekiyor yani programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için bu şart. Teknik aksaklıklar için dil laboratuvarı yeterli olabilir (Ö8). Benim demek istediğim bu dört beceri anca ve anca yirmi saat Almanca görülen hazırlık sınıflarında başarılı şekilde verilebilir öteki türlü öğretmen sadece konuları anlatıp geçmiş olur (Ö10). Kitaplar düzeltilmeli, Almanca seçmeli ders olmaktan çıkartılıp zorunlu ders olmalı yeniden. Ayrıca Almanca ders saatleri artırılmalı yani İngilizce bile dört saat Anadolu liselerinde ve çocuklar çok yetersiz kalıyor dört saatte ve dört saat bile yetersizken iki saat hiç yetmez bir yabancı dil öğrenmek için (Ö11). Ders saatleri diyeceğim ama aslında kazanımları veya hedefleri ders saatlerine uygun şekilde yetiştirebiliriz burada bir sorun yok ama sorun şu ki dört temel dil becerisini dahil ettiğimizde sıkıntı yaşıyoruz. Programda şöyle yapılabilir haftada iki saat Almanca dersi işlenen liselerde kazanımlar daha da esnetilebilir yani bir saati tamamen ders olacak şekilde bir saati de tamamen uygulama olacak şekilde ayarlanabilir (Ö12). Ben kötü bir program olduğunu düşünmüyorum sadece onu pratikte daha kolaylaştıracak uygulamalar gerekli bence (Ö13). En başta ders saati artırılmalı, Almanca ikinci sınıf yabancı dil olarak görülmemeli Almanca önem bakımından neden İngilizceden sonra geliyor bunu hiçbir zaman anlamamışımdır, okullarda bence iki dilin ağırlığı eşit olmalı (Ö14). Birincisi ülke politikası olarak ilköğretimden ortaöğretime kadar ön yargılar yıkılmalı ve yabancı dillere bu kadar kapalı olunmamalı gerektiğini anlatmak lazım, bu çocuğun kulağına küpe olmalı çünkü ön yargıyla geliyorlar ikincisi ise ders saatinin artırılması lazım ve bir sınıfta bu kadar öğrenci olmamalı (Ö15). Ders kitaplarının içeriği, program ve kazanımlar azaltılmalı ama benim için en önemli şey okuduğunu anlama değil duyduğunu anlamak ve konuşabilmek çünkü dil demek anlama ve konuşabilme demektir. Yıllardır dil öğretiminde yaptığımız en büyük yanlış okuma ve yazma becerilerine odaklanmamızdır halbuki dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmamız gerekir ve programda buna göre düzenlenmelidir (Ö16). Okulun şartları, imkanları dikkate alınarak program mutlaka güncellenmesi gerekiyor demin dediğim gibi okuma metinleri az bunları çoğaltmak gerekiyor; gramer ile ilgili fazla olan konular çıkartılması gerekiyor ki diğer konulara daha çok zaman ayrılabilsin ve daha iyi pekiştirilsin yani ihtiyaca göre mutlaka program düzeltilip güncellenmesi gerekiyor (Ö17). Eksiklikler çok ve bunun bir sebebi de Almanca 'ya gereken önemin

verilmemesidir ve bizim ülkemizde dil öğretimi nasıl yapılır bilinmiyor dolayısıyla normal bir dersmiş gibi anlatılıyor ve kitap da o şekilde hazırlanıyor halbuki bir tane yabancı kaynaktan yararlanılsa eminim çok feyiz alınacaktır (Ö18). Dört dil becerisinden daha çok çeviri, konuşma ve dinleme üzerine düşmek lazım, ağırlık bunlara verilmeli bence. Daha çok aktif olabileceğimiz, dili kullanabileceğimiz tarzda bir programa ihtiyacımız var aslında. Almanca dersi saati yükseltilemiyorsa en azından programın daha az saate göre uygulanabilir hale getirilmesi lazım yani çeviri yaptırılabilir, sadece konuşma yapılabilir, Almanya'da günlük hayatta kullanılabilen gerçek metinler, videolar, görsel materyaller üzerinden kısacası konuşma ağırlıklı bir program oluşturulabilir (Ö19). Tekrar söylüyorum Almanca öğretim programında hiçbir sorun yok ama bu programın gerçekleştirilebilmesi için, bu kazanımların yerini bulabilmeleri için ders saatlerinin arttırılması gerekir. Almanca öğretimi ciddileşsin Türkiye'de ve eğer ders saati artarsa bir ciddiyet gelir öğrencilere de yani yeniden zorunlu hale gelsin Almanca dersi o zaman öğrenme-öğretme süreci çok daha zevkli hale gelecektir ve işimiz kolaylaşacaktır (Ö20).

4.1.7. Yedinci alt amaç

Araştırmanın diğer konulara ait alt amaçlar doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının bireysel farklılıkları dikkate alma durumuna yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Öğretim Programının Bireysel Farklılıklar Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Almanca Öğretim Programı bireysel farklılıkları dikkate almaktadır	Katılıyorum	Dikkate alıyor (Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö19, Ö12, Ö20).	9	45
	Kısmen katılıyorum	Bazen görmezden gelebiliyor (Ö3). Uygulamada almıyor (Ö5).	3	15
	Katılmıyorum	Almıyor (Ö4, Ö16, Ö18). Genele hitap ediyor (Ö11). Biz bireyselleştiriyoruz (Ö13).	8	40
Toplam			20	100

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programındaki bireysel farklılıklara ilişkin katılımcıların %45’i (f=9) bireysel farklılıkların dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %15’i (f=3) ise *kısmen* dikkate alındığını belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %40’ı (f=8) programın bireysel farklılıkları dikkate almadığını ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programının bireysel farklılıkları dikkate aldığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, az önce de söylediğim gibi, ortalama bir öğrenciyi düşündüğümüz zaman bireysel farklılıkları dikkate aldığını düşünüyorum (Ö8). Evet bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Kimi öğrenci zehir gibi kimi öğrenci daha pasif, kimi öğrenci de çok aktif ama yazılı da başarılı değil. Biz öğretmenler olarak bu dengeyi tutturuyoruz ve programa baktığımız zaman bireysel farklılıkları evet dikkate alıyor yani konuyu hemen hızlı şekilde geçiştirmiyor (Ö9). Dört temel dil becerisini baz alarak söyleyecek olursam her bireye hitap ettiğini düşünebiliriz çünkü bazı öğrenciler daha çok dinleyerek örneğin, müzik dinleyerek bir becerisini geliştirebilir, bazıları daha çok iletişim odaklı olabilir dışa dönüktür konuşma becerileri aracılığı ile daha rahat öğrenebilir yani kesinlikle evet diyebiliriz (Ö12). Evet, almaktadır (Ö14, Ö15, Ö19). Yirmiye yakın yöntem ve teknik var ve yirmiye yakın yöntem-teknik bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak demektir. Hangi yöntem-teknik çocuklara veya sınıf düzeyine uygunsa onu kullanıp dersi anlatmak, süreci o şekilde geçirmek güzel oluyor. Kısacası farklılıklar yöntem ve tekniklerin çok olması nedeniyle dikkate alınmış oluyor bence (Ö20).

Almanca Öğretim Programının bireysel farklılıkları *kısmen* dikkate aldığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Her zaman olmasa da bazen farklılıkları görmezden gelebiliyor. Özellikle şöyle açıklayayım, bireysel farklılık konusunda sınıfın mevcudiyeti de çok önemli. Mevcudiyet arttıkça farklılık da artıyor haliyle ve öğrencilerin sınıfta fazla oluşu, ders saatinin az oluşu farklılıklara göre öğrencilerimize ulaşamamamız, öğrenciye aktaramamamız demek oluyor ve bu da bir handikaptır (Ö2). Yani, o zor. Kısmen diyelim, çok diyemem çünkü öğrencilerin farklı öğrenme stilleri var ve bu farklı stillere uygun materyaller hazırlamak zor. Şöyle söyleyeyim, bir öğrenci görsel öğrenmeye dayalı bir tarzı varsa bu yönde bence daha fazla

desteklenmeli, daha fazla resim, grafik eklenebilir veya işitsel öğrenenler için de dinleme materyalleri arttırılabilir diye düşünüyorum (Ö3). Program olarak almakta evet ama uygulamada öyle mi çok emin değilim. Sebebi de bireysel farklılıkları dikkate alabilecek yeterli zaman yok, ders saati eksik maalesef (Ö5).

Almanca Öğretim Programının bireysel farklılıkları dikkate almadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Hayır, bireysel farklılıkları dikkate aldığını söyleyemem (Ö4). Hayır, genele hitap ediyor bireyseli dikkate almıyor daha doğrusu süreden dolayı yetersiz kalıyor (Ö11). Bence hayır, çok genel kalıyor öğretmenler olarak biz bireyselleştiriyoruz öğrenciye göre yani bizim yapmamız gerekiyor. Öğretmen de bitiyor o iş programımız dikkate almıyor bence (Ö13). Almıyor, yalnız almasını da bekleyemeyiz çünkü program dediğimiz şey genel bir çatıdır. Program oluşturulur onun üzerinden içerikler oluşturulur en sonunda da öğretmene kalır bireyselleştirmek. Farklılıkları gözetmek örneğin, yaşanan yer, öğrenci seviyesi, okul seviyesi ve profili bütün bunlar öğretmenin bireyselleştireceği, özele indirgeyeceği durumlardır bunu programda yapmak mümkün değil bence (Ö16). Asla almıyor, öğretmen dikkate alıyor maalesef, biz alıyoruz hatta kırk altı kişilik sınıflarda pek alamıyoruz da nasıl alınabilir ki zaten. Bazen görmemezlikten gelmek zorunda kalıyoruz çünkü zaman yetmiyor ben de çoğunluk nasıl anlayabiliyorsa mecburen çoğunluğa göre hareket etmek zorunda kalıyorum ve yine sınıf mevcudiyetinden dolayı (Ö18).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkân durumlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17. Okulun Sahip Olduğu Teknolojik İmkanların Programda Öngörülen Çıktıların Erişimi Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Programda öngörülen çıktılara erişmek için görev yapılan okulun teknolojik imkanları yeterlidir	Katılıyorum	<i>Yeterli (Ö5, Ö9, Ö12, Ö16, Ö10).</i>	10	50
	Kısmen katılıyorum	<i>Akıllı tahtalar mevcut fakat çok randımanlı çalışmıyor (Ö2, Ö8). Kısmen yeterli (Ö6, Ö11).</i>	4	20
	Katılmıyorum	<i>Akıllı tahtamız var ama çalışmıyor (Ö1). Yeterli değil. Dil laboratuvarı olmalı (Ö3, Ö7, Ö15). Yeterli değil, akıllı tahtalarımız yok (Ö14).</i>	6	30
Toplam			20	100

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yapılan okula ilişkin katılımcıların %50’si (f=10) sahip oldukları teknolojik imkanların yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %20’si (f=4) ise sahip oldukları teknolojik imkanların *kısmen* yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %30’u (f=6) sahip oldukları teknolojik imkanların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanları yeterli olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Akıllı tahtamız var okulda gayet de iyi çalışıyor, interneti kesilmiyor, kitaplara da genelde dijital olarak ulaşabiliyorum. Müzik dinleme gibi şeyleri uygulayabiliyoruz (Ö5). Yeterli, akıllı tahtamız var dinleme için, bu çok güzel bir şey bu sayede dinlemeyi çok rahat yaptırabiliyorum, yani yeterli (Ö9). Yeterli, zaten baktığımız zaman kitaplar yetiyor fazlasını yapma şansımız da yok zaten iki saatte (Ö10). Benim kendi okulumda teknolojik imkân açısından düşünürsek akıllı tahtalar, bilgisayar sınıfımız ve ayrıyeten de şu an hazırlanmakta olan bir teknoloji sınıfımız var ve bu konuda kesinlikle yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö12). Dil öğretiminde görseller, videolar, dinleme metinleri bunlar tabii çok önemli bu anlamda benim çalıştığım okulda akıllı tahtalar var ve bu akıllı tahtalar bu olaya çok güzel hizmet ediyor yani video ise video, dinleme ise dinleme, görsellik olsun her anlamda akıllı tahta işimizi görüyor, kendimizin evde daha önceden hazırladığımız müzik, sunu her şeyi açabiliyoruz akıllı tahtalarda. Bu anlamda ben akıllı tahtadan ötürü teknolojik anlamda çok memnunum (Ö16).

Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanların *kısmen* yeterli olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Fatih projesi kapsamında hala okullarımızda akıllı tahtalar mevcut fakat onlar da zaten çok randımanlı çalışmıyor; verim alamıyoruz çoğu zaman. Tahtayı açmak, kitabı dijitalde göstermek, üstünde etkinlik yapmak tahtaların iyi çalışmadığından, düzgün bir bakım yapılmadığından da zaman kaybına neden oluyor. Öğrenciler sıkılıyor; zaten günümüzde her şey yani akışlar çok hızlı olduğu için öğrenci çok çabuk dikkatini kaybedebiliyor (Ö2). Evet, kısmen yeterli (Ö6). Artık her okulda hemen hemen akıllı tahtalar mevcut ama bunlar öngörülen çıktılara erişmek için yeterli değil gibi (Ö8). Kısmen, akıllı tahtalarımız var; normal tahtalarımız var, ses sistemi fena değil ama sınıf mevcudundan dolayı tahtada yansımalar oluyor bu yüzden öğrencilerin akıllı tahtayı çok da takip edebildiklerini düşünmüyorum. Okul içinde ekstra yapabilecekleri bir şey var mı? Yok (Ö11).

Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanların yeterli olmadığını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okulumdaki teknolojik imkanlar yeterli değil tabii ki. Sadece akıllı tahtamız var. Bazen indirdiğim ses dosyaları çalışmıyor bile, ben evden hoparlör götürmek zorunda kalıyorum. Dolayısıyla tabii ki yetersiz (Ö1). Maalesef yeterli değil. Okulumuz yeniden inşa ediliyor ve biz şu an bir ortaokulda misafir olduğumuz için teknoloji olarak kısıtlıyız. Akıllı tahtaları bile biz ayarlamak zorunda kaldık ve şu an olması gereken teknolojik imkanlara sahip değiliz. Normalde dil laboratuvarları olması gerekirken biz akıllı tahta sıkıntısı çektik. Kendi okulumuzda akıllı tahta sıkıntımız yoktu ama dil laboratuvarı da yoktu (Ö3). Hayır, benim okulumda tek teknolojik alet akıllı tahta o da çok yeterli değil örneğin, biz çocukların telefonlarını topladığımız için çok fazla dijital etkinlikler yapamıyoruz, yapmak istesek bile bunu daha önceden okul idaresine bildirmeliyiz ki çocukların telefonlarını tek tek geri alalım. Bu yüzden

dijital çok bir şey mümkün görünmüyor ben de bu tip etkinlikleri daha çok ödev olarak veriyorum (Ö7). Yeterli değil örneğin, benim görev yaptığım okulda akıllı tahtalarımız yok (Ö14). Değil, yetersizdir (Ö15).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanlara ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. Okulun Sahip Olduğu Teknolojik İmkanlara Ek Bir Teknolojik İmkân Veya Teknoloji İhtiyacı Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Okulun sahip olduğu teknolojik imkanlara ek bir teknolojik imkân veya teknolojiye kısmen ihtiyacı vardır	Katılıyorum	<i>Duyumuyorum (Ö5, Ö6, Ö10). İmkanlar yeterli (Ö13). Akıllı tahta yeterli (Ö16.)</i>	9	45
	Kısmen katılıyorum	<i>Her sınıfta bir projeksiyon olabilir (Ö12). Akıllı tahtada dinlemeler anlaşılabilir (Ö20).</i>	2	10
	Katılmıyorum	<i>Dil laboratuvarları olması gerekir (Ö3). Yabancı materyal tasarımlarına ihtiyaç var (Ö4). Bazı sayfalar engellenmiş oluyor (Ö7). Akıllı tahtalara ihtiyacımız var (Ö14, Ö18).</i>	9	45
Toplam			20	100

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanlara ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye katılımcıların %45’i (f=9) ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %10’u (f=2) ise ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye *kısmen* ihtiyaç duydıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %45’i (f=9) ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye ihtiyaç duydıklarını ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanlara ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye ihtiyaç duymadıklarını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Şu an ek bir teknolojiye ihtiyaç duymuyorum (Ö5). Hayır şu anda duymuyorum (Ö6). Yok yok gerek yok, bu sistemde iki saat seçmeli olan bir ders oldu zaten Almanca, yani yeterli geliyor (Ö10). Başka teknolojik alet ihtiyacı görmüyorum,

ihtiyaç duymuyorum. Okuldaki imkanlar yeterli oluyor (Ö13). Teknolojik imkân anlamında akıllı tahta çok fazla hizmet veriyor hatta anında internetle beraber çok yardımcı oluyor. Akıllı tahta bizim tarihi bir buluşumuz gibi bir şey ve ben bu sayede başka hiçbir teknolojik imkana ihtiyaç duymuyorum (Ö16).

Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanlara ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye *kısmen* ihtiyaç duyduklarını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Her sınıfta bir projeksiyon olabilir ama çok da mühim değil çünkü akıllı tahtamız var (Ö12). Sadece bir konuda bazen sıkıntı çekiyoruz o da şu, tahtadan açtığımız dinlemeler anlaşılmaz olabiliyor yani net duyulmuyor bu sorunu da gidermek için ben evden hoparlör getirip telefonuma bağlayıp çocuklara dinletiyorum ama bunun dışında bir sıkıntı yok (Ö20).

Almanca Öğretim Programında öngörülen çıktılara erişmek için görev yaptıkları okulun sahip olduğu teknolojik imkanlara ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye ihtiyaç duyduklarını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Evet, örneğin dil laboratuvarları olması gerekir (Ö3). Yabancı basım evlerinden materyal tasarımlarına ihtiyaç var diyebilirim (Ö4). Evet, duyuyorum. Bazen evde çok güzel bir dijital etkinlik hazırlıyorum sonra sınıfta akıllı tahtada açmak istiyorum fakat açamıyorum çünkü engellenmiş oluyor bu da benim motivasyonumu çok düşürüyor çünkü ben hangi uygulamanın engellendiğini bilmiyorum (Ö7). Evet, birçok okulda olan akıllı tahtalara ihtiyacımız var, akıllı tahta olmazsa olmaz (Ö14). Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum hatta bazı okullarda akıllı tahta yok ve interaktif ortam sağlanamıyor ya da akıllı tahta bozuktur ve maalesef sürekli bozuk, sürekli arıza veriyor ama işte arıza verdiği an benim o dersim gitmiş oluyor örneğin, çocuklarla “Kahoot” oynayacağız ve bir anda tahta bozuluyor bu durumda bütün ders alt üst olmuş oluyor (Ö18).

Katılımcıların derslerini işlerken Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programından yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. Programdan Yararlanma Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Programdan yararlanma durumu	Katılıyorum	<i>Yararlanıyorum (Ö1, Ö3, Ö4, Ö12, Ö20).</i>	12	60
	Kısmen katılıyorum	<i>Çok yararlanmıyorum. (Ö2). Genelde programla ilerliyorum (Ö5). Yıllık planı hazırlarken faydalaniyorum (Ö13). Genel çerçevesiyle yararlanıyoruz (Ö16). Bazen (Ö17).</i>	5	25
	Katılmıyorum	<i>Ben yararlanmıyorum (Ö10). Pek değil (Ö11). Hiç yararlanmıyorum (Ö15).</i>	3	15
Toplam			20	100

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi katılımcıların %60’ı (f=12) derslerini işlerken Almanca Öğretim Programından yararlandığını ifade etmiştir. Katılımcıların %25’i (f=5) ise Almanca Öğretim Programından *kısmen* yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %15’i (f=3) Almanca Öğretim Programından yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Derslerini işlerken Almanca Öğretim Programından yararlandıklarını ifade öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Almanca öğretim programından yararlanıyorum yani programdan kastım şu şekilde, bize verilen yıllık plana göre devam ediyoruz. Bu da zaten yararlandığım anlamına geliyor ama ekstra tabii ki ihtiyaç duyduğumuz etkinlikler, çalışmalar oluyor (Ö1). Tabii ki yararlanıyorum (Ö3). Evet, yararlanıyoruz çünkü bize rehberlik yapıyor. Kafamıza göre bir şeyler yapmamız çok uygun olmayacaktır (Ö4). Evet, yararlanıyorum kazanımlarımı da Almanca öğretim programı ile eşleştirecek şekilde hazırlıyorum ders programımı ve ders planlarımı (Ö12). Tabii ki yararlanıyorum. Az önce anlattığım yöntemlerle teknikler bizi yönlendiriyor ve kitapta ona göre uyarlandığı için kitapta hangi etkinliği ne şekilde yapabileceğimiz örnekler ile veriliyor, süreci nasıl daha kolay yönlendirebileceğimiz hakkında kitap bizi yönlendiriyor bu da kolaylık oluyor bizim için (Ö20).

Derslerini işlerken Almanca Öğretim Programından *kısmen* yararlandıklarını ifade öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Açıkkası çok yararlanmıyorum. Genel çerçevede kazanımlar ve konular var ama farklı kaynaklardan özellikle Alman kaynaklı yayınlardan da faydalaniyoruz, çünkü seviye olarak öğrencilerimiz arasında daha iyi durumda (Almancası daha

iyi) olanlar da var (Ö2). Genelde programla ilerliyorum ama onun haricinde de eklemeler yapabiliyorum eğer vaktim yetiyorsa. Genelde de vakit yeterli olmuyor (Ö5). Yani şöyle, yıllık planı hazırlarken aslında programdan zaten faydalanmış oluyoruz. Yıllık plana göre de ilerleyince aslında temelde ondan yararlanmış oluyoruz ve kitaptan yürütüyoruz her şeyi yani MEB'nın kitabından (Ö13). Genel çerçevesiyle yararlanıyoruz bunu da yıllık plan hazırlarken yapıyoruz yani programdan esinlenerek yıllık planı yapıyoruz ve daha çok yıllık plandan yararlanıyoruz. Bence program zaten yıllık plan yapmaya yarar, eğitim-öğretimi nasıl planlamamız gerektiğini anlarız programdan, yıllık planda da işlenen kitaba göre bir yön çizilir daha çok (Ö16). Zaman zaman bakıyoruz evet. Olayı basitleştirmek adına veya nasıl daha kolay öğretilabilir diye bakmak için tabii ki yararlanıyoruz, program elimizin altında. Ayrıca zümre olarak da birbirimize yardımcı oluyoruz (Ö17).

Derslerini işlerken Almanca Öğretim Programından yararlanmadıklarını ifade öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ben yararlanmıyorum, gerek duymuyorum zaten konuların belli bir işleyişi de var biz de kendi tecrübelerimizden yararlanıyoruz, o yüzden hiç gerek duymadım. Yani bakmıyorum (Ö10). Çok yararlandığımı söyleyemeyeceğim, ben daha çok çocukların anlama kapasitesi ve süreyi iyi yönetme kısmına bağımlıyım çünkü bizde şöyle bir şey var çocuklar otuz dakika boyunca ders alabiliyorlar süreler kısıtlandı dolayısıyla programa bağlı kalmak süreyi de kapsıyor ve bence süre ile içerik iyi planlanmamış. Bu yüzden programa pek bağlı kalamıyorum ve daha çok öğrencilerin nabzına göre gidiyorum (Ö11). Hayır, hiç yararlanmıyorum çünkü kendi bilgi ve tecrübelerime güveniyorum ve kendi metotlarımı uyguluyorum, bu anlamda da başarılı olduğumu düşünüyorum (Ö15).

Katılımcıların derslerini işlerken Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı dışında başka kaynaklardan yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. Başka Kaynaklardan Yararlanma Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Programda dışında kaynaklardan yararlanma durumu	Katılıyorum	<i>Alıştırma yapmak için yararlanıyorum (Ö2). İnternetten yararlanıyorum (Ö4, Ö13, Ö18, Ö20).</i>	19	95
	Kısmen katılıyorum		0	0
	Katılmıyorum	<i>Başka kaynaktan yararlanmıyorum (Ö3)</i>	1	1
Toplam			20	100

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi katılımcıların %95’i (f=19) derslerini işlerken Almanca Öğretim Programı dışında başka kaynaklardan da yararlandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %5’i (f=1) ise sadece Öğretim programından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Derslerini işlerken Almanca Öğretim Programı dışında da başka kaynaklardan yararlandıklarını ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen el kitabını değerlendiriyoruz ama alıştırma yapmak bazında yeterli olmadığı için özellikle öğrenci akıllı tahtaya kalktığında yapabileceği etkinlikler çok az olduğu için veya ödev konusunda Alman kaynaklı ders kitapları kullanıyoruz (Ö2). Kırk dakikalık dersin yirmi dakikasını internetten kaynaklarla dolduruyorum (Ö4). Öğretmen el kitabına mutlaka baş vuruyorum ama pek yönlendirici olduğunu düşünmüyorum hatta kesinlikle yeterli değil. Devlet kitapları genel olarak çok yeterli değil burada bir eksiklik görüyorum. Bunun için kendim araştırmalarda bulunuyorum, genelde internetten Alman sayfalarına bakıyorum oradan neler alabilirim, neler uygulayabilirim diye (Ö5). Programdan faydalaniyorum ama kitaptan da faydalanmıyorum. Dijital materyal oluşturunca ben. Goethe enstitüsünde bununla ilgili kurslara gittim (Ö6). Dediğim gibi öğretmen el kitabından yararlanıyorum, “Kahoot” diye dijital bir oyundan faydalaniyorum. Ayrıca Almanya’daki öğretmenlerin çok paylaşımında bulunduğu “educi” diye bir sayfa var ve burada öğretmenler kendi materyallerini paylaşıyor hatta satabiliyorlar, ben satın almıyorum ama yine de faydalaniyorum, burada çok güzel kaynaklar var (Ö7). Bu yıl bize öğretmen el kitabı gönderilmedi ama normalde gelmeliydi, geçen yıl yararlanmıştım. Öğretmen el kitabında bölümler oluyor hangisi daha önce verilmeli gibi veya anekdotlar oluyor ve bunları beğeniyorum (Ö9). Ayrıyeten ben dijital kaynaklar kullanıyorum, ekstradan bir kitap aldım. “Youtube” gibi dijital

kaynaklardan yararlanıyorum ekstradan. Normal devlet kitaplarını kullanıyorum. Geçen yıllarda öğretmen el kitabını da kullanıyordum fakat bu yıl öğretmen el kitabımız yok, gelmedi okula o yüzden şu an sadece ders kitabı kullanıyorum (Ö13). İl ve ülke çapında bizim WhatsApp gruplarımız var ve gruplar üzerinden de bilgi paylaşımında bulunuyoruz bunun dışında da elimde bir sürü kaynak kitap var bunlardan da çocuklar için çalışmalar hazırlıyorum ve konuları nasıl daha anlaşılır biçimde anlatabilirim diye bakıyorum (M17). Ben farklı yabancı kaynaklardan yararlanıyorum ve bakıyorum konuyu nasıl vermiş diye ve harmanlayarak çocuklara anlatıyorum. Yabancı kaynaklardan “Schritte” ye bakıyorum ve “Menschen” kitabını çok seviyorum (Ö18). Ekstra çalışma sayfaları veriyorum öğrencilere örneğin, İSL Kolektif’ten faydalandığım oluyor, OGM materyalden de yararlanıyorum ama en çok öğretmen el kitabından yararlanıyorum hatta öğretmen el kitabı beni yönlendiriyor açıkçası (Ö20).

Derslerini işlerken Almanca Öğretim Programı dışında başka kaynaklardan yararlanmadığını ifade eden öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir:

Dokuzuncu sınıf A1.1 seviyesi için başka bir kaynak türünden yararlanmıyorum (Ö3).

Katılımcıların Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının rehberlik konusunda başarı durumuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. Programın Rehberlik Konusunda Başarı Durumuna İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Programda rehberlik konusunda başarılıdır	Katılıyorum	Başarılı düşünebiliriz (Ö2). Başarılı (Ö8, Ö9, Ö13, Ö19, Ö20).	11	55
	Kısmen katılıyorum	Mesleğimin beşinci yılındayım, benim için başarılı (Ö1, Ö18). Başarılıdır (Ö4). Kısmen (Ö6). Çok başarılı sayılmaz (Ö14).	5	25
	Katılmıyorum	Başarılı olduğunu düşünmüyorum (Ö3, Ö5). Kesinlikle başarılı değil (Ö11, Ö16).	4	20
Toplam			20	100

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi katılımcıların %55’i (f=11) Almanca Öğretim programının rehberlik konusunda başarılı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %25’i (f=5) programın *kısmen* başarılı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %20’si (f=4) programın başarılı olmadığını ifade etmişlerdir. Almanca Öğretim Programının rehberlik konusunda başarılı olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yani, başarılı olduğunu düşünebiliriz (Ö2). Yani evet öğretmenlere rehberlik etme açısından hangi aşamada ne yapılacağı, hangi oyunun daha etkili olacağı, bunların hepsini kapsadığı için bence başarılı ve yeterli çünkü oldukça kapsamlı bir program yeterli olduğunu düşünüyorum (Ö8). Başarılıdır yani programımız güzel kötü değil. Temel olarak vermesi gereken her şeyi veriyor. Bence başarılıdır (Ö9). Evet, programda burada ne yapacağım diye düşündüğüm bir kısım olmuyor. Yani rehberlik konusunda bence açıklayıcı dolayısıyla başarılı (Ö13). Evet, başarılıdır (Ö19, Ö20).

Almanca Öğretim Programının rehberlik konusunda *kısmen* başarılı olduğunu ifade eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Yani kitaplarda öğretmenlerin bu etkinlikte şu şekilde şunu yapmalıdır, işte şöyle başlarsa daha iyi olur şeklinde rehberlik etme açısından yazılar var. Evet, o anlamda faydalıdır diyebilirim. Öğretmen elkitabı da var. Onun dışında açıkçası mesleğimin beşinci yılında olduğum için ben bunu çok iyi yorumlayacak bilgiye sahip değilim. Bana göre var ama ileriki zamanlarda bir 10-15 yılını devirdiğimde belki yetersiz görebilirim (Ö1). Başarılıdır ama bunu her sene daha kapsayıcı şekilde yapması gerekiyor; örneğin dört yıl önce bize gönderdikleri rehber kitaplar çok iyi idi, bayağı yönlendiriciydi ama daha sonra gelmemeye başladı oysaki her sene daha iyi gelmesi gerekirdi. Bir düzensizlik var bu noktada (Ö4). Bu konu biraz sıkıntı. Bu tür yönetmelikler ve programlar biraz da kişinin onu yorumlamasıyla alakalı. Programın kapsamı içerisinde dil ile pek fazla ilgilenilmiyor (Ö6). Çok başarılı sayılmaz bence, daha detaylı olabilir diye düşünüyorum (Ö14). Bir öğretmen hiç bilmiyorsa evet başarılıdır çünkü öğretilmesi gereken gramer de verilmiş programda, ki kitabın başında da var bu konuda kimsenin hakkını yemeyeyim fakat içerik konusunda yine diyorum kazanımları çok güzel veriyorlar ama sonrası kötü. Yeterlidir yani bir öğretmen

göreve yeni başlıyorsa programa bakarak ne öğretmesi gerektiğini bilir ama nasıl öğreteceği tamamen öğretmene kalmıştır (Ö18).

Almanca Öğretim Programının rehberlik konusunda başarılı olmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Çok başarılı olduğunu düşünmüyorum. Mesela, örnek ders planları çok eksik, ek etkinlikler çok fazla eksik, ek çalışmalarda da aynı şekilde eksik. Yani bu konularda eksik olduğunu düşünüyorum (Ö3). Çok da öyle olduğunu düşünmüyorum. Almanca öğretmenleri kendileri çabalamaları gerekiyor ilerleme kaydedebilmek için (Ö5). Yine aynı şeye çıkıyor, burada bir imkânsızlık var özellikle zaman ile ilgili bir plansızlık var o yüzden uyuşmuyor. Bence başarılı değil, kesinlikle değil (Ö11). Başarılı değildir, başarılı olsaydı eğer nasıl Avrupa ülkelerinde öğrenciler liselerden üç, beş yabancı dil öğrenerek mezun oluyorlarsa bizim çocuklar liseden mezun olunca en az o kadar dili konuşabiliyor olurdu ve bu gerçekleşmiyorsa bu programla ilgilidir, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgilidir. Program sadeleştirilmeli, indirgenmeli, ders saatine uygun düşünölmeli bazı şeyler. Programın kapsamı daraltılmalı, açık kapı bırakılmamalı. Ayrıca eskiden programda amaç ve davranış vardı yani amaç veriliyordu ve davranış oluştu mu diye bakılıyordu şimdi bu anlamda baktığımız zaman bu programda amaç veriliyor ama herhangi bir sınırlama yok eskiden davranışın sınırladığı gibi. (Ö16).

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı doğrultusunda Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programındaki kazanımlara ulaşabilmeye yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22. Haftalık Ders Saatinin Kazanımların Gerçekleştirilebilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	Temalar	Kodlar	Frekans	%
Haftalık ders saati kazanımların gerçekleştirilmesi için değildir	Katılıyorum		0	0
	Kısmen katılıyorum	Belki yeterli olabilir (Ö8). Yeterli olma ihtimali düşük(Ö10).	2	10
	Katılmıyorum	Hayır, kesinlikle yeterli değildir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20). Zaman yetmiyor (Ö13).	18	90
Toplam			20	100

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi Almanca Öğretim Programındaki haftalık ders saatinin kazanımların gerçekleştirilebileceğini ifade eden katılımcı yoktur. Katılımcıların %10’u (f=2) *kısmen* gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların %90’ı (f=18) programdaki haftalık ders saati ile kazanımların gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Almanca Öğretim Programındaki haftalık ders saati ile kazanımların *kısmen* gerçekleştirilebileceğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Belirtilen kazanımlar için belki yeterli olabilir ama ben ekstra çalışma kitabıyla çalışmak isterim veya çalışma kitabını daha detaylı işlemek isterim. Daha fazla konuşmaya yer vermek isterim ama iki saatlik derste, zaten öğrenci sayısı fazla hepsine aynı şekilde ulaşamıyorum maalesef ve bu durumda iki saatin en az dört saate çıkarılması gerektiğini düşünüyorum (Ö8). Hep aynı şeyi söylüyorum, şöyle yeterlidir, eğer o dört beceri olmasa kesinlikle yeterli olur yani %100 yeterli olur hatta fazla da diyebiliriz ama bu sistemde dört beceri olduğu için yeterli olma ihtimali hiç yok yani sıfır diyelim ona biz (Ö10).

Almanca Öğretim Programındaki haftalık ders saati ile kazanımların gerçekleştirilemeyeceğini ifade eden öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Hayır, kesinlikle yeterli değildir (Ö1, Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö17). En başında söylediğim gibi tabi ki hayır yeterli değildir (Ö2). Maalesef yeterli değil (Ö4). Hayır tabi ki yeterli değil benim de zaten baştan beri söylediğim bu (Ö5, Ö20). Hayır iki saat yeterli değil (Ö6). Asla yeterli değildir (Ö9). Programın işlenmesi için çok hızlı hızlı ilerlemek gerekiyor ve fazla cümle örneği vermeden hızlı, hızlı geçince de çok verimli olmuyor bence o yüzden de yetersiz kalıyor, zaman

yetmiyor (Ö13). Yetersiz, haftada iki ders saatinde Almanca öğrenilmez, genel anlamda iki saatte yabancı dil öğrenilmez (Ö14). Hayır, yeterli değil (Ö15, Ö16, Ö18, Ö19). Yeterli değil, iki saatte mümkünatı yok (Ö18).

Almanca Öğretim Programındaki haftalık ders saatinin kazanımları gerçekleştirilebilmek için neden yeterli olmadığına dair öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Neden olarak iki saat bir dil öğrenmek için hiçbir öğrenciye, hiçbir kişiye, yetişkine ya da işte kimseye yeterli olacağını düşünmüyorum. Yani bir dil öğrenmek ya da bir dil öğretmek istiyorsak ve karşıdaki bu dili öğrenmek istiyorsa ciddi mesai harcanmalıdır. Bu da haftada iki saat ile olacak bir şey değildir. İki saat ile olmaz yani. Genel anlamda dil öğrenmek için zaten yeterli değil. Kesinlikle yeterli zaman olması gerekiyor. İki saat yetersiz bir dil öğrenmek için (Ö1). Neden olarak söyleyebileceklerim arasında çok fazla ölçme-değerlendirme olması ve sınıflarda öğrencilerin çok olması (Ö2). Ders saatleri arttırılmalı ve en az dört saate çıkartılmalı. İki saat ders, reklam arası gibi bir durum oluyor hele bir de yaramaz bir sınıf ise iki saat çok yetersiz kalıyor. Örneğin öğrenci bir pazartesi ve cuma görse dersi ikişer saat, o aradaki süre önemli, fazla ara vermeden ders işlenmiş olur. Yabancı dil öğreniminde fazla ara verilmemeli. Bence en az iki saat daha arttırılmalı (Ö4). Nedeni ise, sadece o haftaki kazanım öğrencilere verilebiliyor fakat bunu pekiştirmek için yeteri kadar zaman yok (Ö5). İki saatlik bir Almanca dersinde hem çok şey yapılabilir hem de hiçbir şey yapılamaz. Şöyle, çok şey yapılabilir istekli öğrencilerin dolu olduğu bir sınıfta, hiçbir şey yapılamaz “aman bu da ne hocam, ben bunu öğrenmek zorunda mıyım” diyen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta. Yani genelde o iki saatte bir şey olmuyor, dört saat olursa nispeten daha iyi olur. İki saatle bu programın neresine gelebiliriz A1.1’den A1.2’ye geçebiliriz en fazla dört yıllık lise sürecinde. Bence iki saatte hiçbir şey olmaz (Ö6). Çünkü kitap yoğunluğu çok fazla hemen hemen sekiz tema var, sekiz temayı da haftada iki saatte yetiştirmemizin imkânı yok diyebilirim. Nasıl yetiştiriliyor? Kimine biraz daha öncelik veriliyor; kimine daha az veriliyor ve bu şekilde yetişirse yetişiyor. Bence iki ders saati asla yeterli değil (Ö9). Dört temel dil becerisinden bahsediyoruz standart bir Anadolu lisesinde sadece iki saat Almanca dersi görüldüğü için her birinde kırk dakikalık süre olduğunu, bunların beşer dakika ön hazırlığı, beşer dakika yoklama alındığını düşünürsek, istenmeyen

durumlardan bahsetmiyorum bile, yani yarım saatte dört temel dil becerisini totalde de altmış dakikada dört temel dil becerisini kesinlikle kazandırılmayacağını da düşünüyorum ve yeterli de olduğunu düşünmüyorum (Ö12). İşin kötüsü daha Türkçe'yi düzgün konuşamayan çocuklar var Türkçe'yi doğru düzgün bilmeden yabancı dil nasıl öğrensiner (Ö14). Almanca'nın grameri ağır, dil bilgisi kitaplarda çok yoğun bunun yanında yazması, okuması, dinlemesi, konuşması hepsini bir bütün olarak düşündüğümüz zaman ve sınıf mevcudunu düşündüğümüz zaman bu dört temel beceri haftada iki saatlik derste mümkün değil yetişmez ve yetişmiyor zaten. Hem sınıf mevcudunun çokluğu hem ders saatinin azlığı ve dört temel beceri ve bunun yanında yazılı sınav kâğıdı, dinleme sınav kâğıdı, konuşma da aynı şekilde olunca biz konu mu işleyelim, konuyu mu kavratalım, öğrencilerden geri dönüt mü alalım bu dediğim sınavları mı yapalım diye sıkıntı yaşıyoruz yani işimiz çok zor. Haftada iki saat ile bu anca bir mucize ile olur yani mümkün değil (Ö17). Bazısı sınıflar elli kişilik doğuyu düşünün ve her yerde farklı yaşam şekilleri var. En büyük handikaplardan da birini tekrar söyleyeyim, sınıf mevcutlarının çok olması. Sınıf mevcudu az olsa ve program iki saate göre hazırlanmış olsa program yetiştirebilir ama bu durumda yetiştiremiyoruz. Biz bazen çok hızlı geçiyoruz yıllık plana uysun diye çünkü sınav ondan çıkıyor biz de jet hızıyla gitmek zorunda kalıyoruz ve maalesef çocuk anlamadan geçilmiş oluyor. Program iki saate göre değil dört, beş, altı saate göre hazırlanmış. Kazanımları güzel yazıyorlar ama kitap çöp, oyun odaklı değil halbuki dil öğrenimi oyun odaklı olmalı ama ben çocuğu nasıl oynatayım, çocuğun dikkatini çeken bir şey olmalı, elinde materyal çok olmalı (Ö18).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara dayalı, çıkarılan sonuçlar belirlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında yer alan kazanımlar açık, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygundur. Bu sonuç, Özkan ve Çelebi'nin (2021) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Özkan ve Çelebi (2021) de çalışmalarında Almanca Öğretim Programındaki kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Quinn vd. lerinin (2024) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu sonuç, Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında yer alan kazanımların hem açık ve anlaşılır hem de bilişsel düzey açısından öğrenci seviyesine uygun olarak yapılandırıldığını göstermektedir. Bu bağlamda, Almanca öğretim programının sadece pedagojik açıdan değil, aynı zamanda erişim, kapsayıcılık ve anlayış kolaylığı bakımından da çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygunluk gösterdiği söylenebilir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca öğretim Programındaki içerik kazanımlara uygun ve kazanımları kapsamaktadır. Bu sonuç Özkan ve Çelebi'nin (2021) sonuçları ile uyushmaktadır. Özkan ve Çelebi (2021) program kapsamında sunulan içeriğin belirlenen hedeflere uygun olarak hazırlandığı, ancak hedeflenen seviyeye ulaşmada zaman açısından yetersizliklerin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla içerik-kazanım uyumunun sağlanmış olması programın güçlü yönü olarak öne çıkmaktadır. Ancak, uygulama sürecinde karşılaşılan zaman kısıtları, hedeflenen düzeye ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca içeriğin kazanımları kapsamaması sonucu Telemeci'nin (2017) sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Telemeci'nin (2017) çalışmasında, kitapta yer alan temaların ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, Almanca Öğretim Programında tanımlanan içerik ve kazanımlarla büyük ölçüde uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Her iki sonuç birlikte değerlendirildiğinde hem öğretim programının hem de bu programa göre hazırlanmış ders materyallerinin hedef kazanımları gerçekleştirmeye elverişli bir yapıda olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında *okuma* becerisi yeteri kadar kazandırılmaktadır. Bu sonuç Küçük'ün (2024) sonucu ile kısmen örtüşmektedir.

Küçük (2024) yaptığı çalışmada zaman yetersizliğinden dolayı daha çok okuma becerisinin üzerinde durulduğunu ve diğer becerilere eşit şekilde zaman kalmadığı sonucuna varmıştır. Bu iki sonuç, okuma becerisine ağırlık verildiği konusunda örtüşmektedir. Ancak bizim çalışmamızda bu durum olumlu ve yeterli olarak değerlendirilirken, Küçük (2024) bunu diğer becerilerin ihmal edilmesi bağlamında ele almıştır. Bu nedenle iki çalışma benzer bir duruma işaret etse de, değerlendirme biçimleri farklıdır.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında *yazma* becerisi yeteri kadar kazandırılmaktadır. Bu sonuç, Çelikkaya ve Hayta'nın (2024) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çelikkaya ve Hayta (2024), ortaöğretim düzeyi "Deutsch Macht Spaß" adlı Almanca ders kitabında yazma becerilerine yönelik yeterli sayıda etkinliğin bulunduğunu ve bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilebileceklerini ifade etmişlerdir. Kılıç'ın (2019) çalışmasının sonucu da bizim sonucumuzla örtüşmektedir. Kılıç (2019), gerçekleştirdiği çalışmada, A1.1 düzeyi ders kitaplarında yazma becerisinin yeteri kadar kazandırılmakta olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla hem öğretim programı hem de ders materyalleri açısından yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olumlu bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında *konuşma* becerisi yeteri kadar kazandırılmamaktadır. Bu sonuç, Gencer Çıtak'ın (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir. Gencer Çıtak (2018), üç yıllık araştırması sonucunda Alman Dili ve Edebiyatı lisans programına devam eden öğrencilerin yabancı dil olarak Almanca konuşma becerilerinde yeterli ilerlemenin sağlanamadığını tespit etmiştir. Kılıç'da (2019) çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Kılıç (2019), yürüttüğü araştırmada A1.1 düzeyine ait ders kitaplarında en az yer verilen becerilerin konuşma ve dinleme becerileri olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlar, hem ortaöğretim düzeyinde uygulanan Almanca öğretim programının hem de üniversite düzeyindeki Almanca eğitiminin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığını ve yeterli düzeyde ağırlığın verilmediğini göstermektedir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında *dinleme* becerisi yeteri kadar kazandırılmaktadır. Bu sonuç, Çelikkaya'nın (2022) sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Çelikkaya (2022), yürüttüğü çalışmada, ortaöğretim düzeyinde kullanılan 'Schritt Für Schritt Deutsch' ve 'Wie Bitte?' A1.1 Almanca ders kitaplarında özellikle dinleme etkinliklerinin kazanımlar açısından dengeli şekilde dağıtılmadığını ve dinleme etkinliklerinin üniteden

üniteye gittikçe azaldığını ve dolayısıyla *yeterli düzeyde kazandırılmadığını tespit etmiştir*. Bu farklılığın temelinde, araştırmaların veri kaynaklarının farklı oluşu yatmakta olduğu düşünülmektedir. Çelikkaya'nın çalışması, doğrudan ders kitaplarını esas alarak öğretim programının uygulama boyutunu değerlendirmekteyken; bu araştırmada ise doğrudan öğretim programının içeriği, kazanımların açıklığı ve beceri temsili analiz edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada dinleme becerisi kazanımlarının programda açık ve yeterli biçimde yer aldığı sonucuna ulaşılırken, Çelikkaya'nın sonuçları ders kitaplarının bu kazanımları uygulamada ne ölçüde yansıttığını sorgulamaktadır. Bu durum, öğretim programı ile ders materyalleri arasında zaman zaman görülebilen uygulama-tasarım uyumsuzluğunu da ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, programda yeterli yer verilen dinleme becerileri, ders kitapları aracılığıyla öğrencilere yeterince kazandırılmayabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, farklı veri kaynaklarına dayalı iki çalışmanın sonuçlarının çelişkili değil, birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreci kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sonuç Küçük'ün (2024) sonuçları ile örtüşmemektedir. Küçük (2024) yaptığı çalışmada öğrenci ilgi, ihtiyaç ve kapasitelerinin göz ardı edildiğini ve bu durumun öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Bu farklılığın sınıf düzeyinden kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmektedir. Zira Küçük'ün gerçekleştirdiği değerlendirme üniversite düzeyindeki öğretim programını kapsamakta olup, bu çalışma ise yalnızca Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı ile sınırlandırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve akademik kapasitelerinin farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların öğrenciler tarafından daha belirgin şekilde ortaya konmuş olabileceği düşünülmektedir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreci dört dil becerisini dengeli biçimde kazandıracak şekilde düzenlenmemiştir. Bu sonuç, Özkan ve Çelebi'nin (2021) sonuçları ile bazı yönlerden örtüşmekte, bazı yönlerden ise farklılık göstermektedir. Özkan ve Çelebi (2021), programın dört temel beceriyi ölçme açısından genel olarak yeterli olduğunu belirtmekle birlikte, uygulama sürecinde çeşitli eksikliklerin bulunduğunu ve özellikle ders saatlerinin bu becerilerin değerlendirilmesi açısından yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Her iki çalışmada da öğretim programında yer alan dört beceri arasında dengesizlik olduğu ve özellikle dinleme ile konuşma becerilerinin geri planda kaldığı dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmada doğrudan öğretim programı odaklı bir analiz yapılmış ve öğrenme-öğretme sürecinin planlama boyutundaki yetersizlikler vurgulanmıştır.

Özkan ve Çelebi'nin (2021) çalışmasında ise değerlendirme süreci ve uygulamadaki sınırlılıklar ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla, farklı boyutlara odaklanan bu iki araştırma, Almanca öğretim programında dört temel becerinin dengeli şekilde kazandırılmadığı yönünde ortak bir görüş sunmakta, ancak eksikliklerin kaynağını farklı açılardan yorumlamaktadır. Bu durum, öğretim programının hem kuramsal düzeyde hem de uygulama ve değerlendirme süreçlerinde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Almanca çalışma kitabındaki alıştırmalar öğrencilerin kısmen dikkatini çekebilecek niteliktedir. Bu sonuç, Erçoklu'nun (2022) sonucuyla örtüşmektedir. Erçoklu'nun (2022) çalışmasında ders kitaplarının telaffuz alıştırmalarına yeterince yer vermediği, işitsel anlama becerisi açısından çok tekrar odaklı olduğu, görsellerde tutarsızlıklar bulunduğu ve kültürel içeriklerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Her iki çalışmada da ders materyallerinin içerik, görsel kalite ve kültürel yeterlilik açısından eksiklikler taşıdığına işaret edilmektedir. Farklı veri kaynaklarına dayansa da, ulaşılan sonuçlar birbirini desteklemektedir. Bu durum, ders kitaplarının ve çalışma kitaplarının yalnızca dil bilgisi öğretimini değil, aynı zamanda iletişimsel yeterlilik, kültürel farkındalık ve görsel-işitsel destek gibi çok yönlü öğrenme bileşenlerini de kapsamı gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Almanca öğretim materyallerinin niteliği hem öğretmen deneyimlerine hem de içerik analizlerine göre geliştirmeye açık alanlar barındırmaktadır. Çarıkçı Kula'nın (2023) Almanca ders kitaplarına yönelik çalışmasında bulunduğu sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları kısmen örtüşmektedir. Çarıkçı Kula (2023) yaptığı çalışmada "Wie bitte? A 1.1." Almanca ders kitabındaki alıştırmaların gerçeğe yakın, diğer bir deyişle günlük hayatta öğrenenin taleplerine cevap verebilecek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Çarıkçı Kula'nın (2023) çalışmasında elde edilen sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının kısmen örtüşmesi, araştırmalarda benimsenen yaklaşımların ve katılımcı profillerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Çarıkçı Kula'nın (2023) çalışmasında örnek olay yaklaşımı benimsenmiş ve katılımcılar lise öğrencilerinden oluşurken, bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmış ve katılımcılar Almanca öğretmenleridir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı ile AODRÇ'ne uygun bir öğretim mümkündür. Bu sonuç Kılıç'ın (2019) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kılıç (2019), Almanca ders ve çalışma kitaplarının AODRÇ'ne uygunluğunu incelediği araştırmasında, bu kitaplarda yer alan etkinliklerin büyük bölümünün AODRÇ'nde tanımlanan A1 düzeyi kazanımlarıyla örtüştüğünü tespit etmiştir. Yaprak (2023) ise farklı yıllara ait Almanca

Öğretim Programlarını incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yaprak (2023), incelediği dört öğretim programının ortak noktasının, AODRÇ'ne dayanan altı basamaklı dil düzeyinin temel alındığı sonucuna varmıştır. Ilıcalı Koca'da (2022), Türkiye'deki yabancı dil öğretim politikalarını Avrupa Birliği yabancı dil öğretim politikalarıyla karşılaştırdığı çalışmada, bizim sonuçlarımızla uyumlu sonuçlara ulaşmıştır. Ilıcalı Koca (2022), ölçme ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesinin öncelikle AODRÇ'ne dayandığını tespit etmiştir. Dolayısıyla hem öğretim programının yapısal temeli hem ders materyalleri hem de değerlendirme anlayışı AODRÇ ile yüksek düzeyde örtüşmektedir. Bu durum, programın çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarıyla uyumlu olduğunu ve kuramsal olarak Avrupa standartlarında yabancı dil öğretimine zemin hazırladığını göstermektedir. Ancak bu kuramsal uygunluğun sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde etkili olduğu, öğretim ortamları, öğretmen yeterlikleri ve materyal niteliği gibi değişkenlere bağlı olarak değişebilir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin de ele alınmış olması yerinde bir karardır. Bu sonuç Karagedik'in (2013) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Karagedik (2013) konuşma becerisinin değerlendirmede etkili olduğu ancak bununla ilgili belirli standartların olması gerektiği ve akranlı özdeğerlendirmeye yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, programın yalnızca bilişsel değil, iletişimsel yeterlilikleri de göz önünde bulundurduğunu göstermesi açısından önemli bir göstergedir. Konuşma becerisinin değerlendirme sürecine dahil edilmesi, dilin işlevsel kullanımına verilen önemi yansıtır. Karagedik'in (2013) çalışmasıyla da örtüşen bu durum, değerlendirme boyutunun yalnızca ölçme değil, aynı zamanda geliştirme aracı olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının iyileştirilmesine yönelik katılımcıların görüşleri; dil laboratuvarlarının oluşturulması, ders saatlerinin artırılması, öğretim programının sadeleştirilmesi, öğrencilerin motivasyonunu olumlu anlamda etkileme açısından Almanca dersinin zorunlu ders statüsüne geçirilmesi, programın daha esnek hâle getirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi ve ders kitaplarının niteliğinin artırılması gerekliliği ortaya konmuştur. Bu sonuç, genel hatlarıyla Pelo'nun (2017) Finlandiya'da gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pelo'nun araştırmasında öğretmenlerin, yeni programın sözlü dil becerilerine daha fazla odaklanmasını olumlu karşıladıkları ve gramerin öncelik sıralamasında geri planda bırakıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler, yapılar ve konuların açıkça vurgulanmamasının öğrenmeyi zorlaştırabileceğini belirtmiştir.

Söz konusu iki sonuç arasındaki farklılık, uygulama bağlamlarındaki yapısal ve kültürel farklılardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Türkiye’deki öneriler, daha çok yapısal eksikliklere (donanım, zaman, içerik yoğunluğu, sınıf mevcudu vb.) odaklanırken; Finlandiya’daki sonuçlar programın pedagojik yönleri (örneğin, dil becerilerine verilen ağırlık) ve içeriğin derinliği üzerine odaklanmaktadır. Bu durum, ülkeler arası eğitim sistemlerinin gelişmişlik düzeyleri, öğretmen yeterlikleri, ders saatleri, materyal erişimi ve programı uygulama koşullarındaki farklılıkların değerlendirme sonuçlarına doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Oktay’ın (2011) bulduğu sonuçlar da bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Oktay (2011), yabancı dil olarak Almanca öğretmenlerinin, özellikle ilk derslerde öğrencileri motive edecek güdüler kazandırması ve yabancı dil öğrenmenin önemini hem öğrencilere hem de velilere aktarmalı gerektiğini vurgulamaktadır. Türk okullarında genellikle ikinci yabancı dil olarak sunulan Almanca dersinin, yeterince ilgi görmediğinden, öğretmenler gelecekteki fırsatları vurgulayarak öğrencileri teşvik etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Küçük’ün (2024) Türkiye’de Almanca öğretimi ile ilgili yaptığı meta-sentez çalışmasında, öğrencilerin ihtiyaçlarının gözetilmesi ve tüm dil becerilerine eşit düzeyde önem verilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Küçük (2024) öğretim ve öğrenme hedeflerinin önceden planlanmasını önermekle birlikte, öğretim sürecinde ortaya çıkan durumsal gelişmelerin de öğrencilerin ilgisini artırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, sınıf ortamında müzik kullanımının ve öğretmenin teşvik edici ifadeler kullanmasını, öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Robles’in de (2024) Dünya Dilleri Öğretmenlerinin perspektiflerine dair yaptığı çalışmada ortaya koyduğu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ortaöğretim Dünya Dili Öğretmenleri, kültürel öğretimi yüzeysel bilgi aktarımının ötesinde, dil ve kültürün birbirine entegre olduğunu derinlemesine bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Kullanılan yöntemler arasında öğretmenlerin kişisel ve kültürel deneyimlerini dahil etmeleri, araştırma destekli bilgiler kullanmaları, kültürel simülasyonlar ve özgün öğrenme deneyimleri sunmaları yer almaktadır. Ayrıca, hedef dildeki kaynaklarla kültürü keşfetmek ve kültürel anlayışı projeler, sunumlar ve tartışmalar aracılığıyla değerlendirmek de yaygın olmaktadır. Son olarak Robles (2024) katılımcıların, kültürün öğretiminde bir değişim ve zorluk olduğunu, kültürel entegrasyonun öğrencilerin iletişim becerilerinde olumlu etkiler yarattığını ve daha fazla eğitim ile kaynağa ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir. Bora Günak’ın (2010) sonuçları da bizim sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Bora Günak (2010) çalışmasında, öğrencilerin, Almanca öğrenmeye yönelik motivasyonlarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Motivasyon düzeyinin artmasıyla birlikte başarı grafiğinin

yükseldiğini belirten öğrenciler, ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenmenin öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiğini, özgüvenlerini desteklediğini ve yeni öğrenme stratejileri geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada bazı öğretmenler, Almanca dersinin seçmeli ders olmasının öğrencilerin Almanca dersine karşı motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ve bundan dolayı başarılarının da düştüğünü ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Bu sonuç, Özüdoğru ve Adıgüzel'in (2015) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özüdoğru ve Adıgüzel'in (2015) çalışmasında içeriğin bireysel farklılıklara duyarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Akhan ve Yalçın (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Akhan ve Yalçın (2016), öğretim programlarında çokkültürlülüğe yönelik yaptıkları çalışmada, programların çokkültürlü eğitim açısından yeterli düzeyde olmadığını, çok kültürlülük noktasında bireysel farklılıkları dikkate almadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuç ile Akhan ve Yalçın'ın (2016) çalışması arasındaki farklılık, "bireysel farklılıklar" kavramının ele alınış biçiminden kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada ve Özüdoğru ile Adıgüzel'in (2015) çalışmasında bireysel farklılıklar; öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları ve hazırbulunuşluk düzeyleri gibi pedagojik unsurlar çerçevesinde değerlendirilmiş ve öğretim programının bu farklılıklara duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Akhan ve Yalçın (2016), bireysel farklılıkları çokkültürlü eğitim bağlamında ele alarak kültürel ve etnik çeşitliliğe yönelik yeterliliği sorgulamış ve öğretim programlarının bu açıdan yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu durum, kullanılan değerlendirme ölçütleri ve kuramsal çerçevelerin farklılığından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programının öngördüğü çıktılara erişmek için görev yapılan okulun sahip olduğu teknolojik imkanlar yeterlidir ve ek bir teknolojik imkana veya teknolojiye ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu sonuç Aslan'ın (2005) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Aslan (2005) çalışmasında, internet kullanımının yabancı dil olarak Almanca (DaF) öğretimini çok yönlü şekilde desteklediğini ve bunu eşzamanlı olarak çeşitli boyutlarda gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Bu sonuç Türkiye'de akıllı tahtalar aracılığıyla internet kullanımının ne denli önemli ve yaygın olduğunu ve bunun Almanca dilinin öğretiminde kolaylaştırıcı bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Kuzu (2013) Almanca öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin, okullarını bilgi teknolojileri kullanımı, yenilikçilik ve uygulamalı öğrenim konularında

yetersiz bulduğu sonucuna varmış olup bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen bu sonuç bulmuştur. Bu durumun nedeni, Kuzu'nun (2013) çalışmasında veri kaynağının öğrenciler, bu çalışmada ise öğretmenler olması olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Kuzu'nun (2013) çalışmasının 2013 yılında gerçekleştirilmiş olması ve o dönemde akıllı tahtaların henüz tüm okullarda kullanılmaya başlanmamış olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, Kuzu'nun (2013) farklı bir sonuca ulaşmış olmasının doğal olabileceği düşünülmektedir. Tekeli ve Topçu Tecelli'nin de (2021) yaptıkları çalışmanın sonucu bizim sonucumuzla örtüşmemektedir. Tekeli ve Topçu Tecelli (2021), Almanya'daki Türkçe derslerinde sınıflarda standart olarak projeksiyon, bilgisayar, akıllı tahta gibi materyallerin mevcut olmadığını, bilgisayarı öğretmenin kendisinin getirebildiğini fakat projeksiyon için birçok prosedürün yerine getirilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Bu farklılığın sebebi olarak Almanya'daki okullarda akıllı tahtanın standart olarak bütün okullarda olmaması olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programından ve ayrıca ek kaynak türlerinden de yararlanmaktadırlar. Bu sonuç Kırmızı'nın (2009b) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kırmızı'nın (2009b) çalışmasında, Almanca öğretmenlerinin okullarda yeterli sayıda araç-gereç temin etmekte zorlandıkları, buna karşılık İngilizce derslerinde kullanılmaya hazır çok sayıda kaynağın mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin farklı kaynaklardan yararlanma eğilimlerinin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan materyallerin yetersizliği ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı rehberlik konusunda başarılıdır. Pelo (2017) deneyimlerin çok olumlu tanımlanmış olsa da öğretmenlerin aynı zamanda bazı sorunlarla mücadele ettiklerini özellikle, öğrenci ve öğretmen rolleri konusunda net rehberliğe ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Pelo'nun araştırmasının sonuçlarının farklı olması değerlendirdiği programın farklı bir ülkenin programı olması olabileceği düşünülmektedir.

Haftada iki ders saati Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programındaki hedef ve kazanımların gerçekleştirilmesi için yeterli değildir. Bu sonuç Kılıç'ın (2019) bulduğu sonuç ile örtüşmektedir. Kılıç (2019) yaptığı çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumlarında yabancı dil olarak Almanca dersine haftada yalnızca iki saat ayırdığını ve bu sınırlı ders saatinin, dil becerilerinin gelişimini engellediğini belirtmiştir.

Dolayısıyla, ders saatlerinin yeterli hale getirilmesi, kitap içeriklerinin derste etkili şekilde uygulanabilmesine de bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Kırmızı'nın da (2009a) elde ettiği sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Almanca dersinde yer alan dilbilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan çalışmasında Kırmızı (2009a), tıpkı bu çalışmada olduğu gibi, öğretmenlerin görüş birliği içerisinde haftada iki ders saati olarak belirlenen Almanca ders süresinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmanın on altı yıl önce gerçekleştirilmiş olması, bu süre zarfında Almanca dersinin haftalık ders saatlerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış olması nedeniyle geçerliliğini yitirmemekte, dolayısıyla sonuçlar güncelliğini korumaktadır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada, Dokuzuncu Sınıf Almanca Öğretim Programı, öğretmen görüşleri temelinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Almanca öğretim programının daha etkili şekilde uygulanabilmesine yönelik katkı sunmak amacıyla birtakım öneriler geliştirilmiştir. Bu önerilerin, hem mevcut öğretim sürecinin niteliğini artırmada hem de program geliştirme çalışmalarına yön vermede işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Politika yapıcılarına yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Almanca ders saatleri artırılmalı ve dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli biçimde geliştirilmesine imkân tanıyacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- Almanca ders saatlerinin yetersizliğini göz önünde bulundurarak, mevcut süreyi dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli şekilde geliştirecek biçimde planlanabilir. Dersin zorunlu hâle gelmesini destekleyecek girişimlerde bulunabilir ve okul yönetimiyle bu konuda iş birliği yapılabilir. Ders içerikleri güncel materyallerle desteklenebilir ve farklı kaynaklardan yararlanarak ders daha ilgi çekici hâle getirilebilir.

Elde edilen bulgular ve yapılan tartışmalar doğrultusunda, gelecekte benzer alanlarda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmaktadır.

- Yapılan alanyazın taraması sonucunda, Almanca Öğretim Programına ilişkin olarak ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu durum, söz konusu öğretim programının ortaöğretim bağlamında daha kapsamlı biçimde incelenmeye açık olduğunu göstermekte ve bu doğrultuda yeni araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca alanyazın taraması sonucunda, Dokuzuncu Sınıf Almanca Ortaöğretim Programına yönelik nicel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, alandaki boşluğun giderilmesi adına nicel araştırmalara öncelik verilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin yalnızca bir bölgesinde yer alan bazı liselerde görev yapan Almanca öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sebeple, benzer çalışmalar farklı bölgeleri kapsayacak biçimde ülke genelinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, O. ve Yalçın, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Çokkültürlü Eğitimin Yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 23-46.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkin, M. C., & Woolley, D. C. (1969). *A model for educational evaluation*. Retrieved from ERIC database. (ED036898).
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation Essentials: From A to Z*. Guilford Press.
- Alkin, M. C. (2013). Comparing Evaluation Points of View. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences (pp. 12-17)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Arslan, M. (2000). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri*. Milli Eğitim Dergisi, 146(01.12). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm
- Aslan, G. (2005). *İnterneteinsatz im Deutsch als Fremdsprache Unterricht in der Türkei*. (Doktora tezi). İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Berk, Ş. (2020). *Modüler Sistemin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bora Günak, D. (2010). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileri. Türkiye’de ikinci yabancı dil Almancanın yöntem ve öğretimi alanına bir katkı* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bülbül, M. ve Bülbül S. (2021). Almanca Sözlü İletişim Süreçlerinde Karşılaşılan Konuşma Güçlüklerini Gidermeye Yönelik Eylemler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 332-356.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications.

- Çarıkçı Kula, T. (2023). *Almanca Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelerin Öğrencilerin Çokkültürlülük Algılarına ve Almanca Öğrenme Motivasyonlarına Etkileri*. (Doktora tezi). Trakya Üniversitesi ve Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüleri.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelikkaya, Ş. (2022). Ortaöğretim “Schritt Für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” a1.1 Almanca ders kitaplarının dinleme kazanımları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 217-239.
- Çelikkaya, Ş., & Hayta, N. (2024). Analyse Der Übungen Zur Schreibkompetenz Im Lehrbuch Für Deutsch Als Zweite Fremdsprache. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 169-182.
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413137>
- Çıtak, Ö. G. (2018). *Zur Entwicklung von Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache. Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei* (Doktora tezi). Logos Verlag Berlin GmbH.
- Council of Europe, (2025). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Demircan, Ö. (1993). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), s. 27-43.
- Demirel Ö., (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deregözü, A. (2020). Yeni Almanca öğretmenliği lisans programının ana öğretim yeterliliklerine göre değerlendirilmesi. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (44), 91-109.

- Erçoklu, Ç. (2022). *Eine Untersuchung Der Übereinstimmung Der Lehrwerke „Wie Bitte? A1.1“, „Deutsch A1.1“ Und „Plus Deutsch A1.1“ Nach Den Kriterien Der Meb Lehrwerkerstellung* (Master Thesis). Gazi Üniversitesi İnkutit für Erziehungswissenschaften.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Eisner, E., W. (1998). *The Enlightened and Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Finch, C., R., & Crunkilton, J., R. (1999). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. Allyn & Bacon.
- Freeman, D., L. & Anderson, M. (2010). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. R. & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and pratical guidelines*. (3th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. R. & Worthen, B. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and pratical guidelines*. (4th edition). Boston: Pearson.
- Ge, N., Wang, E., & Li, Y. (2023). Foreign Language education for sustainable development in China: a case study of German Language Education. *Sustainability*, 15(8), 6340.
- Gencer Çıtak, Ö. (2019). *Zur Entwicklung Von Gesprächskompetenzen İm Deutschen Als Fremdsprache. Eine Longitudinale Studie Anhand Der Germanistikstudenten İn Der Türkei*. (Doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gevrek Özden, G. (2019). *Güncellenen 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eisner 'ın Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Güçlü, M., & Uçar, S. (2019). Türkiye’de İngilizce öğrenimi ve öğretimi konusunda yaşanan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. In *Book of Proceedings* (s. 18). [ERPA].

- Gürkan, T. (2005). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (5. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını no:1317.
- Güzel, T. (2019). *Deutsch Macht Spaß” Yabancı dil olarak Almanca kitaplarının “Kültürlerarası Yaklaşım” kapsamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 44-46.
- Gözütok, D. (2005). Program değerlendirme: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 175-190.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Henson, K.,T. (2001). *Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, and Educational Reform*. Boston: McGraw-Hill.
- Hogan, R. L. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring past and present. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 2(4), 5.
- Huber, M. İ. (2023). *Yabancı Dil öğretiminde Çokmerkezlilik: Macar Eğitim Sisteminde İngilizce ve Almanca Örneği*, (Doktora tezi). English Applied Linguistics PhD Program Doctoral School in Linguistics University of Szeged.
- Ilıcalı Koca, F., U. (2022). *Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretim Politikaları ile Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikalarının Karşılaştırılması*, (Yüksek lisans tezi). T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Anabilim Dalı.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*, (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karagedik, E. (2013). *İngilizce Okutmanları İçin Hazırlanan Konuşma Becerisi Öğretimi Eğitim Programına İlişkin Eylem Araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Kılıç, M. (2019). *Avrupa Ortak yabancı Dil öğretim programı çerçevesinde “Wie Bitte” adlı Almanca a 1 Seviyesi Ders kitaplarının dört Temel Dil Becerisi açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kırmızı, B. (2009a). Anadolu Liselerindeki Almanca Dersinde Yer Alan Dilbilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 42-53.
- Kırmızı, B. (2009b). Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 268-280.
- King, J. A. (2008). An evaluation of a character education program at an elementary school (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University, Southeastern.
- Kuzu, H. (2013). *Ortaöğretimde Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi Örneği*, (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçük, C. (2024). *Türkiye’de Almanca dil becerilerinin öğretimi: Sistemik literatür incelemesi ve meta-sentez çalışması*, (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim programları ve öğretim. *Ankara: Gazi Kitabevi*, 8.
- McCrawley, P. F. (2013). The logic model for program planning and evaluation. <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/The%20Logic%20Model.pdf>. adresinden 03.01.2025 tarihinde alınmıştır.
- McLaughlin, J. A., & Jordan, G. B. (2010). Using logic models. *Handbook of practical program evaluation*, 2, 7-32.
- MEB. (2018). Almanca Dersi (9. sınıf) Ortaöğretim Programı. Ankara: MEB.
- MEB (2020). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Yayın No. 2020-76). *Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu*. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/76>
- MEB (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Öğretim Programları Ortak Metni. Ankara
- Merriam, S., B. & Tisdell E., J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey Bass.

- Metfessel, N., S. & Michael, W., B. (1967). A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, eine Einführung* (7. Aufl.), (=Fernstudieneinheit 4). München: Goethe-Institut.
- Oktay, S. (2011). *Konzeption Zur Erstellung Eines Schulischen Daf-Rahmenlehrplans In Der Türkei Für Die Niveaustufe A1*, (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi İnkutit Für Sozialwissenschaften Abteilung Für Deutschlehrerausbildung, Ankara.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum Foundation: Principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Öner, İ. (2019). “Wie bitte?” ve “Schritte international” Adlı Almanca Ders Kitaplarında Yazma Becerisine Yönelik Alıştırmaların Karşılaştırmalı Şekilde İncelenmesi, (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 126-149.
- Özkan, Ö. C. ve Çelebi, M. (2021). *Ortaöğretim 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10 (11). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8692>
- Pelo, A. M. (2017). *Değişim Sürecindeki Finlandiya Toplum Okulu: Yeni Müfredatın Hazırlanması ve İçeriği Hakkında Öğretmenlerin Deneyimleri ve Görüşleri Üzerine Bir Araştırma: Almanca Odaklı*, (Kandidatenarbeit). Universität Oulu Germanische Philologie.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M. & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.

- Popham, W.J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Posavac, E. J. & Carey, R. G. (2003). *Program evaluation. Methods and case studies. 6th edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Provus, M., M., (1969). The Discrepancy Evaluation Model: An Approach To Local Program Improvement And Development. *Pittsburgh Public Schools*, 8-10.
- Robles, T (2024). *Kültürlerarası Müfredat: Dünya Dilleri Öğretmenlerinin Perspektiflerine Dair Temel Bir Nitel Çalışma*. Capella University.
- Rose, C., & Nyre, G. F. (1977). *The practice of evaluation*. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Educational Testing Service. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED152859.pdf> adresinden 11.12.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers college record*, 68(7), 523-540 adresinden 08.09.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Stake, R., E. (Ed.). (2004). *Standards-based and responsive evaluation*. Sage publications.
- Sarajar, J., & Lesilolo, E. (2019). The effectiveness and efficiency of German language learning as a foreign language in Senior High School 1 Tondano. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(2), 345–352. <https://doi.org/10.17507/jltr.1002.14>
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., & Lewis, A.J. (1981). Curriculum planning for better teaching and learning, (PhD dissertation). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Sönmez, V. (1981). Eğitimde Hedef Yazma. Ankara: MEB Test Geliştirme Yayınları.
- Sönmez, V. (2015). Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.

- Stufflebeam, D. L., (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. L., Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kelleghan (Eds.), *Evaluation model* (2nd Edition) (p,33-84). Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publisher.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models applications*. Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. ve Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation Educational. *Evaluation and Policy, Analysis*, 2(3), 5-20. <http://www.jstor.org/stable/1163593> adresinden 12.10.2024 tarihinde edinilmiştir.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. San Francisco State College.
- Telemeci, B., & Oğuz ER, K. (2018). A1. 1 Düzeyi" Schritt Fur Schritt Deutsch" İsimli Ortaöğretim Almanca Ders Kitabının Dört Dil Becerisi Ve İçerik Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Thanabalan, T. V., Siraj, S., & Alias, N. (2015). Evaluation of a digital story pedagogical module for the indigenous learners using the stake countenance model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 907-914.
- Tanner, D., Tanner, L. N. (1980). *Curriculum Development: Theory in to Practice*. Macmillan Publishing Co. Inc.
- Topçu Tecelli, N. ve Tekeli, F. (2021). Almanya'daki "Türkçe ve Türk Kültürü" Derslerinde Malzeme Seçimi ve Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 175-196.
- Turgut, N. (2018). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Dil Biyografisi*, (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Tyler, R.W. (1949). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Varış, F. (1998). Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye SistematiK Bir Yaklaşım. A. Hakan (Ed.), Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:6*.
- Wood, B. B. (2001). Stake's Countenance Model: Evaluating An Environmental Education Professional Development Course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.
- Yaprak, İ. H. (2023). 2006-2011-2017-2018 Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 297-310. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1194184>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*, (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 262343)

EKLER

EK-1

Ek- 1 Görüşme Değerlendirmelerinin Gösterimi

Alt Amaçlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20
Kazanımlara İlişkin Görüşler																				
1. Kazanımlar açık ve anlaşılabilir	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
2. Kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur	1	2	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3. En çok vurgulanan beceri	Y	E	O	O	Y	K	O	O	K	E	Y	E	Y	Y	E	E	Y	Y	Y-O	E
4. En çok vurgulanan becerinin yerindeliği	1	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
5. Okuma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	2	1
6. Yazma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	3	1	1	1	3	1
7. Konuşma becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	2	2	3	3	3	1	3	1	1	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	1
8. Dinleme becerisi yeteri kadar kazandırılıyor	2	1	3	3	3	1	3	1	1	3	1	1	2	3	3	1	1	3	1	1
İçeriğe İlişkin Görüşler																				
1. İçerik kazanımlara uygundur	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1
2. İçerik kazanımları kapsamaktadır	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
3. Çalışma kitabı öğrencilerin dikkatini çekmektedir	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	2	1	2	3	2	3	1	3

Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler																				
1. Öğrenme-öğretme süreci kazanımları sağlayacak şekilde düzenlenmiştir	2	1	2	1	3	2	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	1	2
Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler																				
1. Öğretim programının değerlendirme sürecinde konuşma becerisinin ele alınmış olması yerinde bir karardır	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Dört Dil Becerisine ve AODRÇ İlişkin Görüşler																				
1. Öğrenme-öğretme süreci dört dil becerisini dengeli biçimde kazandırmaktadır	3	3	3	1	3	1	1	1	1	3	3	1	3	2	1	1	3	3	3	1
2. Program Avrupa Ortak Dil Çerçevesine uygundur	3	3	2	2	2	1	3	1	1	3	3	1	3	2	3	1	1	1	1	1
Diğer Konulara İlişkin Görüşler																				
1. Bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır	3	2	2	3	2	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	1
2. Programda öngörülen çıktılara erişmek için görev yapılan okulun teknolojik imkanları yeterlidir	3	2	3	2	1	2	3	3	1	1	2	1	1	3	3	1	1	1	1	1

3. Ek bir teknolojik imkana ihtiyaç yoktur	3	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	2	1	3	1	1	1	3	1	2
4. Ders işlerken Almanca öğretim programından yararlanıyorum	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	3	1	2	1	3	2	2	1	1	1
5. Almanca Öğretim Programı öğretmenlere rehberlik konusunda başarılıdır	2	1	3	2	3	2	1	1	1	1	3	1	1	2	1	3	1	2	1	1
6. Haftalık ders saati kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yeterlidir	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Ek-1'deki öğretmen görüşleri, “Katılıyorum” ifadesi için 1, “Kısmen katılıyorum” ifadesi için 2 ve “Katılmıyorum” ifadesi için 3 puan değeri atanarak kodlanmıştır. Kısaltmalar şu şekilde kodlanmıştır; O = Okuma, Y = Yazma, K = Konuşma, D = Dineleme ve E = Eşit.