



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ



Fatma Mine ARSLAN ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL DÜZEYİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS'
CURRICULUM FIDELITY

Fatma Mine ARSLAN ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma Mine ARSLAN ÇELİK'in hazırladığı "ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğretim Üyesi Sevinç
Gelmez Burakgazi

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Hünkar Korkmaz

İmza

Enstitü Yönetim
Kurulunun / ... /
Tarihli ve sayılı
kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Öğretim programına bağlılık, programın uygulayıcılarının hazırlanan öğretim programını aslına uygun uygulaması işidir. Programlarda değişiklikler yapılırken programın sadece sonuçlarına bakmak yeterli değildir, bu her zaman doğru sonuçlar vermeyebilir. Bu nedenle, programların uygulama aşamasına da odaklanılmalı, bu uygulamaların programa bağlı yürütülüp yürütülmediği izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ve bunu etkileyen unsurlar incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden, içiçe geçmiş çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, on devlet okulunda ortaokul kademesinde çalışan on İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerle on dört hafta çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları, yapılandırılmış sınıf-içi gözlem formları ve dokümanlar (öğrenci ders notları, öğretim programı vb.) oluşturmaktadır. Veriler, MAXQDA12 programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu çalışma kapsamında, bulgulara bakıldığında öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu farklılığa neden olan unsurların; görev yapılan okulun imkanları, katılımcı özellikleri (öğrenci sayısı, seviyesi, tepkisi), ders materyalleri, programın öğelerinin ve öğretmenin özelliklerinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bu konuyu ortaya koyması, soruna yönelik çözümler geliştirmesi, bu alanda çalışacak bireyleri bilgilendireceği ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program bağlılığı farkındalığını artıracakı düşünülmektedir. Yurtdışında programa bağlılık ile ilgili çalışmalar daha fazla bulunmasına rağmen, Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu konuda, programa bağlılık düzeyini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirmeye, bağlılığı etkileyen unsurları detaylı incelemeye dönük çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, öğretim programına bağlılık, İngilizce dersi öğretimi, uygulamaya bağlılık, İngilizce öğretmenleri

Abstract

Fidelity of the curriculum is the practice of the curriculum by the program practitioners without changing the original. When changes related to programs are made, looking at only the program's results is not enough and it may not always give the correct results. Therefore, the implementation phase should be focused and whether these implementations are executed in terms of fidelity should be monitored and evaluated. In this study, fidelity of the teachers working at the 7th grade and factors affecting fidelity were examined. In this qualitative study, an embedded multiple case design was used. The participants were composed of 10 secondary school English teachers working at 10 public schools in 2018-2019 academic year. Teachers were studied for 14 weeks. The data collection tools consisted of semi-structured interview forms, structured classroom observation forms developed by the researcher and documents (students' notebooks, curriculum, etc.). The data were analyzed by content analysis method using MAXQDA12 program. According to the findings, teachers' fidelity of the curriculum differs and this is affected by the facilities of the school, participant characteristics (number of students, level, response), the course materials, program's features and the teacher's characteristics. It is considered this research will reveal the problem on this issue, develop solutions, inform the individuals working fidelity and increase the awareness of teachers. Although there are more studies on this issue abroad, there are limited numbers in Turkey. Therefore, it can be worked on developing scales on the fidelity and examining the elements effecting curriculum fidelity in detail.

Keywords: instructional program, fidelity of the curriculum, English language teaching, fidelity of implementing, English teachers

İçindekiler

Öz	i
Abstract	ii
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	vi
Şekiller Dizini	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	viii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırma Problemi	4
Sayıtlılar	5
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	7
Eğitim Programları ve Program Geliştirme	7
Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programları	9
Öğretim Programı	10
Öğretim Programına Bağlılık	12
Konu ile İlgili Araştırmalar	17
Bölüm 3 Yöntem	25
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	26
Veri Toplama Araçları	27
Veri Toplama Süreci	33
Verilerin Analizi	35
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	40
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	64

Kaynaklar.....	77
EK-A: Gözlem Formu.....	92
EK-B: Gözlem Formu Rubriği	95
EK-C: Gönüllü Katılım Formu	98
EK-Ç: Görüşme Formu	99
EK-D: Örnek Gözlem Formu	103
EK-E: Etik Komisyon Onay Bildirimi	105
EK-F: Milli Eğitim Bakanlığı İzni.....	107
EK-G: Etik Beyanı.....	108
EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	109
EK-H: Thesis Originality Report.....	110
EK-I: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	111

Teşekkür

Tez çalışmam boyunca, bana katkıda bulunan, emeği geçen ve yol gösteren herkese öncelikle teşekkür ederim.

Akademik anlamda bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, yalnızca tez çalışmamda değil, aynı zamanda her konuda bana farklı bakış açısı ile yol gösteren, çalışmanın tüm aşamasını son derece titizlikle inceleyen, çalışmamdan keyif almamı sağlayan, üzerimde büyük emekleri olan, akademik anlamda tutumlarını ve tavrını örnek aldığım çok değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez Burakgazi'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak beni onure eden ve önerileri ile tezime önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Hünkar Korkmaz'a ve Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç'a çok teşekkür ederim.

Tezime katkıda bulunan ve bunun için ayrıca mesailerini harcayan değerli hocalarım Prof. Dr. Hünkar Korkmaz'a, Prof. Dr. Nilay Bümen'e, Dr. Öğretim Üyesi Yeşim Çapa Aydın'a, Dr. Öğretim Üyesi Serap Emil'e ve şu an bu noktada olmamı sağlayan ilkokul birinci sınıftan itibaren bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım tüm öğretmenlerime teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde bulunduğum okullardaki bana destek olan müdürler, öğretmenler ve öğrencilere teşekkür ederim.

Akademik hayatımda ve tez sürecimde her anlamda yanımda olan, beni motive eden, hiçbir yardımını esirgemeyen, akademik bilgisi, hoşgörüsü ve sakinliği ile beni her zaman rahatlatan, her ortamı benim için çalışma ortamı haline getirebilen, yaşadığım her anı keyifli kılan canım eşim Halil Rifat Çelik'e;

Doğduğum andan bugüne kadar beni hiçbir konuda yalnız bırakmayan, koşulsuz seven, eğitim hayatım boyunca da desteklerini her zaman hissettiğim, akademik anlamda her zaman bir sonraki adım için beni yüreklendiren değerli annem Lütfiye Arslan'a, babam Nevzat Arslan'a ve abim Emre Arslan'a;

İsimlerini sayamayacağım tüm dostlarıma, arkadaşlarıma, hayatıma keyif ve güzellik katan insanlara ve son olarak güçlü ve zayıf yönlerimle bu süreci verimli yönetebildiğime inandığım kendime çok teşekkür ederim.

Siz olmasaydınız, bu çalışma imkansız olurdu.

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programları ve Özellikleri</i>	11
Tablo 2	<i>Çalışma grubuna Yönelik Demografik Özellikler</i>	27
Tablo 3	<i>Uzmanlardan alınan dönütlere ait bilgiler</i>	29
Tablo 4	<i>Gözlem Formu Maddelerinin Programın Alt Boyutlarıyla İlişkilendirilmesi</i>	30
Tablo 5	<i>Programa Bağlılık Bileşenleri ve İlgili Bileşene Ait Veri Toplama Araçları</i>	33
Tablo 6	<i>Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Ve Gözlemlere Ait Bilgiler</i>	34



Şekiller Dizini

Şekil 1. MAXQDA 12 Programından Örnek Bir Sayfa.	36
Şekil 2. Temalar, Kategoriler ve Kodlar.	41
Şekil 3. İncelenen Sınıf Defterinden Örnek Bir Sayfa.	45
Şekil 4. İncelenen Öğrenci Not Defterinden Örnek Bir Sayfa.....	48



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SED: Sosyoekonomik Düzey

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlamalar, tanımlar, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzde, bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler, toplumun bilim farkındalığı, bilimin takdir edilmesi ve bilgi toplumuna dönüşümünde eğitimin öneminin bir kez daha altını çizmiştir. Eğitim, istenen alanda yol almayı sağlarken; eğitim programı ise, eğitime yön veren ve eğitimi planlayan, yürütülecek faaliyetlerin tümü olarak takip edilen yoldur. Eğitimde kontrol edilmesi ya da önceden planlanması oldukça güç durumlar mevcuttur, toplumların sürekli değişim gösteren dinamik yapısında, eğitim programları bu belirsizliği ve karmaşıklığı da yansıtmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Geçmiş milattan önce birinci yüzyıla kadar uzandığı tahmin edilen eğitim programı (curriculum) kavramını, Oliva (1988) eğitim alanında “izlenen yol” anlamında kullanmıştır (s.4). Bir çalışma alanı olarak eğitim programı “anlaşılması zor, tamamlanmamış ve karmaşık” (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.1) olarak nitelendirilmiştir. Eğitim programı için Ertürk (1982) gibi kimi araştırmacılar “yetişek” kelimesini kullanmayı benimsemişse de (s. 95), “eğitim programı” olarak kullanımı daha yoğun bir kabulle günümüze kadar kullanılagelmiştir (Demirel, 2013). Varış (1997) öğretim programı kavramını, eğitim programının içinde yer alan, çoğunlukla belirli kategorilerden meydana gelen ve onu uygulamaya hakim olan bir program olarak tanımlamıştır. Şeker (2017) öğretim programını, “belli kategorilerden oluşan bilgi, tutum ve becerilerin planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program” olarak tanımlamıştır (s. 13).

Programa bağlılık, programı uygulamanın hedeflere ulaşma düzeyini nasıl etkileyeceğine, daha da önemlisi ihtiyaç duyulduğunda uygulamaların nasıl geliştirilebileceğine yardım eder. Öyleyse, eğer bağlılık ile ilgili veriler toplanmamışsa, sonuçların programın kendisinden mi yoksa programın uygulanmasının yetersizliğinden mi kaynaklandığını belirlemek zor olacaktır (Dane ve Schneider, 1998).

Programa bağıllık ile ilgili bilgi toplamanın birçok nedeni vardır, bunlardan bazıları; program uygulanışındaki aksaklıkların belirlenmesi (Fullan ve Pomfret, 1977), amaçlanan program ile aradaki farklılıkların belirlenmesi (Mowbray, Holter, Teagu ve Bybee, 2003), programın başarılı ya da başarısız olma sebeplerinin gerçekçi bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olması (Sanchez, Steckler, Nitirat, Hallfors, Cho ve Brodish, 2007) ve tüm bunların yanı sıra, bir programdaki değişikliklerin ve bu değişikliklerin programın çıktıları nasıl etkilediğinin anlaşılmasıdır. Scheirer ve Rezmovic'in de (1983) ifade ettiği gibi psikoloji, sağlık ve eğitim gibi çeşitli alanlarda, uygulamaya bağlılığı belirlemenin önemi tartışılmaz durumda iken, diğer bir taraftan, insan yetiştirme politikalarının uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin de programa bağlılıkları önemlidir.

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile ilgili kapsamlı bir veri alınmadığı durumlarda, programın sonucundaki çıktıların programın yetersizliğinden mi programa bağlılık düzeyinden mi kaynaklandığı bilinemeyebilir. Programa bağlılık çeşitli yollarla ölçülmüştür. Örneğin, Dikbayır ve Bümen (2016) Matematik dersi öğretim programına bağlılığı ölçmek için görüşme ve gözlem tekniklerini, sınav sorularını ve öğrenci ders defterlerini, Drake ve Sherin (2006) öğretim programı uyumuna ilişkin yaptıkları çalışmada iki öğretmenin derslerine girerek gözlem formunu kullanmışlardır. Çalışmalar her alanı ölçmek için ayrı ve o alana özgü yöntemlerin seçildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, Dane ve Schneider (1998), program bütünlüğünün kapsamlı bir resmini sunabilmek için araştırmacıların, programın beş boyutunu ölçmelerini şiddetle tavsiye etmektedir. Bu çalışmada, Dane ve Schneider (1998) ve Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003) program bağlılık düzeyini belirlemek için tanımladığı beş ölçüt olan “programa uyma, programın uygulandığı süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkisi ve programa özgü farklılıklar” boyutları temel alınmıştır.

Bu bağlamda, mevcut çalışmada programa bağlılığı etkileyen faktörler göz önünde tutularak (programın uygulanması için verilen zaman, materyaller, kaynaklar, ortam, programın uygulayıcıları, katılımcılar vs.) ortaöğretim düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılıkları araştırılmıştır. Programa bağlılığı araştırmak, sürece yönelik kapsamlı verileri ve eldeki verilerin derinlemesine ve ilişkisel analizini gerektirir. Bunun için öğretmenler ile bireysel görüşmeler yapılmış

ve destekleyici nitelikte sınıf içi gözlemler ve doküman analizi (öğrenci kitapları, öğretmen kılavuz kitabı ve öğretim programı) yolu ile kapsamlı veri toplanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim sistemlerinde merkezden ve yerel olmak üzere iki tür yönetim şekli kullanılmaktadır. Bümen, Çakar ve Yıldız'ın da (2014) belirttiği gibi; Türkiye, merkezi yönetim şeklini kullanan ülkelerden biri olmasına rağmen merkezden gelen programı uygulama ve bağlılık düzeyleri hakkında çelişkiler vardır. Günümüz koşullarında, kaliteli öğretim programları geliştirmenin yanı sıra geliştirilen programa bağlılık da oldukça önem arz etmektedir. Posner'a (1995) göre, uygulanmakta olan öğretim programının etkililiği hakkında bilgiye programın öğelerini tasarlarken belli ölçütlere dayandırılmasıyla ulaşılabilir. Merkezden gelen bir programın uygulanışına anlamlı bir şekilde bağlı kalındığına emin olunduktan sonra programı değerlendirme aşamasında daha sağlıklı kararlar alınacağı umulmaktadır. Başka bir deyişle; programın etkililiği de programa bağlılık düzeyiyle ilgilidir.

Sık sık güncellenen ve yenilenen İngilizce öğretim programlarıyla Türkiye'de İngilizce öğrenimine önem verilmekte olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle devlet okullarında, İngilizce dil eğitimi kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Sıklıkla yapılan güncellemelere ve dil eğitimindeki bu tutuma rağmen önemli bir gelişme kaydedilememiştir. İngilizce Yeterlik Endeksi EPI (2019) sonuçlarına bakıldığında, Türkiye 100 ülkeden 46,81 puan (ortalama puan 56,71) ile 79. olarak İngilizce becerileri çok düşük ülkeler arasında yer almıştır. 2019 Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) İngilizce Alan Bilgisi Ölçme Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sonuçlarına göre ise 12.255 İngilizce öğretmeninin sınavdaki net ortalaması 50 soru üzerinden 33,863 nettir. Bir diğer veri ise yine ÖSYM (2019) sonuçlarına göre Yabancı Dil Sınavı (YDT) İngilizce net ortalaması 80 soru üzerinden 51,762 net olarak belirtilmiştir. Anadili Türkçe olan ve Türkiye'de ikamet edenlerin girmiş olduğu Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ortalama puanının, Sudan ve Etiyopya gibi alfabesi bile farklı olan ülkelerle benzer olarak 120 üzerinden 75 puandır. Bu sonuçlara bakıldığında, Türkiye'de İngilizce dilinin öğretiminde sıkıntılar olduğu görülmektedir.

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) İngilizce Yeterlik Endeksinde de (İYE) ülkemizin online test sonucunun 47,17 olmasıyla birlikte 88 ülke

arasından 73. ülke olduğu gör÷lmektedir (EF English Proficiency Index, 2019). Bu sonucun altında yatan nedenlerin օğretim programlarındaki yetersizlikler mi olduğu ya da օğretim programına bağıllılığa ilişkin problemler mi olduğu dikkatle incelenmelidir. Ülkemizde programa bağıllılık alanında yapılan çalışmaların boşluğunun yanısıra; yapılan çalışmaların da (Çağlar, Merter ve Kartal, 2012; Kara, Karakoç, Yaşaroğlu ve Manav, 2015; Yıldırım ve Bay, 2017; Zengin, 2010) İngilizce օğretim programına bağıllılık hususunda olmadığı ve bu konunun, bu çalışmada ilk kez incelenmiş olmasıyla daha da önem kazanmaktadır.

Öğretim programına bağıllılık kavramı, birçok ülkede bağıllılık (fidelity) önemli bir araştırma alanı iken (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003; Dane ve Schneider, 1998), ülkemizde bu konuda bir boşluk gözlenmektedir. Ülkemizde eğitim kalitesini arttırmak ve etkili öğrenme-օğretme ortamları sağlamak adına bu araştırmanın bu konuyu irdelleyeceği, çözümler geliştireceği, bu alanda çalışacak araştırmacıları bilgilendireceği ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa bağıllılık hususundaki farkındalığını artıracakğı düşün÷lmektedir.

Araştırma Problemi

Ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin programa bağıllılığın beş boyutu (programa uyma, program dozu, uygulama kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları) açısından program öğelerine (hedef, içerik, öğrenme-օğretme ve değerlendirme süreçleri) bağıllılıklarına dair algıları nasıldır ve öğretmenlerin օğretim programına bağıllılığını etkileyen unsurlar nelerdir?

Bu ana problem cümlesi bağlamında aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin programa bağıllılık hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin; օğretim programının hedef, içerik, öğrenme-օğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine bağıllılık düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?

3. Ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılığını etkileyen unsurlar nelerdir?

Sayıtlılar

İngilizce öğretmenlerinin bireysel görüşlerde samimi ve yansız yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Konya ili, Kulu ilçesinde ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan 10 devlet okulundan 10 adet İngilizce öğretmenin gönüllü katılımı ile yürütülen bireysel görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve dokümanlar yolu ile edinilen veri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim Programı: Okul içinde ve dışında istenilen yönde davranış değişiklikleri kazandırmak için önceden hazırlanmış etkinlikler doğrultusunda kazandırılan öğrenme yaşantıları bütünüdür (Erden, 1998; Demirel, 2013). Eğitim programının dört temel ögesi mevcuttur: Hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları (Ertürk, 1979).

- 1) **Hedef:** Yetiştirilmesi istenen insanın sahip olması gereken, eğitim vasıtası ile verilecek özelliklerdir (Demirel, 2013).
- 2) **İçerik:** Öğretilcek konuların düzenlenmesidir (Demirel, 2013).
- 3) **Eğitim Durumları:** Eğitim faaliyetleri düzenindeki temel unsurların uygulamada alacağı halidir (Ertürk, 1979).
- 4) **Değerlendirme:** Yaşantıların, gerçekten meydana getirip getirmediğini anlamak için uygulanan görgül kanıtlardır (Ertürk, 1979).

Öğretim Programı: Her ders için öğrencilere kazandırılacak amaçlar, bilgi, tutum ve beceriler kapsamındaki kazanımlarla birlikte öğrenme – öğretme sürecindeki kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik açıklamaların bütünüdür (MEB, 2014).

Öğretim Programına Bağlılık: Öğretim programına bağlılık, programın uygulayıcılarının hazırlanan öğretim programını aslına uygun uygulaması işidir

(Century, Rudnick ve Freeman, 2010; Dane ve Schneider,1998; Fagan, Hanson, Hawkins ve Arthur, 2008; Primo, 2005).



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde program geliştirme, program geliştirme süreci ve programların özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim programı, program geliştirme ve öğretim programı kavramları irdelenmiş ve alanyazında farklı bakış açılarında tanımlanan programa bağlılık kavramına yer verilmiştir.

Eğitim Programları

Wiles ve Bondi (2007) program kavramının 1820'den beri kullanıldığını ifade etmişlerdir. Kavramla ilgili kullanıma daha önceki yıllarda rastlanılsa da Franklin Bobbitt'in 1918'de yayınladığı "Curriculum (Eğitim Programı)" isimli çalışması, program geliştirme aşamalarını kapsamlı olarak inceleyen ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır (Wiles ve Bondi, 2007). Program kavramının eğitim alanında kullanımına yönelik Hesapçioğlu da (1994) ülkemiz eğitimcileri arasında tam bir birliğin olmadığını belirtmiş "müfredat", "eğitim programı", "ders programı", "öğretim programı" ve "yetişek" gibi kavramların birbirleri yerine kullanıldığı üzerinde vurgu yapmıştır. Bu farklılaşmalara eğitimcilerin ve program geliştirenlerin eğitim anlayışları, felsefeleri ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğiyle ilgili görüşleri sebep olmaktadır (Erden, 1998).

Program kavramıyla ilgili alanyazın tarandığında, çeşitli tanımlarla karşılaşılmıştır. Ertürk (1982) programı "yetişek" sözcüğü ile adlandırmış, programı "belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak ifade etmiştir (s.14). Taba (1962) ise programı geniş kapsamlı tanımlamanın kavramı işlevsizleştireceğini belirterek "program bir öğrenme planıdır" şeklinde açıklamıştır (s. 11). Program geliştirme, programın dört temel ögesinin birbirleri ile arasındaki etkin ilişkilerin tümü (Demirel, 2009) olarak tanımlanabilir. Ornstein ve Hunkins (1993) ise program kavramıyla ilgili olarak programın oluşturulma şekline odaklanmakla birlikte özellikle program planını düzenleme biçimini dikkate almışlardır. Bu tanımlar doğrultusunda tarihi, felsefi, psikolojik ve sosyal temelleri olan program geliştirmeye de değinilmelidir.

Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme; kavram olarak günümüze dek uzun bir geçmişe sahiptir ve bu süreçte farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

“Program geliştirme; program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme/öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak ifade edilmiştir (Demirel, 2009, s. 5). Türkiye’de 1950 yılına kadar program geliştirme çalışmaları, konuların veya görülecek derslerin listesini oluşturmakla başlamış ancak bu çalışmalara, “1952 yılında ülkemize K.V. Wofford’un gelmesiyle ve gözlemleri doğrultusunda oluşturduğu rapor ile daha bilimsel tavırla yaklaşılmaya” başlanmıştır (Demirel, 2009, s. 12). O zamandan günümüze dek ülkemizde program geliştirme konusuyla ilgili birçok çalışma yapılmış ve çaba sarfedilmiştir. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora çalışmalarına yer veren üniversite sayıları ve MEB’in üniversiteler ile yaptığı iş birliği nispeten artmış ve bu konuya giderek önem verilmeye başlanmıştır.

Yurtdışında ise Ralph Tyler (1949), kitabında program geliştirme çalışmalarına değinerek bu konunun öncülerinden biri olmuştur. Tyler (1949), program geliştirmede şu temel öğelere vurgu yapmaktadır:

- Kazanımları belirleme, içerik ve materyaller oluşturma,
- Öğrenme yaşantıları belirleme,
- Öğrenenleri tanıma ve yöneltme,
- Öğretim stratejilerinin ve değerlendirme yöntemlerinin tasarısını yapma.

Bir diğer eğitimci olan Taba (1962) ise “*Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama*” adlı kitabında program geliştirmeyi şu adımlarla takip etmektedir:

- İhtiyaçların analizi,
- Amaçların düzenlenmesi,
- İçerik belirleme,
- İçerik organizasyonu,
- Öğrenme yaşantılarını belirleme,
- Değerlendirme yöntemlerini belirleme (s. 311).

Taba (1962) ve Tyler’ın (1949) ortaya koyduğu çalışmalar bugün hala program geliştirme çalışmaları adına önemini korumaktadır.

Program geliştirmede, programın hemen hemen her öğesi seçilen felsefeden etkilenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim programının dayandığı felsefi temel belirlenirken toplumun yapısı, programın hedefleri ve mevcut koşullar gibi önemli faktörler göz önünde bulundurulmalıdır; eğitim felsefeleri dikkatle incelenmeli ve uygun olan seçilip programın öğelerine yansıtılmalıdır.

Psikoloji bilimi, özellikle öğrenme psikolojisi, öğrenmenin nasıl olduğunu ve en verimli öğrenmenin nasıl olabileceğini araştırmıştır. Bu sebeple psikolojik temeller de program geliştirme sürecinin bir parçası olmuştur. Psikoloji biliminin ulaştığı bulgular eşliğinde daha verimli ve daha nitelikli eğitim programları hazırlanabilir.

Eğitim, aslında toplumu birbirine bağlayan bir araç (MEB, 2017) olduğundan programlar geliştirilirken toplum göz ardı edilmemelidir. Program geliştirme sürecinde, toplumun özellikleri, okulun toplum ile ilişkisi, toplumun kültürel değerleri kısaca toplumsal temeller de diğer temeller kadar önemlidir. Diğer bir deyişle, eğitim programları bireyleri topluma uygun bir şekilde yetiştirdiğinde, toplum ile uyumlu, başarılı bireylerin ortaya çıkacağı düşünölmektedir. Tüm bu nedenlerle program hazırlanmadan önce toplumsal temellere de özen gösterilmeli ve yer verilmelidir.

Ertürk (1979) yetişek geliştirme sürecine değinirken “bu süreçte cevaplandırılması gereken pek çok sorunun olduğunu, bütün bu soruların tümünü hiç kimse –öğrenim seviyesi ne olursa olsun- tek başına isabetli bir biçimde verebilecek güçte olmadığını” ifade etmiştir (s. 22). Bu noktada, program geliştirme çalışmalarının araştırma ve geliştirme faaliyetlerine dönük etkili program geliştirme çalışma grupları ile koordine edilmesi gerekir. Bu bağlamda, öğretim programları da daha kapsamlı düzenlenebilir.

Öğretim Programı

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda öğretim programı kavramına da değinilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretim programı, “belli bilgi kategorilerinden oluşan bilgi, tutum ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır” (Şeker, 2017, s. 13). Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar” (Demirel, 2009, s. 16). Öğretim programına, “7. sınıf İngilizce dersi öğretim programı” örnek gösterilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) öğretim programlarını öğrencilerde anlamlı öğrenimi oluşturan, onların bilişsel becerilerini

geliştiren, günlük hayatlarındaki değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde kaynaşmış programların toplamı olarak tanımlarken; Taba da (1962) program kavramının ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın belirli öğelerden oluştuğunu belirtmiş ve bu öğelerin “genel amaçlar ve belirli hedefler, içeriğin seçilmesi ve organize edilmesi, öğrenme ve öğretme durumları ve programın sonuçlarının değerlendirilmesi” şeklinde ifade etmiştir (s. 10). Bu kapsamda, ortaokul İngilizce dersi öğretim programlarının da bu çerçevede incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programları

Ekonomi, bilim ve iletişimle ilgili gelişmelerle birlikte İngilizce, günümüz dünyasının ortak yabancı dili haline gelmiştir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmenin gerekliliği ve önemi de son yıllarda sıkça vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde öğretimine ilkokuldan başlanılarak üniversite düzeyine dek zorunlu ders olarak yürütülen yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunlar da sıklıkla tartışılmaktadır. Türkiye’de İngilizcenin öğretilmesi hususunda geçmişten günümüze İngilizce öğretim programları ile ilgili çok sık değişiklik yapılmıştır. Bu sık yapılan değişiklikler, ülkemizde halen İngilizce öğretimi ile ilgili eksiklikler olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir (Akdeniz, 2018). Türkiye’de dil öğretiminde kullanılan öğretim programları, yöntem ve teknikler, materyaller ve ekonomik boyutlar düşünüldüğünde bu alandaki eğitimin istenilen ölçüde sağlanamadığı görülmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010). Bu konuyu derinlemesine de irdelemek adına, İngilizce dersi öğretim programlarının tarihsel geçmişine bakılmalıdır. Cumhuriyetin ilanından sonra ortaokul öğretim programına giren İngilizce dersi, 1930’larda geleneksel yaklaşım ile öğretilirken; 1980’lerde programlarda sistemli bir şekilde yer almıştır. 2006 yılındaki program ile 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde 17 sene; 4. ve 5. sınıf düzeyinde ise 10 sene sonra düzenleme yapılmıştır. 4+4+4 sistemi değişikliğinden sonra 2013 yılı öğretim programı, 2. sınıf ve 3. sınıfı da içine alacak hali ile düzenlenmiş ve bu bağlamda sürekliliği sağlamak adına üst sınıfların öğretim programlarını da güncellemek amacı ile tekrar ele alınmıştır (MEB, 2013). Bu güncellemelerin pilot uygulamalarla hayata geçirilmesi gerekmektedir ancak 1997 eğitim programı yeniliğinin pilot uygulama yapılmadan uygulamaya konulma hızı ülke çapında problemlere yol açmıştır (Kırkgöz, 2008). İngilizce dili öğretiminde, programların en alt eğitim basamağından yükseköğretim basamağına senelerdir uygulanan geliştirme çabalarına rağmen, beklenen ölçüde

başarı gözlenememiş ve Türkiye'nin İngilizce dili öğretiminde istenenden düşük başarı sergilediği bazı çalışmalarda kaydedilmiştir (TEPAV, 2014).

Öğretim programlarında hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme olarak dört temel öğenin de bulunduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe içeriklerin genişlediği görülmüştür. Bu bağlamda, 2013 yılında düzenlenen İngilizce dersi programında 5. sınıf düzeyi için ders saatlerinde iki saatlik bir artış olmuştur. Tüm bu bilgileri bütüncül bir bakış açısıyla görebilmek adına Tablo 1'de geçmişten günümüze Ortaokul İngilizce dersi öğretim programları ve özellikleri sunulmuştur:

Tablo 1

Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programları ve Özellikleri

Öğretim Programı	Sınıf	Haftalık Ders Saati	Yaklaşımı	Hedef Alanı	Ölçme-Değerlendirme Alanı	Ulaşılması Beklenen Düzey
1930	6., 7., 8. sınıf	5	Geleneksel Yaklaşım		Okuma-Yazma- Hafıza	
1997	4., 5., 6., 7., 8. Sınıf		Geleneksel Yaklaşım/Öğrenci Merkezli Yaklaşım	Bilişsel Alan	Okuma-Yazma	
2006	4., 5. sınıf 6., 7., 8. sınıf	2 4	İletişimsel Yaklaşım	Ağırlıklı Bilişsel Alan	Okuma-Yazma	A1
2013	2., 3., 4. sınıf 5., 6., 7., 8. Sınıf	2 4	İletişimsel Yaklaşım	Duyuşsal ve Bilişsel Alan	Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma	A1
2018	2., 3., 4. sınıf 5., 6., 7., 8. Sınıf	2 4	İletişimsel Yaklaşım	Duyuşsal ve Bilişsel Alan	Okuma-Yazma-Dinleme-Konuşma	A2

(MEB, 1949; MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1995; MEB, 2001; MEB- TTKB, 2005; MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü, 2009).

MEB tarafından hazırlanan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında, diğer ülkelerde de yapılan ilerlemelerin takip edildiği ve bu ilerlemelere programların içeriğinde de yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) bu programların iletişimsel yaklaşıma geçişinde sıkıntılar olduğunu buna rağmen, 2016'da düzenlenen programda iletişimsel yaklaşım boyutu iyileştirilerek programda uyum ve bütünlük görüldüğünü ifade etmişlerdir. Tüm bu iyileşmelerin yanısıra,

programın kalitesinin ve veriminin ancak programın etkili uygulanması ile ortaya çıkabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Öğretim Programına Bağlılık

Alanyazında programa bağlılık ile ilintili farklı kavramların ve çeşitli tanımların kullanıldığı görülmüştür. Bu ifadelerden bazıları; öğretim programlarının uygulanması (Büyükbaş, 1995; Güneş ve Baki, 2011; Yaşar ve Sözbilir, 2012), öğretim programlarının uygulanmasının değerlendirilmesi (Caner ve Tertemiz, 2010), programların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Butakin ve Özgen, 2007; Zengin, 2010), programın istenilen ölçüde uygulanma derecesi (Biglan & Taylor, 2000; Lipsey, 1999) olup, bu çalışmalarda öğretim programına bağlılık kavramı irdelenmiştir.

Bütünlük ve uygulama kalitesi gibi kavramlarla da ilişkili olan programa bağlılık, uygulamanın, programın geliştiricileri tarafından tasarlandığı şekle veya program modeline ne ölçüde uyduğudur (Dane ve Schneider, 1998; Mowbray, Holter, Teague ve Bybee, 2003). Ringwalt ve arkadaşları (2003) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin programın aslına uygun olarak ilerlemelerinin yaygın olarak istendiğini ve bağlılığın programın etkililiği ile doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Pence, Justice ve Wiggins (2008) ise programa bağlılık kavramını “öğreticilerin bir programı, programı geliştirenlerin hazırladığı haliyle uygulaması” biçiminde tanımlamışlardır (s. 332). Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) da bu kavramı; “tasarlanan öğretim programının, öğretmen ya da paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması” olarak tanımlamışlardır (s. 204). Bu bağlamda düşünüldüğünde, programa bağlılığın araştırılması programın hedefleri ve öğretim programı arasındaki ilişkiyi göstermekte ve öğretim süreci ile ilgili bilgiler verdiği için programın etkili olup olmamasında daha doğru kararlar verme konusunda katkı sağlamaktadır.

Bir programın iyi tasarlanmış olması etkili uygulanmasının bir ön koşulu olabilir ancak eğitim öğretim süreçlerinde kontrol edilmesi zor hatta imkansız koşulların (öğrenci faktörü, anlık gelişmeler vb.) varlığı sebebiyle, bu yeterli bir sebep değildir (Gelmez-Burakgazi, 2019). İyi tasarlanmış, kaliteli bir programın uygulanışında bile farklı sebeplerle aksaklıkların yaşanması olağandır.

Programlardan istenilen etkiyi görebilmek için Arthur ve Blitz (2000) programların istenilen şekline bağlı kalınarak uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Durlak (2008) öğretim programına bağlılığın çıktılara etkisini incelediği çalışmasında etkili bir programa bağlılığın istenilen sonuçlara ulaşma ile doğru orantılı

olduğunu belirtmiştir. Zayıf bir programın, iyi bir kaliteyle uygulanmasının; çok iyi hazırlanmış bir programın düşük kalitedeki uygulamasından daha etkili olabileceği ifade edilmektedir (Gottfredson, Czeh, Cantor, Crosse & Hantman, 2000). Öğretim programına bağlılığa bakılmadığı takdirde, aynı tutarlılık ve kesinlikte her sınıfta öğretim programına bağlı kalındığını ve öğretim programının yerine getirildiğini sadece varsayabileceğine ve yanlış sonuçlar elde edilebileceğine Vartuli ve Rohs (2009) tarafından da vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda, programa bağlılığı izlemek çıktıların daha doğru değerlendirilmesini sağlamaktadır (Carroll, Patterson, Wood, Booth, Rick & Balain, 2007).

Bir programa yenilikler eklerken doğru ve yerinde kararlar vermek için uygulama sürecine ve programın planlananın aslına ne ölçüde uygulandığı hakkındaki bilgilere de ulaşılması önemlidir. Cantrell, Almasi, Carter ve Rintamaa (2013) bir uygulamada ulaşılan sonuçlarda bir ilerleme görülmezse bu durumda ya programın tasarlandığı şekle bağlı olarak uygulanmamış olduğunun ya da programın tasarlandığı şekliyle etkili olmadığının düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, materyallerin programda belirtilen şekliyle ve belirlenen zamanda kullanılıp kullanılmadığı, benimsediği eğitim yaklaşımının ne derece yansıtıldığı gibi konular sadece programın hedeflerinin incelenmesiyle anlaşılmayabilir. Bu noktada öğretmenlerin, dürüst bir şekilde programa bağlılıklarının irdelenmesi daha net sonuçlar verebilmektedir.

Türkiye’de programlarda yenileme ve iyileştirme çalışmaları yürütülmekte ancak bu programlar çeşitli koşullarda, farklı düzeylerde öğrencilere farklı uygulayıcılar tarafından uygulanmaktadır. Eğitim-öğretim yılının sonunda sadece ulaşılan hedeflere bakmaktan ziyade bu uygulayıcıların öğretim süreci içerisinde yaşadıkları, atladıkları, değiştirdikleri noktalar öğretim programı hakkında daha fazla bilgi verebilir. Öğretmenin programı uygulamaya dönük yaklaşımı, programın planlandığı şekliyle yürütülüp yürütülmediği hakkındaki bilgilere sahip olmadan yapılan program değerlendirmelerinde yanlış çıkarımlar yapılabilir. Bununla birlikte, uygulayıcıların programa bağlılıklarının ölçülmesinin ardından, program yüksek bir bağlılık gösteriyor olmasına rağmen beklenen başarı gözlenemiyorsa; tekrar düzenlenip geliştirilebilir (Dusenbury vd., 2003).

Gerstner ve Finney (2013), programa bağlılıkla ilgili boyutlar belirlenmeden bağlılığın değerlendirilmesinin mümkün olmayacağına değinmişlerdir. Programa bağlılık düzeyi ise pek çok farklı şekilde ölçülmeye çalışılmıştır. Dane ve Schneider

(1998) ile Dusenbury vd. (2003) programa bağılılığın ölçülmesine yönelik beş ölçüt sunmaktadır:

- 1) Uyma (Adherence): Programa uyma ölçütü, program öğelerinin öngörülen şekilde hangi ölçüde verildiğini ifade eder. Uyma göstergeleri program içeriği, yöntemleri ve etkinlikleri içerebilir. Bu ölçütteki bağılılık ile ilgili veriler, genellikle öngörülen sayıya kıyasla uygulanan program bileşenlerinin oranı olarak rapor edilir. Örneğin, programın uygulayıcısı, bir programın 28 içerik alanından 14'ünü işleyebildiyse, içerik uyma puanı % 50 olacaktır.
- 2) Doz/Miktar (Dose): Programın dozu olarak ifade edilen bu ölçüt, program modeli tarafından öngörülen miktar ile ilişkili olarak verilen program miktarıdır. Doz; oturumlardan, kişilerin sayısından, katılım oranından, oturumların sıklığından ve programın süresinden oluşur.
- 3) Uygulamanın Kalitesi/Dağıtımın Kalitesi (Quality of program delivery): Uygulamanın kalitesi ölçütü, bir programın uygulanma şeklini yansıtır. Bu ölçütü oluşturan öğeler; uygulama kalitesinin özellikleri, öğretmenin hazırlığı, ilgili örneklerin kullanımı, sınıf ortamındaki coşku, etkileşim stili, saygı, güven, sorulara cevap verme şekli ve açıkça iletişim kurma becerisini içerebilir.
- 4) Katılımcıların Tepkileri/Katılımcıların İstekliliği (Participant Responsiveness): Katılımcı tepkisi, katılımcıların bir programa gösterdikleri tepki veya programa katılma biçimleri olarak tanımlanabilir. Katılımcı tepkileri ölçütü; katılımcıların programdaki ilgi düzeyinden, programın faydası ile ilgili algılarından, öğretim sürecine olan katılımlarından, coşku, tartışma ya da faaliyetlerde bulunma istekliliklerinden oluşur. Katılımcının tepkisi, programın çıktılarında doğrudan bir rol oynar veya programa uyma ve uygulama arasında bir moderatör olarak hareket edebilir. Örneğin, katılımcılardan iyi tepkiler alınmıyorsa, uygulayıcı programın içeriğini veya etkinliklerini atlayabilir, değiştirebilir veya ekleme yapabilir.
- 5) Program Farklılıkları/Programın Farklılaşması (Program Differentiation): Program farklılaşması, bir programın temel bileşenlerinin birbirinden ve diğer programlardan ayırt edilme derecesidir. Program farklılaşması, olumlu sonuçlar üretmek için gerekli olan bir programın temel bileşenlerini tanımlama süreci

olarak da ifade edilebilir. Bir diğer anlamda; programın, programa has olan özellikleri veya eski öğretim programlarından farklı olan özellikleridir.

Durlak ve DuPre de (2008) yukarıda bahsedilen programa bağlılığın ölçülmesine yönelik beş ölçüte üç ölçüt daha eklemişlerdir:

- 6) Kontrol/ Karşılaştırma Durumlarının Takip Edilmesi (Monitoring of Control/Comparison Conditions): Grup üyeleri tarafından alınan hizmetin niteliğini ve miktarını içeren açıklamalardır.
- 7) Programa Ait Bilgilere Ulaşım (Program reach/Participation rates/Program scope): Katılımcıların oturumlara katılma oranlarına ve temsil edebilirliklerine ait bilgileri içerir.
- 8) Uyarılama (Adaptation): Programı uygulama sırasında, yapılan değişiklikleri ifade eder.

Programa bağlılığı inceleyen araştırmacılar, çalışmalarının koşullarına ve özelliklerine göre bu boyutları dikkate alarak bağlılık düzeyi incelemeleri yapabilirler. Bu araştırmada da ilk beş boyut göz önünde tutularak veriler farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır.

Yapılan araştırmalar, bağlılığın kalitesini yükselten faktörlerin kapsamlı bir listesini oluşturamasa da bazı etkenler belirlenmiştir. Bu etkenlerin bazılarını, Berman ve McLaughlin (1976) çalışmalarında (1) katılımcıların ihtiyaçlarına karşılık verebilecek esnek planlamalar, (2) uygun hale getirilmiş ortamlar, (3) katılımcı kitlesi, (4) orijinal materyaller gibi etkenler olarak sıralamışlardır. Zayıf bağlılığın nedenleri ise süre azlığı, öğretmen faktörü ve öğretim programı ile ilgili problemler olarak sıralanmıştır (Tappe, Galer-Unti ve Bailey, 1995). Öğretim programına bağlılık düzeyi incelenirken Carroll ve arkadaşları (2007) ve Hasson (2010) aynı zamanda programa bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde de durmuşlardır. Bunları “değişkenler” olarak isimlendirmişler ve şu şekilde belirtmişlerdir:

- Uygulamanın karmaşıklığı: Uygulamalarda detaylı ve net açıklamalar yapılmalı, belirsizlikler ortadan kaldırılmalıdır. Daha detaylı ve daha net tanımlanan uygulamalarda, daha fazla bağlılık gözlenme ihtimali yüksektir.

- Kolaylaştırıcı ögeler: Öğretmen kılavuz kitapları, yönergeler bu ögelerin içine dahil edilebilir. Bu ögelerin, iyi hazırlandığı takdirde programa bağlılık oranını yükseltmesi muhtemeldir.
- Uygulamanın kalitesi: Tasarlanan uygulamanın, tasarlandığı şekliyle ve ne derece gerçekleştirildiğiyle ilgilidir.
- Katılımcı tepkileri: Uygulamaya katılanların tepkileri ve istekleri uygulamaya bağlılığı büyük oranda etkiler. Uygulamanın başarısızlığa uğramasında veya başarılı bir ölçüde bağlı kalınarak gerçekleştirilmesinde; katılımcıların programa karşı olan istekleri rol oynar.

Dusenbury ve arkadaşları (2003) ise araştırmalarında programa bağlılığı etkileyen etkenlerle ilgili dört faktöre yer vermişlerdir:

- Öğretmen eğitimi: Programa bağlılığı en çok etkileyen faktörlerden biri, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin; programı daha iyi uygulayabilmeleri ve programa yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması için gerek hizmet öncesi eğitim gerek hizmet içi eğitimde, programı uygulama esnasında olan eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.
- Program özellikleri: Carroll ve arkadaşları (2007) ve Hasson'ın (2010) ifade ettiği "program karmaşıklığı" etkeni ile benzerlik göstermektedir. Programda net açıklamaların olması, programın yönetimi, programın uygulandığı kurum vb. özellikleri de programa bağlılığını etkilemektedir.
- Öğretmen özellikleri: Öğretmenlerin özellikleri, programa bakış açıları, programı benimseme düzeyleri gibi faktörler de programa bağlılığı etkileyen faktörlerden sayılabilir. Son araştırmalar, etkili bir programın olabilmesi için öğrencinin öğrenmesini destekler nitelikte olmasının yanı sıra, öğretmenin ihtiyaçlarını da destekler şekilde olması gerektiğini göstermiştir (Ball & Cohen, 1996; Davis & Krajcik, 2005). Craig (2001) de öğrencilerin kendi öğrenmelerindeki önemli rolünün yanı sıra, öğretmenlerin de bu süreçte önemli bir faktör olduğunun üzerinde durmuştur. Ertürk (1982) ise duruma farklı yaklaşarak bir programı hazırlama sorumluluğunun tamamen öğretmene verilmesine de, kendi dahil edilmeden hazırlanmış bir programı öğretmene verip teknisyen gibi uygulamalarının istenmesine de karşı çıkmıştır.

- Kurumsal özellikler: Okul yönetimi, programın yürütüldüğü kurumun özellikleri gibi faktörler dahil edilebilir. Zengin (2010) programın uygulanması sırasında yönetimlerin çoğunlukla öğretmenlere koşulları doğrultusunda destek olduğunu gözlemlemiş ve bu desteğin programın başarısı açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretim programına bağlılık düzeyinin ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin önemi görülmektedir. Öğretim programına bağlılığın incelenmesi “programa dair çıktıların tasarım beklentilerini hangi düzeyde karşıladığıyla ilgili olarak içgörü sağlanmasında, program geliştiricilerin uygulama alanlarındaki aksaklıkların belirlenmesinde ve programa dair iyileştirilmelerin desteklenmesinde” yardımcı olacaktır (Dhillon, Darrow & Meyers, 2015, s. 8).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bu araştırmanın konusu ile ilgili olduğu düşünülen programa bağlılığa veya program uygulamalarına yönelik ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalara yer verilmiştir.

Uluslararası Alanyazında Yürütülmüş Çalışmalar. Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003), okul ortamlarında uyuşturucu bağımlılığı önleme programının bağlılığı hakkında bilgi vermek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Akıl sağlığı, psikopatolojinin önlenmesi, kişisel ve sosyal yeterlilik teşviki, eğitim ve uyuşturucu madde bağımlılığı ile ilgili araştırma alanyazını inceleyerek programa bağlılığı gözden geçirmişlerdir. İlgili alanyazını tanımlamak için ERIC, PsycInfo ve Amerikan Psikoloji Derneği ile 25 yıllık bir dönemden geçen bilgisayar tabanlı alanyazın taraması yapılmıştır ve bazı önemli sonuçlar elde etmişlerdir. Okul ortamlarında uyuşturucu kullanımının önlenmesine yönelik araştırma temelli yaklaşımlar geniş çapta yaygınlaştırmaya doğru ilerledikçe ve uygulama kalitesi konusu giderek önem kazanırken, araştırmacıların ve uygulayıcıların programa bağlılığı anlamalarının son derece önemli olduğunu belirtmişler ve ruh sağlığı, topluluk psikolojisi ve eğitim gibi çeşitli alanlarda, programı uygulamayı izlemenin önemi üzerinde durmuşlardır.

Primo (2005) Stanford Üniversitesinde, altısı kontrol grubu, altısı deney grubu olmak üzere 12 öğretmenle birlikte çalışarak araştırmaya dayalı fen dersi öğretim programı bağlamında programa bağlılığın öğrenilmesi için kavramsal bir yaklaşım önermek ve şu anda devam eden ve bu kavramsal yaklaşımın kullanıldığı bir dizi

çalışmayı açıklamak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda, bir program için programa bağlılık çalışmalarının planlanmasının, başarılı bir bağlılık için ilk adım olarak görüldüğü, programa bağlılık hakkında düşünmenin programı beklenmedik şekilde iyi etkileyebileceği ve kritik program bileşenlerini daha açık hale getirmeye yardımcı olabileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Programa bağlılığın tüm yönlerini ele almak için de birden fazla yöntem ve çoklu kaynak kullanmanın en uygun yol olduğunu belirtmiştir.

Fagan, Hanson, Hawkins ve Arthur (2008), Toplumsal Gençlik Geliştirme Çalışmasının programa bağlılığını incelemiştir. ABD'deki 7 eyaletteki 24 küçük ve orta büyüklükteki topluluklar çalışmaya katılmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda, programa bağlılığını ölçmek için 2 tür değerlendirme yolu kullanılmıştır. Bunlardan biri, program uygulayıcılarından her bir program hedefine her oturumda ders verilip verilmediğini değerlendirmelerinin istenmesi şeklindedir. Programın sonunda veya uygulama boyunca düzenli olarak, uygulayıcılar ve program koordinatörleri, her bir kritere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmiştir. İkincisi ise, uygulama bağlılığının diğer yönleri, programa bağlı olarak değişen derecelerde ölçülmesi şeklindedir. Örneğin; programların dozajını ölçmek için, hazırlanan belgeler programın zamanları ve oturumlarının tarihlerini içermektedir. Bulgulara bakıldığında, programları yüksek bağlılıkla uygulamaya koyma kapasitelerini artırmak ve bu çabaları zaman içinde sürdürmek için Toplumsal Gençlik Geliştirme Uygulama İzleme Sistemi geliştirildiği ve teknik destek sağlandığı görülmüştür.

Carol (2008), George Washington Üniversitesinde, K–12 Öğretim programının bağlılığının tanımlanması, kavramsallaştırılması ve sonuçlarla ilişkisini incelemiştir. Araştırmada ilk olarak, Google arama motoru Google Scholar, programın tam anlamıyla aslına uygunluğu konusunda genel bir geri dönüşü değerlendirmek ve her bir makalenin başka bir yazar tarafından atıfta bulunulma sayısının genel bir algısını belirlemek için kullanılmıştır. Alanyazının daha geniş ve derin bir kapsamını elde etmek için, ERIC ve PsycINFO'dan alınan alıntılar ve özetler daha sonra yerel üniversite kütüphanesinde tam metinli dergi makaleleri ve kitaplar kullanılmıştır. 120'den fazla makale, kitap, tez ve diğer yayınlar, araştırmacıların programa bağlılığı nasıl tanımladığını daha iyi anlamak için ve programa bağlılığın K–12 öğretim programının sonuçları arasındaki ilişkiyi nicel olarak ölçmek için dikkatlice okunmuş ve analiz edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, K–12 öğretim programı araştırmasında

uzun süredir devam eden bir sorun olan, programa bağlılığın tanımının, kavramsallaştırılmasının ve ölçümünün açıklığa kavuşturulduğu görülmüştür.

Century, Rudnick ve Freeman (2010), programa bağlılığı ölçmek ve veri toplama aracı geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Programa bağlılığı ölçmek için yapısal kritik bileşenler ve öğretici kritik bileşenler olarak kategorilere ayrılmış ölçek geliştirmişlerdir. Chicago'daki programlara bakarak kritik bileşenleri tespit etmeye çalışmış ve öğrenci kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanmışlardır. Doküman kullanımlarına uyarlamak için program uzmanları ile çalışmışlar ve öğretim materyallerini gözden geçirerek süreci başlattıktan sonra programda bulunan ve bulunmayan kritik bileşenleri tanımlamışlardır. Daha sonra, program uzmanlarının ve değerlendirme uzmanlarının değerlendirmeleriyle ilgilendikleri belirli bileşenler de dâhil olmak üzere, programlarına özgü yeni kritik bileşenleri tanımlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, ölçme araçlarının okullarda ve diğer ortamlarda uygulanan programlarla ilgilenen uzmanların kulanmasının yanı sıra, program etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılması için de yararlı olduğuna dair güvenilirliğini doğruladıkları gözlenmiştir.

LaChausse, Clark ve Chapple (2013) yürüttükleri çalışmadaki amaç, öğretmen özelliklerinin "Pozitif Önlleme PLUS Programı"nın etki değerlendirme çalışmasında program kalitesini nasıl etkilediğini incelemek ve program kalitesini artırmak için kapsamlı bir öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim yapısı önermektir. Öğretim programı uygunluk kayıtları, ders gözlemleri ve öğretmen anketleri öğretmenlik özelliklerini ve uyum, uyum ve ders kalitesini içeren uygulama kalitesini ölçmek için kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, eğitim sırasında geliştirilebilecek öğretmen özellikleri ile bağlantılı olabileceği ve 2 günlük bir öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin becerilerine ya da bağlılık ve kalitede bir programın uygulanmasına yönelik kurumsal desteklerin sürdürülmesine yeterince uygun olmayabileceği sonuçlarına ulaşılmış; yeni bir kapsamlı öğretmen eğitimi ve desteği modeli sunulmuştur.

Clements, Sarama, Wolfe ve Spitler (2016) uygulamanın doğruluğunu ve araştırmaya dayalı bir modelin eğitim müdahalelerini arttırmaya yönelik etkilerinin sürdürülebilirliğini değerlendirmek için yaptıkları araştırmada, 2 ilçedeki 26 okulda 64 öğretmenle çalışmışlardır. Mesleki gelişimin sona ermesinden sonra, öğretmenlerin bağlılıklarının yüksek düzeylerde olduğunu göstermeye devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Programa bağıllığın, uygulanmakta olan programın etkililiğini ne derecede değiştirdiği ve önemi uluslararası birçok çalışmada görülmektedir. Bu çalışmalardan biri, Domitrovich ve Greenberg'in 2000 yılında okul çağındaki çocuklarda zihinsel bozukluğun önlenmesiyle ilgili yaptıkları araştırmadır. Çalışmalarında 34 öğretim programı incelenmiş ve bunlardan 11 tanesinin yüksek bağıllıkla (%32) uygulandığı ve bağıllığın yüksek olduğu bu programların daha etkili olduğunun görüldüğü belirtilmiştir (Domitrovich & Greenberg, 2000). Bir diğeri, Bryne ve Kelly de suç işleme eğilimini azaltmayla ilgili öğretim programıyla yaptıkları çalışmada programa bağıllığın önemini doğrulamışlardır (2000). Benzer şekilde Henggeler ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmada da, bağıllık oranının yüksek olduğu program uygulamalarında, sonuçların da daha iyi olduğu belirtilmiştir (Henggeler, Melton, Brondino, Scherer & Hanley, 1997). Diğer bir örnek; Battistich, Schaps, Watson, Solomon ve Lewis'in yürütmüş oldukları çalışmada, Child Development Program'ı 12 okulda incelenmiş ve bunlardan sadece 5 tanesinde programın yüksek bir bağıllıkla uygulanmış olduğuna dair açık kanıtlar görülmüştür. Diğer 7 okulda programın çıktılarına bakıldığında net bir gelişme görülemezken, 5 okuldaki öğrencilerde alkol ve madde kullanımında önemli bir azalma olduğu gözlenmiştir (Battistich vd., 2000). İlgili çalışmalara bakıldığında, yüksek bağıllıkla uygulanan programlarda istenilen çıktılara ulaşma oranı daha yüksekken; bağıllıkla ilgili veri alınamamış ya da düşük bağıllıkla uygulanan programlarda bu oranın da düştüğü görülmüştür.

Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar. Zengin (2010), 2006-2007 eğitim - öğretim yılında düzenlenen yeni İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin öğretim programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Bu doğrultuda, yeni ilköğretim DKAB (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) programına ilişkin; yapısı, amacı, felsefesi, etkinlikleri ile ölçme - değerlendirme boyutları hususunda öğretmenlerin görüşlerini göstermek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'daki 20 öğretmen oluşturmuştur ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden edinilen veriye, içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Çalışma incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin yeni İlköğretim DKAB Öğretim Programından memnun oldukları görülmüş fakat bazı problemlerle karşılaştıklarını da ifade edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın DKAB derslerinde uygulanabilirliğinden emin olmadıkları gözlenmiştir. Yetersiz kalan ünite, konu ve materyallerin olduğu, alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerine fazla dikkat edilmediği de tespit edilmiştir.

Çağlar, Merter ve Kartal'ın (2012) ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hakkında öğretmenlerin düşüncelerini içeren çalışmalarında, 115 İngilizce öğretmeninden anket aracılığı ile veri toplanmıştır. İncelenen araştırmaya göre, öğretmenler programının öğeleri arasındaki ilişkiyi yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin öğrenme yaşantılarına ve programdaki konulara ilişkin görüşleri de çoğunlukla olumsuzdur ve bu noktaların, yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Bümen, Çakar ve Yıldız (2014), programa bağlılığı etkileyen etkenleri keşfetmeye çalışmışlardır. Çalışmada, doküman incelemesi kullanılmıştır. Programa bağlılığı etkileyen unsurların öğreticinin özellikleri, kurumun özellikleri, merkeziyetçi eğitim sistemi, sınav sistemi gibi etkenler olduğu gözlenmiştir. Programa bağlılık konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenler, evraklar üzerinde farklı bir yaklaşım sergilerken öğrenme ortamında farklı yaklaşım sergilemek zorunda kalmaktadırlar. Araştırmada, daha çok çalışma yapılmasının gerekliliğine de vurgu yapılmıştır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), öğretim programına bağlılık düzeylerinin ölçülmesi amacı ile bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Bingöl merkez ilçesinde görev yapan 167 öğretmenle birlikte gerçekleştirilmiştir. Ölçeği geliştirme aşamasında, öncelikle alanyazın taranarak madde havuzu meydana getirilmiştir. Oluşturulan formun taslak hali uzmanların onayından geçirilmesinin ardından hakemlerin de görüşleri alınmıştır. Çoğu hakem tarafından uygun görülmeyen maddeler çıkarılmıştır. Uzman dönütleri alındıktan sonra maddeler çoğaltılmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirilmiştir.

Çobanoğlu ve Çapa-Aydın (2015) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretme ve öz yeterlik inançlarına ilişkin inançlarının, zorunlu bir yapılandırmacı öğretim programına bağlılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Veriler, Türkiye'deki devlet okullarından gelen 308 okul öncesi öğretmeni örneklemeden toplanmıştır. Analizlerin sonuçları, öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın öğretme yaklaşımına daha fazla uyduğunu ve öğrencilerin katılımı ve öğretim stratejileri için öz-yeterlilik duygusunun daha yüksek olduğunu düşündüklerinde daha yüksek düzeyde bir bağlılık bildirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen inancının program uygulamasına etkisine dair olan bu inanç, öğretmenlerin tecrübesi, öğretmenlerin eğitim derecesi, sınıfların büyüklüğü, öğrencilerin yaşı, programın uzunluğu ve türü ve bir öğretmen yardımcısının varlığına/yokluğuna bakılmaksızın geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bümen ve Dikbayır (2016), dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programını, programa bağlılığın uyma ve öğrenci tepkileri boyutları bakımından araştırmıştır. Çalışma grubunu, çoklu durum deseni kullanılarak seçilmiş farklı okul türlerinde dokuzuncu sınıfta görev yapmakta olan üç öğretmen oluşturmuştur. Gözlem, görüşme ve doküman inceleme ile veriler alınmış, çözümünde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program kapsamında bulunmayan hedeflerle ilgili sorular yönelttiği, içerikte seviyeye uygun olması amacı ile değişikliğe gittikleri, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini fazla dikkate almadıkları gözlenmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımın hakim olduğu ve materyallerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Livan ve Pepeler (2016), ortaokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi hususundaki görüşlerine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunu, 89 ortaokul İngilizce öğretmenin oluşturduğu çalışmada, uyarlanmış bir ölçekten yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 17.0 kullanılmıştır. Edinilen bulgulara göre, öğretmenler dilbilgisine önem verdiklerini ancak programın çok mühim bir noktası olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kuramsal temele ilişkin tutumları ile uygulamaya ilişkin tutumları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kara, Karakoç, Yıldırım ve Bay; 2017 yılında yürüttükleri çalışmada, matematik dersi öğretim programının kuramsal çerçevesi ve uygulanması arasında uyumluluk olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma deseni olarak durum çalışması seçilmiştir. İki Matematik dersi öğretmenin ortaokul 8. sınıf matematik dersleri gözlenmiş ve gözlemlenen dersler kayıt cihazına da kaydedilmiştir. Veri analiz sürecinde ise öğretim programının öğelerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda, programın hedeflerinin edinimi, öğrenme yaşantıları ve ölçme - değerlendirme öğeleri arasında uyumsuzluk gözlenirken; içerik hususunda öğretmenlerin uyumlu oldukları dikkat çekmiştir.

Burul (2018), öğretmenlerin program yaklaşımı tercihleri ile programa bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama ile nedensel karşılaştırma desenine göre bu çalışmayı tasarlayan Burul, araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde görev yapmakta olan 319 ilköğretim ve ortaokul öğretmeniyle oluşturmuştur. Daha önceden geliştirilmiş bir ölçek kullanılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program yaklaşımı tercihleri açısından öğrenci merkezli ve sorun

merkezli tasarımları tercih ettikleri görülmüştür. Bir diğer elde edilen sonuç ise, uyma boyutunda düşük düzeyde, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde bağlılık sergilendiği sonucu olmuştur.

Yazıcılar ve Bümen (2019) yürüttükleri çalışmada, 2013 yılında yenilenen lise matematik öğretim programı temelinde öğretmenlerin öğretim programına uyum ve yaptıkları uyarlama şekillerini araştırmışlardır. Araştırma deseni olarak çoklu vaka çalışması seçilmiş ve gözlem formu, görüşme formu ve doküman analizi veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışma, 5 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin, öğretim programını uygularken yaptıkları adaptasyon süreçlerine odaklanan bu çalışmanın sonucunda, öğretim programının sadece yazılı belgeler olarak ortaya çıkmasını ve sınav sisteminin bu süreci yönlendirmesini önlemek adına önerilerde bulunulmuştur.

İlgili Araştırmalar Özet. Bu çalışmada alanyazın taraması, 2010-2020 tarihleri arasında Google Akademik arama motorunda, TÜBİTAK ULAKBİM’de, YÖK Ulusal Tez Merkezinde, ERIC, JSTOR, Web of Science, Proquest, Thomson Reuters ve Science Direct veri tabanlarında “öğretim programı, öğretim programına bağlılık, İngilizce dersi öğretimi, uygulamaya bağlılık” ve “curriculum, fidelity of the curriculum, English language teaching, fidelity of implementing” anahtar kelimeleri ile yürütülmüştür.

Öğretim programlarına bağlılık konusuna yönelik uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında programa bağlılık konusuna büyük önem verildiği ve bu çerçevede öncelikle programa bağlılık kavramının kuramsal temellerini irdeledikleri, belli kriterle programlara bağlılığı ölçme girişimlerinde bulunulduğu gözlenmiştir. Belirlenen kriterlere göre programı uygulama sürecinde ve uygulamanın sonunda incelemeler yapılarak genellikle programın uygulayıcılarıyla ya da uzmanlarla çalışıldığı da görülmektedir. Bu çalışmalarda doküman analizi ve nitel yöntem yoğunlukla kullanılmıştır.

Türkiye’de yapılan programa bağlılık çalışmaları incelendiğinde ise uluslararası alanyazına kıyasla çok sınırlı sayıda araştırma olduğu ancak bu konudaki çalışmaların ve incelemelerin giderek arttığı görülmüştür. 2010-2020 tarihleri arasında belirtilen veri tabanlarında “öğretim programı, öğretim programına bağlılık, İngilizce dersi öğretimi, uygulamaya bağlılık” ve “curriculum, fidelity of the curriculum, English language teaching, fidelity of implementing” anahtar kelimeleriyle yapılan araştırmalar sonucu

elde edilen mevcut çalışmalarda İngilizce dersi ğretim programı bağlılığına yönelik bir araştırmaya rastlanmamış; Din Kültürü Ahlak Bilgisi (Zengin, 2010) ve Matematik dersleri (Bümen & Dikbayır, 2016) zerinde bazı çalışmalar görülmüştür. Genellikle ğretmen görüşlerine dayalı bu çalışmalarda, programda kullanılan dokümanlar, ğrenci yazılı sınav sonuçları ve gözlem yönteminden de yararlanıldığı görülmüştür. Programa bağlılığa etki eden unsurlar incelenmiş ve öğreticinin özellikleri, ğretim programının özellikleri, merkeziyetçi eğitim sistemi, sosyal-ekonomik-kültürel özellikler gibi bazı etkenler ortaya koyulmuştur.

Bu bağlamda, yurt dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunda programa bağlılık konusundaki araştırmaların azlığına ve önemine değinilmiştir. Bu çalışmanın da, hem bu eksikliği gidermek amacıyla hem de değişen İngilizce dersi ğretim programlarıyla ilgili öğretmenlerin programa bağlılıkları ve bağlılığı etkileyen unsurlar irdelenerek ortaya çıkan sonuçlarla program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı dşnlmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, ilk olarak araştırma yöntemine yer verilmiştir. Çalışma grubu, veri toplama araçları, süreci ve veri analizi ile devam etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, “belirli bir sorunun sistematik ve mantıklı bir biçimde cevaplandırılmasına yönelik bir girişim” (Yıldırım, 1999, s. 7) niteliğindedir. Amaç, bir kitleye genelleme yapmak değil, bir olayı araştırılmasını derinlemesine geliştirmektir (Creswell, 2012). Nitel çalışmalar; ilişkileri, faaliyetleri, durumları ve materyalleri bütüncül olarak inceleyen (Fraenkel & Wallen, 2006) ve insanların yazılarını, konuşmalarını veya gözlemlenen davranışlarını tanımlayan verileri toplamakta kullanılan araştırma türüdür (Bogdan & Taylor, 1975). Araştırmada, bir olay ve bağlam arasındaki sınırlar açık olmadığı ve güncel bir durum gerçek yaşam alanında irdelenmesi yönü ile (Yin, 2014) durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışma deseninde “genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı”nın altı çizilmektedir (Denzin ve Lincoln, 1985, s. 435). Durum çalışmaları, mimaride de kullanılan detaylı bir organizasyon gibi, veri toplama, bu verileri düzenleme, ardından analiz etme ve araştırmanın sonuçlarını elde etme basamaklarına yer veren sistemli bir desen türüdür (Merriam, 1988). Davey de (2009) benzer şekilde, durum çalışmalarının sistemli bir şekilde bilgi toplama, edinilen verilerin analizi ve sonuçları gösterme yolu olduğunu; elde edilen ürününse, neden o şekilde oluştuğunun ve sonraki çalışmalar için ayrıntıları ile hangi noktaları vurgulamanın gerektiğinin anlaşılması olarak belirtmiştir.

Çalışma deseni olarak, bir durum içerisinde 7. Sınıf İngilizce öğretim programını inceleyen ve incelemeyi açıklayan öğretmen grupları olmak üzere Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından da belirtildiği gibi birden fazla alt tabaka bulunduğu için iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum, bütüncül olarak ele alınmış olmasına rağmen birden fazla alt birime yönelmiştir.

Bu araştırmada güncel bir durum olan “öğretim programına bağlılık” ele alınıp gerçek ortamında programın uygulayıcılarıyla çalışılmıştır. Bu noktada, ortaokul 7. sınıf

düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılıkları ve bu bağlılığa etkileyen unsurlar ile ilgili öğretmenler ile konuya yönelik derinlemesine görüşülmüş ve birincil veri kaynağı olan görüşmeler, gözlem ve doküman incelemesi ile desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu katılımcılarının sayısı, araştırma amacına, neyin öğrenilmesi gerektiğine, nasıl daha güvenilir olduğuna ve mevcut kaynak ve süre içerisinde neler yapılması gerektiğine göre değişebilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim - öğretim yılında, Konya ilinin Kulu ilçesinde 10 farklı devlet okulunda ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan 10 İngilizce öğretmenidir. İlçede toplam 10 adet ortaokul bulunmaktadır. Çalışmada, zaman, işgücü vb. unsurlar açısından sınırlılıklar sebebi ile örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi (Patton, 2005) önerisinden yola çıkılarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu öğretmenlerin mezun oldukları program türlerinin, eğitim fakülteleri ve fen edebiyat fakülteleri olduğu görülmüştür. Gözlem ve görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde okul idarelerinden izinler alınarak ortaokul 7. sınıf düzeyinde İngilizce derslerini yürütüyor olma ölçütü göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar; olanakları ve durumları birbirine yakın, küçük bir ilçede okul imkanları ortalama olan devlet okullarıdır. Öğretim kademesi olarak ortaokul seviyesinin seçilmiş olmasının gerekçesi ilkokul (2., 3., ve 4. sınıflar) İngilizce ders kitaplarına ve öğretim programlarına bakıldığında amacın İngilizceyi sevdirmek olduğu ve daha çok duyuşsal alana hitap etmekte olduğu gözlenmektedir. İngilizce öğreniminin bilişsel anlamda ortaokul kademesinde başladığı ve bunun tam olarak ancak 7. ve 8. sınıf grubunda yansıtılabildiği fark edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı "ancak 7. ve 8. sınıflarda gerekli İngilizce temeli oluşturmak için dil öğreniminin ayrılmaz bir bütünü olan yazma ve okuma becerilerini de" bu sınıf gruplarında ancak dahil edilebilmiştir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programları, s. 4). Ortaokul kademesindeki 7. sınıf İngilizce öğretim programına bağlılık düzeyinin ölçülmesinin nedeniyse 8. sınıfın liselere geçiş için sınav yılı olması ve programa bağlılık konusunda sağlıklı ve doğru sonuçlar alamama ihtimalinin göz önünde bulundurulmasıdır.

Örneklem hakkındaki detaylı bilgiler aşağıda verilmiş (Bkz. Tablo 2). Creswell (1997) and Kruger (1988), olayı öğrenmek veya anlamak için bu yaklaşımda, örnekleme daha ayrıntılı ve derinlemesine bir şekilde açıklamayı önermişlerdir. Bu doğrultuda, çalışma grubunun bilgilerini içeren tablolar sunulmuştur. Araştırmadaki gizliliğin korunması adına öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3, vb.) olarak kodlanmıştır.

Tablo 2

Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Özellikler

Öğretmen	Cinsiyet	Mezun Olduğu Program Türü	Yaş	Hizmet Süresi (yıl)
Ö1	Kadın	Eğitim Fakültesi	24	1
Ö2	Kadın	Eğitim Fakültesi	30	7
Ö3	Kadın	Eğitim Fakültesi	28	5
Ö4	Kadın	Edebiyat Fakültesi	28	2
Ö5	Kadın	Edebiyat Fakültesi	35	9
Ö6	Erkek	Eğitim Fakültesi	36	10
Ö7	Kadın	Eğitim Fakültesi	32	8
Ö8	Kadın	Eğitim Fakültesi	25	4
Ö9	Kadın	Eğitim Fakültesi	31	7
Ö10	Kadın	Eğitim Fakültesi	29	5

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Yıldırım ve Şimşek'in de (2005) ifade ettiği gibi gözlem formu, görüşme formu ve doküman analizi olmak üzere üç temel nitel veri toplama aracından yararlanılarak tutumların ve durumların gerçek ortamlarında bütüncül bir bakış açısı ile gösterilmesine dönük bir süreç izlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Veri toplama araçlarından biri olan “görüşme, çalışmayı yapan kişi ve çalışmanın öznesi durumunda olan kişi arasındaki belli bir hedefe hizmet eden sözel bir iletişim yoludur” (Cohen ve Manion, 1994, s. 271). Bogdan ve Biklen de (1982) görüşmeyi kişilerin algılarını, tecrübelerini ve tutumlarını göstermek amacı ile yararlanılan çok önemli bir teknik olarak tanımlamıştır. Jones

(1985) görüşme tekniği için, insanların bir durumu zihinlerinde inşa ediş şekillerini öğrenmek amacı ile o insanın kendisine sormak olduğunu ifade etmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin programa bağlılık hakkındaki görüşlerini görüşme tekniği ile belirlemenin ve veri toplamanın uygun olacağı düşünülmüştür. Görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi gibi görülmesine rağmen, Patton (1990) görüşmeyi beceri, hassaslık, dikkatini verme, hoşgörü ve önemseme gibi bir çok hususu gerektirmesi bakımından, hem bilim hem de sanat olarak tanımlamış ve önemini ortaya koymuştur. Görüşmede, bazı konularda derinleşebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; yeterli veya istenilen düzeyde cevap alınamaması halinde sonda sorular kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıklarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için öğretmenlerle öncelikle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce, görüşme yönteminin özellikleri, görüşme formlarının hazırlanması, test edilmesi, görüşmenin ayarlanması gibi süreçler (Yıldırım, 1999) takip edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken dikkate alınan bir takım ilkeler şu şekilde gösterilebilir: (1) anlaşılması kolay maddeler yazma, (2) odağı olan maddeler hazırlama, (3) açık uçlu maddelere yer verme, (4) katılımcıları etkilemekten kaçınma, (5) birden fazla odağı olan maddelerden uzak durma, (6) sondalara yer verme, (7) madde türlerini çoğaltma, (8) madde sırasını düzenleme, (9) maddeleri geliştirme (Bogdan ve Biklen, 1982; Patton, 1990). Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli noktadaki esnekliği, aynı zamanda standartlığı sebebi ile, sınırlılık kavramının anketlerde ve testlerdeki kadar olmaması ve ayrıntılı veri elde etmeye katkı sağlaması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeni ile birlikte bazı kısımlarda bireyin verdiği cevaplara göre gelişen sorular olacağından bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler; program modeli tarafından öngörülen miktar ile ilişkili olarak verilen program süresi, öğrencilerin sayısı, ders saatleri ve programın uygulanışı hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin programın uygulanışı sırasında verdiği tepkiler ve etkileşim stilleri hakkında da veriler sağlamıştır.

Görüşmeler, görüşme yapılacak öğretmene önceden haber verilerek bilgileri dahilinde sesli kayıt cihazıyla onay alınarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme süresi, kişi farklılığından dolayı değişse de ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

Görüşme formu uzman görüşü süreci. Bir uzman ve araştırmacı tarafından ulusal ve uluslararası alanyazın taramasının ardından ana maddeleri hazırlanan görüşme formu, Ankara ve İzmir illerinde 3 ayrı büyük üniversitedeki 4 ayrı öğretim üyesi uzmana (eğitim programları ve öğretim anabilim dalında uzman 3 öğretim üyesi, eğitim yönetimi ve denetim alanında uzman 1 öğretim üyesi) ayrı zamanlarda ve alınan dönütlerle ilgili düzenlemeleri yapılarak gönderilmiştir. Bu dönütler dikkate alınarak form yaklaşık 5 aylık bir süreçte şekillendirilmiştir. Uzmanların dönütlerine ve tarihlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 3

Uzmanlardan alınan dönütlere ait bilgiler

	Dönütün araştırmacıya ulaştığı tarih	Gelen başlıca dönütler
Uzman 1	05.10.2018	Görüşme maddelerinde 1.,5.,11., 14. maddeler gibi bazı maddelere ek öneriler ve bazı maddelerin çıkarılabileceği yönünde öneriler
Uzman 2	19.12.2018	Görüşme süresinin katılım formunda belirtilen süreden daha uzun olabileceği yönünde, maddelerin ayrıldığı bazı kategorilerin uyummadığı yönünde ve demografik bilgi formu oluşturmaya yönelik öneriler
Uzman 3	27.12.2018	CEFR gibi formda geçen bazı yabancı kısıtlamaları katılımcıların bilmeme ihtimaline yönelik ve bazı maddelerin yönlendirmeye açık olduğuna dikkat çekmeye yönelik öneriler
Uzman 4	02.01.2019	Bazı sorularda birden fazla boyuta yönelindiğini belirtme ve bunlara yönelik öneriler

Yapılandırılmış Gözlem Formu. Çalışmayı hazırlayan kişi, herhangi bir durumda meydana gelen bir tutuma yönelik ayrıntılı ve belli bir süre zarfına yayılmış

bütüncül bir bakış edinmek istiyor ise, gözlem tekniğinden yararlanabilir (Bailey, 1982; Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2004). Merriam (1998) doküman analizini ve görüşmeyi destekleyen gözlemin önemini, incelenen konuya bütüncül bir bakış açısı kazandırması olarak ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeyi desteklemek ve daha güvenilir araştırma sonuçlarına ulaşmak için gözlem tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programı uygulayıp uygulamadıkları gözlemlenmiş ve daha geçerli veriler elde edilmiştir. Yapılan gözlemlerdeki geçerliği artırmak ve gözlemlerin kişiden kişiye değişebilirliğini azaltmak için yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlemlerde, gözlem sürecini ve verilerin kaydedilmesini kolaylaştırmak, aynı zamanda güvenilirliği artırmak için “gözlem kılavuzu” hazırlanır (Borg ve Gall, 1989). Bu kılavuzlar için “kontrol listeleri” ve “derecelendirme ölçekleri” gibi isimler de kullanılmaktadır (Karasar, 2005). Bu amaçla, gözlem formuna yönelik bir rubrik hazırlanmış ve bu doğrultuda gözlemler yapılmıştır. Hazırlanan rubrik için ise iki uzman görüşü alınmış ve görüş ve öneriler doğrultusunda rubriğe son hali kazandırılmıştır.

Araştırmada bir durumda meydana gelen tutuma yönelik daha detaylı ve kapsamlı bir bakış açısı (Yıldırım ve Şimşek, 2005) elde edilmek istendiği için gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu teknikten elde edilen en önemli fayda, katılımcı gözlem olduğundan doğal ortamdan akışı bozmayacak şekilde veri toplayabilmek olmuştur.

Öğretim programına bağlılık; hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin incelendiğinden, gözlem formunda bu aşamalar göz önüne alınmıştır. Belirlenen içeriğin derste nasıl yansıtıldığı ve öğrenme- öğretme sürecindeki etkinlikler, verilen örnekler, öğrencilerin sorduğu sorular ve tepkileri gibi detaylar bu form ile incelenmiştir. Ayrıca programın süresi ile ilgili verilere de formda yer alan bilgilerden ulaşılabilmektedir.

Tablo 4

Gözlem Formu Maddelerinin Programa Bağlılığın Alt Boyutlarıyla İlişkilendirilmesi

Madde	Programa Bağlılığın İlişkili Olduğu Alt Boyutu
Programda belirtilen içeriğin işlenmesi	Uyma (Adherence)
Programda belirtilen haftanın kelimelerinin verilmesi	Doz/süre (Dose)
Öğretmenin içerik, etkinlik vb. sırasıyla devam etmesi	Uyma (Adherence)

Bulunulan haftanın programda belirtilen değerlendirilmesinin yapılması	Program Farklılıkları (Program Differentiation)
Sınıftaki mevcut materyallerin programı işlemeye elverişli olması	Uygulamanın Kalitesi (Quality)
Sınıfta öğrenci merkezli yaklaşımın daha baskın olması	Program Farklılıkları (Program Differentiation)
Sınıfın fiziksel koşullarının programı hazırlandığı gibi işlemeye elverişli olması	Uygulamanın Kalitesi (Quality)
Öğrencilerin derse katılımları, ilgileri	Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness)
Öğretmenin ders kitabından yararlanması	Uyma (Adherence)
Programın işlenmesi için öğrencilerin seviyesi	Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness)
Öğrenciye dönüt verilmesi	Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness)

Gözlem formu ve gözlem formu rubriği uzman görüşü süreci. Gözlem formu ve rubriği bir uzman ve araştırmacı tarafından alandaki alanyazın taraması yapılarak ve her bir madde, araştırmanın problem cümlelerinde yer alan programın hangi boyutundaki sorunla ilişkili olduğu düşünülerek hazırlanmıştır. Alanyazına dayalı maddeleri hazırlanan taslak gözlem formu ve rubriği, 2 ayrı üniversitede görev yapan 2 uzmana gönderilmiştir. 28.02.2019 ve 05.03.2019 tarihlerinde uzmanlardan geri bildirim alınmıştır. Formdaki bazı net olmayan kavramlara yönelik düzenlemeler (maddedeki özne-yüklem uyumsuzlukları, sadece “öğretim programı” olarak belirtilen kavramın hangi düzeye ait olduğu ile ilgili detayların sağlanması vb.) ve rubrikte yapılan bazı düzenlemelerle gözlem formu da son halini almıştır (Bkz. Ek A ve Ek B).

Bunlarla birlikte, araştırmadaki güvenilirliği artırmak için “prolonged engagement” ve “persistent observation” adı verilen ortamdaki ilişkileri, algıları ve davranışları doğru anlayabilmek için yeterli sürenin harcanması (Lundy, 2008) ve istikrarlı gözlemler olarak açıklanan kavramların yerine gelebilmesi için veri toplama sürecine 5 aydan daha fazla bir zaman ayrılmış ve haftada bir olmak üzere her bir öğretmenin dersinde en az 2 gözlem yapılmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmacı yapılan görüşmelere ve gözlemlere bizzat katılmış, katılımcıların bütününe her bir soruyu benzer sormuş ve veri toplama süreci ile verilerin analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Doküman İncelemesi. Dokümanlar, nitel araştırmalar için değerli bilgi kaynaklarıdır (Creswell, 2012). Çalışmada incelenen dokümanlar, 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, öğrencilerin ders esnasında tuttıkları notlar ve öğretmenlerin günlük kazanımlarını yazdıkları sınıf defterleridir. Gözlem ve görüşme veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılan doküman incelemesi ile Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttiği gibi verileri çeşitlendirme hedefini sağlaması ve çalışmanın geçerliğini artırması hedeflenmiştir.

Programın dozu hakkında görüşmeler elde edilen veriyi desteklemek sınıf defterindeki konular ve tarihleri, içeriğin işleniş sırası gibi detaylar hakkında da bilgi toplanmıştır. Sınıf defterinin yanı sıra, kazanım boyutuna yer vermek, gözlem ve görüşmeleri desteklemek ve programa bağlılığı daha kapsamlı şekilde inceleyebilmek için her sınıftan bir öğrencinin olmak üzere toplamda on adet öğrenci not defterinden de yararlanılmıştır. Her sınıfta, yapılan gözlemlerin ardından o sınıfa ait sınıf defteri ve öğretmenin seçtiği öğrenci not defteri incelenmiştir. Ayrıca doküman analizi kapsamında, 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının da alanyazın tarama esnasında ve araştırmanın uygulanma sürecinde incelenmesine yer verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'in (2005) tanımına göre, doküman analizi üzerinde çalışılması istenen duruma yönelik veri içeren yazılı belgelerin incelenmesidir. Yazılı materyallerden hangisinin önemli olduğu ve veri kaynağı olarak yararlanılabileceği çalışmanın amacı ile ilişkilidir. Örnek verilecek olursa, eğitim ile ilişkili bir çalışmada, şu belge türlerinden yararlanılabilir: konu ile ilişkili ders kitapları, kurum ile ilgili yazışmalar, yapılan toplantılar var ise bunların tutanakları, rehberlik evrakları, öğretmen kılavuz kitapları, değerlendirmeye yönelik sınavlar, yıllık planlar, konuya ilişkin resmi evraklar (Bogdan ve Biklen, 1982). Farklı bir alan için ise tamamen farklı materyaller önem kazanacaktır. Doküman analizi sayesinde, veriler orijinal formunda elde edilmiş ve daha önce ulaşılmış verilerden farklı olup olmadığı görülmüştür. Doküman incelemesi yapılırken şu aşamalar takip edilmiştir:

- 1) Dokümanlara Ulaşma: Doküman incelemesi yapmaya karar verdikten sonra, araştırmacı bazı sorular sorarak dokümanlara ulaşma yoluna gitmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da, gerekli olan dokümanların belirlenmesinin ardından bunlara nereden ulaşılacağı saptanmış ve uygun belgelere ulaşılmıştır.

- 2) Orijinalliğin Kontrol Edilmesi: Her doküman incelemesinden sonra, elde edilen kaynakların orijinalliğine bakılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada ulaşılan kaynakların da orijinalliği kontrol edilmiştir.
- 3) Dokümanların İncelenmesi ve Anlaşılması: Elde edilen dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak özümsemi gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma kapsamında ulaşılan dokümanlar, detaylı olarak incelenmiş, fotoğrafları çekilerek kayıt altına alınmış (bkz. Şekil 3 ve Şekil 4) ve içerikleri anlaşılmıştır.
- 4) Dokümanlardaki Verilerin Analiz Edilmesi: Araştırmacı, bir doküman setini nasıl kullanacağı ve doküman veya dokümanlarda kapsanan veriyi nasıl analiz edeceğini problem ve alt problemler yoluyla belirlemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve bu süreç, verilerin analizi bölümünde daha kapsamlı açıklanmıştır.
- 5) Verilerin Kullanılması: Araştırmada kullanılan dokümanlar yorumlanmalı ve kullanım amacı kapsamında rapor sunulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da, gözlem ve görüşme teknikleri ile edinilen veriler, dokümanlardan elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

Seçilen veri toplama araçları ile önerilen programa bağlılık bileşenleri şu şekilde ele alınmıştır:

Tablo 5
Programa Bağlılık Bileşenleri ve İlgili Bileşene Ait Veri Toplama Araçları

Programa Bağlılık Bileşeni	Veri Toplama Araçları
Programa uyma	Görüşme, Gözlem
Doz/ Süre	Görüşme, Doküman Analizi, Gözlem
Uygulamanın Kalitesi	Görüşme, Gözlem
Katılımcıların Tepkileri	Gözlem

Veri Toplama Süreci

Farklı oturumlarla görüşmeler ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerle önceden belirlenen günlerde bir araya gelinerek tek tek yapılmış, görüşme transkriptleri görüşmelerin ardından yapılmış ve incelenmiştir. Gözlemler ise yine öğretmenlerle önceden belirlenerek sınıflarda ders saatlerinde yapılmıştır. Doküman analizini öğretmenlerin yönlendirmesiyle seçilen öğrenci defterleri ve

öğretmenin her girdiği ders için kazanımlarını yazması gereken sınıf defterleri oluşturmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerle Yapılan Görüşme ve Gözlemlere Yönelik Bilgiler

Öğretmen	Görüşme Yapılan Tarih	Görüşme Süresi	Gözlem yapılan Tarih	Gözlem yapılan Tarih	Gözlem yapılan Tarih	Yapılan Gözlem Sayısı
Ö1	02.03.2019	16 Dakika	04.03.2019	18.03.2019	25.03.2019	3
Ö2	01.03.2019	15 Dakika	04.03.2019	18.03.2019	25.03.2019	3
Ö3	14.04.2019	10 Dakika	06.05.2019	06.05.2019		3
Ö4	17.04.2019	14 Dakika	Doğum izninde			Doğum izninde
Ö5	03.05.2019	25 Dakika	06.05.2019	06.05.2019		2
Ö6	13.05.2019	13 Dakika	13.05.2019	13.05.2019		2
Ö7	18.05.2019	16 Dakika	20.05.2019	20.05.2019		2
Ö8	19.05.2019	11 Dakika	20.05.2019	20.05.2019		2
Ö9	25.05.2019	17 Dakika	27.05.2019	27.05.2019		2
Ö10	26.05.2019	19 Dakika	27.05.2019	27.05.2019		2

Gözlemler, Hacettepe Etik Komisyondan ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin dahilinde, okul müdürlerine ve öğretmenlere önceden haber verilerek gerçekleştirilmiştir. Her öğretmenle belli ders saatlerinde gözlemler yapılmıştır. Gözlemler boyunca, araştırmacı, gözlem formu ile dersteki akışı kaydetmiştir. Her bir ders için gözlem süresi yaklaşık 40 dakika olarak belirlenmiştir.

İzinler ve Pilot Denemeler

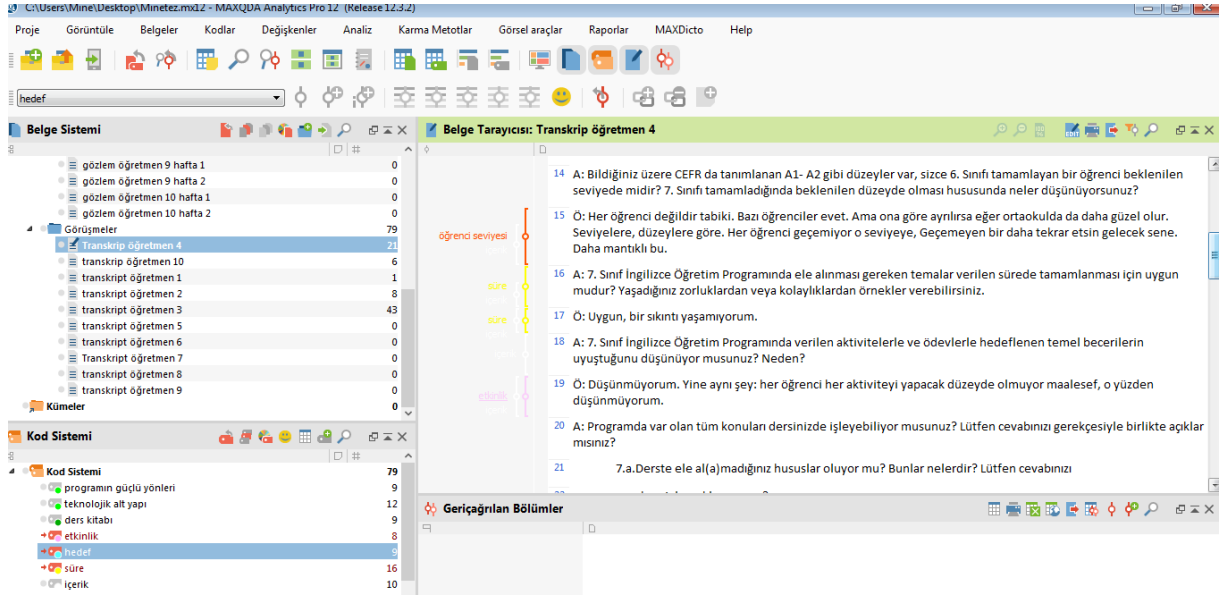
Bu bölümde veri toplama sürecini yürütmek için alınan izinler ve veri toplama araçlarını uygulamadan önce yapılan pilot denemeleri içermektedir.

Hacettepe Etik Komisyon izninin 9 Ekim 2018 tarihinde alınmasının ardından; çalışma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya'nın Kulu ilçesindeki devlet okullarında gerçekleştirileceğinden Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvurulmuştur. İzin 16 Ocak 2019 tarihinde alınmış ve bu tarihten itibaren pilot gözlem ve görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın pilot uygulamaları kapsamında, 2 gözlem ve 2 görüşme yürütülmüştür, buradan gelen dönütlerle maddelerde ve formlarda düzenlemelere gidilmiştir. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda, görüşme formundan istenilen verilerin alınabildiği görülmüş ve sonda soruları değiştirme (Ek-Ç'de 12. maddede yer alan sonda sorular vb.), görüşme esnasında anlaşılamadığı gözlemlenen bazı kelimeleri düzenleme gibi küçük değişiklikler yapılmıştır. Yapılan pilot gözlemlerin ardından ise, yarı yapılandırılmış olan gözlem formu belli ölçütler ortaya koymak ve analiz sürecinde yansızlığı artırmak adına yapılandırılmış gözlem formu olarak tekrar düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veri toplama ve analizi sürecinde Creswel'in (2012) hem nitel hem nicel çalışmalarda güçlü bir araç olarak adlandırdığı MAXQDA 12 Programı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından görüşmeler yoluyla elde edilen veri araştırmacı tarafından kelime kelime yazıya dökülmüş, MAXQDA 12 Programına yüklenmiştir. Her bir gözlemin ardından ise gözlem formları düzenlenmiş ve yine programa yüklenmiştir. Gözlem esnasında kullanılan formda tutulan notlar, rubrikten yararlanılarak yazılmış ve bu süreçte gözlem formu rubriği araştırmacının yanında yer almıştır.



Şekil 1. MAXQDA 12 Programından örnek bir sayfa

Veri analizinde Straus ve Corbin (1990) tarafından sınıflandırılmış olan betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Öğretim programına bağlılıkla ilgili 10 öğretmenden alınan nitel verilerden gözlem formu ve doküman incelemeleri için doğrudan alıntılarla probleme ilişkin veri, kategori ve tema altında anlaşıldığı, temalar arası ilişkilerin ortaya konduğu ve yorumlamadan okuyucuya sunulduğu için betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme formları için betimsel analizden daha kapsamlı olarak birbirine benzeyen verileri temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuların anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlandığı için içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik. Geçerlik ve güvenilirlik kavramları, araştırmaların sonuçlarının inandırılığını ve niteliğini gösteren önemli unsurlar olarak gösterilmişlerdir (Daymon & Halloway, 2003). Güvenirlik, Krathwohl'un (1998) ifade ettiği gibi bir aracın ölçmek istediği şeyi ölçme konusundaki tutarlılığıdır. Lincoln ve Guba (1985) iç geçerlik, genellenebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramlarının bir çalışma için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, nitel araştırmalarda araştırma sonuçları nicel araştırmalardaki gibi sayısal verilerden olmayacağından, Topkaya (2006) tekrarlanabilirliği olarak tanımlanacak güvenilirlikten ziyade çalışma sonuçlarının doğruluğunun bir anlamda geçerlikten fazla güç kazandığını belirtmiştir. Nitel araştırmalardaki güvenilirlik kavramı, nicel araştırmadaki güvenilirlik kavramı ile farklılık göstermektedir. Örneğin, nicel araştırmada kullanılan bir anketi birden fazla uyguladığımızda da sonuç aynı beklenirken; nitel araştırmalarda kullanılan ölçek araştırmacı tarafından uygulandığı için farklı ortam ve farklı kişilerde sonuçlar farklı

çıkabilmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel çalışmalarda geçerliği, çalışmayı yapan kişinin araştırmakta olduğu durumu yansız ve olduğu şekliyle gözlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla paralel olarak, Guba ve Lincoln (1994) nitel araştırmalarda “güven duyulabilirlik” (trustworthiness) kavramının, geçerlik ya da güvenirlik olgularını daha açık olarak belirteceğini ifade etmiştir. Buna göre, araştırmacının bu süreçte yansızlığı gösteren önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, geçerlilik, nitel araştırmanın güçlü yönlerinden biridir ve bulguların araştırmacı, katılımcı veya bir hesap okuyucusu açısından doğru olup olmadığının belirlenmesine dayanır (Creswell & Miller, 2000). Creswell (2009) çalışmasında sık kullanılan ve uygulaması kolay olan sekiz geçerlik stratejisinden söz etmiş ve bu çalışmanın da geçerliğini artırmak için bu stratejiler kullanılmıştır. Bunların araştırmacının bulguların doğruluğunu değerlendirme yeteneğini geliştirmesinin yanı sıra okuyucuları da bu hassasiyete ikna edeceği düşünülmüştür.

1. Üçgenleme (Triangulation): Üçgenleme, bilgi kaynaklarından elde edilen kanıtları inceleyerek ve bunları temalar için tutarlı bir gerekçe oluşturmak için kullanarak veri kaynaklarını çeşitlendirir. Birkaç veri kaynağının veya katılımcıların bakış açılarının birleştirilmesine dayalı temalar oluşturulmuşsa, bu süreç çalışmanın geçerliliğine katkıda bulunur (Creswell, 2009). Bu çalışmada da, üç farklı veri kaynağı (görüşme, gözlem ve doküman incelemesi) kullanılmıştır.
2. Katılımcı Teyidi (Member Checking): Son raporu veya belirli açıklamaları katılımcılara geri vererek ve bu katılımcıların doğru olduklarını hissedip hissetmediklerini belirleyerek nitel bulguların doğruluğunu belirlemek çalışmanın geçerliğini artırır (Creswell, 2009). Bu çalışmada da, çalışmanın sonucu ve bulguları, katılımcıların çoğunluğuna gönderilerek dönütleri alınmış; kişilerin eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir görüş olmadığından, herhangi bir değişiklik yoluna gidilmemiştir.
3. Zengin ve Ayrıntılı Betimleme (Rich and Thick Descriptions): Bulguları iletmek için zengin, ayrıntılı açıklamalar kullanmak okuyucuları ortama taşıyabilir ve tartışmaya ortak deneyimler unsuru verebilir (Creswell, 2009). Elde edilen veriler MAXQDA 12 nitel analiz programıyla analiz edilmiş ve araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı-süreci ve bulgular kısmı ayrıntılı olarak detayları ile açıklanmıştır.

4. Olumsuz veya Uyumsuz Sonuçlar (Negative or Discrepant Information): Temalara ve sonuçlara aykırı çıkan olumsuz veya tutarsız bilgileri sunmak geçerliği artıran stratejilerden biridir. Gerçek hayat her zaman farklı bakış açılarından oluştuğu için, aksine bilgileri tartışmak güvenilirliğe katkıda bulunur (Creswell, 2009). Bu çalışmada da aykırı bilgiler elde edildiği takdirde sunulmuştur.
5. Alanda Uzun Süre Vakit Harcama (Spending Prolonged Time): Bu şekilde araştırmacı, incelenen olguya yönelik derinlemesine bir anlayış geliştirir ve ayrıntılı bilgi verebilir. Bir araştırmacının katılımcılarla gerçek ortamlarında edindikleri deneyim, daha doğru veya geçerli bulgular olacaktır (Creswell, 2009). Bu çalışmada da, yapılan gözlemler ve görüşmeler esnasında yeterli ve kaliteli verilerin elde edilebileceği ölçüde alanda yeteri kadar vakit harcanmıştır.
6. Uzman İncelemesi (Peer Debriefing): Çalışmanın konusu üzerinde temel bilgileri olan ve bu alanda uzman kişilerden, hazırlanan çalışmayı farklı noktaları ile incelemesinin istenmesi geçerlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir (Creswell, 2009). Bu çalışmada da araştırmacının danışmanı, araştırmacının yönteminden temaların oluşturulmasına, veri analizine ve sonuçların yazımına; neredeyse tüm süreçte tarafsız ve objektif bir şekilde bakmış ve dönüt ve önerilerde bulunmuştur.
7. Dışarıdan Denetleme (External Auditor): Tüm çalışmayı incelemek için dışarıdan alınan bir uzman görüşüdür (Creswell, 2009). Çalışmayı bilen uzmanlardan farklı olarak, bu inceleyici araştırmacıya veya çalışmaya aşina değildir ve araştırma süreci boyunca veya çalışmanın sonunda çalışmanın objektif bir değerlendirmesini sağlayabilir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada, gözlem formu, rubriği ve görüşme formu oluşturulurken, çalışmanın bütününe incelemede, analiz sürecinde farklı uzmanlardan görüşleri alınmıştır. Gözlem formu, rubriği ve görüşme formu oluşturulurken alınan uzman dönütleri ve yapılan değişiklikler detaylı bir şekilde ilgili alanda açıklanmıştır. Analiz sürecinde, temalar ve kodlar oluşturulurken bir uzmandan dönüt alınmış ve kategorilerin sayısı sekizden dokuzaya çıkartılıp daha kapsamlı hale getirilmiş ve bazı kelimeler (hedef, kazanım, aktivite, etkinlik gibi) değiştirilmiştir. Çalışmanın

bütününü inceleme aşamasında, uzmanlar tarafından dil bilgisi, imla, çalışmanın içeriği ve dili akademik kapsamda incelenmiş ve düzenlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmanın amacı, yöntemi, bulguları açık bir şekilde ifade edilmiş; hazırlanan gözlem ve görüşme formları için birden fazla uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, çalışma için birden fazla veri toplama aracı (görüşme, gözlem, doküman analizi), birden fazla uzman görüşü ve birden fazla veri kaynağı (farklı okullardan) kullanılmıştır. Bunların yanı sıra, Litwin (1995) araçların güvenilirliğinin test edilmesinin, bulguların çıkarılacağı verileri toplamak için kullanılmadan önce zorunlu olduğunu belirtmiş ve benzer şekilde, Glesne ve Peshkin de (1992) nitel çalışmalarda, bu konuda uzman kişiler ile paylaşılarak onların görüşlerinin ve önerilerinin alınmasının çalışmanın güvenilirliğini yükselteceğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada kullanılan gözlem ve görüşme formları için dört uzman görüşü alınmış ve ardından pilot uygulamalar yapılarak yürürlüğe konmuştur.

Araştırmacının Rolü

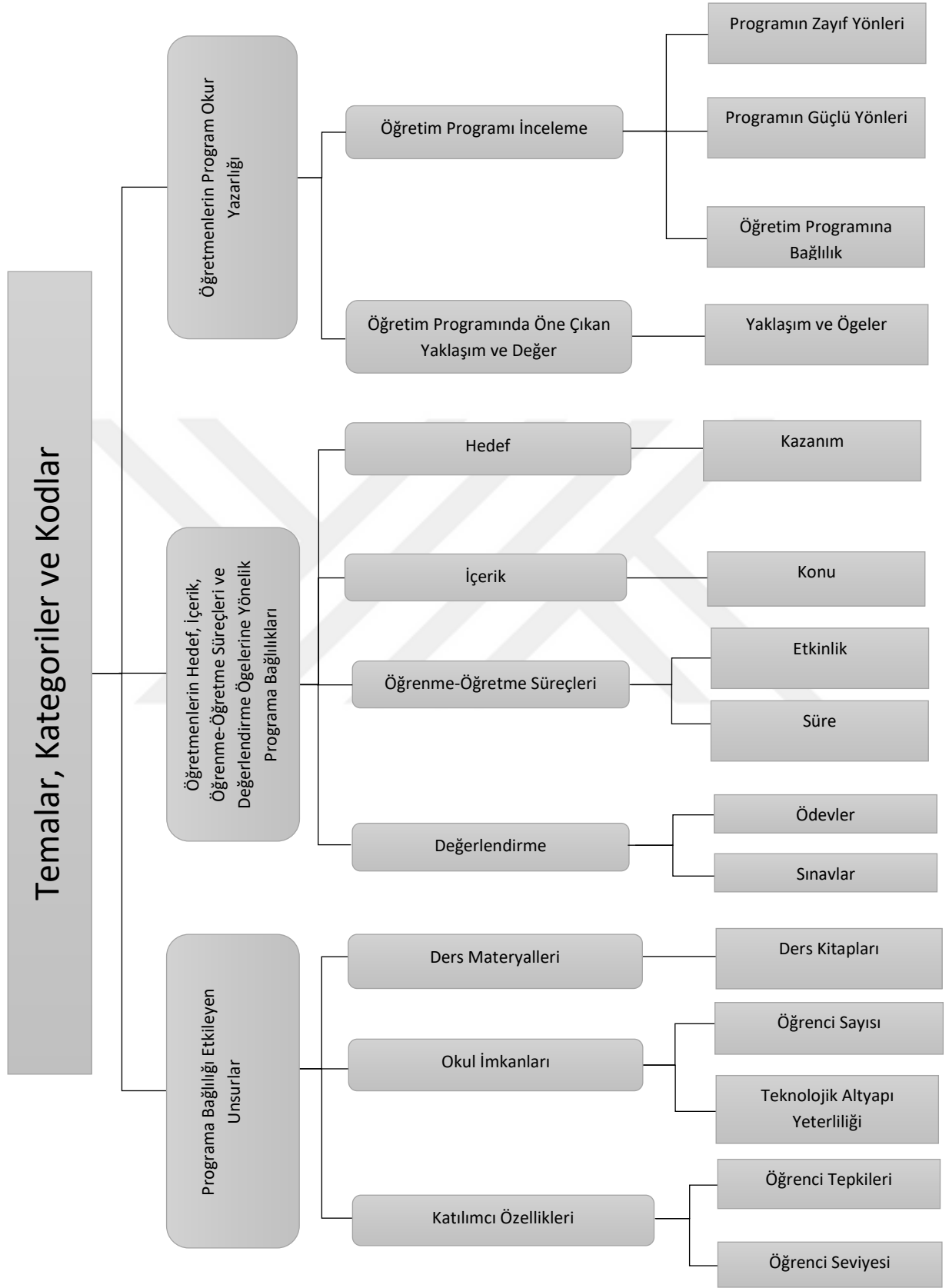
Bogdan ve Taylor (1975), araştırmacının nitel bir çalışmada aktif katılımcı ve pasif gözlemci arasında olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı, sahadaki verileri toplarken araştırma amacını da içselleştirmelidir (Bogdan ve Biklen, 1982), gözlemci olan olaylara katılmalı ve gözlemci olarak gözlediklerini hatırlayarak kaydetmelidir (Bailey, 1982). Katılımcı gözlemci olan araştırmacı gözlem yapacağı bireylerden izin alarak gözlem yapacağı gruba katılır ve grubun özelliklerine dair tutarlı ve detaylı bilgi toplayabilir (Uzuner, 1999). Bu çalışmada da, katılımcı olarak gözlemci rolüne sahip araştırmacı, geçmişte elde ettiği öğrencilik deneyimi ve mevcut durumda öğretmenlik deneyiminden araştırma sürecini yürütürken fayda sağlamıştır ancak güven duyulabilirliği tehdit edecek şekilde öngörü ya da deneyimlerini, süreci ya da kişileri etkileyebilecek bir duruma getirmekten itina ile kaçınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılığı, bağlılığın beş boyutu (programa uyma, program miktarı/dozu, dağıtım/uygulama kalitesi, katılımcı isteklilikleri/tepkileri, program farklılıkları) açısından program öğelerine göre (hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri) ne düzeyde olduğu ve bunu etkileyen faktörlere yönelik elde edilen bulguların tema, kategori ve kodlar Şekil 2’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularına yönelik başlıklar altında sunulmuştur.





10 farklı okuldaki 10 öğretmen ile yapılan görüşme, gözlem ve doküman incelemesine dayalı olarak, araştırma sorularına yönelik oluşturulan temalar, kategoriler ve kodlar detaylı bir şekilde aşağıda sunulmuştur:

İngilizce Öğretmenlerinin Programa Bağlılık Hakkındaki Görüşleri

“Öğretmenlerin program okur-yazarlığı” teması “öğretim programı inceleme” ve “öğretim programında öne çıkan yaklaşım ve ögeler” kategorilerine ayrılarak “öğretim programına bağlılık”, “programın zayıf yönleri”, “programın güçlü yönleri” ve “yaklaşım ve ögeler” kodları kullanılmıştır. Analiz bulguları, bağlılık ölçütlerinden program farklılıkları ve kontrol durumlarının takip edilmesine yönelik de veri sunmaktadır.

Öğretmenlerin programa bağlılık hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla öncelikli olarak alanlarına yönelik öğretim programları hakkındaki görüş ve düşünceleri incelenmiştir. Bu amaçla, analizde “öğretim programına bağlılık” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin bazıları programı incelemediklerini dile getirirken (Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) kalanı ise incelediklerini belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları eğitim- öğretim yılının başında inceleyip bir daha programa bakmadıklarını ifade ederken bir kaçı da incelediklerini belirtmişlerdir ancak görüşmenin ilerleyen soruları ile aslında program hakkında sınırlı bilgi sahibi oldukları yönünde biz izlenim vermişlerdir.

Öğretim programını incelemediklerini açıklayan öğretmenler bunu bazı nedenlere dayandırdıklarını ifade etmiştir:

Genel olarak yeni atandığım için sene başında göz attım, ama çok detaylı incelediğimi söyleyemem. En son sene başında inceledim. Çok detaylı incelemedim, gerek duymadım. Neden? Çünkü bizim yaptığımız yıllık planlarda da öğretim programının ögeleri yer aldığı için oradakileri bilmem yeterli diye düşündüm ama yine de incelemek gerekli.(Ö1)

Programı incelememiş olduğunu belirten bir diğer öğretmen de buna farklı bir nedenle yaklaşmıştır: “İncelemedim. Ne zaman en son incelediğimi de hatırlamıyorum, o kadar eski. Gerek duymadım, onların çok da fazla yararlı ya da gerçek sistemi yansıttığını düşünmediğim için belki de.” (Ö5)

Ö8 kodlu öğretmen de programı incelemediğini ifade etmiş ve bunun eksiklik olduğunu belirterek görüşme esnasında farkında olduğu tutumunu yansıtmıştır:

Öğretim programını yakın zamanda incelemedim. Açıkçası sebebi de sanırım bunu merak etmedim galiba, yani ayrıntılı buna ihtiyacım olduğunu hissetmedim sanırım. Şu an önemli olduğunu düşündüm, daha çok bilgi sahibi olmak isterdim bu konuda. Yaptığımız iş sanırım ayrıntılarıyla bilmemiz gerekiyor. Galiba o yüzden kendimi kınıyorum şu an (Gülme).

Buna benzer şekilde Ö9 kodlu öğretmen de buna ihtiyaç olmadığını, öğretim programında önemli değişiklikler olmadığını öne sürerek incelemeyi belirtmiştir: “En son 3 yıl önce atandığımda inceledim. Bugüne kadar değişen pek bir şey olmadığını düşünüyorum, o yüzden bakma gereği duymadım.” (Ö10)

Öğretmenler tarafından verilen cevaplara bakıldığında, öğretim programını inceleyen öğretmenlerin de büyük bir çoğunluğunun öğretim sürecinin başında incelemiş olduğu gözlenmiştir: “Her yıl başında inceliyorum.” (Ö4), “Sene başında, bu yılın 2018-2019 eğitim yılının başında incelemiştim.” (Ö7) Öğretmenlerin bir kısmının programı incelediği fakat yarısının da incelemeyi gözlemlemiştir.

Öğretmenler tarafından verilen cevaplara bakıldığında Ö5, Ö8, Ö9 kodlu öğretmenler dışında çoğunluğu öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğu sonucunda hemfikirdirler. Bunun nedenini Ö5 kodlu öğretmen “.....günlük hayatta ne kadar uygulayabiliriz aslında, ders esnasında, dış etkenler var. Bilgi sahibi olabilir ama uygulayabilir miyiz? Hayır uygulayamayız.” olarak açıklarken; Ö9 kodlu öğretmen “Sadece öğretim programı yeterli de olmuyor aslında, okulun fiziki şartlarına, öğrencilere bağlı olarak değişiyor ama programı bilerek derslere başladığımızda daha istikrarlı, daha belli çerçevelerde ilerliyoruz.” olarak açıklamıştır.

Diğer taraftan Ö1 kodlu öğretmen önemli olduğunu nedeniyle açıklayarak belirtmiş: “öğretmen işleyeceği dersi, materyalleri, amaçları doğrultusunda ayarlaması lazım. Bu yüzden öğretmenin öğretim programı üzerinde bilgi sahibi olması önemlidir diye düşünüyorum.” Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö10 kodlu öğretmenler de bunu desteklemiştir. “Öğretim programındaki kazanım ve yeterlilikleri öğretmenin bilmesi gerekir. Öğretmen ders kitabında da zaten bununla alakalı konular bence öğretmene açıklanıyor.” (Ö6), “eğitim programını bütün bir yıl uyguladığımız için bilgi sahibi olmamız gerekiyor uyguladığımız program açısından.” (Ö7), “...tabi ki önemlidir hem de çok önemlidir çünkü eğer öğretim programını bilmezse derste ne işleyeceğini bilemez. Bu girdiği bir iki saatlik derste olsa dört saatlik derste olsa ders defterini bir doldurması lazım, o

derste ne işlediğini ya da o üniteye hangi aktiviteler yapılacak, hangi kazanımlar verilecek, bunları bilmesi için öğretim programını bilmesi gerekiyor.” (Ö10)

Öğretmenlerin öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma konusundaki verdikleri önem konusunda üç öğretmen dışında diğerlerinin görüş birliği içerisinde önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö10 kodlu öğretmenler programa bağlılığın dersin işleyişini ve verimini artıracak noktada ortak görüş içerisindeyler.

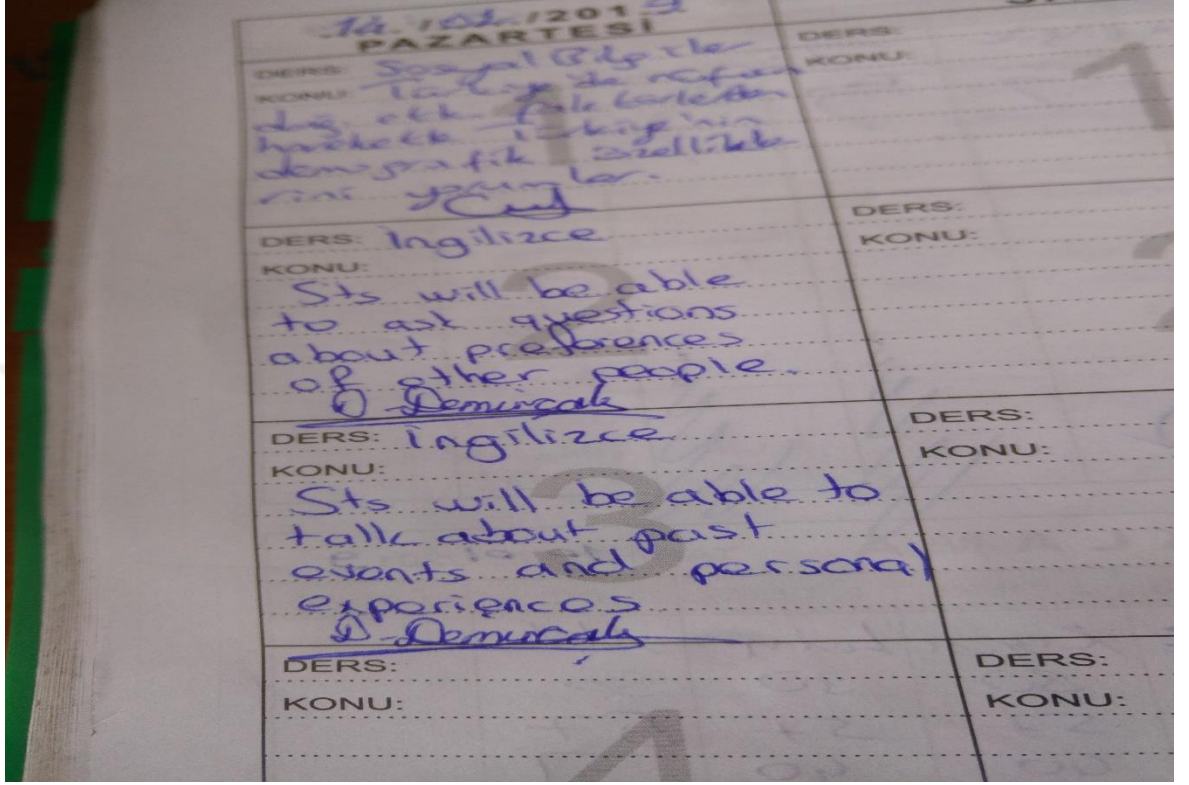
Öğretmenlerin programa bağlılık hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretim programının güçlü ve zayıf noktaları belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, analizde “programın zayıf yönleri” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin, verdikleri cevaplara bakıldığında; programın konuşma ağırlıklı olmaması (Ö2, Ö7), ders saatinin yetersizliği (Ö3,Ö8, Ö10) ve seviyelere göre dil sınıfları oluşturulamaması (Ö1, Ö4) gibi zayıf noktalara değindikleri görülmüştür.

Ö2 ve Ö7 kodlu öğretmenler, 7. sınıf İngilizce öğretim programında konuşma becerisinin yetersiz ve geliştirilmesi gereken bir konu olduğunu belirtmişlerdir: “...Konuşmaya ve yazmaya daha çok zaman ayırırdım. Özellikle konuşma için daha çok etkinliğe yer verirdim.” (Ö7), “Konuşmaya daha çok ağırlık verirdim, çocukların en azından bir dil laboratuvarı olmasını isterdim. Hani film izletebiliyoruz ama çok da fazla film gelmiyor.” (Ö2)

Ö3, Ö8 ve Ö10 kodlu öğretmenler ise programın bir başka zayıf olduğu nokta olan süre kısmına değinerek bunun artırılması gerektiğini savunmuşlardır: “Programda tabi ki ders saatlerinin fazla olmasını sağlardım. İngilizce için maalesef bu ders saati yeterli değil, daha fazla olması gerekiyor dil öğrenmek için. Ders saatleri aslında benim için önemli olan.” (Ö3), “Eksiklikler mesela ders sürelerinde ve kitabın yoğunluğunda. Bunu dengelemeye çalışırdım mesela.” (Ö8), “Programda verilen süreleri konuya göre değiştirirdim. Mesela hepsinde dört hafta, beş hafta verilmiş ama zor konular var, 3. Ünite zor ona verirdim altı hafta. Kolay ünite var, ona verirdim üç hafta. Bu şekilde bir değişiklik yapardım.” (Ö10) Yapılan gözlemlerden elde edilen veriler incelendiğinde de Ö1, Ö3 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin öğretim programında belirtilen tarihteki görülmesi gereken konulardan geride oldukları ve programın verdiği süreyle ilgili sıkıntılar yaşadıkları farkedilmiştir. Yapılandırılmış gözlem formundaki verilere göre de

öğretmenlerin içerikleri atlamadıkları ancak belirtilen sürede de bitiremedikleri gözlenmiştir. Doküman analizinde incelenen sınıf defterlerinde ise o haftanın konusu işlenmemiş olmasına rağmen bazı öğretmenlerin (Ö1, Ö3, ve Ö8) o konunun işlenmiş olarak yazıldığı dikkat çekmiştir.



Şekil 3. İncelenen sınıf defterinden örnek bir sayfa

Öğretim programının aslında her seviye öğrenciye hitap edemediğine, bunun da önüne ancak seviye sınıfları oluşturarak geçilebileceğini söyleyen Ö1 ve Ö4 kodlu öğretmenler, bu sayede İngilizce öğretiminde gelişim kaydedileceğini ifade etmişlerdir: “...ama o seviyede olup olmadıklarını bilmediğimiz için. 7. sınıf, 8. sınıf diye değil de A1, A2, B1, B2 şeklide olursa o daha mantıklı olur. Ama illa bu şekilde olması gerekiyorsa da öğretmenlerden dönüt alarak, nerelerde eksik ya da yanlış olduğunu tespit edip düzenlerdim. Çünkü onların fikirleri önemli, biz hazırlayanlar belki çok kusursuz bir program hazırlamış olabiliriz ama uygulamadaki halini öğretmenler gördüğü için onlar daha çok dahil edilebilirdi.” (Ö1), “Bir kere dediğim gibi şöyle bir şey yapardım. Başta çocuk okula geldiğinde bir seviye tespit sınavı yapılabilir. Eski aslında bu Anadolu liselerindeki hazırlığa benziyor, o aslında ortaokulda da yapılabilir. Bizim aslında okulumuzda böyle bir proje vardı ama sonra yarım kaldı. Ona göre mesela hazırlık okuyup öğrenciler, hazırlıktan sonra not ortalamasına göre sınıflara gidip

İngilizce dersi hazırlanabilir. Bu şekilde daha iyi olurdu diye düşünüyorum.” (Ö4) Sadece Ö1 ve Ö4 kodlu öğretmenlerin sınıflardaki gözlemlerle birlikte diğer bir çok sınıfta da öğrenci seviyelerinin birbirinden çok farklı olduğu ve birbirlerinin öğrenme hızlarına uyum sağlamada zorluklar yaşadıkları kaydedilmiştir.

İngilizce öğretim programını yürütmek için kullanılan materyaller hakkında da bazı yetersizlikler olduğunu belirten Ö3 ve Ö6 kodlu öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Materyalleri de değiştirmek isterdim, kullandığımız kitaplar. Biraz daha etkinlikler fazla olabilirdi, daha zenginleştirilmiş olabilirdi, daha eğlenceli hale getirilebilirdi bence.” (Ö3) Ö3 kodlu öğretmenin sınıfında yapılan üç haftalık gözlemlerde de söylemiyle paralel olarak ders kitabını arka plana ittiği ve derslerini daha çok akıllı tahtadan açtığı etkinliklerle sürdürdüğü gözlenmiştir. “Programdaki kazanım ve yeterliliklerin daha esnek bir şekilde öğrencilere verilebilmesi için ona uygun materyaller hazırlayabilirdim. Materyal çeşitliliğini artırırdım açıkçası. Bazı öğretmen arkadaşlarımız yalnızca ders kitabına bağlı , “bağımlı” kalıyorlar dolayısıyla öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin rahat bir şekilde öğrencilerin daha çok motive olacakları şekilde (özellikle kısa videolar gibi) hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö10) Yapılan gözlemlerden edinilen verilere göre de kaynak kitabın derste kullanılmadığı ve birçok derste verilen öğrenci kitaplarının göz ardı edildiği görülmüştür.

Bunların dışında Ö5, Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmenler ortaöğretime geçiş sınavında yer alan İngilizce sorularından rahatsız olduklarını ve sınavla ilgili yaşadıkları problemlere değinmişlerdir: “Programda sınavı kaldırırdım. Eğer bu programa dahilse İngilizce dersini sınava tabi tutmaz, daha çok seçmeli hale getirir, isteyen öğrenciyle çok düzgün şartlarda dil öğrenimini.” (Ö5), “Ben başlı başına açıkçası bu programda yer alan kazanımların çoktan seçmeli bir sınavla değerlendirilmesinden yana değilim o yüzden programın içeriğini sınav odaklı olmaktan çıkarıp öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik yapmaya çalışırdım. Bunu bireysel olarak yapmaya çalışıyorum ama maalesef karşımızdaki sınav nedeniyle yeterli olmuyor, öğrencilerimizin kafasında sürekli bir ortaöğrenimde daha iyi bir lisede olma kaygısı olduğu için maalesef tepki gösteriyorlar, sınava yönelik ders çalışmayı tercih ediyorlar.” (Ö7), “...sınav sisteminde belki değişiklikler olabilirdi. Şu an sınav sistemi ingilizce için yeterli değil, TEOG bir nebze iyiydi ama şu an öğrettiğimizle o sınavın örtüştüğünü düşünmüyorum ben. Ölçme değerlendirmede değişiklikler yapardım yani.” (Ö8)

Programın zayıf yönleri kodu ile ilgili öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olduğu ama programın süresi, konuşmaya dayalı olmaması, öğrenci seviye farklılıkları ve sınav konularında görüş birliğinde oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin programa bağlılık hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretim programında güçlü ve zayıf buldukları noktalar belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla, analizde “programın zayıf yönleri” kodundan sonra “programın güçlü yönleri” kodu oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programının kazanımlarından ve içeriğinden memnun oldukları saptanmış (Ö6, Ö9, Ö10), bunun yanı sıra programın teknoloji kullanımını teşvik etmesi (Ö7) ve dil bilgisi öğretimi (Ö5) hususlarında güçlü olduğu belirtilmiştir: “Programdaki kazanımlar bence çoğu öğrencinin profiline uygun. Bu programın iyi olduğu noktalardan biri.” (Ö6), “Aynı kalacak olanlar, temel olan konular aynı kalırdı. Şu anki programda verim alabildiğimiz, tam olarak gerçekleştirebildiğimiz kazanımlar aynı kalırdı.” (Ö9), “Ünite ve kazanımlarda bir sıkıntı yok, onlar ideal. Aktiviteler belki eğlenceli aktiviteler olurdu. Bunun için de süre gerekiyor tabi, kesme- yapıştırma, hep süre lazım.” (Ö10)

Programın teknoloji kullanımına elverişli olmasını ve dil bilgisi öğretimine yer verilmiş olmasını güçlü yönleri olarak belirten Ö5 ve Ö7 kodlu öğretmenler şöyle ifade etmiştir: “Dil bilgisi aynı kalırdı çünkü ben bir dil öğretiminde dilbilgisinin öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Tabi ki günlük dil öğrenilebilir ama öğrendiğimiz bir dili temel dil bilgisi kurallarıyla öğrenmemiz gerektiğini düşünüyorum.” (Ö5) Doküman analizi kapsamında Ö5 kodlu öğretmenin sınıfındaki bir öğrenciden alınan not defterinin içeriğinde de dil bilgisi konularının yoğunlukta olduğu görülmüştür.

SIMPLE PAST TENSE ÖRNEK TABLO

(+) Olumlu Cümle	(-) Olumsuz Cümle	(?) Soru Cümlesi
I played (Oynadım)	I didn't play (Oynamadım)	Did I play? (Oynadım mı?)
You played (Oynadın)	You didn't play (Oynamadın)	Did you play? (Oynadın mı?)
He played (Oynadı)	He didn't play (Oynamadı)	Did he play? (Oynadı mı?)
She played (Oynadı)	She didn't play (Oynamadı)	Did she play? (Oynadı mı?)
It played (Oynadı)	It didn't play (Oynamadı)	Did it play? (Oynadı mı?)
We played (Oynadık)	We didn't play (Oynamadık)	Did we play? (Oynadık mı?)
They played (Oynadılar)	They didn't play (Oynamadılar)	Did they play? (Oynadılar mı?)

DİKKAT! Olumlu cümlelerden herhangi bir yardımcı fiil gelmez ve fiilin ikinci hali kullanılır, Olumsuz ve soru cümlelerinde did veya didn't yardımcı fiil kullanılır, fiil yalın haliyle kalır.

(+) I visited my uncle yesterday. (Ben amcamı ziyaret ettim.)

(Bu cümle olumdu, fiil ikinci hali kullanılmıştır.)

(-) I didn't visit my uncle yesterday. (Ben amcamı ziyaret etmedim.)

(Bu cümle olumdu, didn't yardımcı fiil kullanıldığı için fiil yalın haliyle gelir.)

(?) Did I visit my uncle yesterday? (Ben amcamı ziyaret ettim mi?)

(Bu cümle soru cümlesidir, "did" yardımcı fiil geldiği için fiil yalın haliyle kullanılmıştır.)

SIMPLE PAST TENSE YAPISI

► Olumlu Cümleler

Simple Past Tense olumlu cümlelerinde, öznenin sonra V₂ (fiillerin 2. halleri) kullanılır. Fiillerin ikinci halleriyle ilgili aşağıda bilgi verilecektir.

- I watched TV last night. (Ben gece televizyon seyrettim.)

- The rain stopped a few minutes ago. (Yağmur birkaç dakika önce durdu.)

- Mary came home very late last night. (Mary dün gece eve çok geç geldi.)

- Last year I traveled to England. (Gecen yıl İngiltere'ye seyahat ettim.)

- I had all year. (John tüm yıl çok sıkı çalıştı.)

Şekil 4. İncelenen öğrenci not defterinden örnek bir sayfa

“Programda teknoloji ile bağlantılı olan kısımlar aynı kalabilirdi, kitapları internet ortamında ulaşıyor olmamız, eski dönemleri düşündüğümüzde zaman kaybını azaltıyor bu yüzden teknolojiyle bağlantılı olan kısımları aynı kalırdı.” (Ö7)

Gözlem formlarından elde edilen verilere göre de ders esnasında öğretmen ve öğrencilerin dersin içeriğini ve verilen kazanımları önemli gördükleri, öğretmenlerin içerikleri atlamamalarından ve içeriğin öğrencilerin dikkatini çektiğinin görülmesinden anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı incelediklerine dair bilgilerini yordamak amacıyla “öğretim programında öne çıkan yaklaşımlar ve öğeler” kategorisi içerisinde “yaklaşım ve öğeler” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim programına hakimiyetini tespit etmek amacı ile bu konudaki bilgi düzeylerini anlayabilmek adına “öğretim programındaki temel yaklaşımlar ve öğeler” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerden az bir kısmının (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7) 7. sınıf İngilizce öğretim programında belirlenen temel yaklaşım konusunda fikirleri varken diğer öğretmenlerin yaklaşım konusunda bilgi hakimiyetinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Bazı öğretmenler ise (Ö8, Ö9, Ö10) kazanımlar konusunu vurgulamışlardır.

Ö1 kodlu öğretmen programda yer alan yapılandırmacı yaklaşıma ve öğrenci odaklı yaklaşıma değinmiştir: “Program genel olarak yapılandırmacı yaklaşımı ve öğrenci merkezli yaklaşımı ele alıyor. Yani öğrenciye direkt bilgi vermek yerine, onların kendilerinin ulaşabilmesinin yollarını öğretmek gerekiyor.” Ö3, Ö6 ve Ö7 kodlu öğretmenler ise programdaki yaklaşımla ve öğelere hakim olmalarına rağmen bunların farklı nedenlerle uygulanamadığını belirtmiştir: “7. sınıfta Communicative Language Teaching var yani bu baz alınıyor zaten ancak biz bunu maalesef uygulayamıyoruz 7. sınıfta. Biz napıyoruz? Biz Grammar Translation Method uyguluyoruz. Buna mecburuz çünkü öğrenci sıkılıyor. Mecburen grammarı kendimiz güzelce Türkçe bir şekilde veriyoruz. Bu şekilde işliyoruz dersi. Communicative’den biraz uzaklaşıyoruz.” (Ö3) Yine aynı şekilde Ö6 kodlu öğretmen bunu şöyle desteklemiştir:

Öğretim programına baktığımızda iletişimsel yaklaşımın ön planda tutulduğunu biliyoruz. Öğretmen arkadaşlarla iletişimsel yaklaşımın ne kadar doğru bir yaklaşım olduğunu ikili konuşmalarımızda teyit ediyoruz

ama sınıf içinde uyguladıklarımızda öğretmen arkadaşlarımızın inanç ve değerleri birbirinden farklı olabiliyor. Sınıftaki öğrencilerin sayılarının kalabalık olması, idari personelin, Milli eğitimin daha sessiz sınıfları daha makbul görmesi gibi sebeplerden dolayı daha mekanik iletişimsel becerilerini geliştirecek faaliyetlerden uzak, sınıf içi etkinliklerin yapıldığını düşünüyorum.

Ö6 kodlu öğretmen ise nedenini tam açıklamadan yine uygulayamadıklarını belirtmiştir: “Genel olarak dört temel dil becerisinin, işte dinleme, okuma, yazma, konuşma becerilerinin harmanlanmış olduğu bir program var önümüzde. Tabi uygulamada bazı problemlerle karşılaşıyoruz ama dili öğretmeye yönelik bu dört temel kavram üzerinde bir program. Felsefi yaklaşım olarak communicative approach- iletişimsel bir yaklaşım- üzerine yapılmaya çalışılıyor program ama dediğim gibi uygulamada bazı sıkıntılarımız var evet.”

Diğer bir yandan Ö8, Ö9 ve Ö10 kodlu öğretmenler de programda yer alan kazanımları farklı şekillerde vurgulamışlardır: “Bence sınav sistemine odaklı olduğu için kazanımları önemli. Kazanımlar ön plana çıkıyor. Yaklaşım konusunda açıkçası çok bir fikrim yok şu an.” (Ö8), “Özellikle kazanımlar önemli, ama bunu ne ölçüde verebildiğimiz bize bağlı oluyor. Sonuçta her öğrenci aynı olmuyor ve biz de onların hazırbulunuşluğuna bağlı kazanımları vermek zorunda oluyoruz. Her öğrenci her kazanımı alamayabiliyor. Hepsinden aynı verimi alamıyoruz.” (Ö9), “.....en çok kazanımlar önde oluyor, kazanımları vermek için de programda da belirtilen aktiviteler oluyor.” (Ö10) 7. sınıf İngilizce öğretim programında öğrenci merkezli yaklaşımın kullanılması gerektiği vurgulanmasına rağmen gözlemlerden edinilen bulgularda, Ö6 ve Ö10 kodlu öğretmenler dışındaki diğer öğretmenlerin sınıflarında programın öğrenci merkezli tartışma, grup çalışmaları gibi etkinlikler yerine öğretmen anlatımına dayalı olarak uygulandığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmaya verdikleri önem konusunda görüş birliği içerisinde olmalarına rağmen öğretim programını inceleme oranlarının az olduğu ve öğretim programında yer alan yaklaşım ve öğeleri bilme, programa hakim olma konusunda da eksiklikleri gözlenmiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Programın Öğelerine Bağlılık Düzeyleri

“Öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine yönelik bağlılıkları” temasında “hedef”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreçleri” ve “değerlendirme” kategorileri altında “kazanım”, “konu”, “etkinlik”, “süre”, “ödevler” ve “sınavlar” kodları kullanılmıştır. Bu kapsamda, öğretim programını inceleyen ve incelemeyen öğretmenlerin, programı yürütmede farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Programın istenilen ölçüde uygulanabilmesi için öğretim programı ile öğretim sürecinin uyumlu, birbirini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Bu uyumluluğa bakmak için programın süresi, etkinlikleri, yapılması beklenen ödevleri, içeriği ve kazanımları incelenmelidir.

Bu tema kapsamında, 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyini belirlemek için tanımlanan kriterlerden “programa uyma”, “programın uygulandığı süre”, “uygulamanın kalitesi” ölçütleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin programa kazanım, konu ve etkinlikler kapsamında ne düzeyde uyduğu, programı uygulama esnasında yaptıkları değişiklikler, bir diğer adıyla “uyarlama”, programın süresi, ödevler ve sınavlar ile “programın uygulama kalitesi” ölçütleri de ele alınmıştır. Dane ve Shneider (1998), Dusenbury’nin (2003) ve Durlak ve DuPree’nin (2008) programa bağlılık düzeyini belirlemek için tanımladığı diğer kriterlere de diğer temalar altında yer verilmiştir.

Öğretmenlerinin; programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlaşılabilceği bir diğer nokta programın içeriği ve hedefleri olduğundan “konu” ve “kazanımlar” kodları oluşturulmuştur.

Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin içerikleri genellikle yıllık plan veya öğrenci seviyelerini göz önüne alarak belirledikleri (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10); kazanımlar konusunda ise sekiz öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) yıl sonunda verilmiş olması gereken kazanımlara ulaşamadıklarını, sadece ikisinin (Ö2, Ö6) ulaştığını belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretim programını incelememiş olan öğretmenlerin, programın kazanımlarına ulaşma konusunda sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmıştır.

İçerik hususunda Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 kodlu öğretmenler öğrencilerin seviyesini göz önünde bulundururken, Ö3, Ö8, Ö10 kodlu öğretmenler de yıllık planı ve müfredatı takip ettiğini ifade etmiştir: “Sınıfın düzeyi, öğrencinin düzeyi içeriği seçmemde etkili oluyor. Her sınıfta her etkinliği yapamıyorum mesela ama bazı sınıflarda bazı etkinlikleri tamamen tamamlayabilirken, bazen de olan etkinliği daha da basitleştiriyorum karşımdaki öğrenciye göre.” (Ö4), “En etkili faktör, öğrenci. Öğrencinin seviyesine göre neyi nasıl ele alacağımıza karar veriyorum.” (Ö5), “Açıkçası öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurduğumda ve öğrencilerin o içeriği sevip sevmediklerini düşünerek, tahminen, o içerikler üzerine düşünüyorum.” (Ö6), “...daha önceki seviyelerine göre. Bazen 7. sınıftaki öğrencimiz temel becerilere sahip olmuyor, öyle olunca dersi orada durdurup temel becerileri kazanması için zaman harcıyoruz.” (Ö7) Ö7 kodlu öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerden elde edilen verilerde de, öğretmenin dersin akışı esnasında öğrencilerin bilmediğini farkettiği ve bir yıl önceki öğretim programının kazanımı olan “can/can’t” konusuna dönüp onu anlattığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra yıllık plan ve müfredatı takip ettiğini belirten öğretmenler de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “İçerik zaten veriliyor. Ben kitabı takip ediyorum. Müfredat beni etkiliyor. Öğrenciye göre, o ana göre karar veriyorum.” (Ö3), “Ders programına göre oluyor, kitapta zaten ona göre. Yıllık plan. Afedersiniz. Yıllık plana göre hareket ediyorum, onunla kitap örtüşüyor zaten.” (Ö8), “Şimdi birincisi zaten öğretim programı, müfredat, bizim yıllık planlarımız var ona göre ele alıyoruz içeriği. Orada verilmesi gereken içeriğe, orada uygun olan metotlardan bizim yapabileceğimize göre, olanaklarımıza göre seçim yapıyoruz. Daha sonra, öğrencilerin seviyesine, isteklerine, algılarına göre bazıları görsel istiyor ona göre de karar veriyoruz.” (Ö10) Gözlemdeki verilerde de öğretmenlerin ifade ettiği gibi, genel çerçevede yıllık planlarına göre derslerini sürdürmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Kazanım hususunda yıl sonunda belirtilen kazanımlara ulaşamadıklarını açık sözlülükle ifade eden öğretmenler nedenlerini de belirtmiştir: “İşte dediğim gibi tüm öğrencilerle ulaşamıyorum maalesef. Dediğim sayılarda öğrencilere ulaştığımı, onları kazandığımı düşünüyorum. Diğer öğrencilerle de kazanmayı çok isterdim. Ama olmuyor, her öğrenciye. Dil bir yetenektir, her öğrenci dil öğrenemiyor maalesef siz de biliyorsunuz hocam.” (Ö3), “Öğretim programında yer alan kazanım ve yeterliliklere ulaştığımızı her seferinde resmi olarak müdürlerimize teslim ediyoruz. Bu kazanım ve yeterliliklerinin bir şekilde öğrencilere verildiğini ama ders kitaplarının tamamının

bitirilemediğini düşünüyorum. Ders kitaplarını birebir uygulamanın öğretim programını uygulamak demek olduğunu düşünmüyorum.” (Ö6) Ö7 kodlu öğretmen ise şu şekilde belirtmiştir:

Hepsine ulaştığımı düşünmüyorum, özellikle konuşma ve yazma konularındaki kazanımlara maalesef ulaşamıyorum. Bunun sebebi öğrencilerin konuşmak ve yazmak yerine sınava yönelik eksikliklerinin tamamlamak üzere ihtiyaçlarını öne sürüyorlar. Bu yüzden de konuşma ve yazma konusunda istekli değiller, bunu zorladığımızda da öğretmene olan güveni de azalıyor. Konuşma ve yazma aktivitelerini yapmak yerine daha çok teste yönelik aktivite yapmak istiyorlar. Bu aşamada da işe yaramadıklarını düşünüyorlar.

“Formalitede evet, tüm konular yetiştiriyor. Kitap da bitiyor, aktiviteler de. Ama hepsi öğreniyor mu bilemiyorum. Resmiyette ulaştığı gözüküyor ama değil [ulaşamıyorlar]” (Ö8)

Kazanımlara ulaştığını Ö2 ve Ö5 kodlu öğretmenler şöyle ifade etmektedir: “Kazanımlara ulaştığımı düşünüyorum.” (Ö2) ve “Evet kazanımlara ulaşıyorum.” (Ö5)

Belirtilen kazanımlara ulaşamadığını ifade eden öğretmenler detaylarla bunu açıklarken; ulaştığını söyleyen öğretmenlerin sayılarının azlığı ve detay veremeden bu konuyu atlamaları dikkat çekmiştir. Ayrıca doküman analizinden elde edilen verilerden de tüm öğretmenlerin (kazanımları karşıladıklarını belirtenlerin de) hangi hafta hangi kazanımı işlediklerini yazmaları gereken sınıf defterlerine doğru verileri kaydetmedikleri, sadece yıllık planlarında olan kazanımları işlemiş gibi yazdıkları görülmüştür. Ayrıca bu husus, sınıf defterlerinin yanısıra öğrencilerin not defterlerinin incelenmesi ile de teyit edilmiştir. Burada da, resmi belgelerde gözlenemese de, öğretmenlerin programı uygulama sırasında kazanımlara yönelik uyarlamalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Ortaokul 7. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin; programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine bağlılık düzeylerine yönelik algılarını inceleyebilmek amacı ile mevcut olan kazanımların uygunluğu hususunda “kazanım” kodu oluşturulmuştur.

Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yedisi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) kazanımların uygun olmadığını, üçü ise uygun olduğunu düşünmektedir.

Ö1 kodlu öğretmen bu durumu kazanımların fazla olmasıyla bağdaştırmıştır:

Okulumuz ve öğrencilerin de durumu temellerinin düşük olduğuna bakılınca kazanımlar yüksek kalıyor, sayıları da çok fazla. Daha az kazanımı aynı süre içerisinde yedire yedire, içselleştirerek yapmak daha mantıklı. Mesela daha alt sınıflara baktığımızda, ilkokul düzeyinde, mesela onlarda daha az kazanıma daha uzun süre veriliyor. Birkaç kazanıma bir iki hafta verince daha içselleştiriyor çocuklar. Daha fazla aktivite yapabiliyoruz. Konuyla ilgili oyunlar oynayabiliyoruz. Ama 7. Sınıflarda kazanım sayısı çok fazla süre az. Ya çok az değinip geçiyoruz ya da onun pratiğini çok fazla yapamıyoruz. Yapma fırsatımız olmuyor.

Ayrıca Ö1 kodlu öğretmenin gözleminden edinilen verilerde de, programda belirtilen tarihten geride olarak dersini sürdürdüğü ancak sınıf defterini o tarihte işlemesi gereken kazanımları işlemiş gibi doldurduğu dikkat çekmektedir.

Ö7, Ö9 ve Ö10 kodlu öğretmenler de Ö1 kodlu öğretmenin düşünceleriyle paralel olarak kazanımların okullarının şartlarına bakılmadan yapıldığı düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “Programın kazanımlarının sayısı oldukça fazla. Okulumuz ve öğrencilerimize, yani Konya’nın Kulu ilçesinde bir ortaokulda çok fazla olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimizin sınava hazırlanma uğruna gerçekte çok bağdaşmayan çok fazla bilgiyle haşır neşir olduğunu düşünüyorum.” (Ö7), “Öğrencilerim küçük bir yerde yaşıyorlar, kendilerine yabancı bir kültür var ve bu konuda kendilerine zaten yabancı oldukları birşeyin dilini öğrenmeye çalışıyorlar. Zorluk da çekiyorlar.” (Ö9), “Bunlar genel olarak yapıldığı için okul- öğrenci uygunluğuna bakılmıyor. Bizim okulumuza göre bizim öğrencilerimize göre yapılmıyor müfredat. Genel bir yıllık plan oluyor, tüm Türkiye’de o uygulanıyor o yüzden tam olarak uygun olduğunu düşünmüyorum.” (Ö10)

Bunun yanı sıra, Ö3 ve Ö5 kodlu öğretmenler de uygun olduğu hususundaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir: “Kazanımlar gayet uygun. Şu an dediğim gibi bu yıl azaltıldığı için gayet uygun sıkıntı yaşamıyoruz.” (Ö3), “Sayısı uygun, çok da elit bir okulda çalışmıyorum. Öğrencilerimin günlük hayatta yer alamadığı bir ders bu. Çok da hedeflere ulaşabildiğimi sanmıyorum, hepsine yüzde yüz ulaşıyorum dersem yanlış olur ama dersle ilgili, alakalı öğrencilerle ulaşabiliyoruz.” (Ö5)

Bu konudaki yapılan gözlem maddesinde, bazı sınıflarda kazanımlar gerçekten geriden takip edilirken, kazanımları edindirme konusunda sıkıntıların yaşandığı gözlenirken; bazı sınıflarda da olması gereken haftada verilmesi gereken kazanımın verildiği görülmüştür. Bu kapsamda, programı inceleyen ve incelemediğini ifade eden öğretmenlerin kazanımları ulaştırma konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Programı inceleyen öğretmenlerden bazılarının da (Ö3 ve Ö7) programı yürütürken kazanımları ulaştırmada sıkıntıları ve şikayetleri olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin kazanımların okullarına, öğrenci seviyelerine ve mevcut koşullarına uygun olmadığını düşündüğü ve bu konuda sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara, gözlemden edinilen bilgilere ve doküman analizinde kullanılan yazılı dokümanlardaki verilere bakıldığında, programda verilen aktiviteler ve ödevler hususunda öğretmenlerden yedisinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) öğretim programıyla uyumlu olmadığını, üçünün (Ö1, Ö5, Ö10) uyumlu olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Aktiviteler ve ödevlerin programla uyumsuz olduğunu belirten öğretmenler etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, içeriğe ve öğrencilere göre seçip ilerlediklerini ifade etmişlerdir: “Sınava yönelik olmaması gerekiyor yabancı dilin. Mesela seneye LGS ye girecek ama biz sınava hazırlıyoruz çocuğu. Olmaması gerekiyor. Ödevi de sınava yönelik veriyoruz. Hani dil öğrenmesi için değil. Uyumlu olduğunu düşünmüyorum ben.” (Ö2) Ö6 kodlu öğretmen de görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Programda var olan konular şu anki eğitim öğretim programında zaten yabancı dil fonksiyonları var. Bir önceki programda kazanım ve yeterlilikler net bir şekilde ifade edilmişken, şimdiki programda yalnızca dilin hangi fonksiyonlarının derste işlenmesi gerektiği söyleniyor. Ben açıkçası öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurduğumda ve öğrencilerin o etkinliği sevip sevmediklerini düşünerek, tahminen, o etkinlikler üzerine düşünüyorum. Bazen öğrencilere daha farklı etkinlikler de yaptırabiliyorum.

Ö7 kodlu öğretmen de aktiviteler ile programın uyumlu olmadığını belirterek hazırbulunuşluğa göre etkinlikleri sürdürdüğüne değinmiştir: “Aktivitelerin çok detaylı olduğunu düşünüyorum. Yani gerçek yaşamda bu kadar detay yerine daha az, öz ve öğrenciyi ulaşabilecek şekilde olması gerektiğini düşünüyorum açıkçası bu kadarının

gerek olduğunu düşünmüyorum. Derste hangi etkinliği yapacağıma yine dersten önce öğrencilerimizin ihtiyaçlarına göre karar veriyorum.” Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler de bu görüşlere katılarak bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “Sanırım bunlar programla çok uyuşmuyor, bu genel bir problem olabilir. Zaten ödev konusunda, kitapta öyle bir ödev kısmı çok olmuyor. Kendimiz fotokopi veriyoruz, bu da her zaman kitapla uyuşmuyor. Bir noktada da, konu değiştirebiliyor etkinlikleri.” (Ö8). Ö9 kodlu öğretmen ise şöyle ifade etmiştir:

Aktivitelere çok fazla yer verilmiyor zaten, verilen etkinliklerle de çok başarıya ulaşıldığını düşünmüyorum çünkü kazanımlarla birebir uymuyor ya da öğrenciyi heveslendirecek onun yapmasına neden olacak etkinlikler olmuyor o yüzden uyuştüğünü düşünmüyorum. Öğrencinin en rahat anlayabileceği, en rahat pekiştirebileceği etkinlikler hazırlamaya dikkat ediyorum. Yine öğrenci merkezli, etkileşimli etkinlikler oluyor. Birbirleriyle sınıfta daha interaktif bir ortam olabiliyor ama bu etkinlikleri ben getiriyorum, kitapta olan etkinlikler bunu sağlamıyor.

Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenlerin programı incelemedikleri göz önünde bulundurulduğunda, aktiviteleri uygulama gibi gerekliliklerde sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre de öğretmenlerin çoğunun ödevlendirme yoluna gitmediği, programda belirtilen ödevlerin ders sonlarında ödev olarak belirtilmediği gözlenmiş ve doküman analizi kapsamında incelenen öğrencilerin not defterleri analizinde de ödevlere rastlanmamıştır. Bu ödevlerin de içeriğe göre değişmekle birlikte genel olarak harita düzenleme (creating map), portfolyo hazırlama gibi performansa dayalı ödevler olduğu öğretim programında gözükmektedir. Öğretmenlerse bunları öğrenci seviyesine uymamasından, sınava yönelik hazırlanmaları gerektiğinden ve program süresinin bunun için yeterli olmayışı gibi sebeplerden uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenlerin programı kendi koşullarına göre uyarladıkları sonucu da çıkmaktadır. Ödevlendirme yapan iki öğretmenin (Ö3 ve Ö5) ise öğrenci çalışma kitabından o gün işlenen konuya ait sayfaları ev ödevi olarak vererek klasik ödevlendirme tarzını sürdürdükleri görülmüştür.

“Sınav” koduyla öğretmenlerin değerlendirme boyutuyla ilgili düşünceleri öğrenilmek istenmiş ve doküman analizi kapsamında da uyguladıkları sınavlara ulaşılmıştır.

Verilere bakıldığında genel olarak öğretmenler sınavları kendileri hazırladıkları için daha esnek olduğunu ve daha verimli sonuçlar aldıklarını belirtmiştir: “Sınavları kendimiz hazırladığımız için ben öğrencilerime verdiğim kazanımları soruyorum, güzel de verim alıyorum.” (Ö3) Hazırladıkları ve uyguladıkları sınavlara bakıldığında da genel anlamda öğretim programında kazandırılması gereken yapılara yer verdikleri ve iyi sonuçlar aldıkları da görülmüştür. Sadece 1 öğretmen hariç (Ö6) diğerlerinin, sınavlarda konuşma ve dinleme becerisine yer vermediği dikkat çekmiştir.

Özet olarak, öğretim programını inceleyen ve incelemediklerini ifade eden öğretmenlerin programa bağlılıkları konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, her iki grubun da programa bağlılıklarının yüksek düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Kazanımlara ulaşma ve programda belirtilen etkinlikleri uygulama gibi konularda, programı incelememiş öğretmenlerin, inceleyenlere kıyasla daha büyük sıkıntılar yaşadığı ve etkinlikleri uygulayamadıkları görülmüştür. Programa bağlılıklarının yeterli olmadığını farkında olan öğretmenler ise bu durumu farklı gerekçeler ile açıklamıştır. Öğretmenlerin programa bağlılığını etkileyen unsurlara bir sonraki bulgular başlığında yer verilmiştir.

İngilizce Öğretmenlerinin Programa Bağlılığını Etkileyen Unsurlar

“Programa bağlılığı etkileyen unsurlar” teması “ders materyalleri”, “okul imkanları” ve “katılımcıların özellikleri” kategorilerine ayrılmış; “ders kitapları”, “öğrenci sayısı”, “teknolojik altyapı yeterliliği”, “öğrenci tepkileri” ve “öğrenci seviyesi” kodları kullanılmıştır.

“Ders materyalleri ve “okul imkanları” kapsamında bağlılığın ölçütlerinden olan uygulamanın kalitesi de incelenmiştir. “Ders materyalleri” kategorisinde “ders kitabı” kodu kullanılmıştır. İngilizce öğretim programı uygulanırken en çok kullanılan materyallerden biri olan “ders kitapları” hakkındaki öğretmen yorumlarını inceleyebilmek adına bu kod oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin biri hariç (Ö7) diğerleri ders kitabının yetersizliğine vurgu yapmış ve farklı kaynaklar kullandıklarını nedenleriyle birlikte belirtmişlerdir:

...okul kitabında çok da fazla etkinlik yok çocuklara uygun. Alıştırma, pekiştirme yok ya da bazen mesela işte video ile desteklemek gerekiyor. O yüzden başka kaynaklardan yararlanıyorum. Bazı senelerde şöyle oluyor, speaking ya da listening oluyor ama öğretmenin elinde listening dinleyeceği bir şey yok. Hani illa ki çocuğa dinleme yaptırayım diyorsan o yüzden mecburen farklı kaynaklardan. Ders kitabını da illaki tamamlamaya çalışıyorum. Belki bazı sınıflarda çok fazla paragraf yazacak düzeyde değillerse bazı kısımları atlıyorum ama genelde etkinlikleri tamamlıyorum.

“Bu önerilmese de bize bakanlık tarafından, ders kitabının yeterli olduğu söylense de ders kitabı oldukça yetersiz. Oysa özel kaynaklar da daha zengin, daha eğlenceli olanları var ve maalesef ben onlardan yararlanıyorum.” (Ö5), “Farklı kaynaklardan faydalandığımız zaman ben açıkçası yabancı dil etkinliklerinin, sınıf içi etkinliklerin daha faydalı olacağını düşünüyorum ve dolayısıyla bir konuyla alakalı internet siteleri olsun, o sitelerden tema ile alakalı bilgiler bulabiliyorum. Konu ile alakalı videolar izletebiliyorum. Bu ders dışı etkinlikler öğrencilerde motivasyonu artırıyor.” (Ö6) Bunlara katılarak öğretmen kılavuz kitabın da bu yıl olmadığını ifade eden Ö3 kodlu öğretmen şöyle demiştir: “Farklı kaynaklardan yararlanmamamız gerekiyor ama ben farklı kaynaklardan yararlanıyorum. Çünkü gerekli. Kitabımızda bir ünite 3-4 sayfadan oluşuyor bu çok komik. Yetersiz. Dolayısıyla ben akıllı tahtadan çok yararlanıyorum belli sitelerim var onlardan yararlanıyorum. Onun dışında kendi fotokopilerim oluyor, onları dağıtıyorum. Öğretmen kılavuz kitabımız da yok bu yıl.” Yine bir başka şekilde sadece ders kitabını kullandığında öğrencilerin yeterli öğrenemediğini düşünen Ö8 ve Ö10 kodlu öğretmenler şu şekilde belirtmiştir: “Özellikle, should geçiyor mesela kitapta ama bunun öğretilmesi yok. Bunu ben kendim extra bir anlatıyorum, sonra sadece onu destekleyen aktiviteler bulup öğretiyorum. Sonra öğreniyor onu ama ben özellikle öğretmezsem bu çocukta oturmuyor. Yani desteklemeyince sanırım kitaplar yetersiz.”, “Buna keşke gerek kalmasa ama gerçekçi olmak gerekirse duyuyoruz ve farklı kaynakları kullandığımız zamanlarda öğrenmenin ve derse katılımın da arttığını görüyorum.” Ö8 ve Ö10 kodlu öğretmenlerin programı incelemeyi ifade eden öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, programı yürütürken yukarıda söz edilen konularda da sıkıntılar yaşadıkları ifade edilebilir.

Ders kitabı dışında kaynak kullanmadığını belirten Ö7 kodlu öğretmen ise nedenin yıl sonunda yapılan sınav olduğunu ifade ediyor: “...ders kitabından maksimum düzeyde yararlanıyoruz çünkü sınava yönelik oluyor bizim derslerimiz maalesef.”

Gözlemlerden edinilen veriler ışığında da, öğretmenlerin sadece ders kitabıyla dersi sürdürmedikleri özellikle Ö3 ve Ö5 kodlu öğretmenlerin ders kitabının yanında derslerini kendi kaynaklarından yürüttükleri söylenebilir.

Genel olarak öğretmenlerin, ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanmaya olan eğilimlerinin ve ihtiyaçlarının olduğu hakkındaki bulgularda görüşmelerden elde edilen veriler ile gözlem esnasında edinilen verilerin uyumu olduğu gözlenmiştir. Bunlara ek olarak 7. sınıf İngilizce dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın bir önceki yıl bulunmasına rağmen 2018-2019 eğitim- öğretim yılında mevcut olmadığı belirlenmiştir.

“Okul imkanları” kategorisinde olan akıllı tahta, internete erişim gibi okulun teknolojik imkanlarına yönelik konuları irdeleyebilmek için “okulun teknolojik altyapısı” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ve gözlemlerde edinilen verilere bakıldığında, teknolojik altyapı konusunda Kulu'nun Türkiye'nin birçok ilçesinden daha iyi olanaklara sahip olduğu görülmüştür. Tüm öğretmenlerin okulunda akıllı tahta, internet erişimi vb. olmasına rağmen bazı öğretmenler bunun yeterli olduğunu düşünürlerken bazıları yetersiz olduğu konusunu vurgulamıştır.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9 ve Ö10 kodlu öğretmenler okullarındaki teknolojik altyapı konusunda memnuniyetlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Akıllı tahtamız var. Yani olmayan okulları da duyduğumuz için o büyük bir nimet. Oradan pek çok şeye ulaşabiliyoruz. İnternetimiz de var.” (Ö1), “Akıllı tahtamız var. Oradan evet öğrenci hem işitsel hem görsel öğrenebiliyor. Bu da öğrencinin kalıcı öğrenmesini sağlıyor. Akıllı tahtalar iyi ki var bence.” (Ö3), “...akıllı tahtalarımız var internette bağlandı en son.” (Ö4), “...okulumuz sahip. Akıllı tahtamız var, pdf yüklüyorum kitapları. Sesleri de yüklediğimde yeterli bence. Gerektiğinde oradan internet açıp gösterebiliyoruz. Yeterli.” (Ö8), “Şu an itibarıyla evet sahip ama başlarda akıllı tahtamız yapıldı ama internet yoktu. Yarım kalıyordu. Sadece sen flash bellek getirip bir şeyler yapmaya çalışıyordun ama bu zamanla oluşacak bir şey. Şu anda her sınıfa geliyor internet. Şu

an olanaklar güzel.” (Ö10) Gözlemlerden edinilen verilere göre de özellikle Ö1, Ö4, Ö8 ve Ö10 kodlu öğretmenler olmak üzere tüm öğretmenlerin akıllı tahtadan yararlandığı ancak yukarıda yazılan öğretmenlerin neredeyse tüm dersi onunla yürüttüğü gözlenmiştir.

Bu öğretmenlerin yanısıra, Ö5 ve Ö7 mevcut teknolojik olanakların yetersiz olduğunu ifade ederken Ö6 kodlu öğretmen ise bir dezavantajına değinmiştir: “...bizim okulumuzdaki teknolojik olan tek şey akıllı tahta. Onu açıp oradan bazen günlük konuşmalar dinletebiliyoruz ama onun dışında EBA var, oldukça yetersiz, oldukça basit. Kesinlikle geliştirilmesi gerekir, bu yıl kitaplar değişti, müfredat değişti ama EBA kendini hiç yenilemedi o yüzden biz bunu kullanmıyoruz.” (Ö5), “Okulumuzda akıllı tahta ve buna yönelik teknoloji var. Ama bir dil sınıfımız, pek çok okulda olduğu gibi bizim okulumuzda da yok. Bu şekilde dynet gibi bazı platformlarda biz dersimizi yürütemiyoruz, onun dışında akıllı tahta internete bağlı maksimum seviyede kullanmaya çalışıyoruz. En azından öğrencimiz işte native- like şeyler duymasını sağlıyorum.” (Ö7) Ö6 kodlu öğretmen de akıllı tahtaların farklı bir yönüne vurgu yapmıştır:

Şimdi bu fırsatları artırma projesinde (FATİH) okulumuza etkileşimli tahtalar takıldı. Bu tahtaların dersin görselliğini artırdığını düşünüyoruz. Ancak bazı öğretmenlerimizin bu etkileşimli tahtaları ders materyali olarak kullanabilmek anlamında eşit beceride olduğunu düşünmüyorum. Bazı öğretmenler kırk dakika boyunca kullanmazken bazıları bütün dersi oradan işleyebiliyor bu da sınıflar arasında farklılığa sebep olabiliyor. Bazı öğretmenlerin öncelik vermiş olduğu kazanımlar farklıyken bazı öğretmenler dilin daha ziyade mekanik alanlarına daha çok önem verebiliyor. Ortak sınav yaptığımız için ister istemez etkileşimli tahta yazılımlarını kullanan öğretmenler bazen kendilerini dezavantajlı hissedebiliyorlar.

Bu öğretmenlerin de gözlemlerinde doküman analizlerinden biri olan öğretim programında yer alan bilgiler ışığında programda mevcut olan genellikle listening aktiviteleri için bu olanakları kullandıkları farkedilmiştir.

Okulun imkanlarının anlaşılabilceği diğer husus olan okul ve sınıfların mevcudunun öğretim programını işlemeye uygun olup olmadığını tespit etmektir. Bu nedenle bu kategori altındaki bir diğer kod olan “öğrenci sayısı” kodu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin bu konuda tam bir fikir birliği içerisinde öğrenci sayısının programın uygulamasını etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür: “Tabi ki etkiliyor. Ben 40 kişilik sınıfta çalıştığım için. Daha önce daha az sınıflarda çalıştığımda her öğrenciyle birebir diyalog halinde olabiliyorsun, anlamadığı yerleri biliyorsun ama 40 kişilik bir sınıfta bir kere o sınıfı hazır hale getirmek bile uzun sürüyor o yüzden etkiliyor tabi ki.” (Ö4), “Tabi, öğrencilerin sayısı etkiliyor. Ne kadar çok öğrenci olursa, program biraz daha geç ilerleyebiliyor ama biraz daha az öğrenci olduğunda program daha hızlı akıyor. Bizim okulumuz kalabalık ama yetiştirmeye çalışıyoruz.” (Ö5), “...sınıflarımızın mevcudu kalabalık olunca, öğrencilerimle de birebir ilgilenmem zor oluyor. Özellikle onların telaffuzla ilgili yaptıkları hatalarda düzeltmek tek tek zor oluyor. Sıkıntı çekebiliyoruz.” (Ö7), “Tabi ki etkiliyor, çünkü mesela 37 kişilik girdiğim bir sınıf var, nakil geliyor artıyor. Bunların hepsi çok iyi öğrenciler bile olsa birisine ‘sus’, birisine ‘dur’ derken bayağı bir vakit geçiyor. Kalabalıklık, herkesin soru sorma ihtiyacı... En azından bir 10 kişi soru sormak istese senin ders saatinden bayağı bir süre gidiyor, senin de anlatacağın bir şeyler var, çocukların katılacağı, soru soracağı.. Tabiki sayı çok etkiliyor.” (Ö10) Bu öğretmenlere katılan ama az öğrencinin de eksilerinin olabileceğini söyleyen Ö8 kodlu öğretmen fikrini şu şekilde ifade etmiştir: “Etkiliyor tabiki, az öncede bahsettim, 9 kişi. Biraz daha fazla olsun isterdim, derse katılım açısından en azından 15. Daha etkili olabilirdi, çok kalabalık da iyi değil, çok az da.”

Araştırma, Konya’nın küçük bir ilçesi olan Kulu’da gerçekleştirilmesine rağmen merkezlere nazaran daha az sınıf mevcutları olduğu düşünülse de öğretmenler bu mevcutlarda bile zorlandıklarını, öğrenci sayısının öğretim programını uygulamada etkili faktörlerden biri olduğunu görüş birliği içerisinde ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, gözleme gidilen okullardan sadece ikisinin fazla mevcudu olduğu düşünüldüğünde, iki sınıfta da dersin akışını bozan ve ilerlemeyi geciktiren unsurların ortaya çıktığı görülmüştür.

“Katılımcıları özellikleri” kategorisi altında programa bağlılığı etkileyen unsurlar hususunda öğretmenlerin sıklıkla bahsettiği “öğrenci tepkileri” ve “öğrenci seviyesi” kodları oluşturulmuştur. Bu kategori altında, programa bağlılığı ölçmeye yönelik ölçütlerden bir diğer ölçüt olan “katılımcıların tepkileri” de incelenmiştir.

“Öğrenci tepkileri” koduyla gözlemlerde elde edilen verinin analizine göre, öğretmenlerin bazılarının öğrencilerden yeterli tepki alamadığında içerikte değişiklik yapmayı düşündükleri, bazılarının ise konuları atlayarak devam ettiği görülmektedir.

Ö1 ve Ö7 içeriği değiştirdiklerini şöyle ifade etmektedir: “Evet içeriği değiştiriyorum. Zeka olarak değil de seviye olarak o düzeyde olmadıklarını anlıyorum ve ben de diyorum ki daha basit olmalı, bazen atlıyorum. Ama verebileceğimi vermeye çalışıyorum.” (Ö1), “Basitleştiriyorum, uygun cevapları alamadığımda basitleştiriyorum ama yine de sonuç olarak dediğim gibi çok fazla sınav odaklı olduğu için öğrencilerimiz, yapılan değişiklikler dönüp dolaşıp sınava bağlanıyor.” (Ö7) Bu görüşe katılan ama içeriği değiştirdiklerinde de istediklerini elde edemezlerse bu defa mevcut içeriğe yer vermeden devam ettiklerini belirten Ö4, Ö6 ve Ö8 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Önce değiştiririm hala aynıysa atlarım.” (Ö4), “Programın içeriğini derste birebir takip etmemem gerektiğini biliyorum. Yabancı dil etkinliğindeki kazanım ve yeterliliklerin başka bir yabancı dil etkinliğinde de verilebileceğini düşünüyorum. Dolayısıyla bazı yabancı dil etkinliklerini modifiye ederken bazılarını atlayabiliyorum.” (Ö6), “Evet, çocukların çok ilgisini kaybettiğinde, sıkıcı olduğunda değiştirmeye çalışıyorum. Değiştiremediğim bir durumsa atlayabiliyorum.” (Ö8)

Gözlem, doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen verilerle bu kodda, öğretmenlerin karşılaştığı durumlarda ve öğrencilerin tepkileriyle öğretim programında değişiklikler yaparak mevcut programı aslına uygun uygulamadıkları anlaşılmaktadır.

“Öğrenci seviyesi” kodu ile elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenlerin neredeyse tamamı (Ö3 kodlu öğretmen hariç) öğrenci seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı hususunda görüş birliği içerisindeyken nedenlerini farklı farklı dile getirmişlerdir:

Kendi sınıfım adına söyleyecek olursam [öğrenci seviyeleri] kesinlikle [istenilen düzeyde] değiller. Belki bir belki iki düzey aşağıdalar. Öğrencilerin çok fazla eksiği var ve aslında sıkıntı da orada başlıyor. Öğretim programında öğrenciler sanki 7. sınıf düzeyindelermiş gibi algılanıyor, ama öğrenciler o seviyede olmadığı için program uygulanamıyor yani öğrenciye vermek istediğimiz şey için o yetmiyor, daha basitleştirerek ya da kendimizce düzenleyerek yapmamız gerekiyor. 7. sınıf tamamlandığında da beklenen düzeyde olacaklarını düşünmüyorum, yani 7. sınıfa başladıklarında da o seviyede olmadıkları için,

eksikliklerini tamamlamaya çalıştığımız için bittiğinde de o seviyede olmayacaklar. (Ö1)

“6. sınıfı tamamlayan bir öğrenci, kendi okulum üzerinden düşünürsem beklenen bir seviyede değildir. Yani ne beklediğimize bağlı, bazı öğrenciler beklenilenin de üzerindedir. Ama geneli konuşursak 6. sınıftaki öğrenci o seviyede değildir. Bazısıyla ulaşabiliriz hatta aşabiliriz ama ben dil öğretiminin tamamen bireysel olduğuna inanıyorum. Tamamen istekle alakalı. Mesela istekli bir çocukta hedefi aşabiliriz bile ama genel olarak ulaşamıyoruz.” (Ö5), “Tüm öğrencilerin beklenen seviyede olduğunu söyleyemeyiz tabi.” (Ö6), “6. sınıfı tamamladığında o seviyelerde olamıyor maalesef ve 7. sınıfa da yeteri kadar hazırlıklı gelemiyor.” (Ö7) Ö10 kodlu öğretmen de meslektaşlarının görüşlerine aşağıdaki şekilde katılmıştır:

Şimdi benim çalıştığım kurumu ve genel olarak düşünürsek bu düzeye geldiğini düşünmüyorum yani 6. sınıfı bitirmiş 7. sınıfa gelmiş bir öğrencinin seviyesi İngilizce açısından beklenen düzeyde kesinlikle değil. Çünkü biz tekrar 5. sınıf konuları geliyor, üzerine ekleme yapmamız gerekiyor ama 5. Sınıf konularını unutmuşlar. Bu bir Simple Present Tense en basitinden bir Simple Past Tense. Kesinlikle beklenen düzeyde olmuyor, zaten öyle olsaydı daha iyi bir ilerleme kaydedilir, dil seviyemiz de daha iyi olurdu.

Gözlemlerden edinilen veriler de görüşmelerden edinilen verilerle paralellik göstermekte olup sınıftaki öğrencilerin seviyelerinin birbirinden çok farklı olduğu ve bunun dersin akışını bozmakta olduğu kaydedilmiştir.

“Programa bağlılığı etkileyen unsurlar” teması altında “ders materyalleri”, “okul imkanları” ve “katılımcıların özellikleri” kategorilerinde; katılımcı özellikleri ve okul imkanları kapsamında programı inceleyen ve incelemediğini ifade eden öğretmenlerin programa bağlılıklarında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen, ders materyallerini kullanmada, incelemediğini ifade eden grubun programa bağlılık ile ilintili daha fazla sıkıntı yaşadığı anlaşılmıştır. Programı inceleyen ve incelemediğini belirten öğretmenler arasında yukarıda bahsedilen unsurlarda farklılık görülmemesinin nedeni, öğretmenlerin ders kitaplarını öğretim programı yerine koyup uygulamalarında kitaplara bağlı kalmaları olabilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmen görüşmeleri, gözlemler ve doküman analizi ile edinilen bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ülkemizde yaşanan İngilizce öğrenimi probleminden kaynağını alan bu araştırmada; bu probleme, sık değişen ve güncellenen öğretim programlarının kalitesinin mi öğretmenlerin programı uygularken belirledikleri programa bağlılık düzeylerinin mi neden olduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen unsurlar da araştırılmıştır. Bu konulara yönelik olarak öğretmen görüşlerinden, doğal ortamlarında yapılan gözlemlerden ve doküman analizi kapsamında sınıf defterleri ve öğrenci not defterlerinden yararlanılmıştır. Kozikoğlu da (2014) araştırmasının sonucunda programın etkililiği hususunda yorum yapabilmek ve etkileyen unsurları tespit edebilmek amacı ile programın nasıl uygulandığına bakılması gerektiğini vurgulamıştır.

Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularından oluşan görüşme, gözlem ve doküman analizi bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programına uymaları gerektiğinin farkında olduğu fakat bir kısmının aslında uyguladıkları öğretim programını incelemmediği (Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) ve bunu ağızsözlülükle ifade ettikleri görülmüştür. Benzer sonuca ulaşan Dönmez (2010), Özudoğru (2016) ve Kaya (2018) öğretmenlerin İngilizce öğretim programına hakim olmadıkları sonucunu çalışmalarında ortaya çıkarmıştır. Fullan (2007) araştırmasında öğretmenlerin programın yapısı, kapsamı, öğeleri gibi özelliklerinin farkında olmaları gerektiğini ifade ederek bu farkındalığın öğretmenler tarafından da önemsenmesi gerektiği hususu üzerinde durmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğretim programlarını incelememeleri; bazı kazanımları atlamaları, portfolyo hazırlama gibi beklenen alternatif değerlendirme araçlarını kullanmamaları gibi aksaklıklara neden olmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada da öğretim programını inceleyen ve incelemediklerini ifade eden 7. sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve iki grubun da programda istenilen derecede bağlı olmadıkları görülmüştür. Ancak programı incelemediğini ifade eden öğretmenlerin, inceleyenlere kıyasla programı yürütme sürecinde daha fazla sıkıntılar yaşadığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin program hakkında ne ölçüde bilgi sahibi olduklarını yordamak üzere görüşmelerden edinilen bulgular analiz edildiğinde, programın güçlü yanlarının uygulama esnasında teknolojiye elverişli olmasından söz eden öğretmenlerin 2010 yılında başlatılan FATİH projesi kapsamında yapılan gelişmelerden memnun oldukları anlaşılmıştır. Benzer olarak; Çiftçi ve Tatar'ın (2015) öğretmenler ile yaptığı araştırmada; öğretmenler teknolojiye programda yer verilmesini olumlu bir şekilde değerlendirmiştir. Sınıflardaki akıllı tahtalar ve internet erişimi sayesinde bir çok farklı içeriğe ve etkinliğe ulaşılabilen derslerde bu zenginlikten yararlanılmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada yer alan 10 öğretmenin bulunduğu 10 okuldan biri hariç hepsinin akıllı tahtalara ve internet erişimine de sahip olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinden biri, araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu Konya'nın Kulu ilçesinin zorunlu hizmet bölgesi olarak geçmesi ve bu teşviğin öncelikle merkezlerden ziyade zorunlu hizmet bölgelerinden başlamış olmasıdır. Hem öğretmenlerin hem öğrencilerin bu fırsattan yararlanıyor olmasının yanısıra bazı öğretmenlerin mevcut teknolojinin yetersiz olduğunu ifade ettikleri de görülmüştür. Bu anlamda, dil öğreniminde önemli rol oynayan video, görsel, dinleme etkinlikleri gibi faaliyetlerin az olması, Milli Eğitim Bakanlığının oluşturmuş olduğu EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) yetersiz içeriğe sahip bir platform olması gibi nedenler öne sürülmüştür.

Öğretmenlerin programın zayıf yönlerinden biri olarak saydıkları noktalardan biri öğretim programının konuşma becerisi üzerinde yeteri kadar durulmaması olmuştur. 7. sınıf İngilizce öğretim programına bakıldığında programdaki kazanımların konuşma, dinleme, okuma, yazma olarak ayrılan dört beceriye de eşit olarak dağılımın yapıldığı ancak derslerde yapılan gözlemlerden elde edilen bulgularda konuşma ve yazma becerisine ait kazanımların görmezden gelindiği görülmüştür. Bunun nedenleri olarak, öğretmenler ders sürelerinin yetersiz olmasını ve öğrencilerin odak noktası olan liselere geçiş sınavında sorulan İngilizce sorularının bu becerileri kapsamıyor olmasını göstermişlerdir. Bunun yanısıra, sınıflardaki öğrencilerin İngilizce seviyelerinin karma olması ve bunun öğrenme sürecini yavaşlatmasına yol açtığı da öğretim programının zayıf yönü olarak ele alınmıştır. Devlet okullarında sadece Sosyal Bilimler Lisesinde 9. sınıfa başlamadan yapılan hazırlık sınıfında seviye tespit sınavı ardından seviye sınıfları yapılırken, araştırmanın yapıldığı hiçbir ortaokulda bu uygulamaya rastlanmamış ancak öğretmenlerin bu yöndeki arzuları dikkat çekmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman analizinden edinilen bulgulara göre, İngilizce ders saatlerinin yetersizliği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç, başka çalışmalarla da benzer şekilde

örtüşmektedir (Alkan ve Arslan, 2014; Akdeniz, 2018; Büyükduman, 2005; Dönmez, 2010; Genç, 2002; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012; Kaya, 2018; TEPAV, 2014). Bahsedilen çalışmalarda da, İngilizce öğretiminde yaşanan konuşma gibi bazı becerilere zaman ayıramama gibi aksaklıkların sürenin yetersiz olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Yapılan öğretmen görüşmelerinde, gözlemlerde ve doküman analizi kapsamında incelenen sınıf defterine yönelik analizler de bu bulguyu doğrular niteliktedir. Programda ayrılan sürenin yeterli olmadığını vurgulayan öğretmenlerden bazılarının, programda belirtilen tarihten geride oldukları fakat sınıf defterleri incelendiğinde olması gereken yerde olduklarına dair kazanım yazdıkları görülmüştür. Bunu ağıksözlülükle belirten bazı öğretmenler, resmîyette yıl sonunda öğretim programında bitirilmesi gereken kazanımların hepsine ulaşmış gibi evrak düzenlemelerine rağmen bitiremediklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler haftasonu veya hafta içi düzenlenen DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursu) ile bu süreci tamamlayabildiklerini ifade etmişlerdir ancak araştırma kapsamındaki okulların çoğunda bu takviye kursunun olmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, bu uygulamanın olmadığı okullarda eğitim gören öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmadığı ve kazandırılması beklenen dile yeterince maruz kalamadıkları yorumu yapılabilir. Gömleksiz ve Aslan (2017) yaptıkları araştırmada İngilizcenin konuşarak ve dinlenilerek öğrenildiğini göz önünde bulundurarak kalabalık sınıflarda öğrencilerin konuşma süresinin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Yeterli süre sağlandığında kalabalık sınıflarda dahi öğrencilerin soruları ve katılımları için daha fazla fırsatları olacağı söylenebilir. Bloom da (1979) bu hususa “eğer uygun ortamlar sağlanırsa, dünyada bulunan herhangi insanın öğrenebileceği tüm şeyleri her insanın öğrenebileceği” ifadesiyle değinmiştir. Zengin de (2010) yaptığı araştırmasında kazanımları gerçekleştirmede ders saatinin yetersizliği gibi unsurların daha fazla etkilediği sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Kırkgöz de (2008) öğretim programını uygulamak için verilen zamanın yoğun olmasındansa geniş ve uzun olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler tarafından, özellikle dil öğrenmede, öğrencinin o dile maruz kaldığı oranda gelişim gösterdiği ifade edilmiştir. Öğrenilen dilde, ölçülebilir bir gelişim gözlenebilmesi için öğrencilerin o dile yeteri kadar (en az yılda 200 saat) maruz kalmaları gerekmektedir (Nunan, 2003). Ancak 7. Sınıflarda bu rakam ortalama 144 (İngilizce haftada 4 saat ve öğretim yılı da 36 hafta olarak hesaplanmıştır.) saate denk gelmektedir. Çalışmanın gözlem ve görüşmelere dayalı bulguları da Kırkgöz’ün (2008) bulguları ile paralel olup, sınav odaklı bir sistemde, öğretim programındaki kazanımları

işleyip bitirebilmek için bazı becerileri ve etkinlikleri gözardı etmek zorunda kalan öğretmenler, İngilizce'yi öğretmek için öğretim programında verilen süreyi yetersiz bulduklarını belirtmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine ilişkin programa bağlılıkları hususundaki bulgular değerlendirildiğinde dikkat çeken bir diğer noktanın, öğretim programında yer alan kazanımlar olduğu görülmüştür. Öğretmenler genellikle 7. sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımlar konusunda olumsuz görüşlere sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Gözlem ve öğrenci not defterleri ile ilgili doküman analizi bulguları da bu durumu desteklemektedir. Öğretmenler, kazanım sayılarının fazlalığından ve kazanımların yetişmediğinden yakınmaktadır; bu durum gözlem formu gibi diğer veri toplama araçlarıyla da teyit edilmiştir. Yapılan araştırmanın gerçekleştirildiği ilçenin eğitim seviyesi göz önüne alındığında, okullar arasında hatta aynı okulun içerisindeki sınıflar arasında bile öğrenci seviye farklılığı göze çarparken ayrı okullarda, farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı kazanımlara ulaştırılmaya çalışılması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, gözlemlerden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin farklı seviyedeki öğrenciler karşısında aynı kazanımları vermeye çalışırken sıkıntı yaşadıkları da gözlenmiştir. Büyükduman (2005), Merter, Kartal ve Çağlar (2012), Örmeci (2009), Öztürk (2006) ve Yaman (2010) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşarak İngilizce öğretmenlerinin programın kazanımlarından memnun olmadıklarını, bu kazanımların öğrenci seviyesinin çok üstünde veya sayılarının fazla olduğunu belirtmiştir. Dil öğrenmedeki temel dört beceri (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) dikkate alınmasına ve öğretim programında bu dört temel becerinin eşit dağılımının yapılmasına rağmen özellikle konuşma ve yazma ile ilgili olan kazanımların verilemediği sonucuna varılmıştır. Gözlemlerden edinilen bulgulara göre, 10 sınıfın tamamında kullanılan iletişim dilinin Türkçe olduğu ve hedef dilin iletişimde kullanılmadığı ve derslerin Türkçe dilinde işlendiği görülmüştür. Bu sonuca, Dönmez de (2010) çalışmasında ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak da sürenin yetersiz oluşu ve sınava yetiştirilmesi gereken kazanımlar gösterilmiştir. Benzer şekilde, Kırkgöz (2007) çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan iletişimsel dil öğretiminin gerçekte uygulanmadığını ve MEB kazanımlarıyla öğretmenin sınıfta uyguladığı etkinlikler arasında da farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Slattery ve Willis (2001) sınıfta iletişim için İngilizceyi kullanmayı ve dilin ancak yeni bir etkinlik

yapılacağına ancak kimsenin anlamaması durumunda kullanılmasını tavsiye etmiştir. 7. sınıf İngilizce öğretim programı incelendiğinde Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) prensiplerinin takip edildiği ve öğrencilerin hedef dilin kullanıcıları olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. CEFR sisteminde, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatlarına taşımaları gerektiği ve öğrenilen ortamda o dilin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (CoE, 2001). Programda, sınıftaki öğrenme ortamının iletişimsel özellikleri başlığı altındaki maddelerden biri de iletişimin mümkün olduğunca İngilizce yürütüleceğidir (MEB, 2014). Ancak görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, hiçbir öğretmen dersi İngilizce yürüttüğünü belirtmemiş ve gözlemler de bunu doğrulamıştır.

Öğretim programında, kullanılması gereken yaklaşımın öğrenci merkezli yaklaşım ve öğretimin, iletişimsel dil öğretimi olduğu görülmektedir. 1900'lerde eğitimciler, öğrencinin programın odak noktası olduğunu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olması gerektiğini ve öğrenci hayatının bu süreçten ayrılmaması gerektiğini iddia etmişlerdir (Ornstein & Hunkins, 1993). Özellikle gözlemlerden elde edilen bulgularda, bir kaç sınıf dışında diğer sınıflarda öğretmen merkezli yaklaşımın hakim olması ve iletişimsel dil öğretiminden öğretmen bilgiyi sunması şeklinde gerçekleştirilen dersler dikkat çekmiştir. Programı incelemeyi belirten öğretmenlerin çoğunun (Ö1, Ö5, Ö8) ise programın yaklaşımları gibi konularda bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde, Bulut ve Arslan (2010) çalışmasında öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı yaklaşım gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarına yeterince yer veremediğini gözlemlemiştir. Büyükduman (2005), Dönmez (2010), Eskici (2017) ve Kaya (2018) bunu destekleyen çalışmalarında yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımın temel alındığı öğretim programlarının uygulanmasında sorunlar olduğunu ve öğretmen merkezli yaklaşımın sıklıkla tercih edildiğini belirtmiştir. Carless (2003), Li (1998), Carless (1997) ve Education Commission da (1994) İngilizce öğretiminde, sürecin sonunda öğrenciler dil bilgisi sınavlarına tabi tutuldukları ve öğrencileri için sınava hazırlama ihtiyacından dolayı istenilen yaklaşımla öğretim yapılamadığını belirtmiştir. Gelmez Burakgazi (2020) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içerisindeki rollerinin öğretim programında açık ve net bir şekilde yazılmış olmasına rağmen, yanlış kanıları sahip olduklarını gözlemlemiştir. Mevcut çalışmanın bulguları da incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin benzer nedenlerden öğretmen merkezli uygulamaları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

İçerik hususunda, bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin içerik seçimini öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve yıllık planlarına göre belirledikleri söylenebilir. Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programı ile yıllık plan kavramları arasında anlam karmaşası yaşadıkları anlaşılmıştır. Birçok öğretmen yıllık plan kavramını öğretim programı olarak düşünmekte ve İngilizce derslerini yıllık plana göre yürüttüklerini ifade etmektedir. Araştırma yapılan bazı okullarda, içeriklerin öğrenci seviyelerinin üstünde olduğu sebebiyle atlandığı görülmüş, öğretmen görüşmeleri ile teyit edilmiş, doküman analizi kapsamındaki öğrenci not defterlerinde de bu konuların işlenmediği farkedilmiştir. Öğretmenlerin çeşitli değişiklikler yaptığı sonucu, benzer şekilde Burkhauser ve Lesaux (2015) ve Yazıcılar ve Bümen'in (2019) çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Blakely ve arkadaşları (1987) çalışmasında, programın öğelerinden herhangi birini değiştirmenin bazı durumlarda program bağlılığını çok etkilemese de içerik atlama veya herhangi bir ögeyi çıkarmanın kabul edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Ben-Peretz (1990) çalışmasında, programda yapılan değişikliklerin normal bir süreç olduğunu ve uygulama esnasında, hiçbir değişikliğin yapılmadığı bir programın mümkün olmadığını belirtmiştir. Ancak bu değişikliklerin ne kadar ve ne oranda yapıldığı önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak, Ornstein ve Hunkins (1983) programın içeriği düzenlenirken; bilişsel, psikolojik ve duyuşsal alanların da düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Mevcut öğretim programlarına bakıldığında ise bilişsel alan vurgulanırken, diğerlerinin sönük kaldığı görülmektedir. İçerik bakımından Büyükduman (2005), Merter, Kartal ve Çağlar (2012) ve Yanık (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerden olumsuz dönütler aldıkları sonucunu paylaşmıştır. İçerikten memnun olan öğretmenlerin de programı uygulamada problemlerinin olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Büyükduman, 2005; Topkaya ve Küçük, 2010). İçeriklerde uygun materyallerin kullanılmadığına değinen öğretmenlerden bazılarının programı incelemeyi ifade eden öğretmenler (Ö8 ve Ö10) olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler materyallerin çeşitlendirilmesini istemiş ve programdaki kazanımları da vermeye çalışırken yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmak istemediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Cihan ve Taşkın (2018) yaptıkları çalışmada materyallerin yetersizliğine değinerek derslerde yeterince ekipman, araç gereç desteği sağlanması konusunda okullara gerekli desteğin verilmesi önerisinde bulunmuştur. Bunlara ek olarak, TEPAV (2014) çalışmasının sonucunda İngilizce öğrenimine yönelik çalışmaların veya materyallerin belli bir amaç için sergilendiğine araştırma yapmış olduğu okulların hiçbirinde rastlanmamış olduğunu belirtmiştir. Gözlemlerden ve

görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sahip olduğu materyallerin yanında, kendilerinin de programda belirtilmeyen ancak ek olarak getirebildikleri çalışma kağıtları, çalışma kartları gibi materyallerle kendi imkanları ölçüsünde materyallerini çeşitlendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Derste kullanılan kitapların ve bunların yanısıra kullanılan diğer materyallerin hazırlanmasında, öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve seviyeleri göz önüne alınarak zenginleştirilmesi gerektiği ortadadır (Crawford, 2001; Cunningsworth, 1995, Davis ve Krasjik, 2005). Dil öğrenme anlamında, materyal çeşitliliği dünya çapında en zengin kaynaklara sahip olmakla ve bunlardan yararlanma ihtimalimiz olmakla birlikte, mevcut materyallere alternatif kısa videolar, dinleme quizleri ve eğlenceli film içerikleri oluşturulup programa dahil edilebilir.

Öğretim programındaki değerlendirme kapsamında ödev kodu ile elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim programında belirtilen ödevlendirme yoluna gitmediği, sadece iki öğretmenin öğrenci çalışma kitabından ödev verme gibi süreç değerlendirmeye dayalı olmayan ödev anlayışını sürdürdüğü görülmüştür. Benzer bir şekilde, Bümen ve Dikbayır (2016) çalışmasında öğretmenlerin, programdaki konularda öğrenci seviyelerine göre değişiklik yaptıkları, proje - performans ve akran / öz değerlendirme şeklindeki araçların çoğunlukla kullanılmadığı ya da verilen performans ödevlerini soru çözümü şeklinde değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programında, CEFR kapsamında öğrencilerin kendi değerlendirmelerini kendilerinin yapması ve European Language Portfolio modeli kullanılarak portfolyo hazırlamaları beklendiği belirtilmiştir (CoE, 2001). Programda istenen portfolyo hazırlama, öz değerlendirme gibi ödevlerin verilememesinde, öğretmenler öğrenci seviyesine uymaması, sınava yönelik hazırlanmaları gerektiği ve program süresinin bunun için yeterli olmaması gibi sebepleri göstermiştir.

Diğer bir değerlendirme aracı olan sınavlarda, doküman analizi kapsamında ulaşılan öğrenci not defterleri ve görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, programda belirtilen kazanımların ölçülebildiği ancak konuşma ve yazma becerilerinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınavların genellikle çoktan seçmeli test şeklinde ya da klasik sınav düzeninde oluşturulduğu görülmüştür. Bulut ve Arslan (2010), Büyükduman (2005), Güneş (2009) ve Kaya (2018) yaptıkları çalışmada alternatif ölçme araçlarının kullanılmadığını belirtmişlerdir. Benzer sonuca TEPAV (2014) çalışma sonunda öğretmenlerin, süreçteki ilerlemeleri değerlendirmek amacı ile

testler, yazılı ve sözlü sınavlar kullanmakta olduğu sonucuna ulaşmış ve bu sınav süreçlerinin yanısıra portfolyo değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme araçlarına da yer verilmesi önerisinde bulunmuştur. Atik (2018) ise bir başka sorun olarak Türkçe öğretim programını incelediği çalışmasında, alternatif ölçme araçlarına programda yer verildiğini ancak bunları nerede, ne zaman, nasıl kullanılacaklarına dair açıklama ve örnekler yer verilmediğini belirtmiştir. Bu ölçme araçlarının kullanılamama nedeni, öğretim programları ile sınav sisteminin tutarsızlığı olarak gösterilmiştir (Meyer & Rowan, 2012).

Öğretim programına bağlılığı etkileyen diğer ana unsurlardan biri olan ders kitapları hakkında da öğretmenler görüşmeler esnasında görüş belirtmiş, gözlemler esnasında da veriler toplanmıştır. Ders kitaplarının içeriğinin yeterli olduğunu belirten öğretmenler, öğrencinin konuyu kavraması için ders kitabındaki mevcut etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak öğretmenler, ders kitaplarıyla öğretim programının uyumlu olmadığına ve bazı noktalarda ders kitaplarının yetersiz kaldığına değinmiş, bu bağlamda ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen bulgulara paralel olarak, bazı öğretmenlerin ders kitabını nadiren kullandıkları ve çoğunlukla kendi kaynaklarıyla derslerini sürdürdükleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı kavramını ders kitabını takip etmek olarak algıladığı ortamda, dersi ders kitabından ziyade kendi kaynaklarından sürdürmesi programı uygulamada bir takım sıkıntıları işaret etmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik araştırma yapan Zengin (2010), Dönmez (2010) ve Matematik dersi öğretim programı ile ilgili çalışma yürüten Kirez (2018) ders kitapları hususunda benzer sonuçlar elde etmiş ve ders kitaplarının programda istenilen yaklaşımı yeterince yansıtmadığı, etkinlik ve ölçme değerlendirme tekniklerini uygulamada yeterli olmadığı noktasındaki görüşlerini belirtmişlerdir. “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” raporuna göre ise İngilizce dersi öğretmenlerinin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin oldukça olumsuz olduğu ve imkânlar ölçüsünde öğretmenlerin video, bilgisayar, akıllı tahta ya da ses CD’si ve başka materyaller kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (TEPAV,2014). Kırkgöz (2007) çalışmasında, bakanlığın dağıttığı ders kitaplarının öğrencilerin bilişsel, yaş ve ilgileri doğrultusunda geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak 7. sınıf İngilizce dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı bir önceki yıl bulunmasına rağmen 2018-2019 eğitim- öğretim yılında mevcut olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Kırkgöz’ün (2007)

alışmasındaki öğretmenlerin de bahsettiği gibi net ve onlara rehberlik edici kılavuzlara ihtiyaç vardır.

Bulgular, okulların imkanları kategorisinde değerlendirilen ğrenci sayısının da ğretim programına bağlılığı etkileyen bir diğer unsur olduğunu göstermektedir. Araştırmanın beklenmedik sonuçlarından biri, kalabalık sınıflarda dersi yürütmenin güç olduğu kadar, sınıf mevcudunun çok düşük olduğu sınıflarda da ğrenci sayısı azlığı sebebi ile dersi yürütmenin zor olduğu bulgusudur. Araştırma, Konya'nın bir ilçesinde yapıldığından ve bazı mahallelerdeki okulların mevcutlarının az olmasından kaynaklı sınıf mevcudunun on beşin altında olduğu sınıflarda da derse katılım ve aktif ğrenci sayısı azaldığı için öğretmenlerin programı uygulamada sıkıntı çektikleri gözlenmiştir. Bu sonuç, gözlem ve görüşme formunda elde edilen bulgularla da teyit edilmiştir. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda ğrenci katılımının az olması sebebiyle öğretmenlerin dersi yürütmekte zorlandığı görülmüştür. Kalabalık sınıfların ise öğrencilerin sayısının ve öğrencilerden gelen soruların fazlalığından kaynaklı olarak dersin işleyişini yavaşlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Adıgüzel (1997), Duru ve Korkmaz (2010) ve Gelmez Burakgazi (2020) kendi çalışmalarında mevcudun kalabalık olmasının öğrenme-öğretme faaliyetlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen görüşmeleri ve gözlemler değerlendirildiğinde, ğretim programının uygulanışını etkileyen bir diğer unsurun ğrenci seviyesi olduğu görülmüştür. Gözlem, doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenlerin karşılaştığı durumlarda ve öğrencilerin tepkileriyle içerikte, etkinlikte veya değerlendirme aşamasında uygulamada farklılıklar yoluna gittikleri; bazı noktalarda da öğrenciler tarafından anlaşılamayan hususları göz ardı ettikleri söylenebilir. Öğrenci tepkilerinin, ğretim programının uygulanışını etkilediği yorumu yapılabilir ancak bunun tüm öğretmenler için geçerli olduğu söylenemez. Yapılan gözlemlerden edinilen bulgulara göre, bazı öğretmenlerin ğrenci tepkisi karşısında değişikliğe gittiği ancak bunun tüm öğretmenlerde gözlenmediği ortaya çıkmaktadır. Bulgulara bakıldığında, genel ğrenci profili İngilizce seviyesinin beklenen 7. sınıf İngilizce seviyesinde olmadığı ve bunun programı uygulamada güçlük yaşattığı sonucu çıkarılmıştır. Öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması hususundaki benzer sonuca, Akcan ve Tatar (2009), Duru ve Korkmaz (2010), Kirez (2018) ve Topkaya ve Küçük (2010) alışmalarında da ulaşmıştır. Bazı okullardaki öğrencilerin geçmiş yıllarda İngilizce derslerine İngilizce ğretmeninin dahi girmedeği, devlet okullarında olan ücretli

öğretmen uygulaması kapsamında branşı İngilizce olmayan öğretmenlerin bu dersi uygulaması sonucu bazı sınıfların seviyesinin çok geride olduğu sonucu çıkarılmıştır. Bu seviyelerdeki öğrenci kitlesi karşısında, 7. sınıf İngilizce öğretim programında belirtilen seviyedeki programı uygulamak güçleşmektedir. Bu tarz sınıfların yanısıra, önceki yıllara ait programın ve kazanımların verildiği sınıflarda da sınıf içi öğrenci seviye farklılıkları göze çarpmış, bunun oluşturduğu ortamlarda da gözlemler yapılmıştır. Öğrenme hızları, hazırbulunuşlukları, öğrenme istekleri ve bulundukları İngilizce seviyeleri birbirinden çok farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda da programa bağlı kalma ve kazanımları tüm öğrencilere kazandırabilmede güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa ülkeleri ve dünyanın bir çok ülkesiyle kıyaslandığında, Türkiye'deki devlet okulları kaynaklar, personel yerleşimi, ders kitabı seçimi ve program seçimi gibi konularda en az özerkliğe sahiptir ve katı bir merkezi eğitim sistemi bulunmaktadır (Corlu, 2008). Bu sebeplerle, öğretmenlere programları ihtiyaçlara göre uygun hale getirme sorumluluğu düşmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki lise öğretmenlerinin programa yüksek dozda bağlılık göstermek yerine okul türlerine, öğrenci profillerine ve seviyelerine göre değişiklikler yaptıkları görülmüştür (Yazıcılar & Bümen, 2019). Benzer sonuca, Durlak (2008) yürüttüğü çalışmada, bireylerin seviyelerinin ve tepkilerinin programa bağlılığı etkileyen unsurlar olduğunu belirtmiş ve bu durumda öğretmenlerin bazı değişiklikler yaptıklarını da ifade etmiştir.

Varış'ın da (1997) dediği gibi programda istenilen başarıya ulaşmak program ile ilgili tüm öğelerin gelişimine bağlıdır. Bulut ve Arslan (2010) bunu; okul yöneticileri, denetleyenler ve öğretmenlerin programa ilişkin becerileri ve bilgileri, veli tutumu, kurumun imkanları olarak örneklendirmiştir. Bu noktada, Fullan (1993), Kennedy (1996), Kırkgöz (2006), Kırkgöz (2008) tarafından da tartışıldığı gibi, öğretmenlerin programın uygulayıcıları olduğunun ve programa bağlılığı etkileyen temel unsur olduğunun altı bir kez daha çizilmelidir. Dikbayır ve Bümen de (2016) çalışmalarında; bağlılık hususuna etki eden unsurlardan öğretmen, öğrenci, öğretim programına ve kuruma yönelik özelliklerin belirleyici olması yönü ile benzer sonuca ulaşmışlardır.

Özetle, Dane ve Schneider (1998), Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003) ve Durlak ve DuPre'nin (2008) program bağlılık düzeyini belirlemek için tanımladığı beş ölçüt temel alınarak yürütülen bu çalışmada, elde edilen bulgulara göre programın öğeleri çerçevesinde öğretmenlerin programa uymaya çalıştığı ancak süre,

öğrenci seviyesi gibi nedenlerle bunu tam olarak gerçekleştiremediklerine, programın süresinin yetersiz olması ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine, gözlemlerde programların uygulanma kalitesine, bu uygulamalar esnasında yaptığı bazı etkinlikleri atlama, öğrenci seviyesine uygun olarak değiştirme gibi uyarlamalara, öğrencilerin tepkisine ve seviyelerine ve programın zayıf-güçlü yönleriyle programın farklılıklarına ve niteliklerine bakılmıştır. Bu çalışma kapsamında Türkiye’de devlet okullarında uygulanan 7. sınıf İngilizce öğretim programına bağlılık ve bunu etkileyen unsurlara yönelik bulgulara bakıldığında öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu farklılığı; görev yapılan okulun imkanlarının, katılımcı özelliklerinin (öğrenci sayısı, seviyesi, tepkisi), ders materyallerinin, programın öğelerinin özelliklerinin ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin tutumlarının etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Bu bölümde, araştıma bulgularından elde edilen sonuçlara ilişkin ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine ve öğretim programı tasarlama ve oluşturma aşamasında görev yapmakta olan uzmanlara öneriler yer almaktadır.

7. sınıf İngilizce öğretim programı uygularken öğretmenlerin yaşadığı problemlerden birinin İngilizce ders saatlerinin yetersizliği olduğu anlaşılmıştır. Destekleme ve Yetiştirme Kursları bu konuya bir çözüm olarak getirilmeye çalışılsa da tüm öğrencilerin bu kurslara katılmayışı ve her okulda bu kursların mevcut olmadığı göz önünde bulundurulduğunda İngilizce ders saatlerinin artırılmasının daha uygun bir çözüm olacağı görülmektedir. Böylece konuşma ve soru sorma süresi kalmayan kalabalık sınıflarda dahi, öğrenciler derse katılmak ve sorularını sormak için daha fazla fırsata sahip olabilirler.

Gözlem yapılan okullardaki ve sınıflardaki öğrenciler arasında büyük seviye farklılıkları göze çarpmış ve öğretmenler tarafından bu konu da sıklıkla dile getirilmiştir. Hazırbulunuşlukları, öğrenme hızları ve İngilizce yeterlik anlamında seviye farkları olan bu öğrencilerle ders işlemenin ve bu öğrencilere aynı kazanımları vermeye çalışmanın güçlüğü dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin ders esnasında hangi seviyede (iyi seviyede olan öğrencilerin seviyesinde mi, daha düşük seviyede olan öğrencilerin seviyesinde

mi) ve hangi hızda (hızlı öğrenen öğrencinin hızında mı, yavaş öğrenen öğrencinin hızında mı) dersini sürdüreceği konusunda sıkıntılar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, sınıflardaki akran desteği geliştirilip hızlı öğrenen öğrencilerin diğerlerine yardım etmesi teşvik edilebilir.

Birçok öğretmenin ders kitaplarının yanında ek materyal arayışı içine girdikleri ve derslerini bu materyallerle sürdürdükleri görülmüştür. Bunun için mevcut ders kitapları daha fazla zenginleştirilebilir ve öğretim programına ve kazanımlarına daha uygun hale getirilebilir. Öğretmen kılavuz kitapların da öğretmenlerin eline geçmediği sonucu ortaya çıkmıştır, bunun için kitapların sağlanması ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler etkinlik yetersizliğine değinmişlerdir. Kendi kaynaklarını getirmeleri yerine ders kitaplarına her konuyla ilgili daha fazla etkinlik koyulması ve özellikle Eba gibi platformların çeşitlendirilmesi yoluna gidilebilir. Bu gibi platformlarda daha fazla kısa video, dinleme quizleri, etkinlikler ve eğlenceli film içerikleri artırılabilir. Bu sayede öğretmenler, öğretim programında verilen etkinliklerin dışına çıkmadan programın aslına uygun olarak derslerini işleyebilir.

Ödevlendirme ile ilgili öğretmenlerin 7. sınıf öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme faaliyetlerini göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, dünya çapında dil öğretiminde önemli bir yere sahip portfolyo hazırlama alışkanlığı öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bunun için, öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını kullanmaktansa portfolyo değerlendirme, akran değerlendirme gibi ölçme araçları kullanarak öğrencileri portfolyo hazırlamaya ve kullanmaya teşvik edebilirler. Bu sayede, öğrenci başlangıçtaki seviyesiyle yıl sonunda geldiği seviye arasındaki farkı, nerede zorlandığı, nerede kolay öğrendiği ve kendi süreci ile ilgili bilgilere sahip olarak kendi öz değerlendirmesini yapabilir hale gelmeye başlayabilir. Bu konu ile ilgili, öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarıyla destek verilebilir ve öğretmenlerin süreç içerisinde takipleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda da, çok az mevcutlu sınıflarda da sıkıntı yaşadığının gözlenmesinin ardından sınıf mevcutlarının da önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı, bir planlama yaparak nüfusun yoğun olduğu mahallelerde veya sokaklardaki okul sayılarını artırarak kalabalık sınıfları olan okullardaki yoğunluğu azaltabilir. Böylece kalabalık sınıflardaki söz hakkı sırası bile gelmeyen öğrencilere de daha iyi ve kaliteli öğrenme ortamları verilmeye çalışılabilir.

Öğretmenler, uygulaması gereken öğretim programının aslına daha uygun olarak derslerini sürdürebilir. Sınıf mevcudu az olan sınıflar için ise daha fazla öğrenci merkezli aktiviteler planlanarak öğrencilerin sınıf içi sorumluluklarının artırılması sağlanabilir.

Programı incelemediğini açıklayan öğretmen grubu düşünüldüğünde; güncel öğretmen yetiştirme programlarında, öğretim programlarına ilişkin derslerin mevcut olduğu görülmektedir ancak her öğretmene hizmet öncesi eğitimde verilen bu derslerin program geliştirmeye ve öğretim programını incelemeye yönelik daha kapsamlı hale getirilmesi veya hizmetiçi eğitimlerde program okur-yazarlığı, öğretim programını okuma ve inceleme alanlarında eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu eğitimlerde öğretmen adaylarına, programa körü körüne bir bağlılıktan ziyade, belli ölçütlere bağlı kalınarak, öğrenci, bağlam, içerik gibi unsurlara göre uygulamanın yürütülmesi ile ilgili deneyimler kazandırılabilir. Bu sayede, öğretmenlerin bu konudaki hassasiyetlerinin ve farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir.

Yurtdışında programa bağlılık ile ilgili çalışmalar daha fazla bulunmasına rağmen, Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, programa bağlılık düzeyini daha kapsamlı ölçebilmek adına daha derinlemesine ve daha odaklı gözlem ve görüşmeler yapılabilir, anket ve ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilerek bağlılığı etkileyen unsurları detaylı incelemeye dönük çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (1997). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 77-94.
- Akcan, S. & Tatar, S. (2009). The perspectives of teachers towards the in-class use of 5th grade English textbook. 1. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi Bildiriler Kitabı*, 01–03.05.2018. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/35.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Akdeniz, G. (2018). *Erken yaşta İngilizce konuşma becerisi öğretimi ve öğrenme: Bir karma desen araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, M. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-101.
- Arslan, M. & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179–191.
- Arthur, W. & Blitz, C. (2000). Bridging the gap between science and practice in drug abuse prevention through needs assessment and strategic community planning. *Journal of Community Psychology*, 28, 241–255.
- Atik, U. (2018). *Hong Kong ve Türkiye temel dil eğitim programlarının okuma-yazma becerileri açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim program tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 965–992.
- Bailey, K. N. (1982). *Methods of social research*. 2nd Edition. The Free Press. New York.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is—or might be—the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform. *Educational Researcher*, 25(9), 6–8.

- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., and Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students: Drug use and other problem behaviors. *Journal of Primary Prevention*, 21(1), 75-99.
- Bauman, L. J., Stein, R. E., & Ireys, H. T. (1991). Reinventing fidelity: The transfer of social technology among settings. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 619-639.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 , 110-137.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. State University of New York Press.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976) Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40, 345–370.
- Berrak, A. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Biglan, A. and Taylor, T. K. 2000. Increasing the use of science to improve child-rearing. *Journal of Primary Prevention*, 21: 207–226.
- Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W. S., Roitman, D. B. & Emshoff, J. G. (1987). The fidelity-adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268.
- Bloom, B. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1982). Qualitative research for education: An introduction to theory and medhods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. & Tylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to social sciences*. NY: John Wiley & Sons.
- Borg, W.R., & Gall, M.D. (1989). *Educational research: An introduction*, (5th ed.). New York: Longman Inc.
- British Council- TEPAV Proje Ekibi. (2013). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. British Council, Ankara.

- Bulut, İ. & Arslan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya* (367-379).
- Burkhauser, M. & Lesaux, K. (2015). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyükbş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 1-3.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Byrne, J., & Kelly, L. (2000). *Restructuring probation as an intermediate sanction: An evaluation of the implementation and impact of the Massachusetts Intensive Probation Supervision Program: Final report*. Washington, DC: National Institute of Justice, Research Program on the Punishment and Control of Offenders.
- Caner, A. & Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155-187.
- Cantrell, S. G., Almasi, J. F., Carter, J. C. & Rintamaa, M. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.

- Carless, D. R. (1997). Managing systematic curriculum change: A critical analysis of Hong Kong's target-oriented curriculum initiative. *International Review of Education*, 43(4), 349–366.
- Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(2003), 485-500.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A Framework for measuring fidelity of implementation: a Foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218.
- Cihan, B. & Taşkın, A. (2018). Beden Eğitimi ve Sınıf öğretmenleri Beden Eğitimi dersine yönelik öğretme tutkusunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 427-446.
- Clements, H., Sarama, J., Wolfe, B., & Spitler, M. (2016). Sustainability of a scale-up intervention in early mathematics: A Longitudinal evaluation of implementation fidelity. *Early Education and Development*, 26(3), 427-443.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Corlu, M. S. (2012). A pathway to STEM education: Investigating pre-service mathematics and science teachers at Turkish universities in terms of their understanding of mathematics used in science (Unpublished doctoral thesis). Texas A&M University, College Station.
- Craig, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: A case of "The Monkey's Paw." *Curriculum Inquiry*, 31(3), 303–331.
- Crawford, J. (2001). *The role of materials in the language classrooms: Finding the balance*. In J. C. Richards & W. A. Renandya. *Methodology in Language*

- Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp.80-95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, mixed methods approaches* (3th ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.
- Çağlar, İ., Kartal, Ş. & Merter, F. (2012). Ortaokul İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 43-58.
- Çiftçi, O. & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- Çobanoğlu, R. & Çapa-Aydın, Y. (2015). When early childhood teachers close the door: Self-reported fidelity to a mandated curriculum and teacher beliefs. *Early Childhood Research Quarterly*, 33(2015), 77-86.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.
- Davey, L. (2009). The Application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Davis, E. A., & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3–14.

- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas, CA: Sage Publications.
- Dhillon, S., Darrow, C. & Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations, Meyers, C. V. & Brandt, C. (Ed.), *Introduction to implementation fidelity* (p. 8-22). New York: Routledge.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf Matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193-221.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth English Language Curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Durlak, j. & dupree, e. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(2008), 327-350.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.

- Drake, C., & Sherin, G.M. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36:2. Blackwell Publishing.
- Education Commission. (1994). Report of the working group on language proficiency. Government Printer, Hong Kong.
- Ef English Proficiency Index. (2019). <https://www.ef.com.tr/epi/> adresinden erişilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Eskici, M. (2017). school administrators' opinion about implementing curriculum developed in accordance with constructivist approach, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 16-32.
- Fagan, A., Hanson, K. H., & Arthur, W. (2008). Bridging science to practice: Achieving prevention program implementation fidelity in the community youth development study. *American Journal of Community Psychology*, 235-249.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Palmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal Of Education*, 6(2), 236-249.
- Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3).

- Genç, A. (2012). 4+4+4 uygulaması: Yabancı dil öğretimine yönelik görüşler. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12 - 13 Kasım 2012 A. Sarıçoban ve H. Öz (Ed.), (s. 117 - 126) içinde. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gerstner, J. J. & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment (Winter 2013)*. 8, 15-28.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum House.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Czeh, E.R., Cantor, D., Crosse, S.B. & Hantman, I. (2000). A National Study of Delinquency Prevention in School: Final Report. Ellicott City, MD: Gottfredson Associates, Inc.
- Gömlüksiz, M. & Aslan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *International Journal of Social Sciences*, 3(64), 1-13.
- Güneş, T. (2009). *Teachers' opinions on the English Language Curriculum of the 5th grade of primary education* (Unpublished master thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Güneş, B. & Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- Henggeler, S.W., Melton, G.B., Brondino, M.J., Scherer, D.G., Hanley, J.H. (1997). Multisystemic therapy with violent and chronic juvenile offenders and families: The role of treatment fidelity in successful dissemination. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 65:821–833.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri-eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Hill, J. N., Snelgrove-Clarke, E. & Slaughter, S. E. (2015). Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism. *7th Annual conference on the science of dissemination and implementation in health meeting abstracts*, 8-9 December, USA, 17.
- Jones, S. (1985). Depth interviewing. In R. Walker, *Applied qualitative research*. England: Gower Publishing Company.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, Ş. & Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of The Middle School English Language Curriculum Developed in 2012 Utilizing Stake's Countenance Evaluation Model. (Unpublished master thesis)*. Middle East Technical University, Ankara.
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development*, 2(1), 77–88.
- Kırkgöz, Y. (2006) Teaching English as a foreign language at the primary level in Turkey: An exploratory school-based case study. In M. McCloskey, M. Dolitsky and J. Orr (eds) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Kırkgöz, Y. (2007). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 174–191.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(2008), 1859-1875.
- Kirez, B. (2018). *Öğrenci, öğretmen ve öğretim programı açısından matematik eğitimi değerlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kozikoğlu, İ. (2014). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.

- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research*. USA: Addison-Wesley educational Publishers, Inc.
- Kruger, D. (1988). *An introduction to phenomenological psychology* (2nd ed.). Cape Town, South Africa: Juta.
- LaChausse, R., Clark, R., & Chapple, S. (2013). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(2014), 53-58.
- Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine". Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 677-697.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Lipsey, R. E. (1999). "The role of Foreign Direct Investment in International Capital Flows" NBER Workin Paper 7094: Cambridge, MA.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey validity and reliability*. California: Sage Publications, Inc.
- Lundy, K. (2008). Prolonged engagement. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. (pp. 691-693). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Mayring, P. (1996). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Adana: Baki Kitapevi. (2000).
- MEB. (1949). Orta Okul Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. MEB. (1997). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı. Tebliğler Dergisi, 2481. MEB. (2000). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. Ankara: MEB. Web: <http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/icindekiler.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2001). 2002 yılı başında Milli Eğitim. Ankara: MEB. Web: <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/icindekiler.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2014). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı: Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim Öğretim Programları. Ankara.
- MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2009). Avrupa Dil Pasaportu Genelgesi (2009/34). http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/adp_genelge.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (1995). İlköğretim Okulu II.Kademe Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2007). Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Kurumları Derslerine Ait Öğretim Programları ve Haftalık Ders Saatleri Çizelgesine İlişkin Hususlar. <http://iogm.meb.gov.tr/files/cizelge.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB-TTKB. (2005). İkinci Yabancı Dil Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/ikinciyabancidil/ortogrt2yabdilfransızca.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB-TTKB. (2006). İlköğretim İngilizce Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=926 adresinden erişilmiştir.
- Merter, F., Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23), 43-58.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Meyer, H.D., & Rowan, H. D. M. B. (2012). *The new institutionalism in education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage.
- Mihalic, S. (2002). The importance of implementation fidelity. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315-340.

- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589–613.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in k–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum 2nd Ed.* Boston: Scott, Foresman and Company.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev.ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2009 [6. Baskı]).
- Örmeci, D. M. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions*. (Unpublished master thesis). Trakya University, Edirne.
- ÖSYM, (2019). <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler18072019.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, A. R. (2006). *An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary schools* (Unpublished master thesis). Gaziantep University, Gaziantep
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Patton, M. Q. (1990). *Case study research in education*. San Francisco: Josey-Bass.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pence, L. K., Justice, M. L., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39 (3), 329-341.

- Pepeler, E. & Livan, N. (2016). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin dilbilgisi öğretimine yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 5 (4), 100-112.
- Posner, G. (1995). *Analysing the curriculum*. US: McGraw-Hill Education.
- Primo, R. (2005). *A Multi-Method and Multi-Source Approach for studying fidelity of implementation* (Unpublished master thesis). Stanford University/CRESST, California.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30 (3), 375-391.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sanchez, V., Steckler, A., Nitirat, P., Hallfors, D., Cho, H. & Brodish, P. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22(1), 95-107.
- Scheirer, M. A., & Rezmovic, E. L. (1983). Measuring the degree of program implementation: A methodological review. *Evaluation Review*, 599-633.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Strouss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Şeker, H. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace&World Inc.
- Tappe, M. K., Galer-Unti, R. A. & Bailey, K. C. (1995). Long-term implementation of the Teenage Health Teaching Modules by trained teachers: A case study. *Journal of School Health*, 65, 411–415
- TEPAV (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. [Online]:http://www.tepav.org.tr/upload/files/13993885191.Turkiyedeki_Devlet_

Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
adresinden erişilmiştir.

- Topkaya, E.Z. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri güncelleştirilmiş geliştirilmiş 5. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2, 113-118.
- Topkaya, E.Z & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade English language teaching program. *Elementary Education Online*, 9 (1), 52-65.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-558.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Universty of Chicago Press.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve Teknikler* (7. Baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vartuli, S. & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- Vural, R. & Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 25-38.
- Weber, P. (1989) *Basic Content Analysis*. Sage, London.
- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. ABD: Corwin Press.
- Yaman, S. (2010). *Assessment of English curriculum for primary schools' 4th and 5th Grades according to teachers' opinions (A Case Study in Gaziantep)*. (Unpublished master's thesis) Fırat University, Elazığ.
- Yanık, A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

- Yaşar, M. D. & Sözbilir, M. (2012). 9.sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods (5th edition)*. Los Angeles: Sage.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 702-737.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160.

EK-A: Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Tarih:

Saat:

Öğretmen:

Konu:

Sınıf Ortamının Mevcut Özellikleri:

Gözlem yapılan hafta	O hafta işlenilmesi gereken ünite	Kazandırılması Beklenen İşlem ve Beceri	Öğretilmesi önerilen Kelimeler	Öğretilmesi önerilen etkinlik çeşitleri	Haftalık yapılması gereken ölçme-değerlendirme etkinlikleri

Örn:

Gözlem yapılan hafta	O hafta bulunulması gereken ünite	Verilmesi Gereken İşlem ve Beceri	Öğretilmesi önerilen Kelimeler	Öğretilmesi önerilen aktivite çeşitleri	O haftanın gerektirdiği değerlendirme
2. Dönemin İlk haftası	Parties	Accepting and refusing Expressing basic needs Expressing quantity Giving and responding to simple instructions Making simple suggestions	arrange attend beverage, -s decorate fancy guest, -s host, -s invite organize	Texts Diaries/Journal Entries E-mails Personal Narratives Phone conversations Questionnaires Recipes Conversations Illustrations Lists	Project • Students imagine that they are going to organize a surprise birthday party for a close friend. They prepare an invitation card to send their friends.

MADDE	1	2	3	4	NOT
Program içeriğinin işlenmesi					
Programda yer alan haftanın kelimelerinin verilmesi					
Programda yer alan içerik, etkinlik vb. sırasıyla devam etmesi					
Bulunulan haftanın programda belirtilen ölçme- değerlendirme etkinliklerinin yapılması					
Sınıfta bulunan mevcut öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme materyallerinin programın uygulanmasına yönelik katkısı					
Öğrenci merkezli öğrenme- öğretme yaklaşımının kullanımı					
Sınıfın fiziksel koşullarının resmi programın uygulanması açısından elverişliliği					

Öğrencilerin derse katılımları ve ilgileri					
Öğretmenin ders kitabından yararlanması					
Programın uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin uygunluğu/Hazırbulunuşluğu					
Öğrenciye dönüt verilmesi					

EK-B: Gözlem Formu Rubriği

MADDE	1	2	3	4
Program içeriğinin işlenmesi	2 veya daha fazla ünite geride ya da ileride ise	1 ünite geride veya ileride ise	Olmaması gereken ünite de ancak ünitenin içinde olması gereken yerde değil ise	Ünitenin içinde de tam olması gereken yerde ise
Programda yer alan haftanın kelimelerinin verilmesi	Kelimelerden hiçbirini verilemedi ise	Kelimelerin yarısından fazlası verilemedi ise	Kelimelerin yarısı verilebildi ise	Kelimelerin tamamı verilebildi ise
Programda yer alan içerik, etkinlik vb. sırasıyla devam etmesi	Verilmesi gereken konuları, aktivite çeşitlerini, işlem ve becerilerin yarısından fazlasını veremedi ise	Verilmesi gereken konuları, aktivite çeşitlerini, işlem ve becerilerin bazılarını verdi ise	Verilmesi gereken konuları, aktivite çeşitlerini, işlem ve becerilerin hepsini verdi ancak programda belirtilen sıraya uymadı ise	Verilmesi gereken konuları, aktivite çeşitlerini, işlem ve becerilerin hepsini programda belirtilen sırasıyla ve hepsini verebildi ise
Bulunulan haftanın programda belirtilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yapılması	Programda belirtilen değerlendirmeye yer vermedi ise	Programda belirtilen değerlendirmeyi erteledi ise	Programda belirtilen değerlendirmeyi değiştirerek yaptı ise	Programda belirtilen değerlendirmeyi tam olarak yaptı ise

Sınıfta bulunan mevcut öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme materyallerinin programın uygulanmasına yönelik katkısı	Öğretmen istediği materyallerin hiçbirine ulaşamadı ise	Öğretmen istediği materyallerin bazılarına ulaşabildi ise	Öğretmen istediği materyallerin çoğuna ulaşabildi ise	Öğretmen istediği materyallerin hepsine ulaşabildi ise
Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanımı	Öğrencilerin ihtiyaçları, soruları, cevapları vb. hiç dikkate alınmıyor ise	Öğrencilerin soruları, cevapları kısmen dikkate alınıyor ise	Öğrencilerin ihtiyaçları, soruları, cevapları vb. genellikle dikkate alınıyor ise	Sınıftaki öğrenme, tamamen öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, soruları ve cevapları üzerine kurulu ise
Sınıfın fiziksel koşullarının resmi programın uygulanması açısından elverişliliği	Sınıf, programın gerektirdiği akıllı tahta, internet erişimi gibi olanaklara sahip değil ise	Sınıf, programın gerektirdiği akıllı tahta, internet erişimi gibi olanaklara sahip ancak bozulması yada eskimesi gibi sebeplerden kullanıma açık değil ise	Sınıf, programın gerektirdiği akıllı tahta, internet erişimi gibi olanaklara sınırlı bir şekilde sahip ise	Sınıf, programın gerektirdiği akıllı tahta, internet erişimi gibi olanaklara sahip ise
Öğrencilerin derse katılımları ve ilgileri	Sınıf öğrencilerinden hiçbiri derse	Sınıf mevcudunun yarısından	Sınıf mevcudunun yarısından	Sınıf mevcudunun neredeyse

	katılmıyor, ilgilenmiyor ise	fazlası derse katılmıyor, ilgilenmiyor ise	fazlası derse katılıyor, ilgileniyor ise	hepsi derse katılıyor, ilgileniyor ise
Öğretmenin ders kitabından yararlanması	Öğretmen ders kitabını hiç kullanmıyor ise	Öğretmen ders kitabından ziyade farklı kaynakları daha fazla kullanıyor ise	Öğretmen kısmen ders kitabını, kısmen farklı kaynakları kullanıyor ise	Öğretmen çoğunlukla ders kitabını kullanıyor ise
Programın uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin uygunluğu /Hazırbulunuşluğu	Öğrencilerin seviyesi, programda istenilenin çok altında ise	Öğrencilerin çoğunun seviyesi, programda istenilenin altında ise	Öğrencilerin çoğunun seviyesi, programda istenilen seviyede ise	Öğrencilerin neredeyse hepsinin seviyesi, programda istenilen seviyede ise
Öğrenciye dönüt verilmesi	Hiçbir öğrenciye dönüt verilmiyor ise	Öğrencilerin çoğuna dönüt verilmiyor ise	Sadece yanlış cevap veren öğrencilere dönüt veriliyor ise	Doğru yapan öğrenciye de, yanlış yapan öğrenciye de dönüt veriliyor ise

EK-C: Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doktor Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez Burakgazi'nin ve yardımcı araştırmacı Fatma Mine Arslan'ın yürütmekte olduğu bu çalışmanın amacı, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ortaokul 7. Sınıf İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerini incelemektir. Öğretmenlerle yapılacak olan görüşmelerle programa bağlılık düzeyleri ve programa bağlılığa etki eden faktörler ile ilgili görüşleri belirlenecektir.

Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni ile yürütülmektedir. Araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle görüşme yapılacaktır. Bu görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürecektir ve izniniz dâhilinde bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz.

Vereceğiniz bilgiler tamamen gizli tutulacaktır ve isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Gerek uygulama esnasında, gerekse uygulamadan sonra kendinizi herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda soruları yanıtlamaya son verebilir ve/veya istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden rahatsızlık duymanız halinde yapılan kayıtların tümü şahsınıza teslim edilecektir. Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Yukarıda bahsedilen çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum. Herhangi bir nedenden dolayı kendimi rahatsız hissetmem durumunda çalışmayı istediğim noktada bırakıp ayrılabilceğimi biliyorum. Uygulama esnasında paylaştığım bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Adı, Soyadı: Doktor Öğretim Üyesi Sevinç Gelmez-Burakgazi

Adres: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Tel:

e-posta: sevincgb@hacettepe.edu.tr

İmza:

EK-Ç: Görüşme Formu

Tarih:

Saat:

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olarak, **“7. sınıf İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi”** başlıklı yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Bu amaçla, sizinle öğretim programına bağlılık ve programa bağlılığa etki eden faktörler üzerine görüşme yapmak istiyorum. Çalışmanın, ülkemizde eğitim kalitesini arttırmak ve etkili öğrenme-öğretme ortamları sağlamak adına daha etkili çözümler geliştirmek ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program bağlılık hususundaki farkındalığını artırmaktır. Görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürecektir ve izniniz dâhilinde bahsettiğiniz ayrıntıları sonradan unutmamak adına ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Herhangi bir sebepten dolayı rahatsız hissetmeniz durumunda ses kaydının durdurulmasını ve tekrar başlatılmasını talep edebilirsiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılacak olup, isminiz gizli tutulacak ve hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden rahatsızlık duymanız halinde yapılan kayıtların tümü şahsınıza teslim edilecektir. Herhangi bir durumda iletişim kurmak istediğiniz takdirde aşağıda iletişim bilgilerim mevcuttur.

Değerli katılımınız, gönüllüğünüz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Fatma Mine ARSLAN

E-mail: fatmaminearslan@gmail.com

Tel no:

Öğretmenin cinsiyeti:

Mezun olduğu program türü:

Yaş:

Kıdem yılı:

Görüşme Soruları

1. Ders yürüttüğünüz düzeyde/ düzeylerde öğretim programını incelediniz mi? En son ne zaman incelediniz? Niçin? Açıklar mısınız?
2. Sizce öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenler açısından önemli midir? Niçin (önemli/önemli değil)? Açıklar mısınız?
3. Programda öne çıktığını düşündüğünüz temel noktalar nelerdir?
 - 3.a.Programın felsefi yaklaşımı
 - 3.b.Programın hedefleri
 - 3.c.Programda yer alan değerler
4. Bildiğiniz üzere CEFR da tanımlanan A1- A2 gibi düzeyler var, sizce 6. Sınıfı tamamlayan bir öğrenci beklenen seviyede midir? 7. Sınıfı tamamladığında beklenen düzeyde olması hususunda neler düşünüyorsunuz?
5. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında ele alınması gereken temalar verilen sürede tamamlanması için uygun mudur? Yaşadığınız zorluklardan veya kolaylıklardan örnekler verebilirsiniz.
6. 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programında verilen aktivitelerle ve ödevlerle hedeflenen temel becerilerin uyuştüğunu düşünüyor musunuz? Neden?
7. Programda var olan tüm konuları dersinizde işleyebiliyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?
 7. a.Derste ele alamadığınız hususlar oluyor mu?
8. Derslerinizde hangi içeriği ele alacağınıza nasıl karar veriyorsunuz?

- 8.a.Sizi karar vermenizde etkileyen etmenler nelerdir? Açıklar mısınız?
9. Derslerinizde hangi etkinlikleri yapacağınıza nasıl karar veriyorsunuz?
- 9.a.Sizi karar vermenizde etkileyen etmenler nelerdir? Açıklar mısınız?
- 10.Eğitim- öğretim yılının sonunda öğretim programında sunulan kazanımlara ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?
- 11.Programın kazanımlarının ve sayısının okulunuza ve öğrencilerinize uygunluğu hakkında neler düşünüyorsunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?
- 12.Derslerinizi yürütürken farklı kaynaklardan yararlanma ihtiyacı duyuyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?
- 12.a.Ders kitaplarından nasıl yararlanıyorsunuz?
- 12.b.Öğretmen kılavuz kitaplarından nasıl yararlanıyorsunuz?
- 13.Programın süresi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Yeterli midir?
- 13.a.İçerikler ders saatlerine göre yeterli oluyor mu?
- (Yanıt hayır ise: Bu durumda nasıl bir yol izliyorsunuz?)
- 14.Öğrencilerinizin sayısı programa bağlılığınızı etkiliyor mu? Etkiliyor ise, nasıl?
- 15.Programlar uygulamaya dönük müdür, uygulaması kolay mıdır? Sorunlar varsa nelerdir?
- 16.Programa göre teknolojinin kullanılması gereken noktalarda;
- Teknolojiye ulaşımınız kolay oluyor mu?
- Okulunuz buna elverişli mi?
- 17.Öğrencilerden iyi ve yeterli tepkiler alamadığınızda programın içeriğini veya etkinliğini atlar mısınız veya değiştirir misiniz? Nasıl, açıklar mısınız?
- 18.İngilizce öğretim programları öğrenci seviyesine uygun mudur? Nasıl?
- 18.a.Öğrencilerinizin seviyesi programın uygulanışını etkiliyor mu? Nasıl?

19. Dersin öğrencileriyle dersin programını, kazanımlarını paylaşıyor musunuz?

Neden?

20. Programı hazırlayan bir kurulda olsa idiniz;

20.a. Nasıl bir yol izlediniz

20.b. Neleri değiştirdiniz

20.c. Neler aynı kalırdı?



EK-D: Örnek Gözlem Formu

	gereken ünite	ve Beceri	Kelimeler	etkinlik çeşitleri	gereken ölçme- değerlendirme etkinlikleri
	ünite 7 Dreams	• talking about simple predictions • understanding short-simple texts about predictions • writing pieces about future events	hope/think believe/guess career/imagine predict/probably receive/excellent	Drama/games Songs/Stories Magazines Bloggs/ Questions- Answers	Students write a simple letter about their dreams

MADDE	ÇOK YETERSİZ	YETERSİZ	YETERLİ	ÇOK YETERLİ	NOT
Program içeriğinin işlenmesi			✓		Konu anlatılır yapıldı.
Programda yer alan haftanın kelimelerinin verilmesi			✓		kelime/guess/predict filleri öğretildi. örnekler yapıldı.
Programda yer alan içerik, etkinlik vb. sırasıyla devam etmesi		✓			Drama/games/songs vb. etkinlikleri yapılmadı. Sadece Questions-Answers etkinliği yapıldı
Bulunulan haftanın programda belirtilen	✓				writing a simple letter ölçme-değerlendirme etkinliğine yer verilmemiştir

Sınıfta bulunan mevcut öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme materyallerinin programın uygulanmasına yönelik katkısı				✓	Sınıfta daha fazla var ve yeterli olan 4 temel beceriden biri olan dilbilgi becerisi uygulanıyor.
Öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımının kullanımı		✓			Öğrenciler daha önce çok yetersiz oldukları ve olmadıkları beceriler seviyede olmadıkları için ders öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli olarak öğretiliyor ve bu şekilde öğreniyor.
Sınıfın fiziksel koşullarının resmi programın uygulanması açısından elverişliliği				✓	
Öğrencilerin derse katılımları ve ilgileri		✓			
Öğretmenin ders kitabından yararlanması			✓		Ders kitabından ve diğer kaynaklardan yararlanarak bilgi veriliyor.
Programın uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin uygunluğu/Hazırbulunuşluğu		✓			Öğrencilerin seviyesi olması gereken düzeyde olmadığı için etkinlikler yaparken çok zorlanıyorlar ve yetersiz kalıyorlar.
Öğrenciye dönüt verilmesi			✓	✓	Ders yapılırken de yanlış yapılırken de yeterli dönütler veriliyor.

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Fatma Mine ARSLAN Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.09.2018 tarihli ve 51944218-300/00000234581 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Fatma Mine ARSLAN**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ** danışmanlığında yürüttüğü "**Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **9 Ekim 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 51944218-300
Konu : Etik Komisyonu Görüşü
(Fatma Mine ARSLAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 13.09.2018 tarihli ve 230538 sayılı yazı.

Ana Bilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Fatma Mine ARSLAN'ın Üniversitemiz Senatosunun Etik Komisyonuna başvurusuna ilişkin komisyon görüşünü içeren 12.10.2018 tarihli ve 279748 sayılı yazı ekte gönderilmektedir. Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Enstitü Müdürü

Ek:
1- Yazı (1 sayfa)

EK-F: Milli Eğitim Bakanlığı İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.1098596
Konu : Araştırma İzni
(Fatma Mine ARSLAN)

16.01.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 02/01/2019 tarihli ve 51944218-300-E.393699 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Fatma Mine ARSLAN'ın "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Kulu ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokullarda görevli İngilizce öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacının, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Gönüllü Katılım Formu (1 Sayfa)
- 2-Görüşme Formu (4 Sayfa)
- 3-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: ıstatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b5c4-cb4a-3d8b-8bef-a212 kodu ile teyit edilebilir.

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Fatma Kire Arslan Çelik

EK-Ğ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

11/08/2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
10/08/2020	124	27175	13/07/2020	%5	61531947

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Fatma Mine Arslan Çelik
Öğrenci No.: N16226054
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

Fatma Mine Arslan Çelik

DANIŞMAN ONAYI

Seyhan

UYGUNDUR.

Dr. Öğretim Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZI

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

11/08/2020

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: AN INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS' CURRICULUM FIDELITY

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
10/08/2020	124	27175	13/07/2020	%5	61531947

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

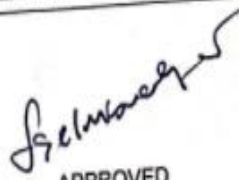
I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fatma Mine Arslan Çelik
Student No.: N16226054
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum And Instruction
Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.


Fatma Mine Arslan Çelik

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Assist. Prof. Sevinç GELMEZ BURAKGAZI

EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

11 / 08 / 2020


Öğrencinin Adı SOYADI

Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilişkin patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

