



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE AĞIRLIKLI ÖĞRETİM  
PROGRAMININ AYDINLATICI DEĞERLENDİRME  
MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Duygu BALIM**

**Denizli-2020**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİMDALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BEŞİNCİ SINIF İNGİLİZCE AĞIRLIKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ  
AYDINLATICI DEĞERLENDİRME  
MODELİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Duygu BALIM**

**Danışman**


**Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN



Üye: Doç. Dr. Kenan DEMİR

Üye: Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL (Danışman)



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun **15.01.2020** tarih ve **03/15**. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa Buluş  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü 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.



İmza  
Duygu BALIM

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın oluşum sürecinde, bana rehberlik eden, bilgi, motivasyon ve olumlu yaklaşımlarıyla beni destekleyen tez danışmanım sayın hocam Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e,

Tezimi detaylı bir şekilde okuyarak dönütleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın hocam Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, fikirleri ile çalışmanın tasarımını zenginleştiren ve tez jüri üyelerim arasında yer alan sayın hocam Doç. Dr. Kenan DEMİR'e, lisansüstü eğitimim boyunca Eğitim Programları ve Öğretim dalında gerekli bilgi ve becerileri edinmemeye katkı sağlayan ve hoşgörülü tavırlarıyla bana destek olan sayın hocam Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a, Program Değerlendirme alanında yapmış olduğu örnek çalışmalar ve vermiş olduğu dersler aracılığıyla, bana Program Değerlendirme alanında çalışma yapma ilhamını veren sayın hocam Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e,

Araştırmanın pilot çalışma ve uygulama aşamasında yer alan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere, bu süreçte bana destek olan görev yaptığım çeşitli okullarda yer alan okul yöneticilerime ve öğretmen arkadaşlarıma,

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana destek olan aileme, her zaman ilgi, destek ve yüksek motivasyonu ile yanımda olan eşim Okan BALIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Duygu BALIM

## ÖZET

### Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeliyle Değerlendirilmesi

BALIM, Duygu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep Ayvaz TUNCEL

Ocak 2020, 146 sayfa

Bu çalışmanın amacı Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nı Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirmektir. Araştırmada katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımlarının içinde yer alan, karma desen kullanılmıştır. Araştırma öncesinde, araştırmaya ön hazırlık aşaması olarak, Batı Anadolu'da sosyo-ekonomik koşulları yeterince gelişmemiş, iki ilçesinde yer alan, iki devlet okulunda program paydaşları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması, Batı Anadolu'da, sosyo-ekonomik şartları yeterince gelişmemiş bir ilçede yer alan, imkân ve şartları sınırlı bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, bu okulda eğitim gören beşinci sınıf seviyesindeki öğrenciler, uygulamayı gerçekleştiren yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Veriler, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamaları dikkate alınarak; gözlem, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, program kazanımlarının gerçekleştirilebilir ancak fazla olduğu, içerikte yer alan konuların seviyeye uygun, ilgi çekici ancak yoğun olduğu, eğitim durumlarında ise öğrenenlerin aktif katılım gösterdikleri yöntem ve tekniklerin daha başarılı olduğu, çevrimiçi materyallerin yanı sıra somut materyallere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme aşamasında, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik detaylı ölçme-değerlendirme gerçekleştirilemediği, okuma ve yazma ağırlıklı ölçme-değerlendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Program öncesi ve sürecinde; sosyal, ekonomik ve fiziki sorunlar ile karşılaşıldığına, bu sorunların üstesinden gelmek için kurumların birbirine destek vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Program başlangıcında ve sonunda öğrencilere uygulanan tutum ölçeği ortalamaları, öğrenenlerin öğretim programına karşı olumlu yaklaşım sergilediklerini

ortaya koymuştur. Okul fiziki yapı ve gözlem formu sonucunda, okul fiziki yapısının ve donanımın İngilizce dil öğretimi süreci açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşların görüş ve önerilerinde, İngilizce derslerinin bir üst sınıfta artırımı olarak devam etmesi, materyal desteği, kazanım ve içerik yoğunluğunun azaltılması, Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi disiplinlere yeniden yer verilmesi gerektiği yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Aydınlatıcı değerlendirme modeli, İngilizce ağırlıklı öğretim programı, program değerlendirme

## **ABSTRACT**

### **An Evaluation of Fifth Grade English Curriculum within an Illuminative Evaluation Model**

BALIM, Duygu

Master Thesis, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep Ayvaz TUNCEL

January 2020, 146 pages

The aim of this study is to evaluate the Fifth Grade English Based Curriculum with the Illuminative Evaluation Model. In this research, mixed pattern, which is one of the participant oriented evaluation approaches, was used. Prior to the research, as a preliminary stage of the study, interviews were conducted with the program stakeholders in two public schools in two districts of Western Anatolia where social and economic conditions were not developed.

The implementation phase of the study was carried out in a public school in Western Anatolia in a district with poor socio-economic conditions and limited facilities. The sample of the study consisted of fifth grade students, administrator of the school and teacher who performs this curriculum application. Considering the stages of the Illuminative Evaluation Model; observation, attitude scale, semi-structured interviews were collected. As a result of the data analysis, it was determined that the program objectives can come true but they are more, the subjects in the content are appropriate to the level, they are interesting but intensive, the methods and techniques in which the learners actively participate in are more successful and not only online materials but concrete materials are needed. In the assessment and evaluation phase, it was concluded that detailed assessment and evaluation of listening and speaking skills could not be carried out, and assessment mostly focused on reading and writing. Before application and process of the program; it was concluded that social, economic and physical problems were encountered and that institutions had to support each other in order to overcome these problems. The attitude scale averages applied to the students at the beginning and end of the program revealed that the learners had a positive attitude towards the curriculum. As a result of the school



physical structure and observation form, it was concluded that the school physical structure and equipment were insufficient in terms of English language teaching process. Stakeholders' opinions and suggestions included the necessity of continuing the English classes in an upper class, providing material support, reducing the intensity of the content and re-introducing disciplines such as Art, Music and Physical Education.

Keywords: Illuminative evaluation model, english-based curriculum, curriculum evaluation.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ETİK BEYANNAMESİ .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	5
1.3. Alt Problemler .....	6
1.4. Araştırmanın Amacı .....	6
1.5. Araştırmanın Önemi .....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.7. Sayılılar .....	8
1.8. Tanımlar .....	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	10
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	10
2.1.1. Eğitim Programı .....	10
2.1.2. Öğretim Programı .....	10
2.1.2.1. Hedefler. ....	11
2.1.2.2. İçerik. ....	12
2.1.2.3. Eğitim durumları.....	13
2.1.2.4. Sınama durumları. ....	13
2.1.3. Program Değerlendirme .....	14
2.1.3.1. Program değerlendirmede yer alan unsurlar.....	14
2.1.3.2. Öğretmen. ....	15
2.1.3.3. Öğrenci. ....	15
2.1.3.4. Yöneticiler. ....	15
2.2. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşımlar .....	16
2.2.1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı.....	17

2.2.2. Sistemlere Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı .....	17
2.3.3. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı .....	17
2.3.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....	17
2.3.5. Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı .....	17
2.3.6. İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı .....	18
2.3.7. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	18
2.3. Program Değerlendirmesine İlişkin Modeller.....	18
2.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli .....	19
2.3.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli .....	19
2.3.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli .....	19
2.4.4. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli .....	20
2.3.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli .....	20
2.4. Fitzpatrick'e Göre Program Değerlendirme Yaklaşımlarının Sınıflandırılması.....	21
2.4.1. Amaç Odaklı Değerlendirme.....	21
2.4.2. Yönetim Odaklı Değerlendirme .....	21
2.4.3. Uzman Odaklı Değerlendirme.....	22
2.4.4. Katılımcı Odaklı Değerlendirme .....	22
2.4.5. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli .....	22
2.4.6. Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin Temel İlkeleri.....	23
2.4.7. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Aşamaları .....	24
2.4.7.1. Gözlem.....	26
2.4.7.2. Sorgulama.....	27
2.4.7.3. Açıklama.....	28
2.5. Dil Öğretim Sürecini ve İngilizce Öğretim Programları Oluşum Sürecini Etkileyen Temel İlkeler .....	28
2.6. Yabancı Dil Öğretiminde ve İngilizce Öğretim Programlarında Geçmişten Günümüze Kadar Yer Verilen Yaygın Yöntemler.....	30
2.6.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method).....	31
2.6.2. Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method).....	32
2.6.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method) .....	32
2.6.4. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) .....	33
2.6.5. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) .....	33
2.6.6. İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımı (Communicative Language Teaching) .....	34

2.7. Yabancı Dil Öğretimini ve Yabancı Dil Öğretim Programı Oluşumunu Etkileyen Öğrenen Özellikleri.....	34
2.7.1. Yaş.....	35
2.7.2. Yetenek.....	35
2.7.3. Zekâ.....	36
2.7.4. Bilişsel Stil.....	37
2.7.5. Motivasyon.....	38
2.7.6. Kişilik.....	39
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Öğreten Etkisi.....	39
2.9. Yabancı Dil Öğrenmede Okul ve Çevre Etkisi.....	40
2.9.1. Fiziki İmkânlar.....	41
2.9.2. Sosyal İmkânlar.....	41
2.9.3. Ekonomik İmkânlar.....	42
2.10. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Programı Etkisi.....	42
2.10.1 Yabancı Dil Öğretiminde Program Değerlendirme.....	43
2.11. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Önemi.....	43
2.12. Türkiye’de İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları ve Uygulamaları.....	45
2.13. Dil Öğrenmede Erken Yaş Dönemi (Young Learners).....	47
2.14. Erken Yaş Dil Öğrenenlerinin Özellikleri ve Avantajları.....	48
2.15. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının Özellikleri.....	49
2.16. İlgili Araştırmalar.....	50
2.16.1. İngilizce Öğretim Programları ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Yurtiçinde Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları.....	50
2.16.2. İngilizce Öğretim Programları ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Yurtdışında Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları.....	52
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Deseni.....	54
3.2. Veri Kaynakları.....	55
3.2.1. Araştırmada Seçilen Okulların Özellikleri.....	57
3.3. Hazırlık Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu.....	58
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	58
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu.....	58
3.4. Uygulama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	59

3.4.1. Tutum Ölçeği.....	59
3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu.....	60
3.4.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu .....	60
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu.....	61
3.4.5. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu .....	62
3.5. Veri Toplama Süreci .....	62
3.6. Verilerin Analizi .....	65
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	66
3.8. Araştırmacının Rolü .....	67
4. BULGULAR VE YORUM .....	68
4.1. Hazırlık Sürecinde Elde Edilen Bulgular .....	68
4.1.1. Program Paydaşlarının Öğretim Programına Hazırbulunuşluğu.....	69
4.1.2. Öğretim Programı Uygulama Öncesi ve Uygulama Esnasında Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular.....	71
4.1.3. Öğretim Programının Güçlü Taraflarına İlişkin Bulgular .....	73
4.1.4. Kazanım-İçerik ile İlgili Genel Bakış Açısı .....	75
4.1.5. Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular .....	77
4.1.6. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular.....	78
4.1.7. Paydaş Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular.....	79
4.2. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgular .....	80
4.2.1. Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	80
4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ve Okul Fiziki Yapı ve Donanımı Gözleminden Elde Edilen Bulgular .....	82
4.2.2.1. Kazanımlara ilişkin bulgular. ....	84
4.2.2.2. İçeriğe ilişkin bulgular.....	85
4.2.2.3. Eğitim durumlarına ilişkin bulgular. ....	86
4.2.2.4. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bulgular. ....	89
4.2.2.5. Programın güçlü taraflarına ilişkin bulgular.....	90
4.2.2.6. Program uygulama öncesi ve uygulama sürecinde güçlükler. ....	92
4.2.2.7. Okul donanımı ve fiziki yeterliliklere ilişkin bulgular.....	95
4.2.2.8. Programın etkili uygulanmasına dönük paydaşların önerileri. ....	96
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	99
5.1. Tartışma .....	99
5.2. Öneriler .....	108

KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	118
EK 1. Tez Uygulama Öncesi Uygulanan Yönetici Görüşme Formu .....	118
EK 2. Tez Uygulama Öncesi Uygulanan Öğretmen Görüşme Formu.....	119
EK 3. Tez Uygulama Öncesi Uygulanan Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu .....	120
EK 4. Birinci Dönem Başlı Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu .....	121
EK 5. Birinci Dönem Başlı Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu .....	122
EK 6. Birinci Dönem Başlı Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu.....	123
EK 7. Birinci Dönem Başlı ve Yılsonunda Uygulanan Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeği Formu .....	124
EK 8. Birinci Dönem Sonu Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	125
EK 9. Yılsonu Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu .....	126
EK 10. Birinci Dönem Sonu Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	127
EK 11. Yılsonu Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu .....	128
EK 12. Okul Fiziki Yapısına İlişkin Gözlem Formu .....	129
ÖZGEÇMİŞ .....	130

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>2018 Yabancı Dil Endeksi</i> .....	44
Tablo 4.1. <i>Tema-Kod Listesi</i> .....	69
Tablo 4.2. <i>Öğrencilerin Tutum Testi Ön ve Son Uygulama Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile Karşılaştırılması</i> .....	82
Tablo 4.3. <i>Tema-Kod Listesi</i> .....	83
Tablo 4.4. <i>Okul Fiziki Yapı ve Okul Donanımı Gözlem Formu</i> .....	95

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Yakınsayan paralel karma desenin görsel sunumu. ....	55
Şekil 3.2. Veri toplama süreci. ....	62
Şekil 3.3. Betimsel analiz aşamaları. ....	66
Şekil 4.1. Program paydaşlarının öğretim programı ilişkin hazırbulunuşluğuna ilişkin kodlar. ....	69
Şekil 4.2. Öğretim programının uygulama öncesi ve uygulama esnasında yaşanan güçlüklerle ilişkin kodlar. ....	71
Şekil 4.3. Öğretim programının güçlü taraflarına ilişkin kodlar. ....	74
Şekil 4.4. Kazanım-içerik ile ilgili genel bakış açısına ilişkin kodlar. ....	75
Şekil 4.5. Eğitim durumlarına ilişkin kodlar. ....	77
Şekil 4.6. Ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kodlar. ....	78
Şekil 4.7. Paydaş görüş ve önerilerine ilişkin bulgular. ....	79
Şekil 4.8. Kazanımlara ilişkin kodlar. ....	84
Şekil 4.9. İçeriğe ilişkin kodlar. ....	85
Şekil 4.10. Eğitim durumlarına ilişkin kodlar. ....	86
Şekil 4.11. Ölçme-değerlendirmeye ilişkin kodlar. ....	89
Şekil 4.12. Programın güçlü taraflarına ilişkin kodlar. ....	91
Şekil 4.13. Program uygulama öncesi ve süreçte yaşanan sorunlara ilişkin kodlar. ....	92
Şekil 4.14. Programın etkili uygulanmasına dönük paydaşların önerilere ilişkin kodlar. ...	97



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, çalışmanın amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayıtlara, araştırma ile ilgili tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitim; bireylerin hayatında hiç sonlanmayacak olan, kuşaklar, nesiller boyu aktarılan, geliştirilen, insanoğlunun öğrenme duygusunun ihtiyaçlarına yanıt veren bir süreci kapsamaktadır. Öğretim ise okul gibi kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilen, eğitimin destekçisi, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan, ancak içselleştirildiğinde gerçek hayat ile bütünleşme imkânı olan bir süreçtir. Eğitim ve öğretim sürecinin amacı bireylerin yaratıcılıklarını, çoklu düşünme becerilerini, zekâlarını ve öğrendiklerini gerçek hayatla bütünleştirmelerini sağlamaktır. Eğitim, bireylerin farklı zekâ alanlarında gelişmelerini ve eleştirel boyutta hız kazanmalarını sağlar. Bunun yanı sıra, bireylere ülkelerini ve dünyayı daha iyi çağlara taşıyabilme gücü sunabilmektedir.

Günümüz dünyasında, farklı stratejiler kullanmak, dünyada neler olup bittiğini takip edebilmek, kendi öznel yaşam alanından sıyrılarak evrensel düşünebilmek için bize gerekli olan becerilerden en önemlilerinden birisi de eğitimin bir parçası olan, dil öğrenme yetisidir. Günümüz dünyasının gereklerine cevap verebilmek, kendi ülkesinin içsel ve dışsal durumlarından, sorunlarından haberdar olabilmek için, Türkiye de vizyonunu dış dünyaya bir yabancı dil öğrenme çabası ile açmıştır. Bu çaba, Türkiye'nin, sadece kendi kültürü içinde var olan değil, aynı zamanda farklı kültür içindeki anlayışlardan da haberdar, evrensel bireyler yetiştirmeyi amaç edindiğinin açık bir göstergesidir. Farklı zamanlarda farklı dillerin etkisinde kalan Türk toplumu için yabancı dil eğitim-öğretim süreci büyük önem taşımaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, başlangıçta Fransızca dili önemli bir yer edinir iken, yerini zamanla İngilizce diline bırakmıştır (Demirpolat, 2005, s. 8). 1997 yılına kadar ortaokul seviyesinden itibaren verilen İngilizce eğitimi, 1997 yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz eğitim ile dördüncü sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Öğretim programları her dönem kabul gören farklı yaklaşım ve yöntemlerden etkilendiği gibi İngilizce öğretim programlarının yer aldığı her kademe de bu yaklaşım ve yöntemlerden etkilenmiştir. Davranışçı eğitim-öğretim ilkeleri temele alınırken, İngilizce programları da bu ilkelere göre tasarlanmıştır. 2005 yılından itibaren ise, öğretim programlarında Yapılandırmacı yaklaşım temele alınmıştır. Öğretim programları hümanistlik ilkeleri içeren, öğreneni boş bir levha olmaktan çıkararak ve bilginin öğrenenin

deneyimleriyle harmanlanması gerektiğini öngören programlar haline gelmiştir. Yabancı dil öğretim programlarını paydaşlara sunmadan önce, yurt dışında Yabancı Dil eğitiminde gerçekleşen yenilikler takip edilmektedir ve gerekli değişiklikler öğretim programı tasarımcıları ve kitap yayımcıları tarafından gerçekleştirilmektedir.

Üniversiteler, İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalları'nda, İngilizce öğretmen adaylarını en iyi şekilde yetiştirmek amacıyla erken yaş İngilizce eğitimini ön planda tutmaktadır. Üniversitelerde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalları'nda; Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Metotlar, Erken Yaş Dil Öğrenenleri (Young Learners), Materyal Geliştirme gibi derslerin üzerinde yoğun bir şekilde durulmaktadır. Bunun sebeplerinden birisi de yapılan çalışmaların, erken yaşta İngilizce eğitimi ile tanışanların yetişkin bireylerden daha iyi dili kavradıkları ve pratikte daha çok kullanmaya odaklı olduklarını ortaya çıkarmış olmasıdır (Cameron, 2003, s. 13).

2013 yılında Fen Bilimleri, Matematik, Biyoloji gibi disiplinlerin öğretim programları yenilenirken; İngilizce öğretimi de ikinci sınıf seviyesine düşürülmüştür. Bu program değişikliğine gidilirken gerekli alt yapı, fiziki imkân ve koşullar, okullarda erken yaş eğitimine uygun materyal ihtiyacı, öğretmenlerin uygulama becerileri dikkate alınmadan sisteme sürülmüştür. Okullara gerekli fiziki alt yapıyı tamamlayıcı ve öğretim programını daha etkin kılabilmek için, yeterli imkânlar sağlanamamıştır. Ülke çapında yabancı dil öğrenme ve yabancı dili günlük hayatta kullanabilme becerisinde yaşanan sıkıntılar ve bu sıkıntıları aşmak için ilk öncelikle öğretim programlarında değişiklik yapma ya da yeni öğretim programları uygulama çalışmalarına öncelik verilmektedir. Bunun sebebini sorguladığımızda ise, devletin ve Milli Eğitim'in temel siyasi, ulusal, ekonomik gibi birçok amaçlarının gerçekleşebilmesinin, ülkenin uygarlık seviyesine ulaşmasını sağlayacak, nitelikli, kaliteli ve toplumsal değerleri yeni kuşaklara aktarabilecek insan gücünün örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanan eğitim-öğretim programlarıyla gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Eğitim, eğitim-öğretime yönelik yapılan tüm faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programı ise, Milli Eğitim ve örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bireylere kazandırmayı amaçladığı, içsel ve dışsal davranışların tümüdür. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi bireylerin çoklu alanlarda Milli Eğitim politikalarına uygun yetiştirebilmek, ulusal amaçları gerçekleştirebilmek için ilk öncelikle eğitim ve öğretim programlarının üzerinde durulmalıdır. İngilizce öğrenme ve

uygulama dalında yapılan araştırmalara baktığımızda, Türkiye, 2014 yılında yapılan EF EPI istatistiklerine göre, uluslararası alanda İngilizce Yeterlik Endeksi'nde dünyada 47. sırada ve 24 Avrupa ülkesinin içinden sonuncu sırada yer almaktadır (EPI, 2014). 2018 yılında yapılan istatistikte ise, 73. sırada yer almıştır (EPI, 2018).

Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler gibi öğretim programlarımıza 2006 yılında Yapılandırmacılık yansıdığında, İngilizce Öğretim Programı da çoklu öğretim yöntem ve anlayışları ile değişmiş ve bireyin ilgi, isteklerini ön planda tutan, erken yaş dil öğrenmeye önem veren bir dil programı tasarlanmıştır. Her yıl yapılan Uluslararası Dil Endeksi verilerine göre, öğretim programında yapılan değişikliklere rağmen istenilen sonuçlar alınamamış, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde güçlükler yaşanmıştır. Dil öğretimine ayrılan zaman ve ekonomik paya rağmen, istenilen sonuçların alınamaması, dil öğretiminde verimliliğin artırılmaması gibi sebepler, devletin ve Milli Eğitim kurumunun dil öğretim politikalarını gözden geçirerek, değişiklikler yapmasına öncülük etmiştir. Bu değişikliklerin öğretim programlarına da yansıtıldığı gerçeği, toplumun birçok kesimi tarafından açık bir şekilde gözlenmektedir. Son yıllarda ise üzerinde durulan konulardan birisi, erken yaş Yabancı Dil öğretimidir. 2013 yılında gerçekleştirilen İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı uygulamasının ardından, erken yaş dil eğitime yönelik olarak 2016 yılında, beşinci sınıflara yönelik İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı uygulaması getirilmiştir. Fakat 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yapılan pilot uygulamada, her öğretmenin bireysel olarak program oluşturup, dersleri sürdürmeleri istenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nı uygulayacak okullar Milli Eğitim Kurumu tarafından belirlenmiş ve Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı yayınlanmıştır. Paydaşlara sunulan öğretim programın temel amacı, öğrenenleri, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen B1 seviyesine getirmek ve bu seviyede ilerleme kaydetmektir (TTKB, 2017b).

Merkezi olarak hazırlanmış olan öğretim programları farklı bölgelerde yer alan öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ilgi, istek, ihtiyaçlarına göre tasarlanmamaktadır. Bunun yerine, öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ihtiyaçları bilimsel kaynaklar aracılığı ile belirlenmektedir ve bu kaynaklar doğrudan doğruya oluşturulan programlar program paydaşlarına sunulmaktadır. Her okulun ekonomik ve fiziki alt yapısını, öğretim programı oluşturulmadan önce incelemek ve gerekli ihtiyaçları

ayrıntılı bir şekilde tespit etmek ve belirlenen ihtiyaçları gidermek, zamana ve ekonomik yapının güçlü olmasına bağlıdır.

Geçmişten günümüze kadar baktığımızda, İngilizce Öğretim Programlarında yapılan değişiklikler çoğunlukla pilot uygulama öncesinde okullarda hayat bulmaya başlamış ve ortaya çıkan eksikliklere çözüm yolu olarak; ya var olan öğretim programları üzerinde değişikliklere gidilmiştir, ya da yeni öğretim programları oluşturularak, yabancı dil eğitiminde ulusal ve uluslararası başarı elde edilmeye çalışılmıştır. İngilizce öğretim programlarında yapılan değişiklikler, uluslararası alanda yapılan EF EPI istatistikleri İngilizce dil eğitim seviyemizin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. İngilizce eğitiminin iyi seviyelerde olabilmesi için, erken yaş dil eğitimine verilen önem, beşinci sınıf düzeyini İngilizce Ağırlıklı Öğretim programı ile tanıştırmıştır. Diğer İngilizce Öğretim programlarından farklı olarak, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı bir İngilizce Hazırlık Programı değildir. Öğrenciler yaklaşık 11-18 ders saati İngilizcenin yanısıra, diğer dersleri de görebileceklerdir. Bu yeni programın pilot uygulaması, 2016 yılında Türkiye'nin belirli illerinde yer alan, imkân ve şartları uygun olan okullarda gerçekleştirilmeye başlanılmıştır. İki yıl pilot uygulamanın ardından, Talim Terbiye kurulu aşağıda yer alan ibareye yer vermiştir;

12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı eki İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinin Açıklamalar bölümünde yer alan 7. Madde doğrultusunda ortaokul beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az dört (4) ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak onsekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilmektedir (Talim Terbiye Kurulu, 2018, s. 2).

Bunun üzerine, Beşinci sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim programı uygulayan okullarda yaşanan güçlükler, olumlu yansımalar, öğrenen-öğreten, yönetici tarafından görülen eksiklikler ve bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğine dair tutum ve davranışların incelenmesi gerekmektedir

Programın Türkiye çapında uygulandığı takdirde imkânları sınırlı okullarda uygulama süreci, programın dört beceri düzeyinde dili kullanabilme becerisine yönelik getirilerini değerlendirmek için Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, her okulun içinde yer aldığı bağlamın programa farklı yanıtlar verebileceğini savunan, eğitim durumu çeşitli okul durumlarından nasıl etkilenmektedir sorusuna yanıt

arayan, programın uygulandığı ortamda neden başarılı olduğunu ya da neden başarısız olduğunu ve nasıl geliştirilebileceğini ortaya koyan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımının içinde yer alan bu model, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın imkânları sınırlı bir okulda uygulama sürecini değerlendirmede kılavuzluk etmiştir. Bu araştırmanın aynı zamanda Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın imkânları sınırlı okullardaki uygulamalarında yaşanan güçlükler ve eksikliklere öneriler getirebileceği düşünülmektedir.

Önceki yıllarda yapılan İngilizce Programlarına yönelik değerlendirme çalışmaları, İngilizce hazırlık programlarını ya da ilkökul ve ortaokul kademelerinin belirli saatlerde gördüğü ders saatleri için hazırlanmış öğretim programlarını kapsamaktadır. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programına Yönelik olarak ihtiyaçları belirlemeye yönelik betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiş alanyazında bir çalışma olduğu gözlenmiştir (Erdem ve Toy, 2017).

Bu programa ilişkin olarak, herhangi bir program değerlendirme modelini ele alarak değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile yapılmış çalışmalar Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ni literatüre kazandırma çalışması (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015), betimsel analiz ve içerik analizi kullanılan İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Ortaya Çıkarılması çalışması (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016), Öğretmen Adaylarının Fen Bilimleri Öğretim Metodolojisi Dersini Değerlendirme çalışması (Çalışkan, 2014), Devlet Üniversitelerinde Hazırlık Programlarının Değerlendirilmesi çalışması (Tekin, 2015) olarak sınırlıdır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırma, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın imkânları sınırlı okullarda programın öğelerine ilişkin (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) uygulamanın getirdiği olumlu yansımalar, yaşanan güçlükler, bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine dair program paydaşları olan öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerden gelen tavsiyelerin Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile bütünleştirilmesinin ürünüdür. Aynı zamanda bu araştırma ile öğrenen, öğreten ve okul idaresinin programa hazırbuluşluğu, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim

Programı'nın diğer disiplinler üzerinde etkileri, programın uygulanabilirlik açısından imkânları sınırlı okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal, ekonomik ve fiziki şartlar ile programa ne kadar hazır olduğu, eksikliklerin neler olduğu ve eksikliklerin nasıl giderilebileceğine yönelik öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, pilot çalışmada yer alan yarı yapılandırılmış görüşmeler, fiziki şartların gözlemi, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci ile süreç içinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenenlere uygulanan tutum ölçeği; öğretim programıyla hedeflenen kazanımlar ile gerçekleşen eğitim durumları arasında farklılıklar olup olmadığını ortaya koymaktadır. Programın uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, bu güçlüklerin nasıl aşılabileceğine dair tavsiyeler, programın geliştirilmesine yönelik öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. Tüm bu amaçla şu probleme yanıt aranmıştır;

Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın uygulamalarına ilişkin katılımcıların görüşleri ve gözlem sonuçları nelerdir?

Bu kapsamda aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır;

### **1.3. Alt Problemler**

1. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programında önerilen eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?
2. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların (öğrenciler ve okul müdürü) görüşleri nelerdir?
3. Okulun sahip olduğu ekonomik ve sosyal şartların yarattığı sorunlara ilişkin paydaşların görüşleri nelerdir?
4. Program uygulama sürecinde oluşan güçlüklerin etkisini azaltmaya yönelik paydaşların önerileri nelerdir?

### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımlarının içinde yer alan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesidir. Bu araştırma ile Beşinci Sınıfta uygulanan İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın öğelerinin (kazanımlar, içerik, eğitim durumları,

ölçme-değerlendirme), programın verimli uygulanmasında okulun içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartların ne tür güçlükler oluşturduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Öğrenenlerin İngilizce dersine karşı oluşturdukları tutumların ne yönde geliştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın, özellikle imkânları sınırlı okullarda daha etkin uygulanabilmesi için, katılımcı görüşleriyle programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Program uygulayıcılarının, program uygulama sürecinde ne tür güçlükler yaşadığı, programda eksik kısımların neler olduğu, bu programın tüm Türkiye'de uygulandığı takdirde ileriye dönük ne tür değişiklikler yapılması gerektiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmanın, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nı Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirmesine yönelik Türkiye'de herhangi bir çalışmanın bulunmamasından dolayı alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu programın imkânları sınırlı okullarda, uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek güçlükleri ortaya koyarak, program geliştiricilere katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, öğrenenlerin program hakkında fikirlerini ortaya koyması, öğretim programından öğrenen beklentilerinin neler olduğunu ortaya çıkarması bakımından alanyazın için önem taşımaktadır.

Yapılan alanyazın taramasında, İngilizce Ağırlıklı bir yabancı dil programının değerlendirilmesine rastlanmamıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran özellik; İngilizce ağırlıklı bir öğretim programının, katılımcıları da içeren bir model ile ele alınması ve özellikle bu programın imkânları sınırlı okullarda nasıl gerçekleştiğini ortaya koymasıdır. Çalışmanın temel amacı, bu programı hümanistik bir yaklaşım içeren, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile aydınlatmaktır.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın hazırlık süreci 2018 bahar döneminde gerçekleştirilen görüşmeler ile sınırlıdır. Hazırlık süreci;

1. Batı Anadolu'da, sosyo-ekonomik imkânları gelişmemiş iki ilçede yer alan 2 pilot devlet okulu,

2. Beşinci sınıf düzeyi,

3. İki yönetici ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme,
4. İki öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme,
5. Üçer kişilik gruplar halinde toplam 12 öğrenci ile gerçekleştirilen odak grup öğrenci görüşmeleri ile sınırlıdır.

Bu çalışmanın uygulama süreci 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci;

1. Batı Anadolu'da sosyo-ekonomik imkânları yeterince gelişmemiş bir ilçede yer alan bir devlet okulu,
2. Beşinci sınıf düzeyi,
3. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımlarında yer alan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli,
4. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programına, 2018-2019 akademik yılında devam eden öğrencilere uygulanan, öğrencilerin program öncesi ve program sonunda İngilizce dersine karşı oluşturdukları tutumları belirleyen Ortaokul İngilizce tutum ölçeği,
5. Bir yönetici ve bir öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler,
6. Üçerli gruplar halinde toplam 18 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup öğrenci görüşmeleri,
7. Okul fiziki yapısını değerlendiren yarı yapılandırılmış gözlem formu,
8. Yöntem açısından yakınsayan paralel karma yöntem deseni ile sınırlıdır.

### 1.7. Sayıtlar

1. Araştırmada; öğrenci, öğretmen ve idarecilerle yapılan bireysel ve odak grup öğrenci görüşmelerinde paydaşların görüşme sorularına samimiyetle cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeklerine, alınan tüm önlemlerden sonra öğrencilerin samimiyetle cevap verdiği varsayılmaktadır.

### 1.8. Tanımlar

1. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı: Program paydaşlarını (öğrenen, öğreten ve okul yöneticileri) içine alan yaklaşım.



2. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli: Parlett ve Hamilton tarafından 1977 yılında İngiltere’de, davranışçı program değerlendirme yaklaşımlarına karşı ortaya atılan katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımının içinde yer alan bir program değerlendirme modelidir. Gözlem, Sorgulama ve Açıklama aşamalarından oluşmaktadır. Gözlem aşamasında, araştırmacı gözlem ve ön görüşmeler aracılığıyla araştırmaya daha tanıdık olur. Sorgulama aşamasında, araştırma odağı daraltılarak, araştırmacı araştırmayı daha sistematik hale getirir. Açıklama aşamasında ise, bulguların yorumlamalarına ve sonuçlara odaklanılır.

3. Erken Yaş Dil Öğrenenleri: 5-12 yaş aralığında olan dil öğrenen öğrenciler

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma problemi ve problemi açıklığa kavuşturmamıza yardımcı olan kuramsal temeller yer almıştır. Eğitim programı, öğretim programı, program değerlendirme yaklaşım ve modelleri, İngilizce öğretim programlarındaki değişiklikler ve bu değişikliklerin sebepleri, dil öğretiminin etkililiğini artıran unsurlar, erken yaş dil öğretimi, öğretim programının içsel ve dışsal etkenleri ile değerlendirilmesi ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ele alınarak araştırma probleminin nasıl oluştuğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ve bu model ile yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilerek, neden Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin araştırmada temel unsur oluşturduğuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

#### 2.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı kavramı, eğitim-öğretim faaliyetlerine geniş bir çerçeveden bakarak, eğitim kurumlarında ve eğitim kurumları dışında gerçekleşen etkinliklerin bütününe işaret etmektedir. Eğitim programı verilmek istenen amaçların gerek ders içi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle gerek ders dışı faaliyetleri içererek, verilmek istenen istedik davranışların planlanmış etkinlikler aracılığı ile bireylere kazandırılma sürecidir (Demirel, 2015, s. 5). Planlanan etkinliklerin belli bir sıra ve belli bir sürede öğrenene kazandırma amacı içerdiği için eğitim programının bir “yetişek”, bir düzen olduğu vurgulanmaktadır (Ertürk, 2013, s. 105).

Eğitim programının öğretmen ve öğrenciler tarafından izlenen yol, izlenince anlamını taşıdığı da ortaya konulmaktadır (Olivia, 1988, s. 4). Tanımlardan yola çıkılarak eğitim programının öğretim programını, bireylere kazandırılmak istenen hedefleri, yaklaşım, yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirmeyi yansıtan geniş bir resim olduğunu, düzen ve planlama kısmının ise bu geniş resmin çerçevesi olduğunu söyleyebiliriz.

#### 2.1.2. Öğretim Programı

Öğretim programı; eğitim programının en önemli unsurlarından biri olarak, bir ders içeriğinde yer alan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme kısımlarını içererek, program paydaşlarına kılavuzluk görevi yapmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde bireylere kazandırılmak istenen kazanımların neden yer aldığı, nasıl bireylere

aktarılabileceği, ne kadar aktarılabildiğini ortaya koyan bir süreci kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okulların hedefleri, öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme tekniklerine şekil vermektedir. Kısacası öğretim programı, eğitim programının ayrılmaz bir parçası olarak öğreten ve öğrenene yazılı bir kılavuz işlevi görmektedir. Öğretim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olmak üzere dört önemli öğeden oluşmaktadır.

**2.1.2.1. Hedefler.** Hedef; bireyi, toplumu ya da bir milleti belirlenen ve istenen düzeye getirmeyi sağlayan araçlardır. Demirel (2015, s. 5), hedef kavramını öğrenene kazandırılmak istenen istendik davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Her bireyin yaşam sürecine verimli bir şekilde devam edebilmesi, psikolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan gelişmiş bir birey olabilmesi için kişinin varoluşundan itibaren, vücudunun bölümlerinin, beyin tarafından belirlenen hedefler dâhilinde sistemli bir şekilde çalışması gerekmektedir.

Bir devleti de bir birey gibi düşünürsek, devletin eğitim organlarının yani eğitim kurumlarının devletin ve toplumun hedeflerine uygun bir şekilde eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Uzak hedefler olarak adlandırılan bu hedefler, eğitim kurumları tarafından belirlenen özel hedeflere de kılavuzluk yapmaktadır.

Türk Milli eğitiminin uzak hedefleri, 1973 yılı, 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde yer almaktadır:

#### BİRİNCİ KISIM

Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar

#### BİRİNCİ BÖLÜM

Türk Millî Eğitiminin amaçları

I — Genel amaçlar:

MADDE 2. — Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılablarına ve Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan millî, demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak te

nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (Resmi Gazete, 1973; sayı, 14574).

Devletin siyasi felsefesine göre belirlenen uzak hedefler, okullar ve eğitim kurumlarına genel hedefler belirlemede kılavuzluk yapmaktadır. Uzak hedefler, bir ülkenin ulaşmak istediği en üst hedef olarak da tanımlanmaktadır (Gözütok, 2007, s.120). Eğitim kurumları, genel hedefler belirler iken; devletin ve milletin ulaşmak istediği nokta ve bu nokta ile bulunulan düzey arasındaki eksiklikleri belirleyerek ve kendi bünyesinin imkân ve olanaklarını da değerlendirerek, uzak hedeflerin çizgisinden ayrılmayarak ilerlemelidir.

Özel hedef; belli bir disiplin kapsamında, belirli amaçlar doğrultusunda öğrenene kazandırılmak istenen beceri ve tutumları kapsamaktadır. Verilmek istenen kazanımlar dersin özel hedeflerini; dersin özel hedeflerinin bütünü ele alındığında, okulun hedeflerini, okulun hedeflerinin bütünü ise; Milli Eğitim kurumunun hedeflerini yansıtır ve bu hedeflerin bütünü ortak bir çember içinde yer alan, birbirinin devamı olan dalgalar gibidir.

Eğitim kurumları sahip olduğu imkân ve şartlarını değerlendirerek, uzak ve genel hedefleri de göz önünde bulundurarak uygulanabilir hedefler oluşturmalıdırlar. Eğitimsel hedefler ulusları bir adım ötesine götüren araçlardır. Hedefler belirlenirken; toplumsal fikirler, eğitim kurumların fikirleri de öğretim programı tasarımcıları tarafından dikkate alınmalıdır. Bu sebeple, öğretim programlarının asıl uygulamalarından önce pilot uygulamalara ağırlık verilerek, öğretim programlarının güçlü ve zayıf noktaları belirlenmelidir. Eksik veya uygulama güçlüğü yaşanan başta hedef kısımlarında düzenlemelere gidilmelidir.

**2.1.2.2. İçerik.** Öğretim programında hedeften sonraki adım; hedeflerin hangi konularla verileceğini belirleyen içerik kısmıdır. İçerik; eğitim programında, hedefler ile uyumlu konuları içeren bir bütünlüktür (Demirel, 2015, s. 5). Bir öğretim programında içerik belirlenir iken, öğretim programında yer alan hedefler ile uyumu, öğrenenin gelişimsel özellikleri, seviyesi, ilgileri, öğrenene, topluma ve millete faydaları gözetilmelidir.

Öğretim programlarında, okulların fiziki, ekonomik ve sosyal boyutları da düşünülerek, öğretim programlarında yer alan içeriğin genel ve özel hedeflerden uzaklaşmamak ilkesi ile içerik kısmının imkân ve şartlara uygun olarak esnekleştirilebilme yapısının olması program paydaşlarına kolaylık sağlamaktadır.

**2.1.2.3. Eğitim durumları.** Hedef ve içerik ögesinden sonra öğretim programlarının en önemli unsurlarından biri olan, eğitim durumları ögesi gelmektedir. Eğitim durumları ögesi, hedef ve içerik bölümlerinin nasıl verileceği sorusuna yanıt aramaktadır. Öğretim programının başarıya ulaşabilmesi için program uygulayıcıları tarafından kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler önem taşımaktadır. Çünkü eğitim durumları öğrenenlere istedik yaşantılar ve deneyimler kazandırmayı amaçlayan bir süreci kapsamaktadır. Verilen disiplinde giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri eğitim durumlarının işlevselliğini ve farklı koşul ve imkânlar çerçevesinde uygulanabilirliğini test etmektedir.

Bu süreç ve sonuçlara göre, eğitim durumlarını düzenlerken, hedefe görelilik, öğrenene görelilik ve ekonomiklik ilkeleri yeniden düzenlenmeye çalışılmalıdır.

**2.1.2.4. Sınama durumları.** Öğretim programında yer alan kazanımların verilmesinin ardından; kazanımların ne oranda gerçekleştirilebildiğini sınama durumlarında yer alan çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleriyle belirlemek; belirlenen hedef, içerik ve eğitim durumlarında düzenlemeler yapmayı kolaylaştırmaktadır. Sınama durumları; ölçme değerlendirme sonucunda elde edilen veriler ve bu verilerin yorumlanması doğrultusunda aynı zamanda bir yargıya varma, karar verme süreci olarak nitelenebilir (Sönmez, 2012, s.451).

Geleneksel ölçme-değerlendirme araçları bireyin davranışlarına, ortaya koyduğu ürünlere ve sınama durumlarının sonuç bölümüne odaklanır. Davranışçı olarak niteleyebileceğimiz bu ölçme-değerlendirme tipinde gözlenebilir ve somut sonuçlar yer almaktadır. Türkiye’de, 2004 yılından önce oluşturulan öğretim programlarında ölçme-değerlendirmede kullanılan etkinlikler bilgi odaklı, üst düzey öğrenme becerileri gerektirmeyen öğrenme alanlarını ölçmek amacıyla kullanılmaktaydı. 2004 yılından sonraki süreçte, içinde bulunulan çağın, bilgi çağı olduğu vurgulanmış ve bireylerin bilgiye ulaşma, kullanma ve en önemlisi de üretme yeteneklerinin öğretim programları aracılığıyla geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bilgiye ulaşma, önceki bilgiler ile harmanlama ve bilgiyi yeniden üretme becerilerini kapsayan Yapılandırmacılık ilkelerinin yansıdığı programların oluşum sürecinde, sınama durumları sadece sonuç odaklı olmaktan çıkmış ve süreç kısmına da önem verilmeye başlanılmıştır (Kazu ve Aslan, 2013).

Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğretim programında yer alan hedef, içerik, eğitim durumlarının amaçlarına uygun olarak, öğrenene sunulduğu müddetçe, öğrenen için anlam taşımaktadır. Örneğin, İngilizce öğretim programında dört beceri düzeyinde hedef, içerik ve eğitim durumları oluşturulmaktadır. Ölçme-değerlendirme etkinlikleri de dört beceri düzeyinde öğrenene sunulur ise, öğretene ve öğrenen için anlam ifade edebilecektir.

### **2.1.3. Program Değerlendirme**

Tasarlanan ve uygulamaya konulan ya da pilot çalışma sürecinde olan öğretim programlarının etkililiğinin artırılması, ne kadar işlevsel olduğunun sorgulanması için program değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Demirel (2015, s. 168), programın denenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarını şu şekilde vermiştir;

1. Uygulamanın planlanması,
2. Deneme yapılacak okulların ve sınıfların belirlenmesi,
3. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi,
4. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere programın tanıtılması,
5. Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması,
6. Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi.

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, program sürecinde karşılaşılan sorunları gidermeye ve programı daha etkin kılmaya yönelik gerçekleşmektedir. Yeni bir öğretim programı olan, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı’nın pilot uygulaması, 2016 yılında, belirlenen pilot illerde ve pilot okullarda başlatılmıştır.

Pilot uygulamalardaki öğretim programlarının değerlendirilmesi ya da tüm ülke çapında uygulamaya konulan öğretim programlarının değerlendirilme sonuçları; program uygulamasına devam etme, değişiklikler gerçekleştirme, eklemeler ya da çıkarmalar yapma konusunda program geliştiricilere kılavuzluk yapmaktadır. Bu çerçevede, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı’nın da ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

**2.1.3.1. Program değerlendirmede yer alan unsurlar.** Program değerlendirme işi bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte program paydaşlarının, yani okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin de önemli rolü bulunmaktadır.

**2.1.3.2. Öğretmen.** Öğretim programı uygulayıcısı olan öğretmenler; öğretim programının işlev kısmında yer alarak, öğretim programının uygulanabilir hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınav durumları, eksiklikleri ve güçlü tarafları hakkında fikir sahibi olan birincil kaynaklardır. Kırsal kesim alanlarında, kentsel kesimlerde ya da her iki sahada görev yapmış öğretmenler öğretim programlarını hedefe görelilik, öğrenciye görelilik ve ekonomiklik ilkelerine göre eleştirebilir ve önerilerde bulunabilirler.

Öğretmenler sadece öğretim programını uygulama boyutunda değil, öğretim programı tasarımlarında, planlama ve geliştirme aşamalarında da rol aldıkları müddetçe, öğrenenlere daha faydalı olabileceklerdir (Wolfson'dan aktaran, Chaudhary, 2015). Okulu sanat icra eden bireylerin sahne alanı, ya da tiyatro alanı olarak düşünürsek; öğretmenler oyunculara deneyimler kazandıran ve öğrenenlerin yaşantılarından da öğrenen; dekor ise öğretim programıdır. Dekor düzenleyen, zenginleştiren ise öğretmenlerdir. Öğretim programı tasarımında, yeniden yapılan düzenlemelerde öğretmen fikirleri önem kazanmaktadır.

**2.1.3.3. Öğrenci.** Öğretim programı değerlendirme sürecinde önemli paydaşlardan birisi de öğrencilerdir. Öğretim programı tasarlanırken, öğrenen grubunun yaş seviyesi, ilgi ve istekleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri de dikkate alınmalıdır. Öğretim programının verimliliği, işlevselliği, etkin ve eksik kısımları belirlenirken; öğrenen görüşleri, tutum ve davranışları da ölçülmelidir. Bilgi üretmeye önem veren bir çağın gereği olarak; öğrenenlerin bilgiyi analiz ederek, nasıl daha iyi olur sorgusuna görüş geliştirmelerini isteyen bir öğretim hedefi, ilk öncelikle kendi yapısının, öğrenen tarafından sorgulanmasına fırsat tanınmalıdır. Son zamanlarda yapılan program değerlendirme çalışmalarında katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı benimsenerek, öğrencilerin de görüşlerine anketler, görüşme formları, odak grup öğrenci görüşme formları ile yer verilmektedir. Bu görüşlerin analizi ile öğrenen fikirleri açığa çıkmaktadır ve öğretim programına karşı öğrenen tutumları ölçülebilmektedir. Bulgular öğretim programı tasarımcılarına öğretim programının verimliliği hakkında bilgi vermektedir.

**2.1.3.4. Yöneticiler.** Okul yöneticisi, belirli bir amaç doğrultusunda örgütlenmiş olan eğitimcileri ve öğrenenleri, eğitim-öğretim sürecinin uzak, genel ve özel hedeflerini gerçekleştirebilmek için eğitim kurumu üyelerinin uyumlu bir şekilde etkin çalışmalarını

sağlama sorumluluğunda olan kişidir. Eğitim kurumlarının görev ve işlevlerini sürdürebilmesi, eğitim-öğretim ve gelişim stratejilerini uygulayabilmesi için vizyonu geniş yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. İyi bir yönetici, öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için yönetim sistemi geliştirebilmelidir (Balcı, 2007). Yöneticiler var olan ve pilot uygulama aşamasında olan öğretim programlarının okullarda ne kadarının hayata geçirebildiğini, bu programların işlevsel olmayan kısımlarının neler olduğunu sorgulayabilen bireyler olarak, program paydaşları arasında yer almaktadır. Bu sebeple yapılan program değerlendirme çalışmalarında yöneticilerin de görüşleri değerlendirilmektedir.

Yönetici görüşlerinin analizi ile farklı kesimlerde yer alan okul türlerinde öğretim programlarının hayata geçirilebilir, işlevsel kazanımları ortaya çıkarılabilmektedir. İşlevsel olmayan konuların ve kazanımların nasıl daha etkin yapılabileceği de sorgulanmaktadır. Ortaya çıkan fikirler öğretim programı geliştiricilerine ve öğretim programı tasarımcılarına, mevcut program üzerinde yapılabilecek düzenlemeler ve yeni oluşturulacak olan öğretim programlarının yapısı hakkında fikirler oluşturmaktadır.

## **2.2. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşımlar**

Program değerlendirme yaklaşım ve modellerini incelediğimizde alanyazında farklı sınıflandırmalar yer almaktadır. Ornstein ve Hunkins (2009), Uşun (2012), Ertürk (2013) ve Demirel'in (2015), yaptığı sınıflandırmalara göz attığımızda, farklı açıların ele alındığı göze çarpmaktadır. Bu sınıflandırmalarda, hedef ya da ürün odaklı olması, felsefi anlayış, süreçte ne tür veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, veri toplamada katılımcıların yer alıp almadığı gibi unsurlar yer almaktadır. Bu çalışmada program değerlendirme yaklaşım ve modelleri Uşun'a (2012) göre, program değerlendirme modelleri ise Demirel'e (2015) göre ele alınmıştır. Program değerlendirme yaklaşım ve modellerine yer verilerek, tezin niteliğini belirleyen Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımlarından alanyazınımıza yeni geçmiş olan Parlet ve Hamilton tarafından 1977 yılında İngiltere'de ortaya konulan ve oluşturulan, programı tüm renkleriyle resmetmeye çalışan, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ne açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Uşun'un (2012), açıklamalarına göre, program değerlendirme yaklaşımları başlıca şöyle yer almaktadır;



### **2.2.1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı**

Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı hedeflerin ne kadarının, ne oranda gerçekleştirilebildiğine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda önemli olan süreç değil, hedefin ne oranda başarılabilmiştir. Programın başlangıcında ve sonunda olmak üzere ölçme aracı kullanılır, ulaşılan ve ulaşılamayan hedefler belirlenir. Ulaşılamayan hedeflerin sebepleri irdelenir.

### **2.2.2. Sistemlere Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı**

Bu yaklaşım yönetim eğilimli olarak, program tasarımcıları ve düzenleyicilerine programın bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarında ne kadar işlevsel olduğu hakkında bilgi vermek amacıyla yapılır. Sistem odaklı olması, ürün odaklı olmasında etkili rol oynamaktadır.

### **2.3.3. Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı**

Rakip yönelimli program değerlendirme yaklaşımında programın işlevselliği, avantajları ve dezavantajları zıt fikirlerden yola çıkılarak bulunmaya çalışılır (Uşun, 2012; s. 114).

### **2.3.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı**

Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ne dayanan bu yaklaşımda, uzmanların rolüne değinilmektedir. Uzmanların program değerlendirme sürecinde izlemeleri gereken yol, hangi verilere hangi yollardan ulaşabilecekleri ve bu verileri nasıl yorumlayabilecekleri yer almaktadır.

### **2.3.5. Müşteri Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı**

Bu yaklaşım diğer bir isimle, Tüketici Merkezli Değerlendirme Yaklaşımı'dır. Programın değerlendirilmesi, yeniden düzenlenmesi, yürürlükte kalması veya uygulanmaya devam etmemesi program müşterilerinin yani paydaşların memnuniyetine bağlıdır.

### **2.3.6. İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı**

Bu yaklaşım program paydaşlarını program değerlendirme sürecine dâhil etmektedir. Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli bu yaklaşımın içinde yer alarak, çoklu veri kaynaklarına yer verilmeye çalışılmaktadır.

### **2.3.7. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı**

Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı, İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı gibi nicel ve nitel olmak üzere çoklu veri kaynaklarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda program paydaşlarından elde edilen verilere göre programın içsel ve dışsal bütünlüğü, yani programın öğeleri arasındaki uygunluk ve programın uygulama ortamlarına göre uygunluğu analiz edilmeye çalışılır.

Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımının temel amacı olayları bağlamsal olarak sınırlandırmak ve sorunlara pratik çözümler önerebilmektir.

Bu araştırmada Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımında yer alan Parlett ve Hamilton'ın (1977), ortaya koyduğu Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli yer almıştır. Bağlamsal farklılıklara verilen önem sebebiyle, imkânları sınırlı bir okulda, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının işlevselliği, güçlü ve eksik tarafları belirlenerek, öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modellerinin aksine, Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımında, sadece hedef ve ürün değerlendirilmesi yapılmamakta, aynı zamanda hedeflerin gerçekleşmesinde yer alan bağlamın fiziksel koşulları, program paydaşlarının yaşadığı deneyim ve güçlükler ve bu güçlükleri aşmada katılımcıların önerilerine yer verilmeye çalışılmaktadır.

## **2.3. Program Değerlendirmesine İlişkin Modeller**

Program Değerlendirme Yaklaşımları içinde yer alan farklı modeller bulunmaktadır. Bu modeller yaklaşımlar ile bağlantılı olarak, program değerlendiricilere aşamalı olarak kılavuzluk etmektedir. Demirel (2015), program değerlendirme modellerine aşağıdaki gibi yer vermiştir;

### 2.3.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından geliştirilen bu model Hedef, Öğrenme Yaşantıları ve Değerlendirme olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına bakılarak ulaşılamayan ve ulaşılan hedefler belirlenir. Ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılamadığı, öğrenme yaşantılarına bakılarak analiz edilmeye çalışılır. Bulguların analizinde niceliksel veriler kullanılır. Bu model 1933-1944 yılında öne sürülerek, davranışçı yaklaşımlara dayalı öğretim programlarını değerlendirmek amacıyla tasarlandığı için, bu modelde hedeflere daha çok odaklanılmaktadır.

### 2.3.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Demirel (2015, s.175-176), Metfessel-Micheal Modeli'ni program değerlendirmede kullanan uzmanların Ornstein'in (1988, s. 256), belirttiği ilkelere dikkat ederek değerlendirme sürecini geliştirmeleri gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi yer almaktadır;

1. Değerlendirmede program sürecinden doğrudan veya dolaylı etkilenen herkes yer almalıdır.
2. Hedefler genelden özele doğru derinlemesine analiz edilerek oluşturulmalıdır.
3. Özel hedefler işlevsel olarak düzenlenmelidir.
4. Programın etkililiği bireyler üzerinden ölçülmelidir.
5. Düzenli gözlemler gerçekleştirilmelidir.
6. Elde edilen bilgiler analiz edilmelidir.
7. Programın felsefi anlamda değerlendirilebilmesinde standart değerler yer almalıdır.
8. Programın ileride uygulanabilirliğine dair öneriler yer almalıdır.

### 2.3.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından öne atılan bu modelin dört bileşeni bulunmaktadır;

1. Programın standartlarını belirleme,
2. Performans belirleme,
3. Edim ve standartların karşılaştırılması,

4. Gerçekleşen sonuç ve yeni edim ile hedeflenen standartların gözden geçirilmesi ve karşılaştırılması.

Sonuçlara göre program hakkında karar vericiler dört ana yol izleyebilir;

1. Bir önceki aşamaya geri gitmek,
2. Bir önceki evreyi yeniden kullanışlı hale getirmek,
3. Programı yeniden uygulamak,
4. Elde edilen sonuçları ve belirlenen standartları yeniden oluşturmak ya da programı bitirmek.

Bu model ideal hedefler ile gerçekleşen durumlar arasındaki farktan yola çıkarak, düzenlemeler önerir.

#### **2.4.4. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli**

Eğitimcilerin düzenli bir değerlendirme ile objektif sonuçlara ulaşabileceği kanısı hakimdir. Üç süreçte değerlendirme sonuçlarının düzenlenebileceği ifade edilir;

1. **Girdi:** Öğretme –öğrenme süreci öncesinde var olan ve öğretme-öğrenme sürecini etkileyecek olan unsurlardır.
2. **Süreç:** Program sürecine dâhil olan unsurların birbirleri ile iletişim halinde olmasıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşen her türlü etkinlik ve aktiviteyi kapsar.
3. **Çıktı:** Değerlendirmenin yer aldığı aşamadır.

#### **2.3.5. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli**

Bu modelde, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeleri yapılmaktadır. Bu model program karar vericilerine bilgi vermek amacıyla, program değerlendirmelerinin yapıldığını öne sürer. Yetkililer edindikleri değerlendirme sonuçlarına dayanarak planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden oluşturma aşamalarında karar vermelidirler. Programı değerlendirmesi için veriler dört farklı kaynak aracılığıyla toplanır.

1. **Bağlamın değerlendirilmesi:** Bu aşamada program ile ilgili var olan durum analiz edilir. Hedeflerin belirlenebilmesi için mevcut durum analizi önem taşımaktadır. İhtiyaçlar ve ihtiyaçların neden karşılanamadığı analiz edilerek, bağlamdan ötürü yer alan sorunlara cevap bulunmaya çalışılır.

**2. Girdinin değerlendirilmesi:** Girdi analizinde, hedeflerin mevcut duruma uygunluğu, okul ortamına uygunluğu, okulun genel ve özel amaçlarına uygunluğu, öğretim strateji ve tekniklerinin hedefler ile uyumu sorgulanır. Programın hedeflerine ulaşabilmesi ve kazanımların gerçekleştirilebilirliği bu sürecin iyi bir şekilde analiz edilmesine bağlıdır.

**3. Sürecin değerlendirilmesi:** Bu aşamada, program uygulama sürecinde gerçekleştirilebilen etkinlikler ile programın hedeflerinde yer alan, gerçekleştirilmesi planlanan hedefler arasındaki uyuma bakılır. Sürecin değerlendirilmesi, programda yeniden düzenlemelere gidilmesi ve program geliştiriciler tarafından etkinliklere yeniden yön verilmesi, süreç içinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek açısından önem taşımaktadır.

**4. Ürünün değerlendirilmesi:** Bu aşamada elde edilmek istenen ürün ile elde edilen ürün arasında kıyaslama yapılır ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılır. Program sonucunda ortaya çıkan ürün ile hedeflenen sonuçlar arasındaki kıyaslamalar, programın devam edip etmeyeceği, eksikliklerin neler olduğu ve bu eksiklikleri tamamlamak için neler yapılabileceği hakkında fikir sahibi olmanın ön koşulunu taşımaktadır.

#### **2.4. Fitzpatrick'e Göre Program Değerlendirme Yaklaşımlarının Sınıflandırılması**

Fitzpatrick vd. (2004) program değerlendirme yaklaşımları Amaç Odaklı Değerlendirme, Yönetim Odaklı Değerlendirme, Tüketici Odaklı Değerlendirme, Uzman Odaklı Değerlendirme ve Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır (akt. Özüdoğru, F. ; Adıgüzel, O. C., 2015).

##### **2.4.1. Amaç Odaklı Değerlendirme**

Amaç odaklı program değerlendirme modeline R. Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli ve Provus'un Farklar Yaklaşımı Program Değerlendirme Modeli örnek oluşturabilir. Amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımında hedefler önem kazanmaktadır. Hedeflerin ne oranda gerçekleştirilebildiği sorgulanır.

##### **2.4.2. Yönetim Odaklı Değerlendirme**

Yönetim Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımında Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli ön plana çıkmaktadır. Bu modelde programın başlangıç

aşamasından sonuç aşamasına kadar geçen sürede oluşan sorunlar ve sorunların sebepleri araştırılmaktadır.

### **2.4.3. Uzman Odaklı Değerlendirme**

Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımında Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Program Değerlendirme Modeli öne çıkmaktadır. Bu modelde uzmanların da görüşüne başvurularak programa eleştirel gözle bakabilme ve eksiklikleri belirleyerek programı yeniden oluşturma ya da programı uzman görüşlerini de dikkate alarak geliştirme önem kazanmaktadır.

### **2.4.4. Katılımcı Odaklı Değerlendirme**

Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımında, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli ve bu tezin yazılmasında öne çıkan Parlett ve Hamilton tarafından öne atılan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli önem kazanmaktadır. Yenilikçi program değerlendirme modellerinden biri olan Aydınlatıcı Değerlendirme modeli, bağlamda yer alan, program ile ilişkili kişilerin düşüncelerine ve deneyimlerine yer veren bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.4.5. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli**

Parlett ve Hamilton (1977), program değerlendirme çalışmalarında kullanılan yaklaşımların etkililiğini sorgulayarak, değerlendirmede sadece eğitsel ürünlerin ölçülmesini bırakan ve programı bir bütün olarak gören ve yenilikçi, insancıl olarak nitelendirilebilecek Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ni ortaya koymuştur. Bu modelin amacı yeni bir programı inceleyerek öğretmen, öğrenci ve program geliştiriciler için, programın uygulama ortamlarında oluşan eksiklikleri ve güçlü yönleri belirleyerek, programın oluşumundan uygulamasına kadar program ile ilgili herkesi aydınlatmaktır. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, bütüncül bir yaklaşım izleyerek, sadece hedeflerin önemli olmadığına, aynı zamanda sürecin ve bağlamın da programın etkililiğinde büyük rol aldığına vurgu yapmaktadır. Program paydaşlarının; öğretmenlerin, öğrencilerin ve programın uygulanmasında okulun fiziki, sosyal ve çevrenin düzenlenmesinden sorumlu olan okul yöneticilerinin, programın uygulanma bağlamında oluşan sınırlılıkları ve başarılı tarafları aydınlatmaları gerektiğini savunmaktadır (Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C., 2015).

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, aşağıda belirtilen sorgulama sürecini içermektedir;

1. Ortaya konulan öğretim programı nasıl işlemektedir?
2. Öğretim programı, programın uygulandığı çeşitli okul durumlarından nasıl etkilenmektedir?
3. Program paydaşları programın güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını uygulama ortamı bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
4. Program uygulama süreci başarılı ise ve program sürecinde ve sonucunda nasıl bir yol izlendiği, başarısız ise başarısızlık sebepleri irdelenir ve nasıl geliştirebileceğine dair çözüm yolları aranır.
5. Hedef odaklı programların aksine, süreçte program işleyişine, kazanımların gerçekleşmesinde bağlamda yer alan her unsurun rolüne değer verir.
6. Eğitim-öğretim durumlarını etkileyen çeşitli unsurların olduğunu savunur. Eğitim-öğretim durumlarının gerçekleştirildiği okul ortamlarında yer alan fiziki ortam, ekonomik ve sosyal çevre gibi unsurların derinden incelenerek programı nasıl etkilediği ve bu olumlu etkilerin nasıl daha iyi olabileceği, olumsuz etkilerin nasıl azaltılabileceğinin derinden incelenmesi gerektiğini savunur.

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, öğretim programı, bağlamda yer alan unsurlar, sosyo-ekonomik çevre gibi birçok paradigmaları bütünsel açıdan ele alan yenilikçi bir modeldir.

#### **2.4.6. Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin Temel İlkeleri**

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin temel amacı eğitim-öğretimin bir parçası olan öğretim programlarının geliştirilerek, aydın öğrenenlere yol göstermektedir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ne göre, eğitim-öğretim kurumlarının fiziki konumları, fiziksel sosyal ve ekonomik şartları düşünüldüğünde, öğretim programlarının, farklı tür okullarda uygulandığında farklı sonuçlar verebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Çalışkan (2014), Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin, programın uygulanma sürecinde ve sonucunda, programın etkililiğini azaltan ve artıran, görünen ve görünmeyen etmenlerin nicel ve nitel bulgularla derinlemesine incelenerek, program tasarımcılarına ve uygulamada yer alan program paydaşlarına çözüm yolları ve öneriler sunduğunu ifade etmektedir.

Bütünlüycü bir yaklaşım ile nicel verilerin bilimsel, nitel verilerin insancıl bölümlerine yer vermektedir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

**Süreç odaklıdır:** Ölçme ve tahmin yerine yorumlama ve çözüm yolu üretme odaklıdır. Programın başlangıcından sonuna kadar geçen sürecin değerlendirilmesine odaklanır.

**Bütüncüldür:** Program değerlendiricileri, programın farklı bağlamlarda farklı yanıtlar verebileceğini varsayarak, programın bağlamdan ayrı olmadığını belirtirler. Programın gerçekleştiği ortamdan, çevreden ve bağlamdan etkilendiğini savunur.

**Tümevarımsaldır:** Program değerlendiricileri, önceden belirlenmiş beklentileri program değerlendirmeye yansıtma, beklentilerin program sürecinde ve sonucunda belirlenmesine odaklanırlar.

**Doğaldır:** Amaç sadece ürünleri ve çıktıları ölçmek değil, süreçte neler olup bittiğine dikkat çekmektir.

**Bağlama duyarlıdır:** Fiziki, sosyal ve ekonomik durumlar gibi öğrenen ve öğretenlerin değerleri ve inançları, öğreti felsefelerinin programın uygulanma sürecine etki ettiği varsayılmaktadır.

**Cevap vericidir:** Program değerlendiricisi, programın uygulandığı okul bağlamında program paydaşlarından gözlem, görüşme ve çeşitli veri toplama yöntemleriyle, sürece ve sonuca yönelik bilgi toplar ve rapor hazırlar. İhtiyaçların neler olduğu ve sorunlara nasıl çözüm yolu getirebileceği sorularına yanıt aranır. Bu sorulara yanıt aranırken, program uygulayıcıları da işin içine katılarak, program paydaşlarının görüş ve düşüncelerine yer verilir. Bu açıdan katılımcı odaklı bir program anlayışı benimsenir (akt. Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. 2015). Yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretim programları ve eğitim sistemimiz de, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin temel ilkelerinde yer verilen özelliklere önem vermektedir.

#### 2.4.7. Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modelinin Aşamaları

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, program değerlendirmeye bütüncül bir yaklaşım ile yaklaştığı için program öncesini, süreci ve sonucu irdelemektedir. Program uygulama öncesinde ve süreçte fiziki ortamların, sosyal ve ekonomik süreçlerin nasıl geliştiğini ya da nasıl geliştirilmesi gerektiğini sorgulamaktadır. Gözlem, sorgulama ve açıklama olmak üzere üç aşamadan oluşarak, programı etkileyen unsurları aydınlatmak temel amaç olarak



benimsenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Hedef odaklı program değerlendirme modellerin aksine, süreç de işin içine katılarak, daha hümanistik yaklaşım benimsenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde hazırlamış olduğu 51 taslak öğretim programını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, uygulanması hedeflenerek paydaşların görüşlerine başvurmuştur. Bu programların değerlendirilmesinde saydamlık ve katılımcılık bakımından şu eksiklikler belirtilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017).

1. Öğretim programlarının taslaklarının hazırlık sürecinin kamuoyu ile paylaşılmadığı ve saydamlık aşamasında öğretim programına dair yapılan anketlerin paydaşlar ile paylaşılmadığı noktasına değinilmiştir.

2. Taslak programlar ile görüşlerin internet üzerinden paylaşılması istendiğine fakat taslak öğretim programları üzerinde yapılan değişikliklerin felsefesinin ve gerekçelerinin açıklanmadığı üzerinde durulmuştur.

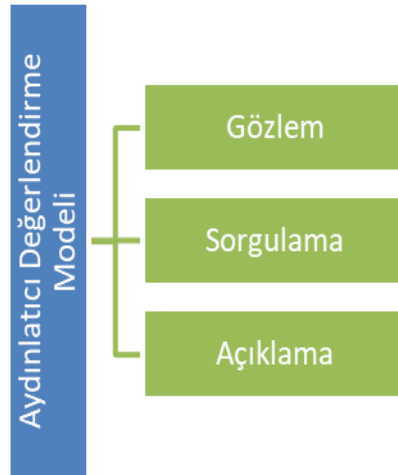
3. Geribildirim için tanınan süre inceleme komisyonlarının kurulması ve anket ve görüşlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için kısıtlı olduğuna değinilmiştir.

4. Oluşturulan analizlerin nasıl bir süreçten geçtiği, hangi görüşlerin dikkate alındığı, hangilerinin neden alınmadığı, geribildirimlerin öğretim programlarına nasıl yansıtıldığı ile ilgili bir açıklama yapılmadığına değinilmiştir.

Tüm bu gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılığın yeni oluşturulan öğretim programlarının bel kemiği olduğu sonucuna varılabilir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, katılımcılık ve saydamlık ilkelerine değer vererek, program paydaşlarının düşüncelerine, öğretim programının avantaj ve sınırlılıklarına gerekçeler ile ortaya koymayı amaçlayan bir süreci kapsamaktadır. ERG (2017), raporuna göre, öğretim programı geliştirme süreci bilimsel verilere ve belirli bir modele dayanmalıdır. Şeffaflık ilkesini sağlamanın yollarından biri de programın etkililiğinin değerlendirilmesidir.

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilen öğretim programları, program tasarımcılarına ve program geliştiricilerine ışık tutmaktadır. Programların, hangi okul ortamlarında ne kadar etkili olduğunu sorgulayan bu değerlendirme modeli, sadece program geliştiriciler için değil, program paydaşlarından; öğretmen ve yöneticiler için, değerlendirme sonucunda ne tür tedbirlerin alınabileceğini açığa çıkarmaktadır. Gözlem, sorgulama ve açıklama aşamalarını takip eden bu model sayesinde öğrenenlerin de fikirleri önem kazanmaktadır.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenenlerin fikirlerinin yer aldığı çalışmalar sayesinde, öğretim programları okul ortamlarının nasıl olduğunu, program tasarımcılarının ve geliştiricilerinin hayal etmesine olanak sağlamaktadır. Bu sayede, hazırlanılan öğretim programları, uygulama ortamlarından bağımsız bir şekilde hazırlanmak yerine; uygulama ortamlarının imkân ve koşullarının göz önünde bulundurulmasına öncülük etmektedir. Program paydaşlarının, geliştiricilerinin ve tasarımcılarının aydınlatılmasını sağlayan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamaları;



Şekil 2.1. *Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları.*

**2.4.7.1. Gözlem.** Gözlem aşaması Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin birinci aşamasını oluşturmaktadır. Gözlem aşamasında araştırmacı araştırma konusu hakkında detaylı bilgi edinerek, planlama yaparak araştırma konusunu benimsemektedir. Araştırmacı, Program paydaşları olan öğretmen, öğrencilerle ön görüşmeler yaparak yeni program hakkında paydaşların düşüncelerine yer vermektedir. Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve öğrencilere sunulan yeni öğretim programının hedefleri, kazanımları, öğretim etkinlikleri, ölçme yöntem ve teknikleri hakkında program uygulayıcılarının ne kadar bilgi sahibi olduklarını ortaya koymak amacıyla gözlem aşaması gerçekleştirilmektedir. Gözlem aşaması program geliştiricilere, program uygulama öncesi ne tür gereksinimlerin olduğuna dair fikir sunar. Bağlam analizi yapılarak, öğrenenlerin öğretim programı uygulama sürecine getirebilecekleri, başlangıçtaki tutumları ortaya konulmaya çalışılır. Bu çalışmada, öğrenenlerin başlangıçtaki İngilizce öğretim programına karşı tutumları İngilizce tutum ölçeği aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bağlam analizinde ayrıca, programın uygulandığı eğitim kurumunun fiziki, sosyal ve ekonomik

durumları üzerinde gözlem yapılarak, programın hedeflerinin ve kazanımlarının gerçekleşebilmesi için imkân ve şartlar hakkında bilgi edinilir (Fer, S., 2015, s. 99). Bu aşamada, ışık, gürültü, sıcaklık, soğukluk, yerleşim, teknolojik donanım, program destek materyalleri, eğitim kurumunun konumu gibi paydaşları olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek her türlü imkânlar gözlenerek, sorgulama aşamasına hazırlık yapılmaktadır.

Bu çalışmanın gözlem aşamasında, uygulama süreci öncesinde, Batı Anadolu'da, sosyal ve ekonomik şartlar bakımından dezavantajlı iki ilçede yer alan, imkân ve şartları sınırlı, toplam iki devlet okulunda, program paydaşlarından yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler kapsamında uygulama sürecinde detaylı olarak, hangi veri toplama araçlarının geliştirilebileceğine, hangi temalar altında nitel veri toplama sürecinin gerçekleştirilebileceğine, araştırmanın nicel boyutunda hangi veri toplama aracının etkili olabileceğine dair görüşler geliştirilmiştir.

**2.4.7.2. Sorgulama.** Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin ikinci aşamasını, sorgulama aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada program uygulama sürecinde gerçekleşen olgu ve olaylara daha detaylı bir şekilde odaklanılmaktadır. Bu aşamada, program uygulayıcısının gözlem ve deneyimlerinden yararlanılarak, sürecin nasıl işlediğine dair bilgi edinmek temel amaçtır. Araştırmacı araştırma odağını daraltarak, gözlem ve görüşme sürecine devam etmektedir. Bu aşamada, paydaşlarla oluşturulan iletişim derinleştirilerek, program sürecine ilişkin daha derin ve süreç temelli sorulara yanıt aranmalıdır. Sistematiçlik ve tutarlılık ön plana çıkmaktadır (Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C., 2015). Sorgulama aşaması, sürecin nasıl işlediğine ve sınırlamaları belirlemeye çalışarak, program daha iyi nasıl işleyebilir sorusuna yanıt arayarak, eğitim kurumlarına da görevler yüklemektedir. Eğitim kurumunda yer alan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, öğretim programının kazanımlarını fiziki, sosyal ve ekonomik şartlara göre, kazanımların çerçevesini bozmadan yeniden yapılandırabilmelidirler. Ancak bu şekilde, programın uygulandığı alanlarda ne tür problemler oluşabileceği ve program paydaşlarının ve program tasarımcılarının aydınlanmış düşünceleri ile bu problemlerin üstesinden nasıl gelinebileceği açığa çıkmaktadır. Bu çalışmada da Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın imkânları sınırlı bir okulda, ne kadar etkili uygulanabildiği ve uygulamada ne tür sınırlılıklarla karşılaşılabilceği, bu sınırlılıkların nasıl aşılabileceği gibi konular sorgulanmaktadır. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, programın yönetici, öğretmen ya da

öğrenci olarak bir katılımcısı olmanın nasıl bir şeye benzediğini de program paydaşlarının içinde buldukları bağlamdaki hisleriyle vermeye çalışır (Tuah, 1982).

**2.4.7.3. Açıklama.** Aydınlatıcı Program Değerlendirme Model'inin üçüncü aşamasını Açıklama aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada sebep-sonuç ilişkisi kurulması ve sebep-sonuç ilişkilerinin daha detaylı bir şekilde açıklanması hedef alınmaktadır. Elde edilen bilgiler ışığında, araştırmacı uygulama ortamında değerlendirilen programın sınırlılıklarını ve güçlü taraflarını, öğretim programları hakkında var olan teori ve ilkelerle yorumlamaya çalışır. Bu çalışmada da açıklama aşamasında Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının imkânları sınırlı bir yerde yer alan bir okulda uygulanmasının, sosyal, ekonomik, fiziki ortam açısından ne tür güçlükler getirebileceği ne tür olumlu yansımalar getirebileceği ve oluşan güçlüklerin nasıl aşılabileceğine vurgu yapılmak istenmiştir. Açıklama aşamasında paydaşların görüş ve düşüncelerinden yola çıkılarak, araştırmacı öğretim programının unsurları, uygulama süreci ve öneriler hakkında kendi yorumlamasını getirmeye çalışır.

Araştırmacı tasarlanan ve geliştirilmek üzere olan her programın yeniliklere açık olduğunu da düşünerek, programın pozitif ve negatif taraflarını irdelemeyi unutmamalıdır. Araştırmacı programın avantajlarını ve dezavantajlarını belirler iken, farklı pencerelerden bakarak, çoklu bakış açılarını da değerlendirmelidir.

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Açıklama bölümü, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin temel ilke ve teorilerine bağlı kalınarak gerçekleştirilmelidir. Ancak bu şekilde, programın paydaşlar açısından faydalı olması sağlanabilir. Açıklama bölümünde program geliştiricileri ve yeni program tasarısı gerçekleştirecek olanlar için ipuçları yer almaktadır.

## **2.5. Dil Öğretim Sürecini ve İngilizce Öğretim Programları Oluşum Sürecini Etkileyen Temel İlkeler**

Dil düşünme ve iletişim aracı olarak, insanların birbirlerine kendilerini ifade etme gücünün temsilcisidir. Dil doğduğumuzda hazır olarak bize sunulan, süreç içinde edinilen, insana özgü, güçlü bir özelliktir. Dil, bir toplumun kültür birikimini nesiller boyu aktarmada, sadece kendi milletimizin insanlarını değil, farklı milletlerde yaşayan insanları da kaynaştırmada büyük rol oynamaktadır (Akt. Gümüş, 2012)

Gelişim içinde olan dünyada kültürlerarası etkileşim, ticaret internetin gelişmesi, teknoloji alışverişi, Yabancı Dil öğreniminin öneminin artmasında büyük rol oynamaktadır. İngilizce dünyada ortak iletişim dili haline gelmiştir. Bunun yansıması olarak, doğu ve batı toplumlarında İngilizce öğretme-öğrenme sürecine büyük önem verilmektedir. Yabancı dil öğrenme-öğretme süreci dilin yapısı hakkında bilgi edinmeyi, dilin kültürel öğelerini tanımayı, dilin farklı toplumlarda nasıl kullanıldığı bilgisini, dört beceri düzeyinde iletişim kurabilme becerilerini kapsar.

Günümüz Yabancı Dil öğretimine rehberlik eden ilkeler, şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2015, s. 29);

**1) Dört temel beceriyi geliştirme:** Yabancı dil öğretimi dinleme ve okuma becerilerinin edinimi ile başlamalı ve yazma ve konuşma becerilerinin üretimi ile devam etmelidir. Yabancı Dil Öğretim programları dört beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) temeli üzerine kazanımlar ve temalar oluşturularak paydaşlara sunulmaktadır. Sadece belirli becerilere odaklanmak, öğretim programının hedef ve kazanımlarının tam anlamıyla gerçekleştirilemediğinin bir ispatıdır.

**2) Öğretim etkinliklerini önceden planlama:** Öğretim etkinlikleri sınıf içinde yapılan, öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirmek için gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmeye çalışılan, belirli yaklaşım, yöntem ve tekniklere bağlı olarak ortaya konulan aktivitelerdir. Program paydaşlarının önemli bir unsuru olan öğretmen, günlük, haftalık, aylık ve yıllık planlamalar ile öğretim programının hedef ve kazanımlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

**3) Öğretimde basitten zora, somuttan soyuta, bütünden parçaya doğru bir yol takip etme:** Öğretim programında yer alan konular, basitten zora, soyuttan somuta ve bütünden parçaya ilkeleri temel alınarak yeniden düzenlenebilme özelliğine sahip olmalıdır. Program paydaşı olan öğretmen, öğrenen özelliklerine, fiziki ortam ve imkânlara göre programda yer alan konuları belirli bir sıraya koyabilmelidir. Aydınlatıcı Değerlendirme Model'inin amaçlarından birisi ortaya yeni konuların bir öğretim programının, belirli bir eğitim kurumu bünyesinde, basitten zora, somuttan soyuta, bütünden parçaya ilkeleri ile yeniden düzenlenme gereksinimi olup olmadığını da sorgulamaktadır.

**4) Görsel ve işitsel araçları kullanma:** Görsel ve işitsel araçlar, öğrenenlerin somut öğrenme araçları aracılığıyla görme ve duyma yetilerine hitap etmektedir. Yabancı

dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğrenme hızını artırarak, öğretim programının kazanımlarının etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır.

**5) Anadili gerektiği durumlarda kullanma:** Öğrenenin yabancı dile maruz bırakılması, yabancı dile maruz kalma saatinin artması dil öğrenme sürecinde etkili bir unsurdur.

**6) Bir seferde bir tek yapıyı sunmak:** Basitten zora ilkesi temele alınarak, birden fazla karmaşık yapı bir arada verilmemelidir. Amaç öğretmek ise, öğrenenin konuyu içselleştirmesinin ardından farklı bir yapı ve konuya geçilmelidir. Öğrenene sunulan konuyu pekiştirmesini sağlamak amacıyla pratik yapma imkânı sunulmaya çalışılmalıdır.

**7) Dilin günlük hayata aktarılmasını sağlamak:** Öğretim programında sunulan kazanımlar aynı zamanda günlük hayatla da ilişkilendirilerek, tema, konu ve kazanımların transfer edilebilirliği geliştirilmelidir. Günlük hayatta pratik yaparak, öğrenenler dil becerilerini daha kolay geliştirebilir.

**8) Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama:** Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine ağırlık verilerek, çoklu zekâ kuramı da göz önünde bulundurularak öğrenenler, ders içi katılıma teşvik edilmelidir. Aktif katılım sağlayan bireyler, öğretim programında yer alan kazanımları daha hızlı ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilir.

**9) Bireysel farklılıkları dikkate alma:** Sınıf içinde her bir öğrenenin öğrenme geçmişi farklı olabildiği gibi, öğrenme stillerinde de farklılıklar olabilmektedir. Öğrenenlerin birey olarak farklı yapıda oldukları kabul edilerek, sınıf içindeki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretim programında da bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu düşünülerek, öğretim tasarımcıları öğretim programını düzenler iken bu ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır.

## **2.6. Yabancı Dil Öğretiminde ve İngilizce Öğretim Programlarında Geçmişten Günümüze Kadar Yer Verilen Yaygın Yöntemler**

Yöntem bireyi amaca götüren belirli yaklaşım ve tekniklerle çevrelenen bir yoldur. Her disiplin öğretiminde farklı yöntemler olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de birtakım benimsenen, dünyaca kabul gören yöntemler yer almaktadır. Dil biliminde geliştirilen teoriler, davranışçılık, pragmatizm ve sosyal yapılandırmacılığın yansımaları farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de beraberinde getirmiştir. Geçmişten günümüze kadar oluşturulan

yabancı dil öğretim programlarında farklı yöntemler baş göstermektedir. Örneğin, ilk oluşturulan yabancı dil öğretim programlarında, davranışçılık yaklaşımı ile ortaya konmuş, geleneksel yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi baş göstermektedir. Sonraki süreçlerde oluşturulan yabancı dil öğretim programlarında ise, dil öğretim sürecinde iletişimin daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Sonraki aşamalarda doğrudan öğretim, tüm fiziksel tepki yöntemi, kulak dil alışkanlığı yöntemi, sessizlik yöntemi, iletişimsel yöntemler benimsenerek, bu tür öğretim yöntemlerinde yer alan prensipler, teknikler öğretim programlarına yansıtılarak paydaşlara sunulmuştur.

### **2.6.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)**

Dil bilgisi-çeviri yönteminin amacı; yoğun bir dil bilgisiyle öğrenenin, dilbilgisi kurallarına bağlı kalarak, çeviri yetisini geliştirmektir. İletişimin bir amaç olmadığı, cümle ve metin çevirilerinin dil bilgisi kurallarına uygun olarak çevrilerek, dil öğretiminin ancak böyle yoğunluk içerebileceğini savunur (Richards ve Rogers, 2001, s. 5). Öğrenenden beklenen, dili tüm kuralları ve yapısıyla öğrenmek ve Latin dili gibi klasik dillerden çeviri yapabilmesidir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin, genel özellikleri aşağıdaki gibidir (Demirel, 2015, s. 36). ;

1. Gramer öğretimi verilen metinlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi sonucu olur.
2. Öğretilmek istenen hedef dil, anadilin kullanımından daha az kullanım oranına sahiptir.
3. Yabancı dil öğrenenlerin sözcük dağarcığı metin içinde bilinmeyen kelimelerin ezberletilmesi yoluyla verilir.
4. Karışık ve yoğun gramer yapıları öğrenene ayrıntılı bir şekilde açıklanır.
5. Sözcüklerin uyumlu bir şekilde bir araya gelmeleri için, cümle kalıpları ve çekimleri üzerine yoğunlaşmıştır.
6. Çeviri okuma işleminin ardından, basitten zora ilkesi temele alınarak, kolay klasik eserlerden karmaşık eserlere geçiş yapılır.
7. Metnin içeriğinden çok içerdiği gramer yapısı önemlidir.
8. Birbiri ile ilişkisi olmayan cümleler hedef dilden ana dile çevrilir.
9. Telaffuz önem taşımaz.

### 2.6.2. Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method)

Bu yöntem dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı olarak ileri atılmıştır. Bu yönteme göre dil öncelikle işitilmeli, konuşarak pekiştirilmeli ve sonrasında okuma ve yazma gelmelidir. Böylelikle dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin de yabancı dil öğretiminde önemli olduğuna, dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı oluşan bu yöntem ortaya koymuştur. Bu yöntemin temel özellikleri Larsen-Freeman'e (2000, s. 29) göre şöyledir;

1. Anlam ve hedef dilde yer alan kelimeler zihinde eşleşir. Görseller ile kelimeler hedef dil kullanılarak öğretilmeye çalışılır.
2. Yabancı dil öğrenenleri hedef dilde iletişim kurmaya çalışırlar.
3. Öğretim programında yer verilen temalar ve konular gerçek mekânlarda geçer.
4. Verilen örneklerden yola çıkılarak öğrenci tümele ulaşmaya çalışır.
5. Kelimeler cümleler içinde bir bütün olarak sunulur ve öğrenciler ilk öncelikle bütünü kavramaya çalışır.

Yabancı dil öğretimi aşamasında, ilk öncelikle sadece metinler ve metinlerin çevirisi, dilbilgisinin önemi yer alırken doğrudan öğretim yönteminde kelimeler ile fiziksel dünyada yer alan nesnelere eşleşmesi gerektiği, dil öğretiminde görsellerin, pantomimlerin, ve somut nesnelere de kullanılarak, öğrenenin kelime ve yapıları zihinde canlandırabilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

### 2.6.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Bu yöntem İkinci Dünya Savaşı yılları esnasında; 1940'lı yılların başlangıcında; tekrar, pekiştirme, davranış haline getirme ve ödül sistemi üzerine oluşturulan, davranışçılık yaklaşım etkilerinin yansıdığı, bir süreci kapsamaktadır. Görsel ve işitsel materyaller, dil öğretimi sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaya çalışılır. Amaç öğrenenlerin dili tekrarlar ile alışkanlık haline getirerek, dili konuşabilmesidir ( Demirel, Özcan; 2010). Anlam önem kazanmasa da, pekiştirme yöntemiyle desteklenen dil yapılarının konuşulabilmesi daha önemlidir (Larsen, Freeman, 2003 s. 35).

Dil öğrenme sürecinin, sadece bir davranış edinme olarak açıklanamayacak kadar karmaşık ve yaratıcı bir süreç olduğu iddia edilse de, günümüzde bile, öğretim programlarının hedeflerinde anlam ve iletişim olmasına rağmen, bu yöntem birçok



öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Öğrenenlerin, duygu, düşünce ve yaratıcı dünyalarına hitap edebilmek önem kazanması gerekirken, bu tür öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında program paydaşları tarafından sürdürülmesi, yabancı dil öğretim program kazanımlarının tam anlamıyla gerçekleşmesini önleyen engeller olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.6.4. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)**

Sessizlik yönteminde kulak-dil alışkanlığı yöntemindeki gibi tekrar tekniği yer almamaktadır. Öğrenen süreç içerisinde öğretmenin yaptığı fiziki etkinlikleri izler, görsel hafızasına yerleştirir ve bunu kendi özgün ifadeleri ile dile getirmeye çalışır. Öğretmen dil içinde yer alan yapıları sunmakla görevlidir. Öğrenen ise öğrendiklerini zihinsel süzgeçten geçirerek, uygulamak ile sorumludur. Dam (2000), bu yöntemin öğrenenlere, kendi öğrenme süreçleri ile iç içe olma imkânı sağlanarak, öğrenenlerden öğrenim süreçlerini öznel olarak değerlendirmeleri gerektiğini savunur. Zhuang (2010), özerklik kazanmış öğrenenlerin kendi öğrenim süreçlerinin farkında olmaları gerektiğini savunarak bu görüşü desteklemiştir. Sessizlik yönteminde öğretmenin dil yapılarını sunduktan sonra, sessiz kalmasının altındaki temel amaç öğrenene güven ve özerklik kazandırmak ve öğrenenin dil öğreniminde kendi zihin sürecini kendisinin keşfetmesini sağlamaktır.

#### **2.6.5. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)**

Bu yöntem dil öğretiminde vücut hareketleri ile dil yapılarının ve kelimelerin eşleşerek öğrenende kalıcılığı amaçlayan bir süreci kapsamaktadır. Bilişsel ve psikomotor becerilerinin dil öğretiminde bir araya gelerek uyum sağlaması temel amaçtır. James Asher tarafından ortaya atılan bu yönteme göre, fiziksel aktivitelerle birleşen dinleme becerisi, konuşma becerisinin gelişimine öncülük yapmaktadır. Tüm fiziksel tepki yöntemi, farklı yaklaşım ve yöntemler ile birleşerek uygulandığında; yabancı dil ediniminde, davranışçılık ile beslenen yaklaşımların dışına çıkarak, öğreneni yaratıcı ve hayal dünyası geniş bireyler olarak kabul eder (Richards ve Rodgers, 2001, s. 71).

Tüm fiziksel tepki yöntemi yabancı dil öğretim programlarında yer alarak, özellikle erken yaş dil öğrenenleri için Tüm Fiziksel Tepki Yöntemine dayalı teknikler öğretmenlere sunulmaktadır. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nda da birçok temada

tüm fiziksel tepki yöntemine dayalı etkinlikler yer alarak, program paydaşlarına sunulmuştur.

### **2.6.6. İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımı (Communicative Language Teaching)**

İletişimsel dil öğretme yaklaşımı, günümüzde dil öğretim programlarının başlıca hedefi haline gelmiş durumdadır. Belli başlı bir yöntem olmamakla birlikte, dilde iletişimin ve anlamın ön planda olduğu kapsayıcı bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Dil sosyal bir araçtır. Dil bilgisi öğretimi, uzun ve tam cümleleri tekrar etme, ezberleme, telaffuzun mükemmel olması gibi ilkeler bir kenara bırakılarak, anlam ve iletişim ön plana çıkmaktadır. Parker'e (2015) göre, dil bilgisi yapıları ayrı bir öğreti olarak verilmez, fakat temalarda ve konularda yer alan diyaloglar ve metinlerin içinde anlam kazanarak öğrenenin dil bilgisi kurallarını keşfetmesi sağlanır. Amaç iletişim becerilerini geliştirmektir. Yapısal doğruluklar anlam ve iletişimden sonra gelmektedir.

Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı uygulama sürecinde de eklektik yöntemler önerilerek, öğretmenin artan ders saati sürecinde farklı yöntemlere yer vermesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada da Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nda yer alan iletişimsel yaklaşım ve yöntemlerin nasıl uygulandığı, ne kadar uygulandığı, uygulama sürecinde fiziksel, sosyal ve ekonomik boyutların etkileri, uygulanamama durumlarının nedenleri üzerinde durularak, program paydaşları ve öğretim programı tasarımcıları, program geliştiricileri aydınlatılmaya çalışılmıştır.

### **2.7. Yabancı Dil Öğretimini ve Yabancı Dil Öğretim Programı Oluşumunu Etkileyen Öğrenen Özellikleri**

Yabancı dil öğretim sürecinin başarılı ya da başarısız geçmesinde öğrenen özelliklerinden, öğretim programına kadar farklı unsurlar etki edebilmektedir. Dil öğretimini, yukarıdan bir ormana bakmaya benzetebiliriz. Ağaçlar yukarıdan bakıldığında bir bütün halinde görünür iken, içine girildiğinde yukarıda oluşan manzarayı etkileyen, pek çok unsurun bir araya geldiğini fark edebiliriz. Yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil öğretiminin işe koşulmasında önemli yeri olan, yabancı dil öğretim programının oluşum aşamasında öğrenen özellikleri göz önünde bulundurulmaktadır. Bu çalışmanın oluşturulmasının temelinde yer alan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli de, öğretim

programı oluşturulur iken öğrenen özellikleri unsurunun da göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ellis'e (1985) göre bu unsurlar; yaş, yetenek, zeka, bilişsel stil, tutum, motivasyon ve kişilik olarak sıralanmaktadır.

### **2.7.1. Yaş**

Öğrenen yaşı, öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerinin hangi aşamada olabileceğini belirlemede ve bu seviyede öğrenenlerin hangi becerileri gerçekleştirebileceğini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Lenneberg tarafından ileri sürülen Kritik Periyot Hipotezine göre, dil öğretiminde, iki ve on üç yaş arası öğrenen grupları, dil ediniminde daha avantajlı konumundadır. Diğer çalışmalarda da küçük yaşta verilen dil öğretiminde, öğrenenlerin telaffuzlarının hedef dile daha yakın olduğu varsayılmaktadır (Asher ve Garcia, 1969). Yabancı dil öğretim programlarının kazanımları oluşturulur iken, öğretim programının hitap ettiği yaş grubu, bu yaş grubunun belirli özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının kazanımlarının öğrenen gruplarına ne kadar hitap ettiği, yoğunluğu, öğrenen grubunun kazanımları ne kadar gerçekleştirebildiği sorgulanmıştır.

### **2.7.2. Yetenek**

Yetenek bir bireyin sahip olduğu, günlük hayatta amaçlarına ulaşmasını sağlayan, öznelliğini farklı yetilerle göstermesini sağlayan bir köprü gibidir. Okul sıralarında keşfedilen yetenekler, geleceğe uzanan köprüler olarak; akademik, sosyal ve ekonomik yaşamımızda can bulmuş ve insanlara da rehber konumunda yer almıştır. Yabancı dil öğrenmek de geçmişte olduğu gibi günümüzde de gerekliliğini sürdürerek, güçlü bir yetenek haline gelmiştir. Dil öğrenmek için yetenek de gerekmektedir.

Carroll and Sapon'ın Modern Dil Öğrenme Yetisi Testi'ne göre, dil öğrenme sürecini, dil öğrenme yetisi daha hızlı ve verimli hale getirebilmektedir. Yabancı dil edinimi sürecinde; fonetik kodlama, gramer bilgisi, akıl yürütme, ezberci hafıza gibi yetiler yer almaktadır. Öğrenenlerin dil yetisi, eğitim-öğretim sürecinde ve gerçek yaşam ortamlarında küçük yaşta gerekli ders saati ve materyalleri sağlanarak açığa çıkarılabilmektedir. Dil öğrenme ve kullanma verimliliğinin artırılabilmesi kanısından yola çıkılarak erken yaş dil edinimi sürecine tüm dünyada, öğretim programlarına ve ortamlarına gerekli önem yansıtılmaya çalışılmıştır (Megan ve Stansfield, 2016, s. 2).

Kısacası, dil öğrenme sürecinde kritik dönem, yaş ve yetenek özellikleri, dil öğrenme sürecini etkilediği gerçeğini destekler nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada da beşinci sınıf öğrenenlerin, dil öğrenme sürecinden nasıl etkilendiği, bu programın öğrenenlerin yeteneklerinin açığa çıkmasında rol oynayıp oynamadığı sorgulanmaktadır.

### 2.7.3. Zekâ

Zekâ bireylerin öğrenme süreçlerine ve kavrama kabiliyetlerine yardımcı olan biyolojik, fiziki ve sosyal ortamlar ile desteklenen bir yeti olarak nitelendirilebilir. Yabancı dil öğrenmede de yetenek kadar zekânın da işe koşulduğu yadsınamaz bir gerçektir. Gardner 1983'te Çoklu Zekâ Kuramı'nı ortaya koyarak, her bireyin sekiz tip zekâ yetisinin olduğunu açıklamıştır. Bu zekâ tipleri aşağıdaki gibidir (Altan, 2010, s. 58):

1. **Dilsel Zekâ:** Bireyler dilsel güçlerini kullanarak bir konuyu ya da kavramı daha kolay öğrenebilir.
2. **Mantıksal-Matematiksel Zekâ:** Bu zekâ tipi ile bireyler sayılar ve mantık çözümlenmeleri ile yeteneklerini ortaya koyarak, öğrenmeden zevk alabilir.
3. **Müziksel Zekâ:** Müziksel zekâ sadece bilişsel zekânın değil aynı zamanda müzik ve ritmin de öğrenme ortamlarında yer alarak bireylerin, ruh zenginliğinin sağlanması gerektiğini ortaya koyar.
4. **Uzamsal Zekâ:** Bu zekâ sayesinde öğrenenler, görselleri ve şekilleri zihinlerinde canlandırarak, dokunarak ve hayal dünyalarında geliştirerek, bilime ve insanlığa inanılmaz katkılarda bulunabilmektedir.
5. **Kinestetik Zekâ:** Öğrenmede sadece zihnin rol almadığı, tüm vücudun işe koşularak öğrenmede aktiflik kazanabileceğini savunan kinestetik zekâ teorisi; bilişsel ve duyuşsallığın yanı sıra psiko-motor hareketlerin de önemini artırmaktadır.
6. **İçsel Zekâ:** Bu zekâ sayesinde öğrenenler, kendi iç dünyasına yolculuk yapar ve kendi iç dünyasının sınırlarını keşfeder.
7. **Sosyal Zekâ:** Sosyal zekâ ile öğrenme, sosyal yaşam ortamlarında daha kolay ve verimli gerçekleşebilmektedir. Sosyal zekâ ve Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı teorisi bireylerin sosyalleşerek, içsel dünyalarının dış dünyayla bütünleşmesi ve öğrenme sürecinin daha verimli kolay hale gelmesi anlamına geldiğini savunmaktadır. Vygotsky (1962), dil öğretiminin de sosyal ve kültürel alandan bağımsız olamayacağını savunur.

**8. Doğasal Zekâ:** Bu zekâ ile öğrenenler öğrendiklerini doğa ortamında sınayarak, öğrendiklerini gerçek yaşama transfer edebilme imkânı elde edebilmektedir.

Her birey farklı seviyelerde bu zekâ tiplerine sahip olduğu için, öğrenenler bütün zekâ tiplerini geliştirmeye ve farklı zekâ stillerini bütünleştirerek öğrenmeyi gerçekleştirmeye teşvik edilmelidir. Yabancı dil öğrenme sürecinde de; öğretmenler, öğrenenler, öğretim programı tasarımcıları bu zekâ tiplerini dikkate alarak, her öğrenenin farklı ihtiyaçları olabileceğini gözardı etmemelidir.

Farklı zekâ tiplerine hitap eden, farklı öğretim yöntem ve teknikleri sınıf ortamında ve öğretmenin yol haritası olan öğretim programlarında hayat bulduğunda, yabancı dil öğrenme, zevkli ve etkili bir hale gelebilecektir. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stillerini keşfetmeleri ve farklı öğrenme stillerini yabancı dil öğrenme doğasıyla bütünleştirebilmelerini sağlamakta, en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Bu çalışmada da öğretim programında farklı yöntem ve tekniklere yer verilip verilmediği, öğretmenin bu yöntem ve teknikleri fiziki şartlara bağlı olarak ne kadar gerçekleştirebildiği sorusuna yanıt aranmıştır.

#### 2.7.4. Bilişsel Stil

Öğrenme stili olarak da adlandırılan bilişsel stil, çoklu zekâ kuramıyla da bağlantılı olarak öğrenenin bilgiyi nasıl kavradığını ifade eder. Her bireyin öğrenme sürecinde farklı bilişsel stili olduğu varsayılmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde de öğrenenlerin farklı bilişsel stilleri olduğu için, yabancı dil öğretim programlarında ve öğretim yöntem ve tekniklerinde, farklı öğretim yolları sınanmaktadır. Örneğin, bazı öğrenenler dil bilgisi kurallarına detaylı açıklama ister iken, bazı öğrenenler kelimeleri yazarak öğrenmeyi tercih eder. Bazı öğrenenler ise kinestetik hareketlerle öğrenmeyi tercih edebilmektedir (Richards, 1985, s. 45).

Öğrenenler bilişsel yetilerinin farkına vardıklarında, her alanda olduğu gibi yabancı dil öğrenme alanında da bilişsel stillerini işe koşarak, öğrenmekten daha çok verim alabileceklerdir. Bilişsel stillerin farklı olduğunu kabullenen öğretim program tasarımcıları da, yabancı dil öğretim programında; dört farklı beceriye ilişkin kazanımlar, yöntem ve teknikler koymaktadır. Genel olarak belirlenen bilişsel stillere göre öğretim programlarında yer alan kazanımların, yöntem ve tekniklerin ne kadar, hangi seviyede uygulanabildiği sorusunu ele alan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, okul ve çevrenin bütünleşik

olduğunu kabul ederek, öğretim programının, öğrenenlerin içsel cevherlerini ortaya koymaya ne kadar yardımcı olduğunu sorgulamaktadır.

### 2.7.5. Motivasyon

Motivasyon öğrenenlerin öğrenme sürecinden daha verimli sonuç almalarını sağlayan içsel istek olarak adlandırılabilir. İçsel ve dışsal olarak motivasyonun yüksek olmasını sağlayan farklı unsurlar yer almaktadır. Otorite, ödül, teşvik, övgü, gruplandırma, değerlendirme ve zaman gibi faktörler motivasyon ve öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak sıralanmaktadır (Schunk, 2011, s. 257).

Otorite görevinde bulunan öğretmenler öğrenene sorumluluk ve özerklik bilincini yükleyerek, öğrenenlerin motivasyonunu artırabilir. Ödül, teşvik ve övgüler ile öğretmenler, öğrenenlere başarıma hissini ve öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilme cesaretini vermektedir. Gruplandırma boyutunda ise; sosyal öğrenme, gruplar ile ortak hareket ederek öğrenme ortamı oluşturulur ise, öğrenenin motivasyon gücü yüksek olabilmektedir. Değerlendirmede, öğrenenlerin süreç içinde ve sonunda göstermiş oldukları performansın değerlendirilmesi yer almaktadır. Öğrenen süreç içinde ve sonunda, verilen dönütler ile bir sonraki adımda ne kadar başarılı olabildiğini görerek motive olmaktadır. Zaman ise, farklı öğrenme stillerine ve becerilerine sahip öğrenenlere sunulan bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Her öğreneni öznel kabul ederek, öğrenme seviyesi ve hızları için öğretmen, farklı strateji, yöntem ve teknikler takip etmelidir. Bu konumda, öğretmene rehber olabilecek birincil kaynaklar arasında, öğretim programları yer almaktadır.

Yabancı dil öğretim programlarında da motivasyon kavramı önem taşımaktadır. Öğretim program tasarımcıları ve geliştiricileri, program tasarımı sürecinde, öğrenenlerin nasıl daha etkin motive olabileceğini, program paydaşlarının görüş ve katılımını sağlayarak elde etmeye çalışmalıdır. Bu sebeple, katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programını uygulayan öğretmenlerin, motivasyon ve iç güdüyü artırıcı neler yaptığı, öğretim programında yer alan hangi öğelerin motivasyon için uygulanabilir, hangilerinin geliştirilmesi gerektiği açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştiği müddetçe, özgül ve bağımsız öğrenme yetileri de gelişebilecektir. Yabancı dil öğretimi de dünyaya açılan bir kapı olarak

değerlendirildiğinde, dil öğretimi üzerine oluşturulan programların değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

### 2.7.6. Kişilik

Kişilik, bireyi birey yapan özelliklerin bütünüdür. Öğrenenlerin kişiliklerinin bir parçası olan bilişsel ve duyuşsal özellikleri de öğretim ortamlarını etkilemektedir. Yabancı dil öğretiminde de, bireylerin kişilik özellikleri öğrenim hızlarını etkilemektedir. Brown (2000), kişilik faktörlerinin yabancı dil öğrenim başarısına etki ettiğini savunmaktadır. Yabancı dil öğreniminin verimini etkileyen en önemli kişilik faktörleri Heinel'e (2017) göre; özgüven, risk alma, endişe, içe dönüklük, dışa dönüklük olarak sıralanmaktadır. Öğrenenleri bir makine gibi düşünmekten ziyade, öğrenenlerin de duyuşsal özelliklerinin olduğunun, öğretim programında ve yabancı dil öğrenim sürecinde fark edilmelidir. Öğrenenlerin, aile ortamından, sosyal yaşamdan, toplumsal yapıdan getirdikleri kişilik özelliklerinin, başarılarını etkileyebileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir.

### 2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Öğreten Etkisi

Yabancı dil öğretiminde en büyük rollerden biri, öğretim programını uygulamak ile sorumlu, program paydaşlarından biri olan, öğretmenlere düşmektedir. Davranışçılara göre bilgi aktaran, öğrenenlerin bilgilerini ve davranışlarını şekillendiren kişiler olarak görülür iken, yapılandırmacılık anlayışını benimseyenlere göre, öğrenim sürecinde öğrenenlere rehber olan ve öğrenme sürecinde kendisi de yeni bilgiler edinen kişiler olarak görülen öğretmen; öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal dünyalarını en iyi tanıyan kişiler olarak nitelendirilebilir. Yabancı dil öğretiminde, ana dili öğretilmek istenen hedef dil olan ve olmayan olmak üzere iki tür öğretmen vardır.

Canagarajah, (2005), evrensel dil olarak kabul edilen İngilizce'yi ana dili olarak konuşan oranının %20, ikinci yabancı dil olarak öğrenen ve öğreten oranının %80 olduğu ileri sürmektedir. Medgyes, 1994 yılında yaptığı araştırmada 11 farklı ülkeden 325 öğretmeni katılımcı olarak seçmiştir, %14 oranında anadili İngilizce öğretmen var iken, %86 oranında anadili İngilizce olmayan öğretmen bu araştırmaya dâhil olmuştur.

Araştırma sonucunda anadili İngilizce olan öğretmenlerin daha esnek bir yapıya sahip oldukları, biçime ve dil bilgisine daha az önem verdiği, ödev konusunda daha rahat

davrandıkları ortaya çıkmıştır. Anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin ise daha çok biçime, dil bilgisi yapılarına önem verdiği ve ödev konusunda daha sıkı bir davranış içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat aynı zamanda, anadili İngilizce öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmede ne tür sıkıntılar yaşadığını daha kolay tahmin edebilme yetilerinin olduğu, öğrencilerin dışsal ve içsel süreçte karşılaştığı sorunlara daha kolay çözüm bulabildikleri ortaya çıkmıştır (Mattos, 1997, s. 38).

Türkiye’de de anadili İngilizce olmayan öğretmen oranı fazladır. Bu öğretmenlerin öğrenen ihtiyaçlarını, seviye, ilgi ve isteklerini, farklı strateji, yöntem ve teknikleri, dil öğretiminde ne kadar harmanlayabildiği sorusu önemli bir yer edinmiştir. Öğretim programlarımızı, öğretim ortamlarımızı, öğrenen ihtiyaçlarını gözetir iken; öğretmenlerimizin de ilgi, ihtiyaç ve seviye boyutunda neler yapabildiği, neler yapamadığı, önündeki engellerin neler olduğu da sorgulanmalıdır.

### **2.9. Yabancı Dil Öğrenmede Okul ve Çevre Etkisi**

Yabancı dil öğrenme sürecini sadece okul ortamlarıyla sınırlı tutmak olanaksızdır. Okul bir eğitim kurumu olarak, eğitimin bir parçası olan toplumun okullar üzerindeki etkisi de yadsıyamaz. Eğer gözardı eder isek; okul içinde yapılan değişimler sadece, idarecilerin ve öğretmenlerin isteklerine göre yapılmış yenilikler olarak algılanabilir. Sanayi ve ticaret alanları gibi toplum için oluşturulan, farklı alanlarda yapılan değişiklikler, toplumun ve sosyal yaşantının ihtiyaçlarının gözetilmesi için yapılmaktadır.

Eğitimde de, yöntemlerde, öğretim programlarında ve ders içi ve dışı faaliyetlerde yapılan değişiklikler de aslında sosyal yaşamın parçası olan toplumun minyatürleri konumunda olan öğrenciler için yapılmaktadır (Dewey, 2012, s.23). Yabancı dil öğretiminde ve öğretim programının hazırlanmasından uygulanmasına kadar, okulların içinde buldukları atmosfere göre düzenlemeler yapabilmek için esneklik oluşturmak burada anlam kazanmaktadır.

Okulun fiziki, sosyal ve ekonomik imkânlarının yanı sıra, okulun içinde bulunduğu sosyal çevre de yabancı dil öğretimi sürecini olumlu ve olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Öğretim programlarının ne oranda başarılı ya da başarısız olduğunu etkileyen unsurlar arasında, okul fiziki yapı ve donanımı da yer almaktadır.



### 2.9.1. Fiziki İmkânlar

Bir okulun genel ve özel hedeflere ulaşabilmesi, içinde bulunduğu fiziki imkânların ne kadar el verdiğine bağlıdır.

Okul binalarının eğitim-öğretime uygun olması aşağıda belirtilen şartlara bağlı olmaktadır (Işık, 2004, s. 63):

1. Eğitim-öğretim stratejik planlarına uygun olmalıdır.
2. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine uygun olmalıdır.
3. Öğrenci sayısı dikkate alınmalıdır.
4. Öğrenciler için ulaşılabilirliği kolay olmalıdır.
5. Gerçekleşebilecek, doğal afetlere dayanıklı olmalıdır.

Bunun yanı sıra okulun kırsal ya da kentsel kesimde yer alması, yeterli sınıf sayısının olması, taşınmalı eğitim olup olmaması, ısınma durumunun kaloriferli ya da soba olması, teknolojik imkânlar açısından donanımlı olup olmaması, sınıfların kalabalık ya da ideal sayıda olması gibi pek çok unsur fiziki imkânlar arasında değerlendirilebilir.

Bir öğretim programının etkili uygulanabilmesi de bu tür imkânların, okulda ne kadar gelişmiş olduğuna bağlıdır. Hareket ettirmede güçlük yaşanan sıralar arasında, eğitim-öğretim gören öğrenenlerin, psiko-motor becerilerinin, öğretim programlarında istenildiği gibi geliştirilebilmesi hem öğretmenler hem de öğrenenler için güç bir durumdur. Bir öğretim programının gereklerinin ne kadar uygulanabildiğini değerlendirmek, okul fiziki yapılarının da değerlendirmesini beraberinde getirmektedir.

### 2.9.2. Sosyal İmkânlar

Sosyal imkânlar, eğitim-öğretim kurumlarına avantajlar sağlayan ya da elini kolunu bağlayan sistemler haline gelmiştir. Birey sosyal bir varlık olarak, sosyal yaşamdan ayrı olarak düşünülemez. Eğitim-öğretim kurumları da bireye hizmet verdiği için, öğrenenlerin sosyal yaşam standartlarından etkilenmesi kaçınılmazdır. Örneğin, yabancı dil öğretiminin de öğrenciler öğrendiklerini gerçek yaşam ile bütünleştirebilme fırsatı bulabilir ise, öğrenilenlerin transferi gerçekleşecektir.

Okul dışında ödev ve uygulamalar için internete erişim, okulda öğrenilenlerin gerek sanal ortamlarda, gerek doğada uygulama fırsatlarının olması, farklı yetenek ve becerileri geliştirmeye yönelik sportif ve sanatsal faaliyet merkezlerin bulunması, sosyal imkân olarak öğrenenlere fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin öğretim programlarında hedeflenen

becerilerden sadece bilişsel alan ile ilgili olanları uygulayabilmesi, eğitimin sınırlı olmasına sebebiyet verecektir. Bu nedenle, sosyal imkânlar iyi bir eğitim-öğretim sürecinin yadsınamaz bir parçasıdır.

### **2.9.3. Ekonomik İmkânlar**

Okulların başarılı bir eğitim-öğretim stratejisi takip edebilmesi için okulların ve ailelerin içinde bulunduğu ekonomik durum etkili rol oynamaktadır. Ekonomik durum ailelerin gelir düzeyi ve mesleği ile ilgili olmakla birlikte, dolaylı olarak ailelerin eğitim durumları ile de ilgili olmaktadır. Akademik olarak donanımlı ailelerin çocukları okula daha donanımlı gelir iken, gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarında, akademik başarı daha düşük olarak izlenebilmektedir. Abbott ve Fouts'a (2003) göre, günümüz eğitim anlayışının gereklerini, yani yapılandırmacı eğitimin gereklerini yerine getirebilmek, ailelerin eğitime ayırdığı zaman ve imkânlar ile doğru orantı içindedir. Bir ailenin eğitime vakit ayırabilmesi için öncelikle, temel ihtiyaçlarını giderebilmesi gerekmektedir. Okulu da tıpkı bir insan, aile ortamı gibi düşünür isek, ekonomik şartlar iyi olduğunda, okuldaki idareciler, öğretmenler ve öğrenciler eğitim-öğretim için ayrılan süreyi daha verimli ve istekli olarak tamamlayabileceklerdir.

Caine ve Caine'nin (2002), beyin temelli öğrenme ile yaptıkları araştırmaların hepsinde, beslenmenin beyni ve öğrenmeyi etkilediğine de vurgu yapılmıştır. Beslenme de ekonomik ihtiyaçlar ile bağlantılı olduğu için, dolaylı olarak da olsa öğretim hızını etkilemektedir. Sonuç olarak ekonomik imkânlar ne kadar iyileştirilmiş olur ise, öğrenciler okuldan ve aileden ve sosyal çevreden faydalanabilecektir.

### **2.10. Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Programı Etkisi**

Yabancı dil öğretiminin etkililiğini sağlayan etmenlerden bir tanesi de program paydaşlarına sunulan öğretim programlarıdır. Öğretim programları, öğretmenin ve öğrenenin yol haritası gibidir. Öğretim programının hangi felsefi tabana göre oluşturulduğu, hangi becerilere, hangi kazanımlara yer verdiği, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilirliği, toplumsal ve sosyal sorunlar ile ne kadar bütünleşik olduğu gibi soruların yanıtları, öğretim programlarının her disiplinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemini vurgulamaktadır.

Nation and Macalister'a (2010) göre, öğretim programı tasarlanmadan önce, çevre analizi ve ihtiyaç analizi yapılması gereklidir. Demirel'e (2003) göre, içinde yaşadığımız çağa ayak uydurmak, öğrenmek ve üretmek için yabancı dil öğreniminin önemi yadsınamaz. Bu yolda iyi bir rehber oluşturmak görevi de öğretim programı tasarımcılarına ve geliştiricilerine düşmektedir. Bu rehberi en iyi şekilde kullanmak da sınıf ortamlarında öğretmenlere düşmektedir.

### **2.10.1 Yabancı Dil Öğretiminde Program Değerlendirme**

Öğretim programında, hedeflenen, geliştirilmesi beklenen davranışların oluşumu, içerik, süreç ve kazanımların ne kadar başarılı olduğu program değerlendirme aracılığıyla ortaya konulduğunda, yeni oluşturulacak öğretim programlarına basamak oluşturulabilmektedir. Bir öğretim programının eksiklerini ve güçlü yönlerini belirlemek, detay ve süreklilik gerektiren bir çalışmadır (Richards, 2001, s. 39). Yabancı dil öğretim programlarında da geçmişten günümüze kadar birçok program değerlendirme çalışması bulunmaktadır. Farklı değerlendirme modelleri benimsenerek yapılan çalışmalarda, değerlendirme modellerinin felsefi anlayışlarına ve aşamalarına göre değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu çalışmada da katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımlarında yer alan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli benimsenerek, yabancı dil öğretiminde yapılan program değerlendirme çalışmalarına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

### **2.11. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Önemi**

Türkiye' de yabancı dil eğitimi uzun bir geçmişe sahiptir. Osmanlı İmparatorluğunun çok geniş topraklara sahip olması, farklı medeniyetleri içinde barındırması dil çeşitliliğini ve yabancı dil öğretimini de beraberinde getirmiştir. Geçmişte batılılaşma çabalarıyla Fransızca ve Almanca'nın önemi artar iken, günümüzde özellikle batı ülkeleri ile ilişkiler artmış ve ortak anlaşma dili olarak kullanılan İngilizce'ye verilen önem artmıştır. Demirel'e (2007) göre, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin hedeflerinin arasında, ülkeyi sosyal, ekonomik açıdan güçlendirmek ve çağdaş dünyaya daha da yakınlaştırmak vardır. Bu önem arttıkça, bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmeleri ve kullanmaları gereklilik halini almıştır. Öğretim programlarında da yabancı dil öğretiminin önemi, geçmişten günümüze kadar farklı denemeler ile karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi uzun bir geçmişe sahip olan bir araç

gibi görünmesine rağmen, bu ağacın kökleri karşılaşılan birçok problemlerden ötürü sağlamlaşmamıştır. Öğrenciler ve öğretmenler de bu ağacın meyvesini değil yemek hatta görememişlerdir.

EPI (2017) verilerinde 62. sırada yer alan Türkiye, EPI'nin 2018 yılında yayınladığı rapora göre, 11 basamak gerileyerek 88 ülke içinde 73. sırada yer almış ve “Çok Düşük” İngilizce yeterlilik endeksinde yer almıştır. Yapılan araştırmaya göre Türkiye'nin en yüksek İngilizce seviyesine sahip ili Ankara, ortalama TOEFL skoru 78, IELTS skoru 6,4 olarak belirlenmiştir. EPI 2018 sonuçları aşağıdaki verileri bizlere sunmaktadır;

1. Avrupa ülkeleri İngilizce dil seviyesi yeterliliğinde ilk 10 sıranın 8'ine sahip olarak, İngilizce yeterliliğinde önde gitmektedir.
2. Cezayir, Mısır ve Güney Afrika gibi ülkeler bir önceki EPI değerlendirmesine göre iki sıra yükselmiştir.
3. Singapur, ilk defa bir Asya kıtası ülkesi olarak ilk 3 sırada yer almıştır.
4. Yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalara göre, İngilizce seviyesi yüksek toplumların daha eşitlikçi olduğu gözlemlenmektedir.

EF EPI (2018) verilerine göre Türkiye'nin sırasının belirtildiği sıra Tablo 2.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 2.1. 2018 Yabancı Dil Endeksi

LOW PROFICIENCY				VERY LOW PROFICIENCY	
45 Georgia	52.28	56 Panama	49.98	66 Iran	48.29
46 Chile	52.01	57 Mexico	49.76	67 Morocco	48.10
47 China	51.94	58 Sri Lanka	49.39	68 Tunisia	47.85
48 Taiwan	51.88	59 Peru	49.32	69 Honduras	47.80
49 Japan	51.80	60 Colombia	48.90	70 El Salvador	47.42
50 Pakistan	51.66	61 Bolivia	48.87	71 U.A.E.	47.27
51 Indonesia	51.58	62 Egypt	48.76	72 Nicaragua	47.26
52 Albania	51.49	63 Bangladesh	48.72	73 Turkey	47.17
53 Brazil	50.93	64 Thailand	48.54	74 Jordan	47.10
54 Ethiopia	50.79	65 Ecuador	48.52	75 Venezuela	46.61
55 Guatemala	50.63			76 Syria	46.37
				77 Azerbaijan	45.85
				78 Kuwait	45.64
				79 Oman	45.56
				80 Kazakhstan	45.19
				81 Algeria	44.50
				82 Myanmar	44.23
				83 Saudi Arabia	43.65
				84 Afghanistan	43.64
				85 Cambodia	42.86
				86 Uzbekistan	42.53
				87 Iraq	40.82
				88 Libya	39.64

Kaynak: EF EPI, 2018.

Ulaşılan sonuçları değerlendirdiğimizde İngilizce öğrenme, öğretme çabalarımıza rağmen, ilerleme gösteremediğimiz açıkça ortadır. Çabalarımızın sonuçlarını neden elde edemediğimiz sorusunun doğru cevabını bulabilmek, hangi noktalarda eksiklerimizi giderebileceğimize yardımcı olacaktır.

Uluslararası yapılan araştırma sonuçlarını da göz önünde bulundurduğumuzda, Türkiye'nin içinde bulunduğu sıralama çok iyi bir konum olarak değerlendirilemez. Haznedar'a (2012) göre, okulların fiziki yapısının, sınıfların kalabalık olmasının, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini sürdürmesinin, öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımların gerçekten bağımsız olması gibi unsurlar, yabancı dil öğretimi sürecini zorlu bir sürece sokmaktadır. Modern dünyanın gereklerine cevap verebilmenin yolları, İngilizce öğretiminde atılan başarılı adımlar ile gerçekleşebileceği açık iken, dil öğretimi sürecinin önemli bir parçası olan öğretim programlarının da önemi yadsınamaz hale gelmiştir. Bu sebeple, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde pek çok öğretim programı denemeleri ve uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, erken yaş dil öğrenenlerinin üzerinde durulduğu için, ilköğretim düzeyinde oluşturulan İngilizce dersi öğretim programları ön planda yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda, daha uygar ve eşitlikçi bir anlayış elde edebilmenin yollarından birinin dil öğrenmek ile mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Yenilikçi, okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan dünya milletleri arasında olmak Türkiye'ye sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda pek çok katkı sağlayacaktır. Gelişen dünyanın gereklerini takip edebilmenin yolu dil öğrenmekten ve öğrenilen dilleri kullanabilmekten geçmektedir.

## **2.12. Türkiye'de İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları ve Uygulamaları**

Erken yaş dil öğretiminin öneminin ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar ile desteklenmesinin ardından, Türkiye'de de İngilizce dersinin erken yaşta başlatılması önem kazanmıştır. İlköğretim birinci kademedeki, İngilizce dersi uygulamaları 1997 yılında, 144 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararı ile ortaya konmuştur. 1997 yılında zorunlu sekiz yıllık kesintisiz eğitim yasası ile İngilizce dersi dördüncü sınıflarda zorunlu olarak gösterilmeye başlatılmıştır (Bayyurt, 2012, s. 305). Bunun devamı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, 2000 yılında İngilizce eğitiminin daha küçük yaşlarda ve sınıflarda başlatılabileceğini duyurmasına rağmen, devlet okullarında genellikle dördüncü sınıfta İngilizce eğitimi hâkimiyetini

sürdürmüştür. 2481 sayılı Tebliğler Dergisinde 17.09.1997 tarih ve 144 karar sayısı ile yayımlanan İlköğretim Okulu dört ve beşinci sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın (Tebliğler Dergisi, 1997; sayı, 2481) genel amaçları aşağıdaki gibidir;

1. Türkçe 'den başka dillerin varlığını kavrayabilme,
2. Yabancı dili öğrenme ve kullanmaya istek duyma,
3. Yabancı dilde iletişim kurmaya çalışma,
4. Tonlama ve telaffuzların Türkçe 'den farklılaştığını kavrayabilme,
5. Dil bilgisi kurallarını uygulayabilme,
6. Öğrendiği yabancı dili günlük hayata transfer edebilme,
7. Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve cümleleri diyalog yapıları ile kullanabilme.

Hedeflerde belirtildiği üzere, davranışçılık akımının etkileri 1997 İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'na yansımıştır. Amaç iletişim olmasına rağmen, bunu sağlamak doğru dil bilgisi kurallarının varlığı ve kullanımı ile olabileceğine inanılmıştır. 2006 yılında oluşturulan öğretim programında ise, Yapılandırmacılığın etkileri görülmektedir. Öğretim sadece bir sonuç değil aynı zamanda süreci de kapsamaktadır. Öğrenme bütüncül bir yaklaşım ile ele alınarak, öğrenenin içinde bulunduğu öğrenme ortamları, içsel ve dışsal motivasyonlar, öğretim materyallerinin de öğrenmede etkin rol oynadığı kabul edilmiştir. Sarmal bir yöntem kullanılan bu programda, öğrenilenlerin genişletilerek tekrarına önem verilmiştir.

2013'te oluşturulan İngilizce öğretim programı, 2006'da belirlenen hedefler üzerinden yola çıkılarak, ek olarak ikinci ve üçüncü sınıfta da İngilizce dersi olmasına yönelik hazırlanan bir öğretim programıdır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen hedeflerin ve önerilerin önemine vurgu yapılmıştır. 4+4+4 eğitim sisteminin gelmesiyle birlikte, öğretim programlarının yeniden tasarlanması ihtiyacı, İngilizce dersinin ikinci sınıftan başlatılması gibi gerekçeler ile 2013-2014 İngilizce öğretim programında güncellemeler yapılmıştır. Davranışçılık anlayışından, yapılandırmacılık anlayışına doğru giden akımda, İngilizce öğretiminde de benimsenen hedef ve yaklaşımlar, yöntem ve tekniklerde değişiklikler olmuştur. Bu anlayış da beraberinde öğretim programı değişikliklerini getirmiştir.

### 2.13. Dil Öğrenmede Erken Yaş Dönemi (Young Learners)

Yabancı dil öğretiminde, yaş faktörü öğrenenin yabancı dil öğrenim hızını, verimliliğini de etkileyebilmektedir. Erken yaş dil öğrenenleri üç ile on iki yaş kapsamında olanları içermektedir. Lenneberg (1967), tarafından ortaya konulan Kritik Periyot Hipotezi erken yaş dil öğreniminin daha kolay gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. İnsan beyni çocukluk döneminde, verilen bilgileri almaya ve aldığı bilgileri uygulamaya daha açık ve isteklidir. Bu dönem de kritik dönemi işaret etmektedir (Yule, 2006, s. 145). Demirezen (2003), çocuklarda yabancı dil öğretimi için kritik dönemlerin olduğunu ve bu süreçte aile ve okulun işbirliği yapması gerektiğine dikkat çekmiştir. Dünyadaki dil seviyesi yüksek olan toplumlara bakıldığında da, erken yaş dil öğretimine ilişkin uygulamaların olduğunu görmek mümkündür. Türkiye’de Avrupa Ortak Dil Öğretim Çerçevesini kendine rehber edindiği için, Avrupa ülkelerinde olan bu uygulamayı, 2013 yılında İngilizce dil öğretim seviyesini ikinci sınıflara indirerek başlatmıştır. Erken yaşta dil öğretimi üzerine yapılan bir çalışmada, velilerden ve öğretmenlerden görüş toplanmış ve velilerin %85,5’inin, öğretmenlerin ise 66,7’sinin erken yaş dil öğretiminin önemli olduğunu belirttikleri gözlenmiştir (İlter ve Er, 2007, s. 21-30).

Öğrenenlerin yabancı dil ile erken tanışmaları demek, daha erken yaşlarda kültürel hoşgörüyü edinmeleri demek olduğu da söylenebilir. Akdoğan’a (2004) göre, çocukların beyin gelişimleri iki ile beş yaş arasında yoğun olmaktadır. Bu sebeple, dilsel sürecin de bu yaş aralığında belirdiği ve bunu takip eden çocukluk döneminde geliştiğini ileri sürerek, gerekli destek sağlandığında yabancı dil öğretiminin başarılı olacağını vurgulamıştır.

Tarihe baktığımızda, erken yaş döneminde İngilizce eğitimine karşı çıkan kişilerin ve düşünürlerin de olduğu gözlenmektedir. Çok gerilere gidecek olur isek, Montaigne, Rousseau toplumun eşitlikçi yapısını bozduğuna inandıkları için, dil öğrenmeye karşı çıkmışlardır. Moyer (2004), kritik dönem hipotezini doğrulayan kesin sonuçların olmadığını iddia etmiştir. Birdsong (2005), kritik dönem hipotezini destekleyen, bilimsel kanıtlar yer almadığı için, erken yaş dil öğrenimi sürecini destekler nitelikte iddialar da bulunmamıştır.

Sonuç olarak, erken yaş dil öğretimini destekleyen ve desteklemeyen akademisyenler, bilim insanları, öğretmenler olsa da 2013’te yapılan yabancı dil öğretim programı revizyonu ile Milli Eğitim Bakanlığı, erken yaş dil öğretimine destek verdiğine

vurgu yapmıştır. Okullarda uygulanan ve uygulanacak olan öğretim programı plan ve programlarına da bunu yansıtmaktadır.

#### **2.14. Erken Yaş Dil Öğrenenlerinin Özellikleri ve Avantajları**

Erken yaş dil öğrenen özelliklerini bilmek, bu özelliklere göre öğrenen istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak eğitimciler için doğru bir adımdır. Erken yaş dil öğrenenlerinde dinleme ve telaffuz yetisinin daha güçlü olduğu, fakat dil bilgisi yapılarını öğrenme hızlarının yetişkinlere oranla daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır (Cameron, 2001) . Erken yaş dil öğrenenlerin dili bütüncül bir yaklaşım ile ele aldıkları, dilin yapısına değil iletişim işlevine daha çok ağırlık verdikleri ve anlamlı mesajlara odaklandıkları ortaya çıkmıştır (Pinter, 2006, s. 2). Harmer'a (2012) göre erken yaş dil öğrenen özellikleri aşağıdaki gibidir;

1. Erken yaş dil öğrenenlerinin, dile maruz bırakılma oranı fazla olmalıdır. Dil edinimi, çocuklarda heyecan ve eğlence yaratır.
2. Çocuklar sadece öğretilenden değil, çevresindeki görsel, işitsel materyallerden de birçok bilgi edinir. Dokunabildikleri, hissedebildikleri ve özellikle iletişim halinde olabildikleri her ortamdan öğrenme yetisine sahiptirler.
3. Çocuklar, dünya ve öğrenme hakkında meraklıdırlar.
4. Çocuklar, öğretmenlerinin takdir ve teşviklerini aldıklarında mutlu olurlar.

Erken yaş dil öğrenenlerin, sınav kaygısı, hata yapmaktan korkma gibi kaygıları olmadığı için öğrenmeden zevk alırlar. Hayal dünyalarının sınırı olmadığı için, beyinlerinin öğrenme yelpazelerini sonuna kadar açarlar. Onların zihin dünyalarının kalıplaşmış şekilleri olmadığı için, yabancı dilde öğrendiklerini yanlış telaffuz etme, hata yapma, dil bilgisi kurallarına bağlı kalarak cümleler oluşturma gibi kaygıları yoktur. Bu sebeple yetişkin öğrenenlerden, daha istekli ve avantajlı konumdadırlar. Gerekli imkân ve destek ile yaratıcı dünyalarında, yabancı dili keşfedecekler ve gerçek dünyada bu yolculuğa istekle devam edeceklerdir.

Çağdaş eğitimin gereklerinden biri olan yabancı dil eğitimi olarak İngilizce eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte, İngilizce hazırlık ve İngilizce ağırlıklı öğretim programları da ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, 81 ilde belirlenen 620 pilot okulda Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı uygulamasını başlatmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise, bu uygulamayı okulların inisiyatifine bırakmıştır. İsteyen okullar, imkân ve şartlarına bağlı olarak Beşinci Sınıf



İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nı okullarda uygulayabilecektir. Bu süreçle birlikte, bakanlığın amacı bu programı tüm Türkiye'ye yaygınlaştırmaktır.

### **2.15. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının Özellikleri**

İngilizce dünyaya açılan bir dil olduğu için, bu dili öğrenmenin ve öğretmenin temelinde iletişim odağı yatmaktadır. Öğrenciler kendilerine sunulan materyallerin dışında, okul içinde ve okul dışında hedef dilde etkileşim ve iletişim halinde olabilmelidirler. İngilizce öğretim programlarının genel amacı öğrenene İngilizce dilini ilginç, eğlenceli yapabilmek ve bu dili gerçek yaşam ortamlarında kullanabilmelerini sağlamaktır. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının, amaçlarının temelinde de yabancı dil öğretim sürecinde ve sonucunda öğrenenin mutlu ve memnun olabilmesidir.

Beşinci Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı, toplam 54 sayfadır. Öğretim programının felsefesi, Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metin'inde (CEFR), yer alan felsefeyi içermektedir. Öğrenen özerkliği, otantik materyallerin kullanımı ve dil öğretiminin yaşamsal bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Programın genel hedeflerine baktığımızda, öğrenenlerin dili okul ortamları dışında kullanabilme yetilerinin artması, iletişim odaklı sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik ve aktivitelere yer verilmesi ve İngilizceyi ulusal ve uluslararası seviyede kullanabilme gücünün artırılması göze çarpmaktadır. Programda değerler eğitimi kapsamında, bireyin tarihini, çevresini, kültürünü dil aracılığıyla tanıma ve tanıtmaya yer almaktadır. Öğrenene güven, adalet, yardımseverlik gibi birçok toplumsal olumlu olguların dil aracılığıyla da desteklenerek öğretilmesi amaçlanmıştır. İçerik ve konuların öğrenen seviyesi ve ilgisine yönelik hazırlanması amaçlanmıştır. Öğretim yöntem ve tekniklerin eklektik bir yapı kullanılarak hazırlanması amaçlanmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içeren bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metin'inde (CEFR), belirlenen düzeylerden A1 ve A2 seviyelerinin sağlanmasının ardından, programın ikinci döneminde B1 seviyesinin yarısına kadar (B1.1) İngilizce öğretimi sağlamak amaçların arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Ölçme değerlendirme odağı süreç odaklıdır. Öğrenenlerin düzeylerini dört beceri düzeyinde ölçülmesinin süreç içinde gerçekleştirilmesini öngörmektedir (MEB, 2017).

Bu çalışmada belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştirilebildiği, fiziki, sosyal ve ekonomik çevrenin bu program üzerindeki etkileri, programın güçlü ve eksik noktaları Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile açığa çıkartılmaya çalışılmıştır.

## **2.16. İlgili Araştırmalar**

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli program değerlendirmede yeni bir model olarak benimsenmektedir. Katılımcı odaklı olmasıyla, uygulayanların ve öğrenenlerin de düşüncelerine, hislerine, karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlara, çözüm yollarına odaklanmaktadır.

### **2.16.1. İngilizce Öğretim Programları ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile Yurtiçinde Yapılan Program Değerlendirme Çalışmaları**

Erken yaş dil öğretim programlarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde karşımıza birçok çalışma çıkmaktadır.

Büyükduman (2005), 1997 yılında yürürlüğe konulan ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programa yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, yenilenen öğretim programlarının temelinde Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan ilkeler ve iletişim odağı yatmaktadır. Ekuş ve Babayiğit (2013), "İlkokul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi" başlıklı çalışmalarında çalışma bulunmamakla birlikte, katılımcı odaklı bir yaklaşım izleyerek, öğretmen görüşlerine yer vermişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler erken yaş dil eğitiminin önemine vurgu yapmışlar ve iki saatlik ders sayısının artırılacağına vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde, Demir ve Duruhan (2015) "İlkokul İkinci Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri" isimli çalışmada, İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ne yönelik olarak Türkiye'de fazla öğretim programı değerlendirmelerinde de yeterince tanınmamaktadır. Özudoğru ve Adıgüzel (2015), 2013 yılında öğretim programlarında yapılan değişiklikler ardından, 2013-2014 eğitim-öğretim programında İkinci Sınıf İngilizce dersini Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendiren ilk araştırmacılarıdır. Bu çalışmadaki amaç, ikinci sınıf İngilizce dersini veren öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve İkinci

Sınıf İngilizce Öğretim Programını değerlendirmek isteyen araştırmacılara geçerli ve güvenilir bir ölçek sunmaktır. Araştırmada farklı bölgelerde yer alan, 768 öğretmen örnekleminin, öğretim programı hakkında düşünceleri, araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçek ile açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu sayede, İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın geniş bir örneklem üzerinden değerlendirilmesi yapılarak, program geliştiricilere ve tasarımcılarına programın güçlü ve sınırlı yönleri hakkında bilgi verilmek amaçlanmıştır ve önerilerde bulunulmuştur.

Aynı zamanda, Özüdoğru ve Adıgüzel'in (2016), "Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli" isimli makalesi bulunmaktadır. Bu makalede amaç, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin dayandığı paradigmlar, süreçleri, hedefleri, güçlü ve sınırlı olarak görülen tarafları açığa çıkarılmak hedeflenmiştir. Sonuç olarak, bu modelin yenilikçi bir yapısı olduğu, programın uygulandığı bağlamın detaylı incelendiği, sorun ve önerilerin paydaşlarca paylaşıldığı, humanistik bir yaklaşım benimseyen bir program değerlendirme modeli olduğu açığa çıkmıştır. Bu makalede, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeline yönelik Türkçe kaynakların sınırlı olduğu, bu nedenle araştırmacılar tarafından program değerlendirme çalışmalarında çok tercih edilmediğine vurgu yapılmıştır.

Çalışkan (2014), "Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model" adlı çalışmasında, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ni bir öğretim programı değerlendirme çalışması olarak değil; öğretmen adaylarının, Fen Bilimleri Öğretim Yöntemleri dersine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla çalışmasında kullanmıştır. Bu çalışmada Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin süreç bazlı ve eklektik olduğu için seçildiğinden bahsedilmektedir. Anket, görüşme formları ve günlükler aracılığıyla 61 tane üçüncü sınıf öğrencisinden ve eğitimcilerden veri toplanılmıştır. Araştırma sonucunda, Fen Bilimleri öğretim yöntemleri dersinin, teorik bilgi yoğunluğunun olduğuna ve pratik uygulama eksikliği olduğuna değinilmiştir.

Tekin (2015), "Evaluation Of A Preparatory Program At A Public University In Turkey" adlı çalışmasında bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde, hazırlık programının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmada, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ni kullanmıştır. Çalışma sonucunda, hazırlık programında değişiklikler ile programın eksiklerinin giderilmesi amaçlanmıştır.

Yapılan araştırmalarda, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin nitel ve nicel verileri birleştirdiği, eklektik bir yapıda olduğu ve sũreç öncesini, sũreci ve sũreç sonunu bũtũncũl bir yaklaşım ile ele aldığı için tercih edildiği grũlmektedir. Modelin amaçlarından birisi de var olan durum betimlemelerinin hem nicel hem nitel veriler aracılığıyla tasvir edilmesidir. Bir yapboz gibi bũtũnsel açıdan parçalar yerleştirilerek, eksiklikler ve uyuşmazlıklar keşfedilmeye çalışılır. Yapılandırmacılık ilkelerinden yola çıkılarak hazırlanılan ğretim programlarında, sadece sonuca değil, sũrece de önem verilmesi gerektiği için Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, yenilikçi bir model olarak Tũrkiye'de daha da yaygınlaşması ve program değerlendirme çalışmalarında kullanılması, ğretim programlarının başarı sũrecine katkı sağlayacaktır.

### **2.16.2. İngilizce ğretim Programları ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Yurtdışında Yapılan Program Değerlendirme alışmaları**

İngilizce ğretim programları ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli dilin sosyal boyutuna önem vermektedir. Graves (2008), "The language curriculum: A social contextual perspective" isimli çalışmasında dilin sosyal boyutta gelişen bir sũreç olduğunu ve dil ğretim sũrecinde bağlamın programı etkilediğini belirtmiştir. Stec (2011) "Early language teaching and syllabuses" isimli çalışmasında, yabancı dil ğretim sũrecini, erken yaş dil öğrenen özelliklerini, ğretim programının işlevini ilkokul sınıfında yaptığı gözlemler aracılığıyla betimlemiştir ve öğretmenler için öneriler geliştirmiştir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanılarak yapılan yurt dışında alışmalar, Tũrkiye'de gerçekleşen çalışmalardan sayıca daha fazladır. Ellis (2007), sağlık ve sosyal bakım alanında doktora yapanlar için, doktora programını Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile ele almıştır.

Gunio (2015), "Determining the Influences of a hidden curriculum on students' character development using the illuminative evaluation model" adlı çalışmasında okul öncesi ğrencilerinde rtũk programın etkilerini açığa çıkarmak amacıyla Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'ni kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul kuralları ve değerleri, ğrenci karakter gelişimine yönelik yaklaşım ve metotlar, fiziksel çevrenin ve okul duvarları dışındaki, eğitim sũrecinin rtũk öğrenmeye katkıda bulunduğu açığa çıkmıştır.

Alderman (2014), yayınlamış olduğu "From policy borrowing to implementation: An illuminative evaluation of learning and teaching in higher education in Australia (2002

to 2008)” isimli doktora tezi çalışmasında, lise eğitimi için belirlenecek olan yeni öğretim programlarına önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Uygulanan öğretim programında öğrenme-öğretme sürecini Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile ele almıştır.

Rasman (1982), “An assessment of illuminative evaluation as an approach to evaluating residential adult education programs” adlı çalışmasında, yetişkin eğitime yönelik programlara Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli’nin ne kadar uyduğunu, programın avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyup koyamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yetişkinlere yönelik düzenlenen kurs, seminer, sempozyum, çalıştay gibi programların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, bu tür programların yetişkinlerin sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Garwood (2015), “Identification of specific learning disability in New Jersey: an illuminative evaluation” adlı tez çalışmasında, New Jersey’de özel öğrenme güçlüğü tanısını koymak için kullanılan yöntemlerin avantajlarını, dezavantajlarını ve eksikliklerini belirlemeyi bu model ile amaçlamıştır. Araştırma sonunda, tanı yöntemleri ve demografik gösterimlerin ışığında, özel öğrenme güçlüğü tanısının çok yavaş ilerlediğini ve bu yüzden özel öğrenme güçlüğüne yönelik tedbirlerin ve öğretim program hazırlığının geç yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chirwa (2013), “An illuminative evaluation of the standard seven and eight expressive arts curriculum in Malaw” adlı çalışmasında sanat eğitimi programında yapılan reform ile birlikte temaların ve içeriğin ne kadar etkili olduğunu, üçü kentsel kesimde, üçü kırsal kesimde yer alan okullarda veri toplayarak ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim programının öğrenenlere rekabet, bilgi, beceri ve değer kazandırmada yeterince gelişmiş olmadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bu modelin süreci kapsadığı için, eksiklikler ile beraber önerileri de ortaya çıkarma amacı olduğu için ve nicel ve nitel verileri harmanladığı için seçildiği ortaya çıkmıştır. Program paydaşlarının duygu ve düşüncelerine yer vermesi, araştırmacı ve katılımcılar arasında güven bağına da geliştirmektedir

### 3. YÖNTEM

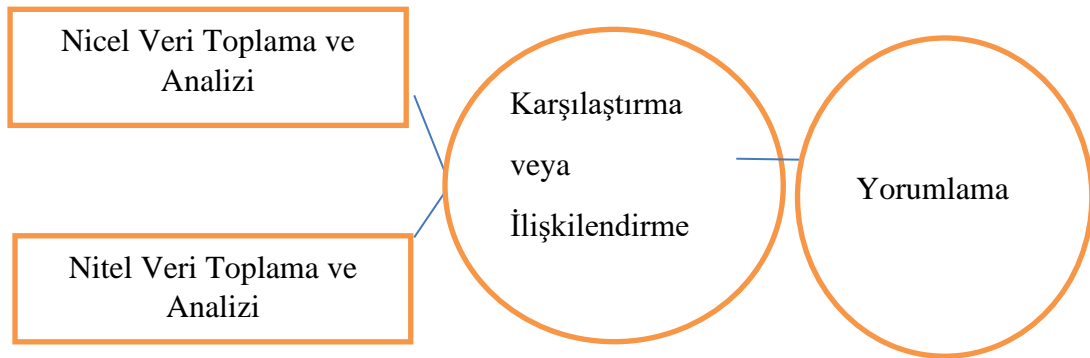
Bu bölümde araştırmanın desenine, veri kaynaklarına, hangi veri toplama araçlarının kullanıldığına, veri toplama sürecinde Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamalarının nasıl uygulandığına, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığına, verilen analiz sürecinin nasıl gerçekleştiğine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim sürecinde, tez uygulamasına hazırlık süreci olarak, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının pilot uygulamasını gerçekleştiren, Batı Anadolu'da yer alan, olanakları sınırlı iki devlet okulunda; öğretmen, öğrenci ve idari yetkililerin görüşleri alınmıştır. Pilot okul olarak belirlenen bu okullarda, programın paydaşlara ne kadar hitap edebildiği, öğretim programının güçlü taraflarının ve sınırlılıklarının neler olduğu, uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların nasıl çözülebileceğine dair bilgiler belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama aşamasına geçilmeden önce, yapılan hazırlık çalışmalarının amacı, veri toplama araçlarını geliştirmektir.

2018-2019 Eğitim-Öğretim sürecinde ise, öğretim programının uygulamasını gerçekleştiren, Batı Anadolu'da sosyal ve ekonomik koşulları yeterince gelişmemiş bir ilçede yer alan, imkân ve şartları sınırlı bir devlet okulunda, programın güçlü ve sınırlılıklarının neler olduğu, bu sınırlılıklara çözüm yolları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin, Gözlem, Sorgulama ve Açıklama aşamaları kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bir okula odaklanılmasının sebebi, süreci başlangıçtan sonuna kadar tek bir bağlam üzerinden ayrıntılı bir şekilde irdelemektir. Hazırlık aşamasında elde edilen veriler ve analizleri, tez uygulama sürecinde nasıl bir yol izleneceğine dair kılavuzluk yapmıştır.

Değerlendirilen programın bütün boyutlarıyla incelenbilmesine imkan sağlaması açısından çalışmada karma desen işe koşulmuştur. Araştırmanın nitel boyutu, gözlem ve görüşmeler aracılığıyla verilerin elde edildiği bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın nicel boyutu ise, tutum ölçeği aracılığıyla öğrenenlerin İngilizce dersine karşı tutumlarının yönünü ve okulun fiziksel özelliklerini belirlemeye yönelik bir tarama modelidir. Nicel ve nitel veriler aynı zamanlarda toplandığı için ve veriler ayrı ayrı analiz edilip birbirini ne kadar desteklediğine bakıldığı için karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır.



Şekil 3.1. Yakınsayan paralel karma desenin görsel sunumu.

Not: Şekil örneği “Creswell (2017, s. 220)” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni, veri toplama ve analizi sürecinde, gerçekleşen her aşamayı birbirinden ayrı fakat eşit değer verilerek değerlendirilir (Creswell ve Plano, 2014, s.79). Tartışma ve sonuç aşamasında, elde edilen veriler ilişkilendirir. Bu çalışmada, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin gözlem ve sorgulama aşamasında elde edilen nitel ve nicel veriler Açıklama aşamasında, birbiriyle ilişkilendirilerek, verilerin analizlerinden çıkan sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

### 3.2. Veri Kaynakları

Çalışmanın hazırlık sürecinde, çalışma grubunda iki okul yöneticisi, iki öğretmen ve toplamda dört odak öğrenci grubu yer almıştır. Gruplarda üçer öğrenci olmak üzere toplam on iki öğrenci yer almıştır.

Araştırma uygulama sürecinde ise katılımcılar, Batı Anadolu’da, sosyal ve ekonomik şartları yeterince gelişmemiş bir ilçede yer alan, imkânları sınırlı bir okulda görev yapan ve Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programını uygulanmasında rol alan bir okul yöneticisini, uygulamayı gerçekleştiren öğretmeni ve bu program ile İngilizce eğitimi alan beşinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Çalışmanın bir ayağı olan hazırlık sürecinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlık sürecinde, Batı Anadolu’da yer alan imkânları sınırlı iki farklı ilçede yer alan toplam iki devlet okulu seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen, yönetici ve odak grup öğrenci görüşme formları, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim programının uygulandığı pilot devlet okullarında görev yapmakta olan, yönetici,

öğretmen ve öğrenci gruplarına, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde, uygulanmıştır. Bu okulları seçme aşamasında araştırmacının amacı ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin özellikleri dikkate alınmıştır.

Araştırma uygulama sürecinde ise, Batı Anadolu'da, sosyal ve ekonomik çevresi yeterince gelişmemiş bir ilçede yer alan, imkânları sınırlı bir devlet okulu seçilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşme formları kullanılmıştır. Aynı zamanda, okul fiziki yapısına ilişkin gözlem de aynı devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Gözlem için okul fiziki yapısı ve donanımını ele alan gözlem formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekliyle kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde, bir okul üzerine odaklanılmasının sebebi, öğretim programı sürecini başlangıcından sonuna kadar izlemek ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin "her okul kendi bağlamından etkilenir" ilkesinden yola çıkarak, program değerlendirmesini gerçekleştirmektir.

Çalışmanın nicel boyutunda kullanılan tutum ölçeği, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Batı Anadolu'da yer alan imkân ve şartları sınırlı bir devlet okulunda, program öncesinde ve sonunda, yabancı dil ağırlıklı öğretim programı uygulanan beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın hazırlık sürecinde ve uygulama sürecinde seçilen toplamda bu üç devlet okulu amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde çalışma grubu üyelerinin ve bağlamın benzer niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çalışma grubunda yer alan program paydaşları benzer özelliklere ve imkânlara sahiptir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemi on yılın üzerindedir. Seçilen okul müdürleri, 2016 yılında yapılan pilot uygulamada görev yapmış, en az üç yıllık yöneticilikte bulunmuş kişilerdir.

Öğretmenler, programın uygulandığı okullarda ilk defa çalışan, en az on yıllık deneyime sahip kişilerdir. Öğrenciler uzak köylerden taşıma vasıtasıyla eğitim için bu okullara gelmektedir. Öğrenciler, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı ile ilk defa karşılaşan, bir önceki yıl İngilizce başarıları ortalamasının üzerinde olan, sosyo-ekonomik bakımdan yeterli imkânlara sahip olmayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Seçim aşamasında, öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip okul müdürü ve sınıf rehber öğretmeninden destek alınmıştır.



### 3.2.1. Araştırmada Seçilen Okulların Özellikleri

Hazırlık sürecinde ve uygulama sürecinde seçilen devlet okulları, ilçe merkezinde yer alan okullar arasında sınırlı imkânlarla sahip ve 2016 yılında pilot uygulama gerçekleştirilen okullardır. Okullar mesafe olarak il merkezine yaklaşık 60-70 km uzaklıkta yer almaktadır. Okullar, iki katlı binadan oluşan, sınıf sistemine yer veren okullardır. Okullar ve aileler sosyo-ekonomik imkânlar bakımından dezavantajlı konumda yer almaktadırlar. Aileler, geçimini çoğunlukla tarım ve hayvancılık üzerinden sağlamaktadırlar. Öğrenciler, mesafe olarak ilçeye uzak köylerden taşınmalı eğitim vasıtasıyla okullara ulaşmaktadır.

Araştırmanın amacı da sosyo-ekonomik imkânları sınırlı devlet okullarında gerçekleştirilen Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın uygulama sürecinin, benzer bağlamlara sahip okullarda nasıl işlediğini ortaya koymaktır. İmkânları sınırlı okullarda gerçekleşen öğretim programının nasıl daha etkin olabileceğini cevaplayabilmek, araştırmanın temel amaçlarından birisidir.

### 3.3. Hazırlık Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, uygulama sürecine rehberlik etmesi amacıyla, çalışmanın hazırlık aşaması imkân ve şartları sınırlı iki devlet okulunda görev yapan yöneticilerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veri toplanmıştır. Uygulama aşamasına geçmeden önce, öğretim programına dair genel görüş edinmek için, Batı Anadolu'da yer alan sosyo-ekonomik koşullar bakımından dezavantajlı iki ilçede yer alan iki okulda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanılan veriler, programın öğeleri ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamaları doğrultusunda önceden, belirlenmiş temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Oluşturulan temalar ve verilerin analiz süreci, uygulama aşamasında gerçekleştirilen betimsel analiz için de kavramsal çerçeve oluşturmaya yardımcı olmuştur.

Yarı yapılandırılmış yönetici, öğretmen ve odak grup öğrenci görüşme soruları hazırlanır iken, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin ilkeleri, Gözlem, Sorgulama ve Açıklama aşamaları ve öğretim programının öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) dikkate alınmaya çalışılmıştır. Öğretim programının pilot

uygulamasında ne tür eksikler olduğu ve neler yapılarak programın yeniden düzenlenebileceğine dair fikir ve görüşler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Hazırlık aşamasında, öğretim programı hakkında, program paydaşlarının görüş ve düşünceleri nitel verilerin üzerinde yapılan betimsel analiz doğrultusunda açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme formlarında, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular uzman görüşleri doğrultusunda son şeklini alarak program paydaşları ile buluşmuştur. Uygulama öncesi hazırlık aşamasında oluşturulan veri toplama araçları, uygulama aşamasında ne tür veri toplama araçlarına yer verilmesi gerektiğine dair kılavuzluk görevi görmüştür.

### **3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu**

Yönetici görüşme formunda, program öncesi ve sürecinde yeteri bilgilendirmenin sağlanıp sağlanmadığı, ailelerin sürece bakış açısı, süreç içinde öğretmen ve öğrencilerin ne tür taleplerinin olduğu açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Program sürecinde yaşanan sorunların nasıl çözümlenebileceğine dair görüş alınmıştır.

### **3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**

Öğretmen görüşme formunda, pilot uygulaması yapılan öğretim programının içeriği, konuları, kitaplar hakkında öğretmen görüşleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu aşamada yapılan öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, uygulama aşamasında öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına kılavuzluk yapmıştır.

### **3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu**

Her iki okulda, ikişer odak grup öğrenci görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formunda ise, öğrenenlerin, artan ders saati ve programın içeriğine ilişkin düşünceleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Pilot uygulamada elde edilen nitel veriler, asıl araştırmada kullanılacak görüşme sorularına ve betimsel analiz sürecinde kullanılacak temaları açığa çıkarmaya yardımcı olmuştur.

### 3.4. Uygulama Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı okullara, imkân ve şartları doğrultusunda, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programını uygulayabileceklerini Mayıs ayında yayınlamış olduğu Tebliğler Dergisi ile duyurmuştur. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, pilot çalışma kapsamında kullanılan öğretim programı üzerinde birtakım değişiklikler yapılarak, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında, program paydaşlarına yeniden sunulmuştur.

Bu çalışmada, süreç başlangıcında ve sonunda öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Süreç başlangıcında; yönetici, öğretmen ve öğrenci grupları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Süreç içerisinde öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Süreç sonunda ise tutum ölçeği yeniden uygulanarak, başlangıç ve sonuç arasında fark olup olmadığı nicel verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda süreç sonunda yönetici, öğretmen ve öğrenci gruplarıyla yeniden görüşme düzenlenerek, süreç sonucunda fikirler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

#### 3.4.1. Tutum Ölçeği

Araştırmada, Aydoğmuş ve Kurnaz (2017), tarafından hazırlanan, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Beşinci sınıf seviyesinde toplam 23 öğrenciye, öğretim programının uygulama öncesinde ve sonunda uygulanmıştır. Kullanım aşamasından önce, yazar ile iletişime geçilmiş ve kullanım izni alınmıştır. Bu ölçek, beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duygu ve tutumlarında öğretim programı öncesi ve sonunda değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçekte, tutum ifadelerine yanıt olarak *Evet*, *Kısmen* ve *Hayır* ifadeleri yer almaktadır. Cronbach Alfa güvenilirlik analizlerine göre ölçeğin güvenilirliği, ölçeği hazırlayan araştırmacı tarafından 0.86 olarak hesaplanmış ve ortaokul öğrencilerine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Yedi maddesi olumlu ve yedi maddesi olumsuz ifade içeren, likert tipi ölçek, bu araştırmanın nicel kısmında yer almıştır.

Bu çalışmada Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik sonucu 0.78 olarak bulunmuştur. 0.70'ten büyük olduğu için, uygulanan ölçeğin bu çalışmada yer alan beşinci sınıf öğrencilerine uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada tutum ölçeğine yer verilmesinin sebebi, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin hümanistlik bir yapı ile öğrenen duygularına da önem verilmesi gerektiği

ilkesinden kaynaklanmaktadır. Görüşme sürecinde yapılan odak grup öğrenci görüşmelerinde, öğrenenlerin duygu ve düşüncelerinin tutum ölçeği ile de desteklenip, desteklenmediği açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

### **3.4.2.Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu**

Görüşme yöntemi, nitel araştırmaların olmazsa olmazlarından birisi olarak nitelendirilebilir. Bu araştırmada, nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formunda yer alan sorulara son şekil, uzman görüşü doğrultusunda yeniden yapılandırılarak verilmiştir. Görüşme formu öğretim programı uygulama öncesinde ve sonunda uygulanmıştır.

Öğretim programı uygulama öncesi uygulanan görüşme formu toplam on sorudan oluşur iken, yılsonunda uygulanan görüşme formu toplam sekiz sorudan oluşmaktadır. Öğretim programı uygulama öncesi uygulanan görüşme formunda yer alan sorular ile öğretim programının tanıtımı, ailelerde oluşan yansımalar, programın uygulama öncesinde yaşanan eksiklikler, okul yöneticisinin, öğretim programı uygulamasından beklentileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yılsonunda gerçekleştirilen yönetici görüşme formunda yer alan sorular ile Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının uygulaması sonunda, ailelerde görüş değişikliği yaşanıp yaşanmadığı, bir sonraki eğitim-öğretim yılı için alınabilecek önlemler, bakanlık tarafından sağlanabilecek destek çeşitleri, öğretmenlerin beklentileri, programın güçlü yönleri ve eksiklikleri, güçlüklerin nasıl aşılabileceği ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

### **3.4.3.Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**

Program paydaşlarından olan öğretmenin, görüş ve düşüncelerini açığa çıkarmak için yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu uygulanmıştır. Eğitim-öğretim yılının birinci döneminin başında, birinci dönem sonunda ve yılsonunda olmak üzere üç ayrı, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu uygulanmıştır. Birinci dönem başında yapılan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunda toplam 15 soru yer almıştır. Bu sorular aracılığıyla, kitaplar, kazanımlar, konular hakkında öğretmenin genel görüşü belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim programı uygulama öncesi okul yöneticisinden, öğrencilerden

beklentiler, süreç içinde uygulanacak yöntem-tekniklere dair planlamanın içeriği, velilerden beklenen destek gibi süreç öncesi genel bilgi ve beklentiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci dönem sonunda yapılan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, 14 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular aracılığıyla, birinci döneme ait kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği, yaşanan güçlükler, bu güçlükleri ortadan kaldırmak için kullanılan yöntemler, kullanılan materyaller ve ne tür materyal desteği sağlanabileceği, ikinci dönem sürecinden beklentiler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yılsonunda da yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu uygulanmıştır. Bu formda, toplam 11 soru yer almış; tüm sürece ilişkin programın güçlü tarafları, eksiklikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **3.4.4.Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu**

Yarı yapılandırılmış odak grup öğrenci görüşme formu ile öğrencilerin öğretim programı hakkında görüş ve düşünceleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Toplam üç grup öğrenci ile görüşülmüştür. Gruplarda üçer öğrenci bulunmaktadır. Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısı araştırmacının görüşmeyi nasıl ve ne kadar kontrol altında tutabildiğine bağlıdır (Ekiz,2003). Bu çalışmada da, küçük grupların dikkat sürelerinin kısa olması ve araştırmacının görüşmeyi kontrol altında tutabilmesi için grupların az sayıda olması tercih edilmiştir. Birinci dönem başında uygulanan odak grup öğrenci görüşme formunda toplam beş soru yer alır iken, yılsonunda gerçekleştirilen odak grup öğrenci görüşme formunda altı soru yer almaktadır.

Dönem başında yapılan görüşme ile öğrenci gruplarının, öğretim programı uygulama öncesi, ders saatinin artması ve uygulama sürecinden beklentileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Yılsonunda uygulanan odak grup öğrenci görüşme formunda ise, öğrencilerin ne oranda beklentilerinin geliştiği, dil öğrenimine karşı bakış açılarının ne yönde geliştiği açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğrenen düşüncelerine de yer verilmiştir, çünkü okullar, öğretim programları, öğretmenlerin hepsi öğrenenleri daha iyi noktalara taşımak için vardır. Bu sebeple, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer vermek gerekmektedir.

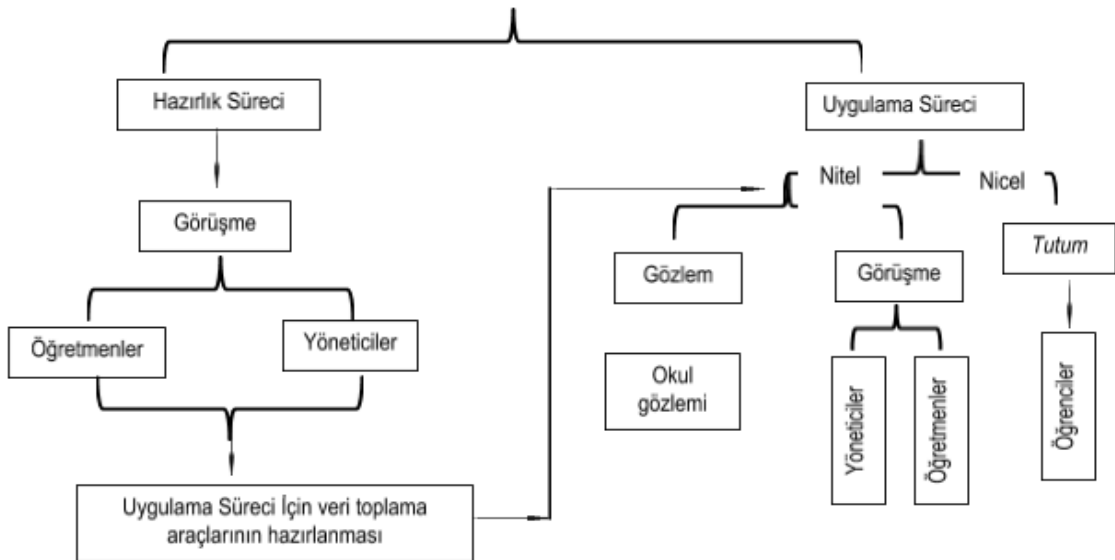
### 3.4.5. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, öğretim programının uygulandığı uygulama ortamının fiziki yapı ve donanım özelliklerinin, programın etkililiğini etkileyen unsurlar arasında olduğunu kabul eder. Bu doğrultuda, öğretim programının uygulandığı ortamın, fiziki donanım ve özelliklerinin de program değerlendirme sürecinde ele alınması gerekmektedir. Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli eğitim sürecini bir bütün olarak kabul eder. Eğitimin fiziki ve sosyal yapıdan ayrı olmadığını kabul ettiği için, okul fiziki yapısının değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Yarı yapılandırılmış gözlem formu ile okul fiziki yapısının öğretim programı üzerinde ne tür etkilerinin olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Okul fiziki yapı ve donanımının, dil öğretim süreci açısından ne kadar uygun olduğu belirlenmiştir. Alanyazında okul fiziki yapısının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar incelenmiş ve İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın etkin uygulanabilmesi için nelerin gerekli olduğu açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda, gözlem formu hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Araştırma yapılan okulun fiziki yapısı ve donanımının öğretim programı uygulamasına ne kadar hazır olduğu, yarı yapılandırılmış gözlem formu ile açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Süreci



Şekil 3.2. Veri toplama süreci.

1. Tez uygulama öncesi, 2018 bahar döneminde, nitel veriler aracılığıyla hazırlık çalışması yapılmaya karar verilmiştir.
2. Yapılan hazırlık çalışması sonucunda elde edilen verilerin uygulama sürecine kılavuzluk yapacağı düşünülerek, araştırmanın amacı ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin ilkeleri doğrultusunda görüşme formları uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve uygun okul ve çalışma grubu seçilmiştir.
3. Milli Eğitim Kurumu tarafından, Batı Anadolu'da pilot okul olarak seçilen imkânları sınırlı iki devlet okul belirlenmiştir. Bu okullarda nitel veri toplamak amacıyla hazırlanan görüşme formları için İl Milli Eğitim kurumundan resmi izinler alınmıştır.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenleri ile iletişime geçilmiş, müsait vakitler belirlenmiştir.
5. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programını uygulayan bu iki okulda görev yapmakta olan yöneticilerden ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Görüşmeler 30-40 dakika aralıklarında gerçekleşmiştir.
6. Odak öğrenci grupları belirlenir iken okul yöneticisi ve sınıf rehber öğretmenlerinden destek alınmıştır. Bu öğrencilerin seçiminde, sosyo-ekonomik bakımdan yeteri imkâna sahip olmayan, çevresel imkânlar açısından sınırlı bölgelerde yaşayan öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın amaçlarından birisi de imkân ve şartları sınırlı öğrenenlerin, bu öğretim programı sürecinden nasıl etkilendiklerini ortaya koymaktır. Bu öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır.
7. Hazırlık çalışması sonucunda elde edilen verilerin analizi doğrultusunda, araştırma uygulama sürecinde uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formları uzman görüşleri doğrultusunda ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamalarına uygun olarak belirlenmiştir.
8. Görüşme formlarının yanı sıra öğrenenlerin tutumunu belirlemek üzere geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanmış, Aydoğmuş ve Kurnaz (2017), tarafından geliştirilen Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeğinin öğretim programı öncesinde ve sonunda uygulanmıştır.

9. Okulun fiziki donanım ve koşullarını belirlemek üzere okul fiziki gözlem formu oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda son haliyle, program öncesinde yapılan gözlemler doğrultusunda doldurulmuştur.

10. Araştırmanın uygulama süreci, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Batı Anadolu'nun sosyal ve ekonomik şartları gelişmemiş bir ilçesinde bulunan ve iki yıldır bu programı uygulayan bir devlet okulu seçilmiş ve nitel ve nicel verileri toplamak üzere gerekli izinler İl Milli Eğitim kurumundan alınmıştır.

11. Öğretim programı uygulama öncesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler, tutum ölçeği uygulaması ve okul fiziki yapısına ilişkin gözlem için okul yöneticisi ve öğretmenler ile görüşülmüş ve uygun vakitleri tespit edilmiştir.

12. Görüşmeler uygun olan bir ortamda, genellikle müdür odası ve rehberlik odasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların izinleri alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

13. Tutum ölçeği uygulaması için yönetici tarafından uygun olan ders belirlenmiş ve ders öğretmenin onayı da alınarak, ölçek, araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

14. Gözlem ise, okul bina içi gezilerek, beşinci sınıf öğrencilerinin eğitim aldığı sınıf ortamı gezilerek, notlar tutularak gerçekleştirilmiştir.

15. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının birinci dönem sonunda, uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ile birinci dönemin değerlendirmesine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

16. 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılının ikinci dönem sonunda, öğretim programının işleyişine yönelik yılsonu değerlendirmesi yapmak üzere, yönetici, öğretmen ve öğrencilerle, odak grup öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

17. Öğrencilerin program öncesinde ve sonunda tutumlarının hangi yönde geliştiğini ortaya çıkarmak amacıyla, program öncesi uygulanan tutum ölçeği yeniden, program uygulaması sonunda uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinde, okul yöneticisi ve öğretmen ile irtibat halinde olunarak, gerekli güven ortamı yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte elde edilen verilerin, bilimsel amaçlı kullanılacağı ve sadece öğretim programının imkânları sınırlı bir okulda işleyiş sürecine ışık tutmak amacıyla gerçekleştirildiği güveni verilmiştir.



### 3.6. Verilerin Analizi

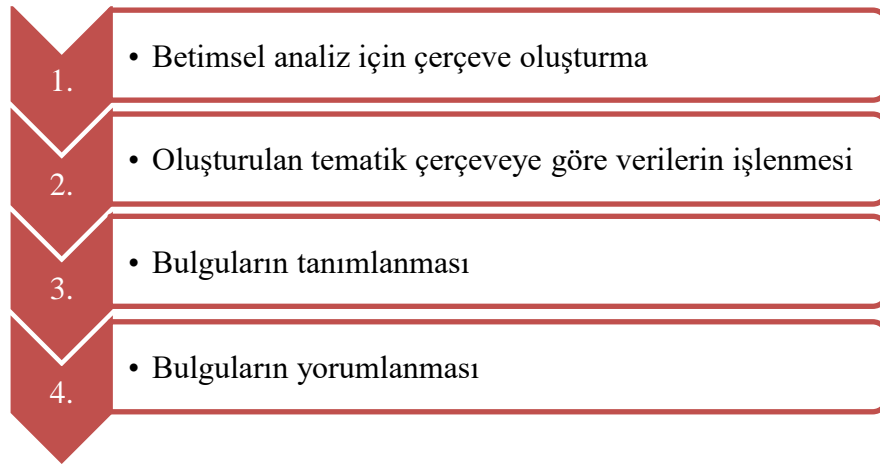
Elde edilen tutum ölçeği verileri SPSS (Statistical Packet for The Social Science) 17,0 kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim programı uygulaması öncesi uygulanan tutum ölçeği ile ikinci dönem sonunda uygulanan tutum ölçeği arasındaki farka bakmak için maddelerin aritmetik ortalamaları, tutum ifadeleri de dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeği'nin ön ölçüm ve son ölçüm sonuçları nonparametrik bağımlı gruplar için t testi içinde yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Hazırlık sürecinde, iki yönetici ve iki öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler ve öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, bilgisayar ortamında yazıya geçirildikten sonra, belirlenen temalar doğrultusunda betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler program paydaşlarının hazırbulunuşluğu, programın güçlü ve eksik yönleri, kazanım-içerik hakkında genel bilgiler, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme, paydaş görüş ve önerileri temaları doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen örnek birer veri setini Eğitim Programları ve Öğretim alanında nitel çalışma deneyimine sahip ikinci bir kodlayıcıdan veri setlerini kodlaması istenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994, s.64) hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin, öğretmen veri seti kodlaması için %92, yönetici veri seti kodlaması için %91, öğrenci veri seti kodlaması için %90 olarak bulunmuştur. Uyum yüzdesinin %80'in üzerinde olduğu bulunarak, hazırlık çalışmasında elde edilen veriler doğrultusunda, uygulama aşamasında kullanılacak temaların belirginliği artırılmıştır. Hazırlık sürecinde oluşturulan temalar ve ulaşılan kodlar, uygulama sürecinde veri toplama ve analiz sürecinin daha planlı ve sistematik olmasına katkıda bulunmuştur.

Uygulama sürecinde, uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ve okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir.

Birinci dönem başında ve sonunda program paydaşları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci dönem sonunda ise yeniden yönetici ve öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenciler ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Altunışık vd. (2010), betimsel analiz aşamaları şekil 3.3.'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Betimsel analiz aşamaları.

Bu çalışmada da betimsel analiz için gerçekleştirilen sıralamada, ilk öncelikle tematik çerçeve belirlenmiştir. Ardından, elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri belirlenen temalar doğrultusunda, ayrıntılı bir şekilde kodlanarak işlendi. Elde edilen bulguların tanımlanmasının ardından, sonuç olarak bulguların ilişkilendirilerek yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analizin kullanılma sebebi, araştırma sorularına göre ve programın öğelerine göre belirli bir çerçevede görüşme metinlerinin analiz edilmeye çalışılmasıdır. Elde edilen verilerin birbirini destekleyip desteklemediği açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen nitel verilere uygulanan betimsel analiz sonucunda başlangıçta, süreçte ve yılsonunda elde edilen örnek birer veri setini Eğitim Programları ve Öğretim alanında nitel çalışma deneyimine sahip ikinci bir kodlayıcıdan, veri analizlerini kodlaması istenmiştir. Ardından kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994, s. 64) hesaplanmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen nitel veri analizlerinin, ikinci kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen kodlamada uyum yüzdesi; öğretmen veri seti kodlaması için %91, yönetici veri seti kodlaması için %92 ve öğrenci veri seti kodlaması için %92 uyuma erişilmiştir. Uyum %80'in üzerinde olduğu bulunarak asıl kodlama gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak yedi tema ve bu temaların altında 27 koda ulaşılmıştır.

### 3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) sağlamak amacıyla oluşturulan fiziki gözlem formu, görüşme soruları, alanyazından faydalanılarak hazırlanmıştır. Uzman görüşlerinden dönüt alınmış ve yeniden düzenlenerek, son hali oluşturulmuştur. Görüşme

öncesi okul yöneticileriyle, öğretmenlerle görüşülerek karşılıklı gönüllülük esas ve güven duygusu oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda şu sorulara yanıt aramıştır;

1. Araştırma bulguları anlamlı mıdır?
2. Bulgular kendi içinde tutarlılık göstermekte midir?
3. Farklı veri kaynakları, farklı veri toplama stratejileri kullanılmış mıdır?
4. Elde edilen bulgular betimsel analiz için oluşturulan kavramsal çerçeveye uymakta mıdır?

Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabirliğini) sağlamak amacıyla, süreçte gerçekleştirilen eylemler sırasıyla anlatılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen görüşme sonuçlarının, yapılan fiziki gözlem formunun ve tutum ölçeği verilerinin birbirini destekler nitelikte olup olmadığı tartışma aşamasında, ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri sonucunda elde edilen veri setlerinin, Eğitim Programları ve Öğretim dalında nitel veri kodlama deneyimine sahip ikinci bir kodlayıcıdan kodlaması yapılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için, araştırmacı süreçte nelerin gerçekleştiğini, veri toplama sürecinde detaylı bir şekilde vermeye çalışmıştır. Aynı zamanda elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

### **3.8. Araştırmacının Rolü**

Bu çalışmada, araştırmacının mezun olduğu İngilizce Öğretmenliği bölümü, çocuklara yabancı dil öğretiminin kuramsalı ve uygulaması açısından belirli bir birikime sahip olması, araştırmanın süreci için daha kolaylaştırıcı olmuştur. Araştırmacı elde ettiği verilere, Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans dalında farklı kuram ve uygulamalara yönelik derslerden edindiği bilgiler ve İngilizce öğretimi üzerine edinmiş olduğu bilgiler aracılığıyla nesnel bir bakış açısıyla, nesnel yorumlar getirmeye çalışmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bulgular, araştırma uygulamasının karma desen olması sebebiyle nicel veriler, tez çalışmasında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ilişkin nitel veriler, gözlem sonucunda elde edilen veriler ve programın güçlü ve eksik tarafları paydaş düşünceleri ile birlikte verilmiştir.

### 4.1. Hazırlık Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesi gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen kodlar, önceden belirlenen temalar altında birleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, önceden belirlenen temalar altında analiz edilmiştir. Belirlenen temaların, elde edilen kodlar uygulama aşamasında oluşturulan temaların çerçevesini daha da kesinleştirmiştir.

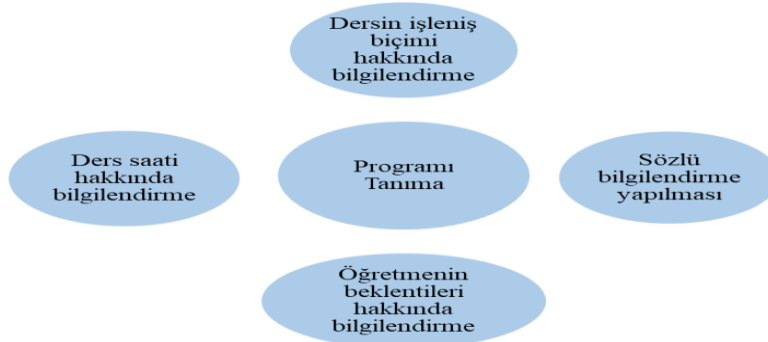
Çalışmanın bulgular aşamasında, uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmesinin sebebi, yapılan pilot çalışmanın aynı zamanda bu çalışmanın bel kemiği olan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Gözlem aşamasının bir parçası olmasıdır. Burada amaç, uygulama aşaması için gerçekleştirilen sürecin planlamasını yapmak ve öğretim programını, araştırmacının daha detaylı tanımasıdır. Uygulama öncesi gerçekleştirilen pilot çalışma ve uygulama aşamasında öğretim programı uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla, araştırmacı Gözlem aşamasında yer alan ön görüşmeler gereğini yerine getirmiştir. Araştırmacı, öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme öğeleri ve program uygulama öncesinde ve program uygulama sürecinde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır.

Uygulama öncesi elde edilen bulgular, kazanım ve içeriğe dönük genel bakış açısı, programın güçlü ve eksik yönleri, program paydaşlarının hazırbulunuşluğu, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme yöntemleri, programın güçlü ve eksik yönleri, paydaş görüş ve önerilerine ilişkin temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Oluşturulan tema-kod listesi, tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Tema-Kod Listesi

Temalar/Alt Temalar	Kodlar	
Programı tanıma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sözlü bilgilendirme yapılması</li> <li>- Ders saati hakkında bilgilendirme</li> <li>- Ders işleniş biçimi hakkında bilgilendirme</li> <li>- Öğretmenin beklentileri hakkında bilgilendirme</li> </ul>	
Karşılaşılan Sorunlar	Uygulama öncesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin programdan kaldırılması</li> <li>- tek öğretmenin 4 temel beceri eğitimini vermesi</li> </ul>
	Uygulama esnasında	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaynak elde edilememesi</li> <li>- Evde internet erişiminin olmaması</li> <li>- dili okul dışında kullanma sınırlılığı</li> <li>- Ailelerin dil öğretimine yaklaşımı</li> </ul>
Öğretim programının güçlü yanları	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materyal çeşitliliği</li> <li>- Etkinlik çeşitliliği</li> <li>- Dile maruz bırakma</li> </ul>	
Kazanım-içerikle ilgili genel bakış açısı	<ul style="list-style-type: none"> <li>- öğrenci seviyesine uygun olması</li> <li>- öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması</li> <li>- dil bilgisi yoğunluğu</li> <li>- konuların günlük hayatla ilişkili olması</li> </ul>	
Eğitim durumları	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eğitim yazılımlarını kullanma</li> <li>- Tüm becerilerde ders işlemeye imkân verme</li> </ul>	
Ölçme ve değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kelime testleri</li> <li>- Yazma testleri</li> <li>- Dinleme Testleri</li> <li>- konuşma testlerinin olmaması</li> </ul>	
Öneriler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ders sayısının üst sınıflarda devam etmesi</li> <li>- resim müzik beden eğitimi gibi derslerin olması</li> <li>- materyal desteğinin artırılması</li> </ul>	

#### 4.1.1. Program Paydaşlarının Öğretim Programına Hazırbulunuşluğu



Şekil 4.1. Program paydaşlarının öğretim programı ilişkin hazırbulunuşluğuna ilişkin kodlar.

### ***Sözlü bilgilendirme yapılması***

Program paydaşlarından yöneticiler, öğretim programı öncesi, yüz yüze ya da sanal ortamda gerçekleşen bir eğitim sağlanmadığı, sadece Dosya Yönetim Sistemi üzerinden programın uygulanması yönünde bilgilendirme olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler de yöneticiler, herhangi bir eğitim almadıklarını söylemişlerdir.

*Şimdi sistem üzerinden, DYS üzerinden bize zaten bilgiler geldi. Hani, nasıl yapılacağına dair, ders programı olsun, onlarla ilgili bilgilendirmeler geldi. Ama normal yüz yüze bilgilendirme yapılmadı (Görüşme kaydı 1, Yönetici 1).*

*Biz sadece söylentileri duyuyorduk. Atıyorum, Nisan, Mayıs aylarında duyuyorduk. Önümüzdeki yıl eğitim-öğretim yılında Beşinci Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Programı önümüze konuldu. Bir hazırlığımız yoktu. Sadece söylentilerden ibaret bir şeydi (Görüşme kaydı 2, Yönetici 2).*

*...herhangi bir bilgilendirme yapılmadı. Yazılı olarak da herhangi bir bilgilendirme yapılmadı (Görüşme kaydı 1, Öğretmen 1).*

Program paydaşlarına öğretim programı tanıtımının detaylı bir şekilde gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Ders saati hakkında bilgilendirme***

Öğrenciler ders saati hakkında bilgilendirmenin müdür ve öğretmen tarafından yapıldığını belirtmişlerdir.

*Öğretmenimiz (Odak Grup Görüşme kaydı 1, Öğrenci 1).*

*Evet, müdür yapmıştı (Odak Grup Görüşme kaydı 2, Öğrenci 1).*

### ***Dersin işleniş biçimi hakkında bilgilendirme***

Öğrenciler ders işleniş biçimi hakkında yapılan bilgilendirmede, okuma ve yazmanın ağırlıkta olacağını belirtildiğini ifade etmişlerdir.

*Yazmayı biraz daha fazla yapacağız dedi (Odak Grup Görüşme kaydı 2, Ö2).*

*Yaptı. Yapmaya devam ediyor. İlginç konular göreceksiniz diyor. Daha çok okuma ve yazma yapacaksınız dedi. İyi bir çalışmayla, daha çok test çözerek en iyi liselere gidebilirsiniz diyor (Odak Grup Görüşme kaydı 1, Ö1).*

### ***Öğretmenin beklentileri hakkında bilgilendirme***

Öğrenciler öğretmenlerin beklentilerinin yapılan denemelerde doğru sayılarının fazla olması, notlarının yüksek olması, İngilizce parçalarının daha kolay anlamaları, öğrendiklerini daha çok tekrar edebilme yönünde olduğunu söylemişlerdir.

*Mesela yazılı notumuz 60 ise onu daha da yükseltmemizi beklediğini söyledi (Odak Grup Görüşme kaydı 3, Ö3).*

*Yapılan denemelerde doğru sayılarımızın artması gerektiğini söyledi (Odak Grup Görüşme kaydı 3, Ö1).*

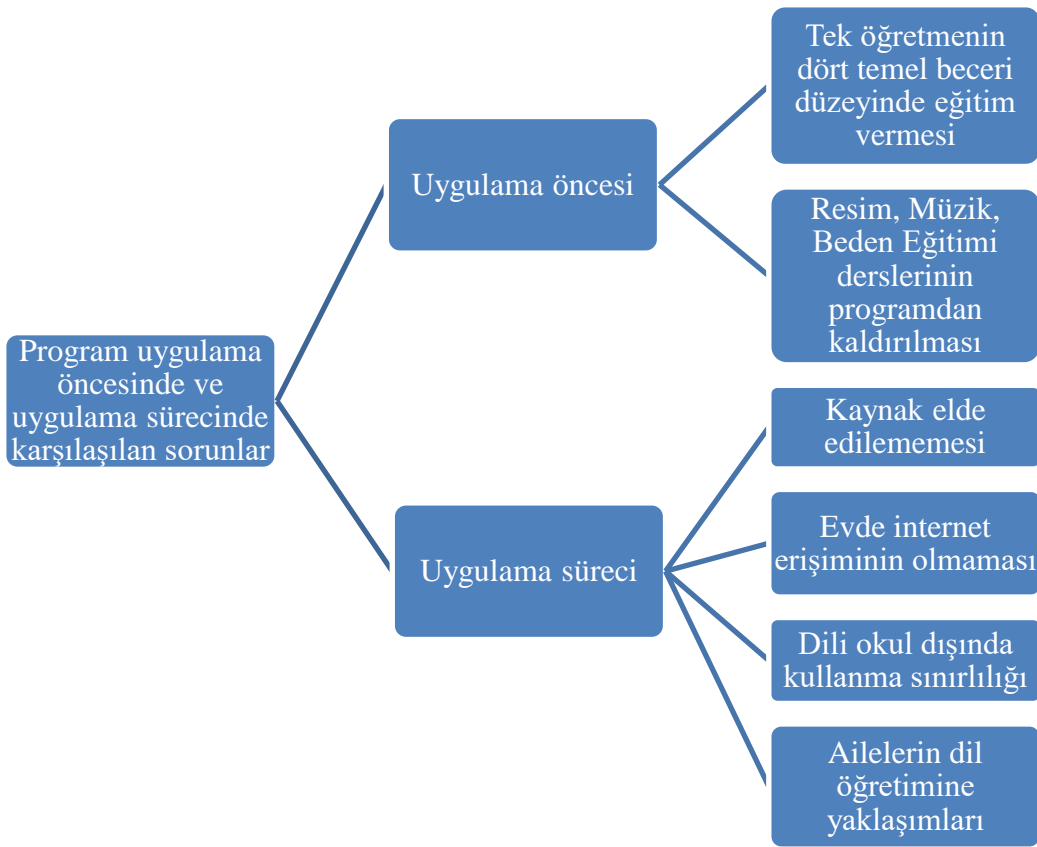
*Okuduğumuz İngilizce parçalarını daha kolaylıkla anlamamız gerektiğini söyledi (Odak Grup Görüşme kaydı 1, Ö1).*

*Öğrendiğimiz bilgileri daha çok tekrar etme vaktimiz olacak dedi (Odak Grup Görüşme kaydı 2, Ö1).*

*Gelecekte başarılı olmamız gerektiğini, sürekli test çözmemiz gerektiğini söyledi. İngilizceyi 8. Sınıfa geldiğinizde daha iyi konuşacaksınız dedi. Ama daha çok yazma ve okuma yaptığımız için konuşmayı yapamıyoruz* (Odak Grup Görüşme kaydı 4, Ö1).

Öğretmenin öğrenenlerden beklentilerinin, İngilizce öğretim sürecinde öğrencilerin seviyelerinin bilişsel düzeyde artması yönündedir. Ders notlarının ve yapılan deneme sınavlarında ortalamalarının yüksek olması, öğretim sürecinde dinleme ve konuşma süreçlerinin biraz geri planda bırakılabilme ihtimalini de artırmıştır.

#### 4.1.2. Öğretim Programı Uygulama Öncesi ve Uygulama Esnasında Yaşanan Güçlüklere İlişkin Bulgular



Şekil 4.2. Öğretim programının uygulama öncesi ve uygulama esnasında yaşanan güçlüklerle ilişkin kodlar.

##### ***Resim, Müzik, Beden Eğitimi derslerinin programdan kaldırılması***

Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerin kaldırılmasına ilişkin yöneticiler, okul ders programını düzenleyebilmek için Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi dersleri

kaldırdıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler, İngilizce dersinde bazen çok sıkıldıklarında, öğretmenlerinin resim yapmaya ya da müzik dinlemeye izin verdiğini söylemişlerdir.

*Bedene fazla çıkamıyoruz. Beden Eğitimi dersi de olsun (Odak Grup Görüşme kaydı 4, Ö1).*

*Bence onlar da olmalıydı. Çünkü bazı arkadaşlarımız yetenekli. Onlar kendilerini gösteremiyorlar (Odak Grup Görüşme kaydı 6, Ö2).*

*Hoca çok sıkıldığımızı görünce resim çizmemize izin veriyor (Odak Grup Görüşme kaydı 3, Ö1).*

*Bazen İngilizce öğretmenimiz çıkartıyor Bedene ama tabii bir Beden Eğitimi dersi gibi olmuyor.*

*Ondan çok zevk almıyoruz. Sanki tenefüs yapmış gibi oluyoruz (Odak Grup Görüşme kaydı 5, Ö2).*

*Ben yaptırıyorum. Hani derslerimizin çok yoğun olmadığı vakitler yaptırıyorum. Programın rahatladığı dönemlerde. Mesela deneme yapılacağı hafta çok yapmıyorum. Ya da sınav haftalarında çok yaptırmıyorum, ama dersin rahatladığı dönemlerde resim dersi yaptırıyorum. Resim dersinde de öğrendiği kelimelerle ilgili resimler çizecek, üzerine isimlerini yazacak. O üniteyle ilgili kendini nasıl ifade edecek ise. Bazen Bedene çıkarıyorum (Görüşme kaydı 1, Öğretmen 1).*

Öğrenciler, İngilizce derslerinin devam etmesini fakat Beden Eğitimi, Müzik ve Resim gibi derslerin de olmasını istediklerini söylemişlerdir. Bazı arkadaşlarının yeteneklerini bu yüzden geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise bu eksikliği gördüklerini ve kendi çabalarıyla bu eksikliği gidermeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

### ***Tek öğretmenin dört beceri düzeyinde eğitim vermesi***

Yöneticiler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dinleme, okuma, yazma ve konuşma alanlarında tek öğretmenin eğitim verdiği ve bu süreci yorucu hale getirdiği belirtilmiştir.

*Dört beceri üzerine tek öğretmenin ders veriyor (Görüşme kaydı, Yönetici 1).*

*Gelen kitaplar program ile uyumadığı için planlamada sıkıntılar yaşadım. Program çok yoğun bir süreç içeriyor. Bu süreci düzenlemek tek öğretmen olarak zor oldu (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

### ***Kaynak-materyal elde edilememesi***

Kaynak konusunda öğretmenler ve yöneticiler öğretim programına yönelik Milli Eğitim Kurumu tarafından bir kitap gönderilmediğini belirtmişlerdir.

*Kaynak konusunda sıkıntı yaşadık. Milli Eğitim tam bir kaynak göndermedi. İlk önce müfredata uymayan bir kitap geldi. Sonra 1 tane daha kitap geldi. Bir de öğrenciler ilk defa karşılaştığı için müfredatla öğrenciler çok zorlandı. İlk 2 ay 3 ay falan. Dönem ortasına ve sonlarına doğru alıştılar ama ilk başta çok zorlandılar. Kelime ezberlemede sorun yaşadılar. Sınavlarda sıkıntı yaşadılar. Velilerden başarıları çok düşük, niye böyle alıyorlar diye bazen şikâyetler aldık (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*Ya şimdi, bizim uyguladığımız uygulama yerimiz biraz sıkıntılı. Nasıl diyeyim, gerekli materyallerimiz yok. Uygulamaya yönelik herhangi bir şeyimiz yok. Bu sıkıntılarımız oluyor (Görüşme kaydı, Yönetici 1).*

*Kaynak kitap aldırılmaya kalkıyorum bazı veliler itirazda bulunduğu için maddi sıkıntılardan ötürü okulda kendi kaynaklarımıyla dersi yürütmeye ve daha verimli hale getirmeye çalışıyorum. Fakat evde öğrenci okulda gördüğünü ya da sokağa çıktığında tekrar yapma imkânı bulamıyor (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*



Yeteri materyal ve kaynak elde dilememesi, öğretmende ve öğrenenlerde motivasyon düşüklüğüne sebep olmuştur. Öğretmen, konuları içeren bir kitap olmasının, en azından kılavuzluk görevi göreceğine inanmaktadır.

#### ***Evde internet erişimi olmaması***

Bir öğretmen, öğrencilerin evde internet erişimlerinin olmadığını, bu sebeple Dyned, Eba ve Okulistik gibi uygulamalardaki etkinlikleri yapamadıklarını belirtmişlerdir.

*Ekonomik olarak örneğin Dyned denen uygulamayı bütün öğrencilerim uygulayamıyor evlerinde internet ve imkân olmadığı için (Görüşme kaydı 2, Öğretmen 2).*

#### ***Dili okul dışında kullanma olanaklarının sınırlılığı***

Öğretmenler ve yöneticiler okul dışında öğrencilerin pratik yapma imkânı olmadığını söylemişlerdir.

*Daha önce çocukların bir kursa gitmemiş olması, alt yapısının olmaması etkiliyor. Kaynaklarımız sınırlı. Öğrenci dışarda İngilizce ile karşılaşmıyor (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*...Kaynak kitap aldurmaya kalkıyorum bazı veliler itirazda bulunduğu için maddi sıkıntılardan ötürü okulda kendi kaynaklarımı dersi yürütmeye ve daha verimli hale getirmeye çalışıyorum. Fakat evde öğrenci okulda gördüğünü ya da sokağa çıktığında tekrar yapma imkânı bulamıyor (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

*Uygulama sürecinde sıkıntılarımız oldu. Okul dışında uygulama süreci olmuyor. Turistik bir yerlerde yapılması daha iyi oluyor. Bizim öğrencimiz 1 sene öğreniyor, yazın unutup. Eski haline dönüyor. En büyük sıkıntımız pratik (Görüşme kaydı, Yönetici 1).*

Öğrenenlerin sosyal çevrelerinin imkân ve şartları dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

#### ***Ailelerin dil öğretime yaklaşımı***

Bir yönetici, ailelerin dil öğretimi için beşinci sınıf seviyesini erken bulduklarını söylemiştir.

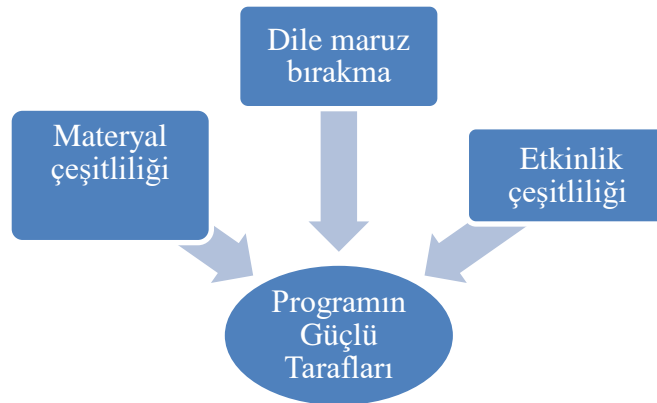
*Aileler bilinçsiz biraz. Örneğin 8. Sınıftan sonra Sosyal Bilimler Lisesi'ne giden bir öğrenci bir yıl hazırlık görüyor. Ailelere bu sürecin Beşinci Sınıfta geldiğini söylüyoruz. İngilizce öğrenmek için nihayetinde insanlar ne paralar harcıyorlar. Beşinci Sınıf velilerin kaygısı öğrencileri daha küçük görüyorlar. Keşke sekizinci sınıftan sonraki süreçte olsa gibi söylemler ile geliyorlar (Görüşme kaydı, Yönetici 2).*

Ailelerin erken yaş dil öğretime karşı gösterdikleri direnç, dil öğrenim süreci hakkında yeteri bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını işaret etmektedir.

#### **4.1.3. Öğretim Programının Güçlü Taraflarına İlişkin Bulgular**

Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli öğretim programının güçlü taraflarını da ortaya koymayı hedef edinmiştir. Bu sayede, sadece negatif kısımlara odaklanılmamakta ve pozitif tarafların daha da nasıl güçlendirilebileceğine de yanıt aranmaktadır. Öğretim programının pozitif taraflarına ilişkin olarak, materyal çeşitliliği, öğrenenlerin daha uzun

süre dile maruz kalmaları ve öğretmenin süreyi etkin kullanarak daha çok etkinlik çeşitliliği sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.



Şekil 4.3. Öğretim programının güçlü taraflarına ilişkin kodlar.

### ***Materyal çeşitliliği***

Öğretmenler ekstradan materyal çeşitliliği için, *Eba*, *Okulistik* gibi yazılımları sıkça kullandıklarını, bir öğretmen hikâye kitapları, sözlük ve test kitapları aldırarak gibi yöntemlere başvurduğunu, bir öğretmen de proje okulu olan okuldan kitap temin ettiğini söylemiştir.

*Hikâye kitapları edindik. Sözlük edindik. Test kitapları edindik. Test çözme yetenekleri de gelişmesi için. Bunun yanı sıra boşluk doldurma, writing eksersizleri için de kaynaklar edindik (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*Daha çok materyal bulmaya çalışıyorum. Öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma süreçlerine katkıda bulunabilmesi için daha çok kaynak bulmaya çalışıyorum, Ebadan. Morpadan, Okulistikten (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

*Ekstradan materyal gelmedi, proje okullarında kullanılan kitaplar ile Milli Eğitim hazırlık sınıfı olmayan Beşinci Sınıflarda kullandıkları kitabı harmanlamaya çalıştık (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

Materyal olarak çevrimiçi yazılımların kullanıldığı, belirli bir kitap gönderiminin olmadığı göze çarpmıştır.

### ***Etkinlik çeşitliliği***

Öğretmenler ders süresinin artmasıyla birlikte, ders içi etkinliklerde öğrencilerin bireysel ve grupta yapabilecekleri aktiviteleri daha çok uygulayabildiklerini söylemişlerdir.

*İngilizceye dair her şey yapılabilir. Saat çok güzel bir süre. Dinleme, şarkı dinleme, oyun oynama. Daha önce ders, kitap ve kitaptaki egzersizleri yaptırabiliyorken, şimdi ekstradan kendim de bir şeyler katabiliyorum. Mesela ilk ben hikâye kitabı getirdim, çocuklar hiç bilmiyor. İlk sözlük bak kelime araştır çocukları sıktı. Zamanla bunlara alıştılar. Şimdi o alışkanlığı edindiler. Güzel ilerlediler. En azından bir kitaptan bir kelime bile anlasalar önemlidir. Köyümüzün durumu belli,*

*başarı durumu da belli. En azından çocuğun evinde kitap okuyabilmesi de güzel bir şey. Hani bunlara fırsat bulabildik (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

Sürenin fazla olması, etkinlik çeşitliliğinin de fazla olmasında rol oynamıştır.

### ***Dile maruz bırakma***

Bir öğretmen öğrencilerin daha çok dile maruz kaldıklarını ve bunun olumlu yansımalarının olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler de öğrendiklerinin daha çok pekiştiğini söylemişlerdir.

*Ama benim konuştuğumu anlayabiliyorlar. Pasif olmalarına rağmen, İngilizceye fazla maruz kaldıkları için eskisi gibi İngilizce konuşmanı yadsımıyorlar ve söylediklerimi anlayabiliyorlar. Anladıkça gülüyorlar, anlayabildiklerine seviniyorlar (Görüşme kaydı, Öğretmen 2). İlkokulda daha az bilgi vardı ve daha hızlı geçiyorlardı. Burada daha çok iyi anlayabiliyoruz. Daha çok vaktimiz oluyor (Odak Grup Görüşme kaydı 6, Ö1).*

#### **4.1.4. Kazanım-İçerik ile İlgili Genel Bakış Açısı**



Şekil 4.4. Kazanım-içerik ile ilgili genel bakış açısına ilişkin kodlar.

### ***Öğrenci seviyesine uygunluğu***

Öğretmenler kazanım ve içerikte yer alan konuların öğrenci seviyesine, ilgisine uygun olduğunu fakat yoğun olduğunu belirtmişlerdir.

*Öğrenci seviyesine uygun ilgi çekici, fakat gene verilmek istenen kazanım ve kelime, gramer yoğunluğu var (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

*İlk öncelikle müfredat geldi. Ardından kitap geldi. 15 saat dersleri de oluyor tabi ama müfredat yoğun. 40 ünitelik bir program (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

*İçerik öğrenci seviyesine uygun ve Beşinci Sınıf öğrencilerinin ilgisini çekebilecek konular mevcut” (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

Kırk temadan oluşan öğretim programı, süreci daha yoğun hale getirmiştir. Program paydaşlarından öğretmen, içeriğin daha etkin olması için, tema sayısının

azaltılması etkili olabileceğini savunmuştur. Erken yaş dil öğrenen özelliklerini düşündüğümüzde, tema sayısının fazlalığının programın etkisini azaltabileceğine dikkat çekmektedir.

### **Öğrenci ilgi- ihtiyaçlarına uygunluğu**

Öğretmenler kazanımların ve içeriğin öğrenci ilgi-ihtiyaçlarına uygun olduğunu, fakat yoğun olduğunu belirtmişlerdir.

*Konular eğlenceli aslında, Çocukların ilgisini çekiyor. Ama İngilizce başlı başına bir ilgi dersi olduğu için ilgisiz çocuk her türlü ilgi duymuyor. Biraz istekli olan çocuk daha hevesli olabiliyor. Ama konular güzel, eğlenceli (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*Günümüz çocuklarına hitap ediyor. En son Sıradışı Çocuklar konusunu işledik. Öğrencilerden bir kısmı kendinde sıra dışı özelliklerin olduğunu hayal etmeye başladı. Hatta bazıları rüyalarında harika özelliklerinin olduğunu sınıfta paylaşıyor, örneğin bir öğrencim uçtuğunu, kanatlarının olduğunu söyledi. Öğrencilerin hayal dünyalarına hitap ediyor. Örneğin şu anda Robotlar konusunu işliyoruz, robot filmlerinden çocuklar daha önce Star Wars ya da Wall-E gibi filmleri izlemişler. Buradaki konu ve karakterle kendilerini eşleştirme yapıyorlar (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

### **Dil bilgisi yoğunluğu**

Öğretmenler dil bilgisi yoğunluğunun olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen, öğrencilerin ezberleyerek öğrendiğini ve bu yüzden kuralları anlattığını söyler iken, bir öğretmen öğrenciler merak edip sorduğunda dil bilgisi hakkında detaylı bilgi verdiğini söylemiştir.

*Çok gramer odaklı anlatmıyorum zaten. Ama öğrenci merak edince örneğin burada neden -s takısı var dediğinde öğrenciye ayrıntılı bir şekilde anlatıyorum (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*... gramer yoğunluğu var. Çok gramer odaklı anlatmıyorum zaten. Ama öğrencinin de yeteri alt yapısı olmadığı için gramer konularını ister istemez ayrıntılı bir şekilde veriyorum. Çünkü bizim öğrencimiz ezber odaklı öğreniyor. Yani kural ve yapıları kendileri çıkaramıyor, biz de mecburen veriyoruz (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

Öğretim programının temel hedefi iletişim odaklı olmasına rağmen, uygulama sürecinde dil bilgisi anlatımının devam ettiği ortaya çıkmıştır.

### **Konuların günlük hayatla ilişkili olması**

Öğretmenler konuların içinde yer alan diyalogların günlük hayatla ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

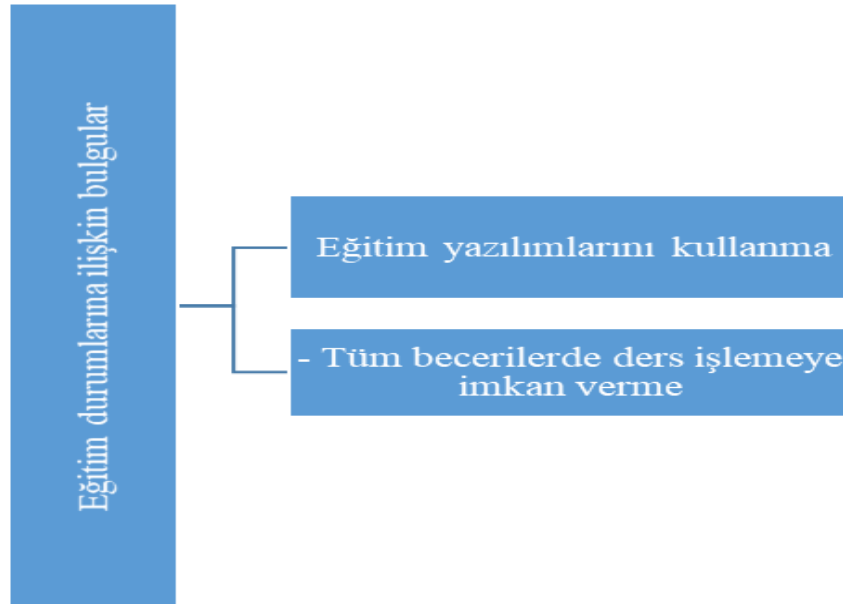
*Diyaloglar günlük hayatla ilgili geçiyor (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*Evet, diyaloglar günlük hayatla ilgili geçiyor. Ama öğrencilerin dışarıda bu diyalogları duyma imkânları olmadığı için gene onlara İngilizce bir nebze kullanışsız geliyor. Ancak izledikleri filmlerde, videolarda ya da ne bilim TV de karşılaşırlarsa biraz daha ilgilerini çekiyor (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

Öğretmenler, öğrenenlerin gerçek yaşamda dil ile karşılaştıkları süreçten daha fazla bilgi edindiklerini dile getirmişlerdir. Seçilen konular öğrenenlerin duygu ve düşünce

dünyalarına ne kadar çok hitap eder ise, öğrenen ve öğretene için dil öğretim ve öğrenim süreci bir o kadar etkin olacaktır.

#### 4.1.5. Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular



Şekil 4.5. Eğitim durumlarına ilişkin kodlar.

##### ***Eğitim yazılımlarının kullanılması***

Öğretmenler, *Eba*, *Morpa kampüs*, *Okulistik* gibi yazılımlardan faydalandıklarını, eğitim durumlarını zenginleştirecek materyal bakımından sınıfların eksik olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler de bu yazılımlar ile ders işlemeye daha çok vakit ayırdıklarını söylemişlerdir.

*Okulistiği çok seviyor öğrenciler. Kaynak bakımından testler sağlıyor. İngilizce sınıfının donanımı biraz eksik geldi bana. Flashcardlar, görseller olabilir, tabi biraz da maddi bunlar* (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).

*Öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma süreçlerine katkıda bulunabilmesi için daha çok kaynak bulmaya çalışıyorum, Ebadan. Morpadan, Okulistikten.* (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).

*Akıllı tahtalardan Okulistik ve Eba alıştırmalarına daha çok vakit ayırabiliyoruz* (Odak Grup Görüşme kaydı 5, Ö3).

Somut materyal desteği ile öğrenenlerin beş duyusuna hitap edilerek, süreç daha etkin ve verimli hale getirebilir.

##### ***Dört beceri düzeyinde ders işleme***

Öğretmenler, yukarıda belirttikleri gibi 4 beceri düzeyine yer vermek amacıyla daha çok kaynak bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler de, dinleme, okuma ve

yazma becerilerine daha çok ağırlık verildiğini, oyunlar ve şarkılarla da ders işlediklerini söylemişlerdir.

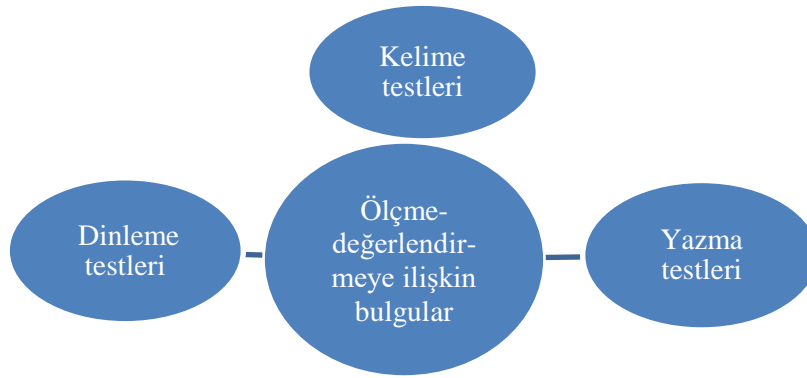
*Daha çok dinleme ve okuma yapabiliyoruz. Kelime bilgimiz genişledi(Odak Grup Görüşme kaydı 5, Ö3).*

*Evet, çok yoruluyoruz. Çok yazma yapınca daha çok yoruluyoruz. Bunun yerine videolar izlese, belki dinlenmeye de fırsatımız olur (Odak Grup Görüşme kaydı 5, Ö2).*

*Bazen oyunla ders yapıyoruz. İngilizce oyun (Odak Grup Görüşme kaydı 1, Ö3).*

*İngilizce şarkılar da dinliyoruz (Odak Grup Görüşme kaydı 1, Ö1).*

#### 4.1.6. Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular



Şekil 4.6. Ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kodlar.

##### ***Kelime testleri-yazma testleri-dinleme testleri***

Bir öğretmen, ölçme-değerlendirme için kelime, yazma ve dinleme testleri yaptıklarını konuşmayı da süreç içinde gerçekleştirdiklerini fakat değerlendirme yapmadığını söylemiştir. Bir öğretmen dinleme ve konuşma sınavını küçük sınavlar tarzında gerçekleştirdiğini, ama asıl sınavı klasik tarzda yazılı olarak yaptığını söylemiştir.

*Yazılı yapıyoruz. Okuduğunu anlama üzerine. Kelime testi. Dinlemede yapıyorum ama motivasyonları da düşün istemiyorum biranda (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*Speaking de ders esnasında yapıyoruz ama değerlendirme yapmadım daha açıkçası (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

*Dört beceri düzeyinde sınav yapmaya çalışıyorum. Ama dinleme ve konuşmayı küçük quizler tarzında. Asıl sınavı yazılı olarak yapıyorum(Görüşme kaydı, Öğretmen 2).*

Ölçme-değerlendirme sürecinde, kelime testlerinin, yazma ve dinleme testlerinin kullanımı öğrenenin konuşma becerileri konusunda geri planda kalmasına sebep olabilir. Dil öğretim sürecinde konuşma becerisinin de gelişebilmesi için hem sınıf ortamlarında, hem sınıf dışı ortamlarda öğrenene teşvik gerekmektedir. Öğrenen, süreç içinde ve sürecin

sonunda gerçekleşen ölçme-değerlendirmede tüm becerilere ait değerlendirme yapıldığının farkında olur ise, öğrenme süreci daha anlamlı hale gelebilecektir.

#### 4.1.7. Paydaş Görüş ve Önerilerine İlişkin Bulgular



Şekil 4.7. Paydaş görüş ve önerilerine ilişkin kodlar.

##### ***Ders sayısının üst sınıflarda devam etmesi***

Öğretmenler ve yöneticiler ders sayısının artırımı olarak üst sınıflarda da devam etmesi gerektiğini söylemişlerdir.

*Ders saatlerinin kademeli artırılmalı. Bence daha verimli olacak. Dörtte, iki saat veriyorlar, İki saatten direkt 15 saate, hani bir de iki, üç ve dörtte temel İngilizce ile karşılaşma, çok böyle yoğun İngilizce ile karşılaşma yok. Zaten bir ortaokulla tanışma sıkıntıları var* (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).

*Bu süreç ilerleyen sınıflarda da devam etmeli.* (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).

*Bence, en büyük sorun Beşinci Sınıfta 15 saat İngilizcenin ardından öğrenciler 6. Sınıfta üç saat görüyorlar. Biz kendi inisiyatifimizi kullanarak beş veya altı saate çıkarmaya çalışıyoruz ama yetersiz kalıyor* (Görüşme kaydı, Yönetici 2).

##### ***Kazanım sayısının azaltılması ve materyal desteği***

Öğretmenler, sınıfların donanımının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen kitap desteğinin sağlanmasına vurgu yapmıştır.

*Bir de kitaplar vaktinde ve kapsamlı gelmeli.* (Görüşme kaydı, Öğretmen 2).

*İngilizce sınıfının donanımı biraz eksik geldi bana. Flashcardlar, görseller olabilir, tabi biraz da maddi bunlar* (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).

*Bence, materyallerin artırılması gerekiyor. Örneğin, dinleme becerisine yönelik. Ekstra materyaller temin edilmeli. Sürekli aynı öğretmen olması öğrencide bıkkınlık yaratabiliyor* (Görüşme kaydı, Yönetici 1).

Öğretmenler kazanım sayısının azaltılmasına ve basitleştirilmesine yönelik görüş bildirmişlerdir.

*Kazanım sayısı azaltılmalı. Her ünite de kazanım sayısı sadeleştirilmeli. Bir ünite de çok fazla kazanım var (Görüşme kaydı, Öğretmen 1).*

### **Resim, müzik gibi derslerin olması**

Öğrenciler ve bir yönetici Resim, Müzik gibi yetenek derslerinin de olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

*Büyük sıkıntılardan bir tanesi de öğrencilerin enerjilerini attığı, eğlendiği resim, müzik gibi dersleri yok. (Görüşme kaydı, Yönetici 2).*

*Hem Beden Eğitimi olsun, hem İngilizce de olsun. (Odak Grup Görüşme kaydı 5, Ö3).*

*... Beden Eğitimi dersi de olsun (Odak Grup Görüşme kaydı 4, Ö1).*

*İngilizce ders saatleri azaltılsa. Mesela günde 3 saat ya onun 1 saati Resim ya da Beden Eğitimi olsa (Odak Grup Görüşme kaydı 5, Ö1).*

## **4.2. Uygulama Sürecinde Elde Edilen Bulgular**

Araştırma uygulama sürecinde, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamaları olan Gözlem, Sorgulama ve Açıklama aşamalarında, nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Tutum ölçeği ile elde edilen nicel veriler ile gözlem ve görüşmelerden elde edilen nitel verilerin ne kadar uyduğuna, birbirini ne kadar desteklediğine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, "Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeği" aracılığıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu aşamada asıl çalışma sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgular verilmeye çalışılmıştır. Nicel verilerde, dönem başında ve yılsonunda öğrencilere uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması ve yorumlaması yer almaktadır. Nicel verilerde, program öncesinde ve program sonunda, öğrencilere uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması ve yorumlaması yer almaktadır.

Nitel bulgularda ise, daha önce belirlenmiş temalara yönelik görüşme sonuçları ve okul fiziki yapısına yönelik gözlem formu sonuçları verilmeye çalışılmıştır.

### **4.2.1. Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular**

Tutum ölçeği bireylerin bir olguya karşı hissettikleri tutumu ölçmeye yarayan ölçeklerdir. Hümanistik yaklaşımı ilke edinen program değerlendirme modellerinde, öğrenenlerin içsel dünyalarında gerçekleşen duygu değişimlerini de öğrenmek önemli bir adım olarak nitelendirilebilir. Çünkü öğretim programları zaten öğrenenler için tasarlanmaktadır. Öğrenenlerin yeni oluşturulan ya da var olan bir öğretim programına karşı tutumlarının pozitif ya da negatif yönde olduğunu ya da hangi yönde geliştiğini bilmek, öğretim programının etkililiğini sorgulamak açısından önem taşımaktadır.



Öğretim programlarının etkililiğini sorgulamak için uygulanan tutum ölçeği verileri, program geliştiricilere, programın öğrenenlerin, duyuşsal dünyalarına ne kadar hitap ettiğini sorgulama fırsatı sunar.

Öğretim programı uygulama öncesi ve yılsonunda öğrencilere Aydoğmuş ve Kurnaz (2017), tarafından geliştirilen “Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulanmasındaki amaç, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı sonunda, öğrenenlerin başlangıçta İngilizceye karşı tutumları ile öğretim programı sonundaki tutumları arasında fark olup olmadığını tespit etmektir. Aynı zamanda ölçek seçimi yapılır iken, beşinci sınıf seviyesinde öğrenenlerin ifadeleri algılayabilme yetileri de göz önünde bulundurulmuştur. Tutum ifadelerinin basit ve anlaşılabilir olan bir ölçek tercih edilmiştir.

Ölçek uygulandıktan sonra, elde edilen verilerin SPSS 17.0 aracılığıyla ortalamaları bulunmuştur. Likert tipli bir ölçek olan Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeğinin analizinde bir ve üç arasında değerler verilerek ortalama puanlar hesaplanmıştır.

Olumlu ifadelerle üçten başlayarak, olumsuz ifadelerle birden başlayarak puanlama yapılmıştır. Elde edilen ortalamaların olumlu ya da olumsuz yönde olduğuna dair yorumlamalara gidilmiştir. Tutum ölçeğinde verilen ifadelerin başlangıçta ve sonda ortalamaları kıyaslanmıştır

Ön test ve son test uygulamasının, normallik analizi sonucunda son testin normal dağılım içinde olmadığı ortaya çıkmıştır. Tek örneklem üzerinde, öğretim programı öncesi ve sonunda, ortalamaların, 0,05 anlamlılık düzeyinde karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, örneklem sayısı 30'un altında olduğu için ve normallik varsayımı sağlanmadığı için, non-parametrik testlerin içinde yer alan, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, parametrik testlerde bağımlı tek örneklem t testine (paired-sample) karşılık gelmektedir. Elde edilen ortalamaların 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesi yapılmıştır. İngilizce dersine karşı tutumların, olumlu ya da olumsuz yönde olduğu ya da hangi yönde gelişim gösterdiği hakkında yorumlamalara gidilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Tutum Testi Ön ve Son Uygulama Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

Ölçümler	N	Ortalama		Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ön ölçüm	23	2,12	Negative Ranks	,00	276,00	4,212	0,00
			Positive Ranks	12,00			
Son ölçüm	23	2,90	Ties	1			
			Total	23			

\*Sonuç, negatif sıralar temeline dayalı olarak düzenlenmiştir.

Öğretim programı öncesi ve sonrasında uygulanan tutum ölçeği sonuçları arasında farkın istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelerin tamamında, ön test ve son test ortalamaları kıyaslandığında, öğrenenlerin son testte daha çok olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlamlılık düzeyi 0,05 düzeyi temel alınarak karşılaştırıldığında, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $z=-4.214$ ;  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile başlangıç ve sondaki tutum ifadelerini karşılaştırdığımızda öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiğini söyleyebiliriz. Buradan sonuçla, İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın, öğrenenlerin tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılabilir.

#### 4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ve Okul Fiziki Yapı ve Donanımı

##### Gözleminden Elde Edilen Bulgular

2018-2019 Eğitim- Öğretim yılının birinci dönem başlangıcında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda olmak üzere üç süreçte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birinci dönem, program uygulama öncesi, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci grupları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birinci dönem sonunda, uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. İkinci dönem sonunda, yönetici, öğretmen ve öğrenci grupları ile yeniden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşaması öncesinde ve program öncesinde elde edilen nitel

veriler, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Gözlem aşamasını oluşturmaktadır. Birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmeler modelin Sorgulama aşamasında yer almaktadır. Bütün verilerin ortaya konularak gerçekleştirilen Açıklama aşamasında ise, bu araştırmanın tartışma-sonuç aşamasında yer almaktadır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen kodlar ve tema-kod listesi tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Tema-Kod Listesi*

Temalar	Kodlar
Kazanımlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yoğunluğu</li> <li>- Seviyeye uygunluğu</li> <li>- Gerçekleştirilebilirliği</li> </ul>
İçerik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yoğunluğu</li> <li>- İlgi çekiciliği</li> <li>- Seviyeye uygunluğu</li> </ul>
Eğitim durumları	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Yaklaşım, yöntem ve teknikler</li> <li>-Sınıf içi uygulanan ve uygulanamayan aktiviteler</li> <li>-Gereksinim duyulan materyaller</li> <li>-Olmayı istenen etkinlik ve uygulamalar</li> <li>-Eğitim durumlarına yönelik planlama</li> </ul>
Ölçme-değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dört dil becerisine ilişkin ölçme-değerlendirme yöntemleri</li> <li>- Ölçme değerlendirme sonuçlarının yorumlanması</li> <li>- Öznel değerlendirme</li> <li>- Akran değerlendirmesi</li> </ul>
Programın güçlü tarafları	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dile maruz bırakma</li> <li>- Dört dil becerisine yer verilmesi</li> <li>- Etkinlik aktivite çeşitliliği</li> </ul>
Uygulama öncesi ve süreçte yaşanan Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiziki güçlükler</li> <li>- Sosyal güçlükler</li> <li>-Ekonomik güçlükler</li> <li>-Programın tanıtımı</li> <li>-Programa yönelik planlama</li> <li>-Programın farklı disiplinlere etkisi</li> </ul>
Öneriler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yönetici görüş ve öneriler</li> <li>- Öğretmen görüş ve öneriler</li> <li>-Öğrenci görüş ve öneriler</li> </ul>

**4.2.2.1. Kazanımlara ilişkin bulgular.** Kazanımlara ilişkin kodlar şekil 4.8.'de verilmiştir.



Şekil 4.8. Kazanımlara ilişkin kodlar.

### ***Yoğunluk***

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının birinci döneminin başında ve yılsonunda yapılan görüşmede uygulamayı gerçekleştiren öğretmen, kazanımların yoğun olduğunu ve verilen sürede bu kazanımların hepsinin gerçekleştirilmesinin imkânsız olduğunu belirtmiştir.

*Şimdi seviyelerine uygun olmada bir sıkıntı yok. Ama maalesef aşırı yoğun (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen).*

*...yoğunluk tabii ikinci dönem de devam ediyor. Bu süre zarfında kazanımların tamamını gerçekleştirmek imkânsız (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

İngilizce öğretimine ayrılan sürenin saat olarak fazla olmasına rağmen, kazanımların yoğunluğunun süreci olumsuz etkilediği ve verilen süreçte kazanımların yoğunluğunun azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Seviyeye uygunluğu***

Verilen kazanımların seviyeye uygun olması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen kazanımların beşinci sınıf seviyesine uygun olduğunu söylemiştir.

*Şimdi seviyelerine uygun olmada bir sıkıntı yok (Görüşme kaydı 1. Dönem Başı, Öğretmen ).*

Seçilen konuların öğrenci seviyesine uygunluğu, öğretim programının başarılı olmasında temel unsurlar arasında yer alır.

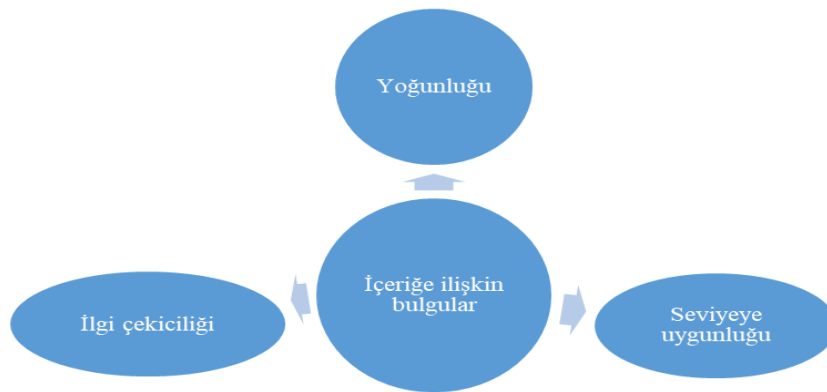
### **Gerçekleştirilebilirliği**

Öğretmen, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda kazanımların büyük oranda gerçekleştiğini, fakat yoğunluğundan ötürü hepsinin gerçekleştirilmesinin bir yıl içinde zor olduğunu belirtmiştir.

*Büyük oranda başardık diye düşünüyorum. Bir önceki görüşmemizde de biraz daha ivme kazandığımıza dair saptamalarımız olmuştu. Bunu dönem sonunda çok daha yukarıya çekmeyi başardık. Yani bu, sınav sonuçlarından da, çocukların İngilizceyi sınıf içinde kullanımının artmasıyla da gözlenmiş durumda (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen).*

*Evet, 2. Dönem de kazanımlarına çoğunluğu gerçekleştir diyebilirim. Fakat yoğunluk var tabii. 2. Dönem de devam ediyor. Bu süre zarfında kazanımların tamamını gerçekleştirmek imkânsız (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

**4.2.2.2. İçeriğe ilişkin bulgular.** İçeriğe ilişkin bulgularda yoğunluk, ilgi çekiciliği ve seviyeye uygunluğuna dair görüşler bulunmuştur.



Şekil 4.9. İçeriğe ilişkin kodlar.

### **Yoğunluk**

Birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda öğretmen, içeriğin yoğun olduğu ve beşinci sınıf seviyesinde öğrencilerin bir yıl süre zarfında, konuların hepsini öğrenebilmelerinin zor olduğunu, dil bilgisine ilişkin konuların sonlara doğru verilmesi gerektiğini söylemiştir.

*Fakat bize verilen bir yıl içinde 40 konunun işlenmesi ve kazanımlarının gerçekleştirilmesi. Yani bu hayali kalıyor biraz. Bu kadar fazla konunun, hele ki beşinci sınıf seviyesinde öğrenciler tarafından hazmedilmesi mümkün değil 1 yıl içinde. Konu sayısı azaltılmalı bence (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Belki şu olabilirdi bu Directions ünitesi ikinci döneme ya da dönem sonuna atılabilirdi. Başlarda geldiği için birazcık zorlandılar. Bir de Simple Present Tense vardı, belki o da sonlara doğru atılabilirdi, biraz daha yavaş biraz daha alıştırarak. Konular basit, eğlenceli, sadece belki yer değişikliği yapılabilirdi diye düşünüyorum (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### ***İlgi çekiciliği***

Uygulama öğretmeni birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda yapılan görüşmelerde içerikte yer alan konuların ilgi çekici olduğunu ve öğrencilerin ilgisini çektiğini söylemiştir.

*Konularımız zevkli. Yani içerik olarak belki kitabımız biraz daha zengin olsaydı, hani 11 saatlik bir İngilizceyi düşünüyoruz (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).  
Birinci dönemde yer alan konular gibi ikinci dönem konuları da ilgi çekiciydi öğrenciler için. Seviyelerine uygundu. Örneğin, günlük hayatla ilişkilendirebildikleri konular, yorum yapabildikleri konular daha ilgi çekiciydi onlar için (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### ***Seviyeye uygunluğu***

Uygulama öğretmeni ikinci dönem sonunda yapılan görüşmelerde içerikte yer alan konuların seviyeye uygun olduğunu söylemiştir.

*Seviyelerine uygundu. Yani gerçekten de beşinci sınıf seviyesine hitap ediyor (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

**4.2.2.3. Eğitim durumlarına ilişkin bulgular.** Eğitim durumları eğitim-öğretim sürecini, öğretim programında yer alan kazanımların ve içeriğin yöntem, teknik ve çeşitli materyallerle hayata geçirilmiş halidir.



Şekil 4.10. Eğitim durumlarına ilişkin kodlar.

Eğitim durumlarına yönelik olarak, kullanılan yaklaşım, metot ve teknikler, sınıf içi uygulanan, uygulanamayan etkinlikler, eğitim durumlarına yönelik planlama, mevcut materyaller, gereksinim duyulan materyaller, olması istenen etkinlik ve uygulamalar kodlarına ulaşılmıştır.

### ***Yaklaşım, metot ve teknikler***

Birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmen iletişimci bir yaklaşımın daha etkin olduğunu söylemiştir. Öğretmen, eklektik olmaya çalışarak farklı yöntem ve tekniklere yer verdiğini söylemiştir. Seçilen yaklaşım, yöntem ve tekniklerin çevre koşullarına da bağlı olduğunu eklemiştir. Şarkılar, videolar, filmler ve hikâyelerin daha çok öğrencilerin dikkatini çektiğini söylemiştir.

*Ben seçici olmaya çalıştım. Yeri geldi, gramer anlattım. Yeri geldi drama, role play yaptık. Şarkılar söyledik. Ama iletişimci bir yaklaşım daha faydalı oluyor. Çünkü klasik yöntemlerde çok çabuk sıkılıyorlar ve dersi dinlemiyorlar. Ama oyunlar, hikâyeler, videolar daha çok dikkat çekiyor (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Beşinci sınıf öğrencilerinin dikkatleri uzun süre olmuyor, bu sebeple bir derste farklı yöntem ve teknik denemek zorunda kalınabiliyor. Bu tamamen öğrenciye ve çevre koşullarına bağlı bir şey, yani şu teknik faydalıdır, kesindir diyemem (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Evet, çocuklar aktif katılıyorlar. Yani özellikle akıllı tahta kullanımında çok aktifler. Çok eğlenceli geçiyor, onlardan çok memnunum. Bir de role play yaptığımız aktivitelerde zevkli derse katılıyorlar. Güzel, eğlenceli oluyor. Hepsini konuşmak istiyor, hepsi söz almak istiyor. Bu güzel oluyor yani (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Bazen şarkılar eşliğinde oynamamıza izin veriyor öğretmen, bu çok eğlenceli bence (Odak Grup Görüşme kaydı 3, 2. Dönem Sonu, Ö2).*

*Resimler çizdik bazen öğrendiğimiz konularla ilgili, bu da güzeldi (Odak Grup Görüşme kaydı 3, 2. Dönem Sonu, Ö1).*

*Filmler izledik. Film izlemek daha güzeldi bence (Odak Grup Görüşme kaydı 1, 2. Dönem Sonu, Ö1).*

*Videolar, filmler izledik. Bence İngilizce çizgi filmler en güzeliydi (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Dönem Sonu, Ö2).*

*Evet, İngilizce çizgi filmler en güzeliydi. Şarkılar da güzeldi bence (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Dönem Sonu, Ö1).*

### ***Sınıf içi uygulanan-uygulanamayan etkinlikler***

Uygulama öğretmeni, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda üretim odaklı etkinliklerde güçlük çektiğini ifade etmiştir. Yazım çalışmalarında, diyalog oluşturup canlandırmada, dinleme-konuşma etkinliklerinde, dilbilgisi kurallarının daha soyut kavramlar içermesinden dolayı öğrencilerin, dil bilgisi kurallarını öğrenmede güçlük çektiğini ifade etmektedir.

*Özellikle boşluk doldurma gibi, yazım aktivitelerinde sıkıntılarımız var. Hani konuşmada bir şekilde biraz daha birbirimizi anlıyoruz. Çocuklar da birbirlerini daha iyi anlıyorlar. Evet, ama birebir boşluk doldurmalı sorularda, test edemiyorum, çünkü test de çok daha hazır veriliyor, soru ve cevaplar hazır veriliyor, ama çocuğun üretmesini istediğimiz kısımlarda sıkıntılarımız var (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Genellikle üretime dayalı etkinliklerde sıkıntı çektim. Örneğin bir diyalog oluşturma, onu canlandırma. Öğrenci nasıl üretebileceğini çok bilmiyor. Grup aktivitelerinde zorluk çektim. Hem diğer derslerde alışık olmadıkları için hem de sıra düzeni dolayısıyla çok fazla grup aktiviteleri yaptıramadım. Dinleme etkinliklerimizde sıkıntılarımız var. Öğrenci evinde de dinlemeye ve konuşmaya yönelik ek çalışma yapamadığı için sadece okul ile sınırlı kalıyor. Bu da yetmeyebiliyor*

*bazen. Bunun dışında bazen dil bilgisi etkinlikleri zor olabiliyor. Çünkü bu öğrenciler soyut kavramları hala çok iyi algılayamıyor yaş dolayısıyla. Gramerde hatalar çok oluyor (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### **Eğitim durumlarına yönelik planlama**

Öğretmen eğitim durumlarına yönelik planlamada, zümre toplantılarında belirtilen yöntem ve teknikleri de kullandığını, dinleme ve konuşmada oluşan eksiklikler için bir sonraki uygulama döneminde, dinleme ve konuşma becerilerine dönük uygulamalara daha çok yer vereceğini belirtmiştir. Ayrıca E-twinning gibi ulusal ve uluslararası projeleri geliştirerek ve öğrencilerin evde dinleme etkinliğine yönelik mp3 materyalleri edinmesini sağlama planları olduğunu belirtmiştir.

*Genelde biz bunu zümre arkadaşlarımızla birlikte, yaptığımız zümre toplantılarında kayıtlara geçiyoruz. Audio-lingual dediğimiz, ama grammar translation da işin içinde illa ki. Ama şu var kaynaklarda her ne kadar listening geri planda kalsa da, 4 beceriye yönelik metotlar uygulamaya çalışıyoruz (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen).*

*... Bir sonraki uygulama döneminde daha çok yer vermeye çalışacağım. Soyut kavramlar için görseller bulmayı düşünüyorum. Dinleme-konuşma etkinliği için mp3 alırsa veliler, bu mp3' lere dinleme metinleri atmayı falan düşünüyorum (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### **Gereksinim duyulan materyaller**

Ders öğretmeni yardımcı kaynak olarak Okulistik, Eba, Morpa Kampüs gibi yazılımları kullandığını, Milli Eğitim'in destek materyali olarak yayınladığı materyallerden yararlandığını, fakat bu materyallerin bir yere kadar öğrencilere hitap ettiğini belirtmiştir. Öğrenenlerin somut materyaller ile hissederek, dokunarak ve kullanarak daha iyi öğrenebileceğini söylemiştir. Okul yöneticisi materyal desteğinin olmadığını ve ekstra İngilizce ile ilgili materyal desteğinin olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda bazı materyal ihtiyaçlarını, kermes gibi etkinliklerden gelen maddi kaynaklardan karşılamayı planladığını ifade etmiştir.

*Ben her üniteye mesela EBA'yı bitiriyorum. Her üniteye kitaptan sonra ya da paralel olarak, fark etmiyor. EBA, Morpa Kampüs, Okulistik, bu 3 uygulamada da her üniteyi bitiriyorum. Artı zamanım kalıyor, çünkü çocukların elinde de bir materyal olması gerekiyor. Bir şekilde kendimiz worksheetler hazırlıyoruz, ya da ek kaynaklar kullanıyoruz. Bir şekilde zenginleştirmeye çalışıyoruz. Bu açığı kapatmaya çalışıyoruz. Kitaplar yetersiz, çok yetersiz (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Materyal gereksinimini Milli Eğitim'in yayınlamış olduğu destekleyici materyallerden, Okulistik, Eba gibi yazılımlardan karşılamaya çalıştım. Ama bunlar beşinci sınıf öğrencisi. Dokunarak, hissederek somut şeylere daha çok önem veriyorlar. Somut materyallere gereksinim duydum (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Yok, herhangi bir materyal desteği gelmedi. Sadece geçen sene sadece bir kaynak İlçe Milli Eğitim gönderdi. Öğretmen arkadaşlar da bu konudan baya bir şikâyetçiler. Ders saatinin fazla olduğunu ama içeriğini dolduramadıklarını söylediler. Yeterli kaynak ve materyalin olmadığını ifade ediyorlar (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Yönetici).*

*Materyal olarak, maddi destek olmayınca kendi çözümlerimizi bulmaya çalışacağız. Yılsonunda kermes etkinliğimiz oldu, buradan bir miktar kaynağı öğretmenlerimizin istediği materyalleri almayı planlıyorum (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Yönetici).*



### ***Olması istenen etkinlik-uygulamalar***

Öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme sonuçlarında, öğrenciler Beden Eğitimi dersleri olmadığı için bahçede de ders işlemek istediklerini, kesme-yapıştırma etkinliklerinin olmasını ve yazma etkinliklerinin daha az olmasını istediklerini dile getirmişlerdir.

*Arada bahçeye çıkalım, orada etkinlik ve aktivite yapalım* (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Dönem Sonu, Ö1).

*Dışarda da ders işleyebiliriz. Nasıl olsa Beden Eğitimi dersi yok. Dışarda İngilizce işleyebiliriz, öğretmene diyoruz.* (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Dönem Sonu, Ö1).

*Kesme yapıştırma etkinlikleri de çok eğlenceli. Onlar da olabilir* (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Dönem Sonu, Ö1).

*Yazma daha az olsun* (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Dönem Sonu, Ö1).

#### **4.2.2.4. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bulgular.**



Şekil 4.11. Ölçme-değerlendirmeye ilişkin kodlar.

#### ***Dört beceri düzeyine ilişkin ölçme değerlendirme yöntemleri***

Öğretmen birinci dönem sonunda ve ikinci dönem sonunda, okuma, yazma becerisine yönelik değerlendirme yaptığını, dinlemeye yönelik değerlendirme yapmadığını, konuşma becerisine ilişkin olarak da süreç içerisinde öğrenci performanslarına bakarak değerlendirme yaptığını belirtmiştir.

*...Açıkçası konuşmayı değerlendirmeye tabi tutmadım. Çünkü bunlar beşinci sınıflar henüz çok küçükler ve heyecan oranları gerçekten çok yüksek. Ve biz yabancı dilde konuşur iken hata yapmaktan çok korkuyoruz* (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).

*...Listening de aktivite yaptık, ama değerlendirme yapmadık. Yazmada da aynı şekilde, yazılı sınav dışında proje ödevlerimiz vardı, hani ünite sonunda, çocuğun bütün öğrendiklerini bir şekilde bir yerden yakalayıp ifade edebilmesi. Onlarda da işte artı-eksi gibi.* (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).

*Dinleme üzerine değerlendirme yapmadım. Konuşmayı da süreç içinde gözlemlerimle ölçtüm diyebilirim. Okuma ve yazma odaklı sınavlar yaptım.* (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).

Öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme sürecinde dört beceri temelinde olmasına rağmen, uygulamada dinleme ve konuşmaya yer verilmemiştir.

### ***Ölçme-değerlendirme sonuçlarının yorumlanması***

Öğretmen ölçme-değerlendirme sonuçlarının olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

*Bu çocuklar farklı gruplar bir araya getirilerek sınıflar oluşturuldu. Ortama alışıyorlar, size alışıyorlar. Hani bunun etkisi çok büyükmüş bu sınıfta onu anladım. O yüzden 1. Dönem sonunda not ortalamalarını düşüneceğimizde, ben gayet memnundum (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Öğrencilerin dönem sonunda not ortalamalarının da yüksek olduğunu görünce, veliler de motive oldular (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### ***Öznel değerlendirme***

Öğretmen birinci dönem sonunda, öznel değerlendirmeyi ünite sonunda gerçekleştirdikleri aktivitelerle yaptığını, bunun kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

*Bunu şu şekilde yaptık. Kendilerini şu açıdan değerlendirmiş oluyorlardı, mesela üniteyi tamamladıktan sonra, üniteyle ilgili bir aktivite yapıyoruz. Diyalog yazma mesela. Bu diyalogu yazıp, tahtaya çıkıp, karşılıklı konuşarak hani gerçekleştirdiklerinde zaten kendilerini değerlendirmiş oluyorlardı. Hatalarını düzeltme şansları oluyordu. Bu kendi kendine zaten tamamlanmış bir süreç oluyordu (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Öz değerlendirme, dönem sonunda öğrencilerden beni, dersi, kendilerini değerlendirmelerini istedim (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### ***Akran değerlendirmesi***

Öğretmen ikinci dönem sonunda akran değerlendirmesini, öğrencilerin çok nesnel olamadıkları için yapmadığını söylemiştir.

*Akran değerlendirmesi yapmadım. Çünkü bu yaşta çocuklar duygusal hareket edip, arkadaşçı olabiliyorlar. Nesnel olmuyor çok (Görüşme kaydı, 1. Dönem Sonu, Öğretmen).*

**4.2.2.5. Programın güçlü taraflarına ilişkin bulgular.** Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin temel amaçlarından birisi öğretim programının güçlü tarafları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Öğretim programında hangi yansımaların daha başarılı olduğu, program paydaşlarına ilerleyen süreçlerde de hangi yöntemlerin etkili olabileceğine dair fikir sunar.

Öğretim programının güçlü taraflarına baktığımızda; etkinlik-aktivite çeşitliliği, süreçte dört beceri düzeyine yer verilmesi, öğrenenlerin dile maruz kalması gibi kodlara ulaşılmıştır.



Şekil 4.12. Programın güçlü taraflarına ilişkin kodlar.

### ***Dile maruz bırakma***

Öğretmen ve yönetici dönem sonunda yapılan görüşmede, öğrencilerin daha çok dile maruz kaldıklarını ve öğrendiklerini sınırlı imkânlarla da olsa uygulamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

*Dedik ki bakın burada böyle bir program uygulanıyor. Bu çok ciddi bir rakam. Aslında çok da büyük bir fırsat. Yani bulunduğumuz bölge anlamında da düşündüğümüzde de küçük bir ilçe olmamıza rağmen, böyle bir uygulama var*(Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen).

*Öğrenciler daha fazla İngilizce ile haşır neşir olabiliyor. Bizim öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları belli, bu kadar İngilizce ders saati onlar için çok büyük avantaj. Öğrendiklerini bir şekilde ortaya koymaya çalışıyorlar. Ellerimizde imkânlar sınırlı olmasına rağmen, öğrenciler öğrendiklerini dış ortamlar da göstermeye çalışıyor ve bu çok güzel bir şey bence* (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).

### ***Dört beceri düzeyine yer verilmesi***

Öğretmen dört beceri düzeyine de yer verebildiğini ifade etmiştir.

*...dinleme, okuma, yazma ve konuşma bakımından daha çok etkinlik yapma fırsatı var* (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).

### ***Etkinlik-aktivite çeşitliliği***

Öğretmen öğretim programına ayrılan süre bağlamında, daha çok etkinlik ve aktiviteye yer verilebileceğini söylemiştir. Etkinlik ve aktivite çeşitliliği sayesinde öğrenenlerde istek ve motivasyon artışı da gözlenebilir.

*... süreyi düşünecek olur isek, çeşitli aktivitelere yer verilebilir. Sadece, üniteler ve kazanımlar beşinci sınıf seviyesi için çok fazla süre fazla da olsa* (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).

#### 4.2.2.6. Program uygulama öncesi ve uygulama sürecinde güçlükler.



Şekil 4.13. Program uygulama öncesi ve süreçte yaşanan sorunlara ilişkin kodlar.

#### ***Fiziki Güçlükler***

Yönetici ve öğretmen yaşanan fiziki güçlükleri; İngilizce sınıfı eksikliği, materyal eksikliği ve konuları ve kazanımları kapsayıcı kitapların eksikliği olarak ifade etmişlerdir.

*Açıkçası şu beklentimiz olmadı diyemeyiz, çünkü talebimiz olmadı açıkçası. Çünkü hani şunu isterdim mesela, kendime ait bir sınıfım olsun, dil sınıfı olsun. Yani içerisine ben bütün materyallerimi yerleştireyim, diğer gruplar da dâhil olmak üzere İngilizce dersi olan o sınıfa gelsin. Her şeyden önce bir hitap etsin sınıf görsel olarak öğrenciye. Ama bu anlamda idarenin de yapabileceği bir şey yok. Fiziki anlamda zaten çok yetersiz bir okulumuz var. Bunu biliyoruz (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen ).*

*Fiziki olarak bir İngilizce sınıfımız yok. Dil öğretimine ilişkin materyallerimiz sınırlı. Yani 11 saati dolduracak dolu dolu materyallerimiz yok. Online olarak bulduklarımız bir yere kadar (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen ).*

*...Fiziki açıdan sınıflarımız yetersiz. Kitaplar ulaşmadı. (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

#### ***Sosyal Güçlükler***

Öğretmen ve yönetici, öğrencilerin sınıf dışında pratik yapma imkânlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen okul ortamında öğrencilerin İngilizceyi sosyal olarak kullanabilecekleri, kulüp gibi etkinliklerin olmadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda yönetici ve öğretmen başlangıçta öğrenenlerin birincil sosyal çevresi olarak ailelerin,

program hakkında çok bilinçli olmadığını, dil öğrenmeye karşı direnç gösterdiklerini, bu durumun sürece bağlı olarak olumluya döndüğünü söylemişlerdir.

*Sosyal olarak karşılaştığımız güçlük öğrenciler sınıf dışında pratik yapma imkânı bulamıyorlar (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

*Bu anlamda sosyo-ekonomik durumlar için giriyor. Farklı mekânlarda bulunan öğrenciler, farklı insanlarla karşılaşma fırsatları yakalıyorlar. Burada onlar ister istemez bir tık yukardalar. Ama onun dışında eğer ki siz sınıf içinde kullanırsanız dili gene bu bir ihtiyaca dönüşüyor. Benim en temel beklentim çocuklarımdan, karşılarındaki kişiyle İngilizce dilini kullanarak anlaşabilmeleri. Yani bizim de sanırım ülke olarak en büyük sıkıntımız bu. Okuyoruz, yazıyoruz, belki bu dili kullanan kişilerden çok daha iyiyiz gramer anlamında. Ama konuşmaya geldiğimizde, en büyük sıkıntımız pratik. En büyük beklentim konuşabilmeleri (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen ). Sosyal olarak, öğrenci dili dışarda kullanamıyor. Okulda da sosyal etkinlik anlamında İngilizceye yönelik yapılan bir şey yok. Ne bilim resmi kulüpler içinde İngilizce kulübü de olsa (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Olumsuz bir tepki gelmedi şu ana kadar. Aslına bakarsanız olumlu bir tepkide olmadı, dönütte olmadı. Yani bu konuda tarafsız diyebilirim. Velilerden sağlıklı bir veri akışı olmadı (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Yönetici ).*

*Başlangıçta hiçbir tepki almadık. Şimdi, süreç sonucunda ılımlı bir yaklaşım sergilediler. Sadece, süreç sonucunda, biraz daha bilgi sahibi oldular, tabi hepsi değil, meraklı, ilgili olan velilerimiz (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

*Aileler bu kadar ders saatini fazla bulmuşlardı. Evde İngilizceye yardım edemediklerini söylüyorlardı. Ama zamanla alıştılar. İlimli davranmaya çalıştılar. Çünkü biz defalarca bilgilendirme yaptık. Tabi gelen ve ilgili velilere. Veli eğitim sürecini es geçiyor, sadece 8. Sınıf sonunda olan sınavda başarılı olsun yeter diyor. Bunun için diğer derslere daha çok önem veriyorlar, ama biz İngilizcenin de önemini anlatmaya çalıştık. Öğrencilerin dönem sonunda not ortalamalarının da yüksek olduğunu görünce, veliler de motive oldular. Zamanla onlar da ikna oldu ve şu anda ılımlı bir yaklaşım içindeler. (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen ).*

Yaşanan sosyal güçlükler dil öğretim programının uygulama sürecine olumsuz yansımıştır. Süreçte, olumsuzluklara rağmen, program paydaşlarının ve öğrenen çabası olumlu sonuçların çıkmasını sağlamıştır.

### **Ekonomik Güçlükler**

Ekonomik olarak öğretmen ve okul yöneticisi velilerin maddi durumlarından ötürü velilerden yardım isteyemediklerini dile getirmiştir. Okul yöneticisi materyal eksikliği için maddi destek olmadığını ve bu soruna kermes etkinliğinden gelen maddi kaynağın bir kısmını ayırmayı planladığını söylemiştir. Öğretmen, sosyo-ekonomik durumun, öğrencilerin donanımlı olmasını etkilediğini dile getirmiştir.

*Ekonomik açıdan velilerimizden çok fazla destek göremiyoruz (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

*Ekonomik olarak okulun durumu belirli olduğu için çok fazla talepte bulunamıyoruz. Ailelerin de durumları belli, yani bir şeyler isteyince tepki ile karşılaşabiliyoruz. Ekonomik güçlükler sosyal ve fiziki güçlükleri oluşturabiliyor (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

*Gittiği okuldan tutunda, kullandığı materyalden tutun da evdeki kaynaklarına kadar her şeyini etkiliyor. Zaten size gelen çocuk, veri tabanı donanımlı bir şekilde geldiğinde, hani çok farklı oluyor (Görüşme kaydı, 1. Dönem Başı, Öğretmen ).*

*Materyal olarak, maddi destek olmayınca kendi çözümlerimizi bulmaya çalışacağız. Yılsonunda kermes etkinliğimiz oldu, buradan bir miktar kaynağı öğretmenlerimizin istediği materyalleri almayı planlıyorum (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

### ***Programın tanıtımı***

Okul yöneticisi ve öğretmen programın tanıtımına yönelik herhangi bir bilgilendirme olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler de ders saati ve öğretmenin beklentileri konusunda birinci dönem başında öğretmen tarafından bilgilendirildiklerini söylemişlerdir.

*Söyle, bu uygulamayla ilgili resmi bir açıklama yapılmış olabilir Kale'de daha önce. Mesleki anlamda daha önceden bilgim vardı. Ben Ankara'da görev yapıyordum, gelişmelerden haberimiz vardı. Ancak, benim bulunduğum okulda o uygulama yoktu. Buraya gelince de biz zümre arkadaşlarıyla birlikte görüşme yaptık, onun dışında da başka bir bilgilendirme, program ile bilgilendirme yapılmadı (Görüşme kaydı, 1. Dönem Baş, Öğretmen).*

*Yani ben idareciliğe başlamadan önce bu karar alınmış. Yani herhangi bir eğitim almadım (Görüşme kaydı, 1. Dönem Baş, Yönetici).*

*Sadece 11 saat İngilizce dersi göreceksiniz dediler (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 1. Dönem Baş, Ö2).*

### ***Programa yönelik planlama***

Öğretmen, birinci dönem başında ve sonunda öğretmen ile yapılan görüşmede, zümre toplantısında oluşturulan planı takip etmeye çalıştığını, materyal gibi eksiklerden dolayı planlama gerçekleştiremediğini ifade etmiştir.

*Yani beşinci sınıflarda ders saati daha düşük olduğunda şimdi, bir önceki konuşmamızda geçtiği gibi açıkçası beklenti olarak çok farklı şeyler umuyorduk. Yani daha zenginleştirilmiş, görsel anlamda olsun, etkinlik anlamında olsun daha zengin olması gerekiyordu. Açıkçası, kaynak anlamında çok fazla değişiklik yok. Ama orda dediğimiz gibi öğretmenin kendi aktifliği işin içine giriyor. Burada çok fazla açıkçası mesleki anlamda tatmin olduğumu söyleyemem (Görüşme kaydı, 1. Dönem Baş, Öğretmen).*

*Genelde biz bunu zümre arkadaşlarımızla birlikte, yaptığımız zümre toplantılarında kayıtlara geçiyoruz. Audio-lingual dediğimiz, ama grammar translation da işin içinde illa ki. Ama şu var kaynaklarda her ne kadar listening geri planda kalsa da, 4 beceriye yönelik metotlar uygulamaya çalışıyoruz (Görüşme kaydı, 1. Dönem Baş, Öğretmen ).*

### ***Programın farklı disiplinler üzerinde etkisi***

Okul yöneticisi ders programını ayarlayabilmek için, Resim, Müzik, Beden Eğitimi derslerini kaldırmak zorunda olduklarını ifade etmiştir. Öğrenciler de bu tür derslerin olmasını istediklerine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler hem İngilizce derslerinin hem Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi beceri derslerinin olmasını istediklerini söylemişlerdir.

*Ders programını düzenler iken mecburen 11 saatlik İngilizce dersini koymak için, bazı dersleri koymamak ya da bazı derslerden azaltmak zorunda kalıyoruz. Buna çözüm yolu Milli Eğitim tarafından getirilebilir ancak yeniden düzenleme ile. Öğrenciler ders programında Resim, Müzik, özellikle Beden Eğitimi gibi dersler istiyor. Bu dersleri koyup, diğer derslerden azaltsak veliler ile karşı karşıya kalıyoruz. Yani ders programı için önlem alabilmek sadece benim elimde olan bir şey değil (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

*Resim ve müzik olsa aslında güzel olurdu. 1'er saat de olsa iyi olur (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 1. Dönem Baş, Ö2).*

*Resim ve müzik olsa aslında güzel olurdu. Çünkü bazen gerçekten canımız çok sıkılıyor, uykumuz geliyor (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 1. Dönem Baş, Ö2).*

*Yani kalsın ama Beden Eğitimi, Resim falan da olsun (Odak Grup Görüşme kaydı 1, 2. Dönem Sonu, Ö2).*

**4.2.2.7. Okul donanımı ve fiziki yeterliliklere ilişkin bulgular.** Okul donanımı ve fiziki yapı unsurları öğretim programının kalitesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilme gücüne sahiptir. Bu araştırmada okul donanımı ve fiziki yeterlilikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri üzerine yeniden düzenlenen gözlem formu kullanılmıştır.

Tablo 4.4. *Okul Fiziki Yapı ve Okul Donanımı Gözlem Formu*

	VAR	YOK	AÇIKLAMA
Taşınmalı Eğitim	VAR		Çeşitli uzak köylerden öğrenciler servis aracılığıyla ulaşım sağlamaktalar.
İkili Eğitim		YOK	Tam gün eğitim-öğretim sağlanmaktadır.
Dil Sınıfı		YOK	Sınıf sistemi ile öğrenciler eğitim-öğretimi sürdürmektedir.
Koridorlarda İngilizce ile İlgili Görsel Materyaller		YOK	Duyuru panoları ve belirli gün ve haftalar panoları koridorlarda yer almaktadır.
Sınıflarda Tekli Oturma Sistemi		YOK	Bir sırada iki öğrenci eğitim-öğretim görmektedir.
İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programına Yönelik Ders Kitabı		YOK	Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programına yönelik kitap gönderimi olmamıştır.
Görsel Materyaller		YOK	Sınıf içinde ve dışında İngilizce dersi için herhangi bir materyale rastlanmamıştır.

"Devamı arkada"

Tablo 4.3. Okul Fiziki Yapı ve Okul Donanımı Gözlem Formu (devamı).

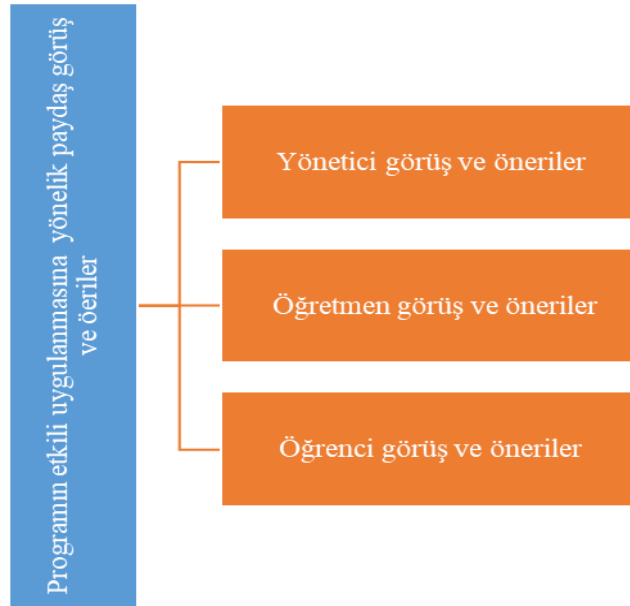
	VAR	YOK	AÇIKLAMA
İşitsel Materyaller	VAR		Akıllı tahta aracılığıyla dinleme metinleri ve EBA, Okulistik, Morpa gibi yazılımlarda çeşitli videolar yer almaktadır.
Duyuşsal Materyaller		YOK	Gerçek yaşamda dil öğretimini yansıtan, dokunarak, hissederek öğrenebilecekleri materyaller yer almamaktadır.
Psiko-motor Materyaller		YOK	Öğrenenlerin sınıf içinde ve sınıf dışında dilsel yeteneklerini keşfedecekleri ve ilerletebilecekleri materyaller bulunmamaktadır.
Dil Laboratuvarı		YOK	Okul fiziki imkânlarında dil laboratuvarına rastlanamamıştır.
İnternete Erişim	VAR		Akıllı tahtalar aracılığıyla internete erişim sağlanmaktadır.
Bilgisayar Tabanlı İngilizce Programlar (Dyner, Eba, Okulistik, Morpa Kampüs... vs.)	VAR		Akıllı tahtalar aracılığıyla Dyner, Eba, Okulistik, Morpa Kampüs gibi yazılımlara erişim sağlanmaktadır.

Okul fiziki yapı incelendiğinde, okulun dil öğretim donanımı açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenenlere yönelik olarak görsel, işitsel, psiko-motor ve duyuşsal materyal eksiklerinin olduğu göze çarpmıştır. Öğrenenler için dil öğretimine yönelik olarak somut materyaller yerine Dyner, Okulistik, Eba gibi yazılımların kullanıldığı gözlenmiştir.

Öğrenenlerin dil öğretim motivasyonlarının yüksek olabilmesi için, okul fiziki yapı ve donanımının da zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğretim süreci, öğretim bağlamından olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bunu düşünerek, program paydaşları bağlamın özelliklerini de göz önünde bulundurmalıdır.

**4.2.2.8. Programın etkili uygulanmasına dönük paydaşların önerileri.** Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımlarında, program paydaşlarının görüş ve düşünceleri önemli yer tutmaktadır. Bu aşamada, paydaşların; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüş ve önerilerine yer verilmiştir.





Şekil 4.14. Programın etkili uygulanmasına dönük paydaşların önerilere ilişkin kodlar.

### **Yönetici görüş-öneriler**

Okul yöneticisi, materyal desteğinin sağlanması gerektiği, İngilizce derslerinin artırılarak üst sınıflarda da devam etmesi gerektiği, Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerin ders programlarına yeniden eklenmesi gerektiği, kitapların zamanında okullara ulaşması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

*Üst sınıflarda da devam edebilir bu program. Resim, Müzik ve Beden Eğitimi dersler de bir şekilde programa eklense daha iyi olur. Milli Eğitim tarafından materyal desteği sağlanabilir. Kitaplar zamanında gelir ise hem öğretmenler hem öğrenciler için daha iyi olabilir (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Yönetici).*

### **Öğretmen görüş- öneriler**

Öğretmen konuları kapsayıcı kitap gelmesi gerektiği, kazanım ve içerik yoğunluğunun azaltılması gerektiği, sadece çevrimiçi materyaller değil aynı zamanda somut materyal desteği sağlanması gerektiği, İngilizce derslerinin üst sınıflarda da artması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

*İlk öncelikle kesinlikle kapsayıcı bir kitap gelmeli. Kazanımlar azaltılmalı. Materyal desteği sadece online olarak değil, somut materyaller de olmalı. Örneğin, İngilizce zekâ oyunları. Bir de amaç dil öğretiminin sürekliliği ise bu üst sınıflarda da devam etmeli. Yani bunlar olursa daha sağlıklı olabilir (Görüşme kaydı, 2. Dönem Sonu, Öğretmen).*

### **Öğrenci görüş-öneriler**

Öğrenciler Resim, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinin olması gerektiği, eğitim durumlarına yönelik olarak dersin sadece sınıf içinde kalmaması gerektiği, okul bahçesinde

de ders işlenebileceği, İngilizce oyunlar, filmler, kesme-yapıştırma aktiviteleri, şarkılar ve yarışmaların daha çok olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Dışarda da ders işleyebiliriz. Nasıl olsa Beden Eğitimi dersi yok. Dışarda İngilizce işleyebiliriz, öğretmene diyoruz (Odak Grup Görüşme kaydı 1, 2. Sonu, Ö1).

Filmler, şarkılar güzel, daha çok eklenebilir (Odak Grup Görüşme kaydı 1, 2. Sonu, Ö3).

*Filmlerle ders işlerdim, az yazma yaptırırdım. Resim yaptırırdım* (Odak Grup Görüşme kaydı 1, 2. Sonu, Ö2).

Ben öğretmen olsaydım, İngilizce çizgi filmler izletirdim (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Sonu, Ö1).

*Beden Eğitimi kesinlikle olmalı, çünkü bazen içerde çok sıkılıyoruz* (Odak Grup Görüşme kaydı 3, 2. Sonu, Ö2).

*Müzik olsun, ben şarkı söylemeyi seviyorum mesela* (Odak Grup Görüşme kaydı 3, 2. Sonu, Ö3).

*Yani olsun ama bu kadar saat olmasın, çünkü Resim, Müzik derslerini alıyorlar o zaman.* (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Sonu, Ö1).

*Beden Eğitimi olmayınca bazen çok sıkılıyoruz* (Odak Grup Görüşme kaydı 2, 2. Sonu, Ö2)

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, alanyazında yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak ortaya konulmuştur. Nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar; öğretim programının öğeleri ve Aydınlatıcı Değerlendirme Model'inin ilkeleri doğrultusunda değerlendirilerek, program paydaşlarına, program geliştirme uzmanlarına ve program tasarımcılarına da öneriler oluşturulmaya çalışılmıştır.

### 5.1. Tartışma

Çalışmanın bir ayağı olan, 2018 bahar döneminde programa genel bakışın belirlendiği hazırlık sürecinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında gerçekleştirilen, öğretim programı öncesi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve program öncesi elde edilen nicel bulgular Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Gözlem aşamasında yer almaktadır. Gözlem aşamasında, elde edilen nitel bulgularda; programa ilişkin program paydaşlarının öğretim programının detayları hakkında bilgilendirilmemesinin, başta yönetici ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenin süreci iyi yönetmesine engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Program paydaşlarından yöneticiler Milli Eğitim Kurumu'nun Dosya Yönetim Sistemi üzerinden resmi bilgilendirmeyi yaptığını, fakat programın öğeleri ve işleyiş süreci hakkında yüz yüze verilen bir eğitim olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenler de benzer şekilde, detaylı bir bilgilendirmenin olmadığını söylemişlerdir.

Sınıf içindeki değişim, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimine de bağlı bir süreçtir. 2004 yılında pilot çalışması yapılan ve 2005 yılında paydaşlara sunulan yeni öğretim programı sürecinde merkezi hizmetiçi eğitimleri ve mahalli hizmetiçi eğitimlerinin amacı program paydaşlarını bu süreci nasıl takip edebilecekleri hakkında bilgilendirmektir (Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYEGM], 2005; ÖYEGM, 2006). Benzer şekilde, Topkaya ve Küçük (2010), dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin programla ilgili hizmetiçi eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Yine, yeni bir program olan Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının da, programı uygulayan ve uygulayacak olan eğitimcilere detaylı bir şekilde tanıtımı gerekmektedir. Bu sayede, program paydaşları, kendilerine

kılavuz olarak verilen bu yeni öğretim programını nasıl rehber olarak benimseyebilecekleri hakkında detaylı bilgiye sahip olacaktır.

Kazanımlar ve içeriğe genel bakış incelendiğinde; kazanımların ve içeriğin öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygun, fakat yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaklaşık 40 ünite olması beraberinde birçok kazanımı da getirmiştir. Dilekli (2018), benzer bir şekilde, İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesine dair yaptığı çalışmada, öğretmenlerin görüşü kazanımların fazla olduğu yönündedir. Dil öğretim programlarının sarmal bir yapıyla hazırlanıldığı düşünüldüğünde, birçok kazanımın bir yıl süreçte verilmeye çalışılması, öğrenen için çok verimli olmayabilir. Sürekli, derinleştirilmiş, yoğunluğu azaltılan kazanımlar sarmal yapı ile hazırlanan öğretim programlarında daha işlevsel olabilmektedir.

Eğitim durumlarında dört beceri düzeyinin işe koşulmaya çalışıldığı ve *Eba*, *Okulistik*, *Morpa Kampüs* gibi eğitim yazılımlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme sürecinde kelime ve yazma testlerin ağırlıkta olduğu, konuşma ve dinlemeye yönelik ölçme-değerlendirmenin süreçte gerçekleştiği, fakat değerlendirmeye alınmadığı ortaya çıkmıştır.

Programın güçlü yönleri olarak, etkinlik çeşitliliğinin sağlanması, öğrenenlerin dile maruz kalması ve imkânlar ölçüsünde çeşitli materyallerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders sayısının fazla olmasının, eğitim durumlarının etkin bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrenene fırsat tanıdığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin, verilen ders saati sürecinde, çeşitli aktivitelere yer verebildiklerini ve daha önceki yıllarda üç saatlik ders saatinde yapamadıkları birçok etkinliği, öğretim programının yöntem ve teknikler bölümüne dâhil ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmene verilen zaman ve öğretmenin bu zamanı değerli kılması, öğretim sürecinin kaliteli geçmesini sağlayacaktır.

Program öncesinde ve program yürütme esnasında yaşanan güçlükler; materyal ihtiyacı, kaynak olarak kitapların okullara ulaşmaması, tek öğretmenin dört beceri düzeyinde eğitim vermesi, ailelerin dil öğretimine gösterdiği direnç, pratik yapma sınırlılığı, öğrencilerin evde internet erişimlerinin olmaması ve Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerin ders programından kaldırılması olarak sıralanabilir.

Program paydaşlarının önerileri ise, ders saatinin üst sınıflarda artırılması gerektiği, Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerin de olması gerektiği, materyal ihtiyacının giderilmesi gerektiği doğrultusunda olmuştur.

Chomsky (1975, s.123), dil öğrenme sürecinin bireyin zihninde başlayan içsel bir süreç olduğunu ve başka içsel süreç sahibi bireylerle etkileşim kurulduğunda; dil öğrenmenin dışsal, yaratıcı ve anlamlı bir süreç haline geldiğini savunur. Bireyin çevresinden gördüğü destek sonucunda motivasyonunun arttığı ve motivasyonun artmasıyla birlikte dil öğrenme isteğinin de arttığı söylenilebilir.

Uygulama aşamasında, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin Gözlem aşamasında, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının başlangıcında, öğretim programı uygulama öncesi elde edilen nitel veriler aracılığıyla sunulmuştur. Sorgulama aşamasında elde edilen veriler Eğitim-Öğretim yılının birinci dönem sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmesi ve ikinci dönem sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve İngilizce Tutum Ölçeği ile elde edilmiş nicel veriler aracılığıyla sunulmuştur. Bu çalışmada Açıklama aşaması, elde edilen tüm verilerin ilişkilendirilmesi aracılığıyla verilmiştir. Elde edilen nitel veriler; öğretim programı öğeleri (kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme), ve okul fiziki yapı gözlem formunun verdiği veriler çerçevesinde sunulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda program paydaşlarının, program öncesi ve esnasında yaşadığı güçlükler, bu güçlükleri ortadan kaldırmak için geliştirdikleri ve önerdikleri çözüm önerileri de sunularak, programın kısmi donanıma sahip bir okulda nasıl işleyebileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Programın güçlü yönlerine ilişkin bulgular da saptanarak, programın daha iyi nasıl etkin hale getirilebileceği sorgulanmıştır.

Uygulama aşamasında, daha geniş bir yelpazeden bakılarak, program öncesinde, sürecinde ve sonunda paydaşlardan nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Fiziki ortam gözlemi gerçekleştirilmiş, paydaşların görüşleri ile benzerlik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tartışma aşamasında, programın başlangıcından itibaren elde edilen veriler, karşılaştırılmalı olarak verilmiş ve yorumlar eklenmiştir. Programın başlangıcından sonuna kadar ele alınmasındaki amaç, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli aracılığıyla, programın öğelerinin, uygulama ortamının, paydaşların duygu ve düşüncelerinin detaylı bir şekilde ortaya koymaktır.

Araştırmanın, kazanımlar ve içeriğine ilişkin bulgularına göre, kazanımların seviyeye uygun, ilgi çekici ve gerçekleştirilebilir olduğuna fakat yoğun olduğu sonucuna varılmıştır. Erken yaş dil öğrenenlerin, öğrendiklerini içselleştirebilmeleri için verilen sürenin fazla olması, kazanımların hepsini elde etmeleri anlamına gelmemektedir. Süre ne kadar fazla olursa olsun, kazanımların belirli yoğunlukta olması, öğrenilenlerin daha çok ve derin bir şekilde tekrarını sağlayacaktır.

Eğitim durumlarına bakıldığında, öğretmenin mevcut şartlara ve imkânlarla göre etkinlik ve uygulamalarda seçici olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içinde, okuma ve yazma aktivitelerinin daha kolay gerçekleştirilebilir iken dinleme, konuşma, grup aktiviteleri gibi üretim odaklı çalışmaların daha zor gerçekleştirildiği gerçeğine ulaşılmıştır. British Council ve TEPAV (2014) tarafından ortaya konulan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” adlı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamaları, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının öğretim sürecinde gözatılmemesi gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenin potansiyelini tam olarak ortaya koyamama sebeplerinden birisinin somut materyal eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim durumlarında kullanılan materyal çeşitliliğinin çevrimiçi yayınlanan kaynaklar ve eğitim yazılımları ağırlıklı olduğu, somut materyallere de gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken yaş dil öğrenenlerin soyut kavramları algılaması zor olduğu için, somut materyaller elde edilmesi öğrenme sürecinin lehine olabilir. Yalın (2001), öğretim ortamına sunulan materyallerin, öğrenenleri güdülemek, çoklu öğrenme ortamları oluşturmak, öğrenenlerin dikkat sürelerini artırmak, öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlamak gibi görevleri olduğunu savunmaktadır. Buradan hareketle, öğretim ortamına sadece çevrimiçi materyallerin sunulmasının, bu görevlerin sadece çevrimiçi materyallere yüklenilmesinin sonucu olarak, öğrenende güdüleme ve dikkat toplama becerisinin azalabileceği söylenebilir.

Öğrenenlerin, eğitim durumlarında videolar, şarkılar, İngilizce filmler, yarışmalar, kesme-yapıştırma etkinlikleri gibi aktif olabilecekleri etkinlikleri istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2012), öğrenenlerin öğretimi gerçekleştirebilmeleri için, öğrenme sürecine aktif katılım sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Nunan (1988, s. 31), dil öğretiminde öğrenci merkeze alınır ise, etkinlik çeşitliliğinin artacağına ve iletişimsel dil becerilerinin daha çok gelişebileceğine vurgu yapmıştır. Beden Eğitimi dersi olmaması,

yani öğrenenlerin dış ortamda fiziksel aktivite gerçekleştirecekleri bir disiplin olmaması, öğrenenlerin enerjilerini atabilecekleri bir ortam olmaması anlamına da gelmektedir. Bu sebeple, dil öğretiminin sınıf duvarları arasında kalmaması gerektiği, öğrenenlerin aynı zamanda öğrenenlerin bahçede de ders işlemek istediklerine ulaşılmıştır. Crain (2005), erken yaş öğrenenlerini fiziksel, duygusal ve bilişsel ve dilsel olarak öğrenmeye en yatkın grup olarak tanımlamaktadır. Öğrenenlere bu süreçte, özellikle fiziksel aktivite içinde olabilecekleri alan yaratmak önem kazanmaktadır. Erken yaş dil öğrenenlerin uzun süre odaklanamadıkları gerçeği de göz önünde bulundurulur ise, öğretim sınırlarını farklı atmosferlere taşımak öğretim sürecinin lehine gelişebilir.

Eğitim durumlarına yönelik olarak, öğretmen tarafından içinde bulunulan koşulların göz önünde bulundurulduğu, fakat bireysel detaylı bir planlamanın olmadığı, bu planlama sürecinin gerçekleştirilememesinin ana sebebinin materyal eksikliği ve mevcut koşulların yeterli olmaması sebeplerine bağlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Engin (2006), benzer bir şekilde, yabancı dil öğretiminde motivasyonun önemli olduğuna, öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere de bağlı olduğunu vurgulamıştır. Tekin (2015), “Evaluation of a preparatory program at a public university in turkey” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının sunumlarında genellikle soru-cevap ve tekrar tekniklerine başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2015), aynı çalışmasında, iletişimsel yöntemlere daha çok ağırlık verilmesi gerektiğine vurguda bulunmuştur. Buradan, çeşitli yöntem ve tekniklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için, sınıf içi ve sınıf dışı imkân ve materyallerin zenginleştirilmesinin yanı sıra, öğretmenlerin de iletişimsel yöntem ve teknikleri öğrenenlerden önce kendilerinin içselleştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bayyurt (2010), yöntem ve tekniklerin zenginleştirilmesine yönelik olarak; öğretmenlerin, ders planı hazırlama sürecinde, kısa, ilgi çekici ve görev merkezli etkinliklere yer vermesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu aşamada, öğretmenin sınıf özelliklerine, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlayacağı günlük planlar, sürecin daha detaylı ve gözlenebilir adımlar ile takip edilmesini sağlayacaktır.

Ölçme-değerlendirmeye yönelik olarak, okuma-yazma ağırlıklı sınavların yapıldığı, dinleme becerisine ilişkin sınav yapılmadığı, konuşma becerisinin süreç içindeki performansa bakılarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan, dört beceri üzerine olan kazanımların, hepsinin ölçülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın ölçme-değerlendirme aşaması, hedef, içerik, eğitim durumlarının etkililiğini ölçmesi açısından,

büyük önem taşımaktadır. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyeleri için hazırlanmış İngilizce dersi öğretim programları sınama durumları aşamasında uygulanacak sınavların dört temel beceriyi kapsamaması ve dil bilgisi unsurlarını örtük bir şekilde ölçmesi gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2018). Süreçte yer edinen bir becerinin ölçülmemesi, öğrenende gereksiz hissi oluşturabilir. Bu sebeple, süreç ve ölçme değerlendirme uyumu, programın başarılı olmasının lehine olacaktır. Öğretmen, elde ettiği ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin not ortalamalarının program başlangıcına göre yükseldiğini ifade etmiştir. Programın, öğrencilerin dil başarısı üzerine, yazılı sınavlar dâhilinde olsa da, olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda, süreçte ve sonuçta akran değerlendirmesine başvurulmadığına, erken yaş dil öğrenenlerin nesnel kararlar verememesinin bunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öznel değerlendirmenin, yılsununda kendilerini ve ders sürecini değerlendirme olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Programın güçlü yönleri olarak, öğrenenlerin daha çok dile maruz kaldığı, dili öğrenmeyi sınıf içinde de olsa zamanla ihtiyaç olarak hissettikleri, öğretmenin daha çok etkinlik ve aktiviteye yer verebildiği ve dört beceri düzeyine ilişkin etkinliklerin de bu süreçte yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dile maruz kalmak ve dil öğretim süresinin artması, öğrenende başarı ve istek duygusunu da pekiştirmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecine ilişkin motivasyonun erken yaş dil öğrenenlerde daha yüksek düzeyde olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Demirezen (2003), erken yaş dil öğreniminin, öğrenenlerde kalıcı ve sağlam bir yabancı dil öğrenme süreci oluşturacağını savunmuştur.

Her öğretim programı uygulama öncesi ve program uygulama esnasında farklı güçlükler ile karşılaşmaktadır. Bu güçlükler, programın uygulandığı ortam, çevre koşullarına bağlı olarak programın verimliliğini de etkileyebilmektedir. Program uygulama öncesi, süreç ve sonunda, program paydaşlarının fiziki, sosyal, ekonomik sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cilve (2006) okulların tasarım aşamasının gerçekleştiği aşamada yetersiz planlamaların olduğunu savunmuştur. Okul binalarının tasarımında, okul binaları için tahsis edilen arazinin kullanımının ileriye dönük bir şekilde planlanmadığı, yapılan ek binaların uygun mekânlarda olmadığı ortaya çıkmıştır. Kullanılan ortak alanların hemen terk edilecek alanlar olarak değil; bir araya gelinerek etkinlikler gerçekleştirilebilecek sosyal mekânlar olarak tasarlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca, çocukların eğitiminin sadece dersliklerde değil; koridorlarda, farklı etkinlikler için



ayrılmış okul birimlerinde, okul bahçelerinde, yeşil alanlarda gerçekleşmesi gerektiğine de bu çalışmada değinmiştir.

Bu çalışmada ise, okul binasının ve sınıfların sosyal etkinlik, dil öğretimi açısından yetersiz olduğu, koridorlarda ve sınıflarda İngilizce öğretimine ilişkin materyallerin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durumdan, öğretmenlerin memnun olmadığı, fakat ekonomik yetersizlikle, fiziki yapının ilişkili olduğunu da göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Programın farklı disiplinler üzerinde birtakım etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders programının ayarlanabilmesi için okul yöneticilerinin, ders programından Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslerin çıkarılmasını çözüm olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Fiziki olarak; okul donanımının eksik olması, sosyal olarak; öğrenenlerin pratik yapma imkânlarının sınırlı olması ve ailelerin dil öğretimine direnç göstermeleri, ekonomik olarak; materyal desteği ve ailelerin gelir durumlarının öğrenenlerin dil öğrenim sürecini de etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın paydaşlara tanıtımının olmaması ve materyal eksikliği ve dört beceri düzeyini tek öğretmenin yürütmesi program uygulayanların bireysel planlama sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine de her öğretmenin, eksiklikleri de içine alan bireysel planlaması olmalıdır. Öğretmen, bireysel planlama sürecinde, öğrenenlere deneyimler yaşamalarına fırsat tanımalıdır. Öğretmen, dil öğretme sürecinde otorite olarak sadece kendisini görür ise, öğrenenlerin kendi deneyimlerine fırsat tanımayı da gözardı eder (Harmer, 1996, s. 236). Programın Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi disiplinlerin ders programında yer almamasında rol oynadığına, öğrenenlerin bu tür derslere de ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkan (2012), bu dersler aracılığıyla, öğrenenlerin kendi dünyalarını keşfettiklerini savunmuştur. Bilişsel yetilerin yanında öğrenenlerin duyuşsal ve psiko-motor dünyalarının da gelişime ihtiyacı vardır. Bu derslerin kaldırılmasının, öğrenen lehine olamadığı ve öğrenenlerin de bu durumdan mutsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziki gözlem formu sonuçlarına bakıldığında da okul donanımının İngilizce materyaller açısından yetersiz olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir İngilizce sınıfına ihtiyaç duydukları, öğrenenlerin dış ortamda öğrendiklerini aktarabilecekleri imkânlar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticinin, materyal eksikliğini, okulun düzenlemiş olduğu kermes gibi etkinliklerle giderme hedefinin olduğu, fakat ders programında Resim, Müzik gibi derslerin kaldırılması konusunda ve sınıf sistemi yerine derslik sisteminin getirilmesinin

fiziki imkânlardan dolayı imkânsız olduğu, ekonomik imkânların fiziki ve sosyal imkânlarda sınırlamaları beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Paydaşlardan; yöneticilerin ve öğretmenlerin, materyal desteğinin sağlanması, özellikle somut materyal ihtiyacının giderilmesi konuları ve kazanımları içeren kitapların okullara zamanında ulaşması önerileri gelmiştir. Florez (1999), dil öğretiminde dört becerinin önemli olduğuna, yabancı dilin en temel amacının öğrenilen dil ile iletişim olduğunu, bu nedenle, öğrenene iletişimsel ortamlar hazırlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Paydaşların belirttiği ihtiyaçlar giderilir ise, en azından okul ortamlarında iletişimsel dil eğitim için ortamlar sağlanabilir.

Ayrıca, İngilizce derslerinin artırımı olarak üst sınıflarda da devam etmesi, öğretim programı hakkında detaylı bilgilendirmeler yapılması gibi isteklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada Talim Terbiye Kurulu'nun 12.09.2019 tarihli ve 123 sayılı ekinde yer alan yedinci madde doğrultusunda, beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi toplam 20 ders saati ve en az dört ders saati seçmeli dersi tamamlamak şartı yer almaktadır. Buradan yola çıkarak, programı uygulayan pilot çalışmada ve asıl çalışmada seçilen bu üç okulda, seçmeli derslerin Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi dersler olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Milli Eğitim Kurumu, 2018 yılında Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın devamı niteliğinde, Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda da düzenlemeye gitmiştir. Burada oluşturulan temalar ve içerik de bu programın devamı niteliğindedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda yeteri bilgi sahibi olmaları, bu programın etkili uygulanmasında önemli yer tutacaktır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretim programı öncesi öğrenenlerde İngilizce dil öğrenim sürecine ve sonucuna ilişkin isteksizlik, motivasyon düşüklüğü, başaramama düşüncesi, İngilizce öğrenmekten zevk almama gibi tutumlar incelenir iken, program sonunda öğrenenlerde isteksizliğin azaldığına ve motivasyon ve başarıma duygusunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce tutum ölçeğinde yer alan olumlu ifadelerin ortalamalarının, program sonunda artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlılık düzeyinin ise, 0,05 düzeyinden küçük olduğu için, program öncesinde ve sonunda gerçekleştirilen tutum ölçeğinin test sonuçlarının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Tutum ölçeği sonuçları, öğrenenin öğretim programı sürecine ne kadar hazır olduğu ve öğretim programı sonucunda, öğrenenlerde gerçekleşen tutum değişimlerini ortaya

koymuştur. Levin, Naama ve Zippora (1991), tutum puanlarının akademik başarıyı yordamada etkili olduğunu vurgulamıştır. Karahan (2007), dil öğrenmeye karşı oluşan olumlu tutumun dil öğrenme sürecini de olumlu etkilediğini belirtmiştir. Program paydaşları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda, bu duruma etki eden etkenlerin başlıca dil öğretimine ayrılan süre, eğitim durumlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği, öğrenenlerin kısmen de olsa öğrendiklerini dış ortama aktarma süreci ve ailelerin zamanla bu sürece pozitif yaklaşımlarının olduğu söylenebilir. Öğrenenin kendisi, çevresi ve ortaya koyduğu davranışlar arasında ilişkinin bir bütün oluşturduğunu Bayrakçı (2007, s. 204), da belirtmiştir. Dil öğrenimi süreci sosyal bir süreci gerektirmektedir. Bu sosyal süreçte, bireyin çevresindeki kişilerden gördüğü destek dil öğrenim sürecini etkin kılabilir. Öğretim programı incelendiğinde, hedeflerin iletişimsel dil eğitimi olduğu, içerikte 40 konunun yer aldığı, eğitim durumları için görsel, işitsel etkinliklerin önerildiği ölçme değerlendirme için dört beceri düzeyinin de işe koşulması önerildiği yer almaktadır. Var olan öğretim programı ile gerçekleşen öğretim programı arasında boşlukların giderilebilmesi için programı sunandan-uygulayana kadar geçen süreçte karşılıklı bilgi alışverişi olmalıdır ve karşılıklı düzenlemelere gidilmelidir. Tek tarafın düzenlemeye kalktığı, tek tarafın güçlükler ile mücadelesi eğitim-öğretim süreci için de aksaklıklar meydana getirmektedir. Bu bir köprü ise, köprüünün başında, üstünde ve sonunda yer alanların işbirliği içinde olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde, köprü ayakta sağlam bir şekilde işlev görebilir.

Bu çalışmada, Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli'nin aşamaları doğrultusunda elde edilen nitel verilerin ve tutum ölçeği sonucunda elde edilen nicel verilerin, yakınsayan paralel karma yöntem deseni doğrultusunda birbirini ne kadar desteklediğini sorguladığımızda, öğrenenlerin motivasyonlarının arttığı, program öncesinde ve esnasında ortaya çıkan eksiklerin giderildiği takdirde, öğrenenlerin lehine bir sonuç ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının, pozitif taraflarının yanı sıra, program paydaşları açısından oluşturduğu güçlükler de mevcuttur. Bu güçlüklerin aşılması, sadece programı uygulayan okul sınırlarını değil, programın oluşturulmasından sunulmasına kadar rol alan her birimi ilgilendirmektedir. Her okulun farklı atmosfer içinde olduğu, özellikle sınırlı imkâna sahip okulların programın uygulaması için daha çok desteğe duyduğu bir gerçektir.

Yabancı dil öğrenme süreci, okul sınırlarında başlayıp, sosyal ortamlarda hayat bulmalıdır. Öğrenenlerin sosyal ortamları sınırlı ise, okullarda bu tür ortamlar için fırsatlar sunulmalıdır. Dil öğrenme sürecinin rehberi olan öğretim programının paydaşlarca benimsenmesi ve içselleştirilmesi için, ilk öncelikle paydaşlara hitap etmelidir. Bu güçlükler göz önünde bulundurulduğunda ve düzenlemeye gidildiğinde ya da yeni tasarımların oluşumunda bu hususlara dikkat edildiğinde, öğretim programı daha başarılı bir süreç geçirecektir.

Bu çalışmada Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, yeni bir program olan Besinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nı içinde bulundurduğu öğeler ve imkânları sınırlı bir okuldaki uygulamaların değerlendirmesiyle ele almıştır. Program değerlendirmesi sonucunda, özellikle imkân ve şartları sınırlı devlet okullarının da bu programı idari yetkililerin öncülüğü doğrultusunda uyguladığı ve bu uygulama sonucunda pozitif ve negatif sayılabilecek sonuçlar ile karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının uygulama süresi ve uygulama sürecinin imkân ve şartlara rağmen etkin geçirilme çabası, öğrenenler üzerinde olumlu etkiyi sağlamıştır. Diğer bir taraftan, sadece imkân ve şartları uygun olan okullarda uygulanması da öğrenenler açısından fırsat eşitliğini ortadan kaldırabilme ihtimalini ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen merkezi sınavlar doğrultusunda bu eşitsizlikler ortaya çıkabilir.

Tüm bu süreçler irdelendiğinde, uygulama yapan ve kısmi imkânlara sahip okullara teşvik amaçlı ortaya çıkarılan bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

## 5.2. Öneriler

Program hedefinde yer alan öğretim programı öğelerinden;

- Kazanımların yoğunluğu azaltılarak, öğretmen ve öğrenene belirli sayıda kazanımı daha çok içselleştirmelerine yardımcı olunabilir.
- İçerikte yer alan konuların da yoğunluğu azaltılarak, öğretmene, çevre koşullarına, okulun imkân ve şartlarına uygun olarak konu ekleme-çıkarma şansı sunulabilir.
- Eğitim durumlarında, okullara çevrimiçi materyallerin yanı sıra, somut materyaller de sağlanarak, öğretmene 11-15 saat arası sunulan ders saati süresini daha verimli etkinliklerle doldurabilmesi sağlanabilir.

Erken yaş dil öğretiminde; öğrenenlerin dikkat sürelerinin kısa olması sebebiyle, öğrenenleri aktif kılabilecek etkinliklerin süreçte yer alması önemlidir. Öğretmenlerin de bu tür etkinliklere yer verdiği ve bu tür etkinliklerin öğrenenler tarafından daha çok tercih edildiği göz önünde bulundurulursa, programı yeni uygulayacak öğretmenler de dil bilgisi vermekten ziyade, amaca odaklanmalıdır. Öğretmenler, bireysel planlamalar düzenleyerek, başlangıçta, süreçte ve sonuçta öğrenenlerin ihtiyaçlarını detaylı bir şekilde tespit edebilir.

Ölçme değerlendirme aşamasında;

- öğretmenler okuma-yazma becerisinin yanı sıra, süreç içinde yer verdikleri konuşma ve dinleme becerilerini rubrikler, kontrol listeleri, portfolyolar ile ölçerek, öğrenenin süreçten daha haberdar olmasını sağlayabilir.
- Ölçme-değerlendirmeye yönelik etkinliklere süreç içinde de yer verilerek, öğretmenin öznel değerlendirmelere daha çok yer verilerek, öğrenenin kademeli olarak başarıya duygusu artırılabilir.

Program öncesi ve sürecinde;

- program paydaşlarına yönelik olarak, hizmet içi eğitimler aracılığı ile bilgilendirmeler yapılarak,
- Eğitim Programları ve Öğretim dalında eğitim görevlilerinin katıldığı çalıştaylar düzenlenerek, okullardaki uygulamaya yönelik problemler tespit edilebilir. Beyin fırtınaları yapılarak, problemlere ilişkin çözüm önerileri oluşturulabilir.
- öğrenenlerin stres atabildikleri Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri ve İngilizce derslerinin olduğu bir ders programı ile öğrenenin dil öğrenme sürecine daha çok odaklanması sağlanabilir.
- İngilizce ders saatleri üst kademelerde de artırımlı olarak öğrenenlere sunulabilir. Böylelikle öğrenen, sürekliliğin sağlandığı bir ortamda, dil öğrenmeyi ve kullanmayı bir yaşam felsefesi haline getirebilir.

Okul donanımlarına yönelik olarak;

- Kardeş okul projeleri aracılığıyla, İngilizce eğitimine yönelik materyaller ihtiyaç duyulan devlet okullarına bağışlanabilir. Böylelikle, sorunlara çözüm yolu sadece Milli Eğitim'den beklenmeyerek, özel ve devlet

kurumları güç birliği yaparak, gelecek nesillere daha iyi eğitim ortamları bırakabilirler.

Sonuç olarak, program tasarımcılarına, program geliştirme uzmanlarına, program paydaşları olan Milli Eğitim kurumuna, okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrenenlere, öğrencilerin ailelerine ve eğitim-öğretim programı üzerine çalışmalar yapan akademisyenlere, işbirliği içinde olmak görevi düşmektedir. İşbirliği, düşünce paylaşımı, önerilere ve eleştirilere açık olmak oluşturulan öğretim programlarının ülkenin en uç okulunda dahi nasıl uygulandığını bilmek, eğitim-öğretim sürecini daha iyi seviyelere çıkaracak ve bu durumdan herkes memnun kalacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abbot, M. L. & Fouts, J. T. (2003). *Constructivist Teaching and Student Achievement: The Results of a School-Level Classroom Observation Study in Washington. Technical Report.*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481694.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109.
- Alderman, G. (2014, Ağustos 27). *From policy borrowing to implementation: An illuminative evaluation of learning and teaching in higher education in Australia (2002 to 2008). Queensland, Avustralya.* [https://eprints.qut.edu.au/75865/1/Gwendolyn\\_Alderman\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/75865/1/Gwendolyn_Alderman_Thesis.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Altan, M. Z. (2010). Teaching global issues through intercultural communication, critical thinking and multiple intelligences, *Modern English Teacher*, 19(1), 60–64.
- Asher, J. J., & García, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2018). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 508-537. 10.17522/balikesirnef.506464.
- Aydoğmuş, M. & Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-24.
- Aydoğmuş, M. & Kurnaz, A. (2017). Validity and reliability of middle school English course attitude scale. *Journal of Research in Education, Science and Technology*, 2(2), 14-24.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme. Kuram, uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115558> sayfasından erişilmiştir.
- Bayyurt, Y. (2012). Proposing a model for English Language education in the Turkish sociocultural context. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 301-312). Frankfurt: Peter Lang.
- Bayyurt, Y. (2010). Task based language learning and teaching. B. Haznedar, & H. Uysal (Haz.). *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools* (ss. 89-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. In: J. F. Kroll and A. M. B. De Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 109–127. Oxford: Oxford University Press.
- Brandes, V. (1985) *An illuminative evaluation of an alcohol education project*, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses, <http://etheses.dur.ac.uk/9357/> sayfasından erişilmiştir.
- British Council ve TEPAV (2015). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında İngilizce- Bir durum analizi. Ankara: Yorum Yayın.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed). New York: Longman.
- Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55–64  
[Online]:<http://193.140.216.63/200528F%C4%B0GEN%20%C4%B0LKE%20B%C3%%9CY%C3%9CKDUMAN.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Caine, N. C., & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*, Nobel Yayınları.
- Cameron, L. (2001). *Teaching language to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. (1959). *The modern language aptitude test*. San Antonio, TX: Psychological measurement, [http://l1tf.net/wp-content/uploads/2011/09/Test\\_mlat.pdf](http://l1tf.net/wp-content/uploads/2011/09/Test_mlat.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Cilve, N. (2006). İlköğretim ve lise eğitim binalarının kullanıcı gereksinimlerinin ve fiziksel mekan özelliklerinin bina değerlendirme yöntemi ile belirlenmesi. <http://libratez.cu.edu.tr/tezler/6136.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chaudhary, G. K. (2015). Factors affecting curriculum implementation for students. *International Journal of Applied Research*, 984-986.
- Chirwa, G. W. (2015, Mayıs 19). An Illuminative evaluation of the standard 7 and 8 expressive arts Curriculum in Malaw. Malawi. <http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/17806/Final%20Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574953.pdf> sayfasından erişilmiştir.



- Crain, W. (2005). *Theories of development: Concepts and Applications*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. W. & Plano, C.V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell J. (2013) *Araştırma Deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaliskan, I. (2014). Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(2), 138-148.
- Dale, H. Schunk. (2011). *Learning theories an educational perspective*. (çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2009).
- Dam, L. (2000). Evaluating autonomous learning. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy, future directions* (pp. 48-59). Essex: Pearson Education Limited.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. SETA. [http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308\\_131\\_yabancidil\\_web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Elt methodology* (4rd edition). Ankara: Pegem Publication.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler ve teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Dewey, J. (2012). *Okul ve toplum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1399-1425. DOI: 10.26466/opus.445713.
- EF English Proficiency Index. (2014). EF EPI Index 2014. <http://media.ef.com/~media/centralescom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-english.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eküş, B. & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, L. (2007). Academics' perceptions of the professional and clinical doctorate: findings of a nationale survey. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 2272- 2279.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287- 310.
- Erdem, S. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 259-280.
- ERG. (2017). *Eğitim izleme raporu*, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/> sayfasından erişilmiştir.
- ERG. (2017). Öğretim programı arka plan raporu, [http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/o/g/ogretim\\_programlari\\_arka\\_plan\\_raporu.pdf](http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/o/g/ogretim_programlari_arka_plan_raporu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Florez, M. C. (1999). *Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills*. ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2000-3/adult.htm>. sayfasından erişilmiştir.
- Garwood, Jennifer, "Identification of specific learning disability in New Jersey: an illuminative evaluation" (2015). *Theses and Dissertations*. 513. <http://rdw.rowan.edu/etd/513> sayfasından erişilmiştir.
- Gazete, T. R. (1973, 24 Haziran). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gözütok, F.D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2.baskı), Ankara: Ekinoks yayınları.

- Gunio, Melanie Joy D., *Determining The Influences Of A Hidden Curriculum On Students' Character Development Using The Illuminative Evaluation Model*, <https://apracsi.org/presentations/determining-the-influences-of-a-hidden-curriculum-on-students-character-development-using-the-illuminative-evaluation-mode> sayfasından erişilmiştir.
- Gümüş, M. (2012). *Dil öğretiminde temel beceriler*, <http://docplayer.biz.tr/46909898-Muhittin-gumus-dil-ogretiminde-temel-beceriler-muhittin-gumus-osnovnye-navyki-prepodavaniya-yazyka-mukhittin-gumus-language-teaching-basic-skills.html> sayfasından erişilmiştir.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41, 147-181. doi:10.1017/S0261444807004867.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd edition). Longman.
- Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching, Chapter 11, Class Management, 235 – 243. Pearson Education Limited, England.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research perspectives on teaching and learning English in Turkey* (ss. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Heinel, A. (2017). *What is a Good Language Learner* (2008). 10.13140/RG.2.2.19813.81122. <file:///C:/Users/HpPc/Downloads/Whatisagoodlanguagelearner.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- International Journals and magazines e.g. English Teaching Forum, Applied Linguistics, *ELT Journal*, *Modern English Teacher*, TESOL Newsletter.
- Işık, H. (2004). *Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, Sınıf Yönetimi*, (Ed. Mehmet Ş. ve Selahattin T.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İlter G. B., & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Kazu, H., & Aslan, S. (2013). 2004 İlköğretim programının “ölçme-değerlendirme” boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 87-108.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal Arts and Science*, 73-87.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Levin, T., Naama, S. & Zipora, L. (1991). *Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science*. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (4): 315-328. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88096> sayfasından erişilmiştir.

- Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Mattos, A. (1997). *Native and Non-native Teacher: A Matter To Think Over*. Forum. [https://www.researchgate.net/publication/234665726\\_Native\\_and\\_Nonnative\\_Teacher\\_A\\_Matter\\_To\\_Think\\_Over/link/599d68e1a6fdcc5003507406/download](https://www.researchgate.net/publication/234665726_Native_and_Nonnative_Teacher_A_Matter_To_Think_Over/link/599d68e1a6fdcc5003507406/download) sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2017). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı*. [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/26153336\\_Besinci\\_SINIF\\_YNG\\_PROGRAMI.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/26153336_Besinci_SINIF_YNG_PROGRAMI.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). [https://books.google.com.tr/books?id=U4IU\\_wJ5QEC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=U4IU_wJ5QEC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişilmiştir.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=VMxpoypbUEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Moyer,+A.+\(2004\).+Age,+accent+and+experience+in+second+language+acquisition.+Clevedon,+Avon:+Multilingual+Matters.&ots=CRitElCaeE&sig=q9yo5rV\\_k2kG8bDGE7s8Sc\\_Spw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=VMxpoypbUEC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Moyer,+A.+(2004).+Age,+accent+and+experience+in+second+language+acquisition.+Clevedon,+Avon:+Multilingual+Matters.&ots=CRitElCaeE&sig=q9yo5rV_k2kG8bDGE7s8Sc_Spw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) sayfasından erişildi.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. <https://www.worldcat.org/title/language-curriculum-design/oclc/449174439/viewport> sayfasından erişilmiştir.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum, A study in second language teaching*. Cambridge University Press, USA.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009) *Curriculum Design. In Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon. <https://talkcurriculum.files.wordpress.com/2014/09/ornstein-a-hunkins-f-2009-curriculum-design1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB. (2006). Hizmetiçi Eğitim Planı. Web: <http://hedb.meb.gov.tr/net/>. sayfasından erişilmiştir.
- Özüdoğru, F. & Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*. 10. 1251-1251. 10.7827/TurkishStudies.8692.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: OUP.

- Stec, M. (2011). Early language teaching and syllabuses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1123-1132.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 718-733.
- Topkaya, E. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. <file:///C:/Users/Hp-Pc/Downloads/ilkretimonline.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- TTKB. (2017a). İlköğretim kurumları (İlkokul-Ortaokul) haftalık ders çizelgesi. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> sayfasından erişilmiştir.
- TTKB. (2017b). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/15180742\\_EK-2\\_YabancY\\_Dil\\_AYrlykly\\_5.\\_SYnYf\\_Yngilizce\\_Dersi\\_YYretim\\_ProgramY.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180742_EK-2_YabancY_Dil_AYrlykly_5._SYnYf_Yngilizce_Dersi_YYretim_ProgramY.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Turner, J. & Patrick, M. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), 759-785.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/10384/7\\_703\\_061.pdf](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/10384/7_703_061.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YalıYalın, H.İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YuleYule, G. (2006). *The study of language* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- ZhuaZhuang, J. (2010). The Changing Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy Based on a Survey of English Dorm Activity. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 591-595

## EKLER

### EK 1. Tez Uygulama Öncesi Uygulanan Yönetici Görüşme Formu

**AMAC:** Bu araştırma, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının uygulamasına yönelik yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

### YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Branşınız nedir?
2. Mesleki kıdeminiz nedir?
3. Bu okulda kaçınıcı yılınışı çalışıyorsunuz?
4. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı ve uygulama sürecine ilişkin uygulamayı okulunuzda başlatmadan önce bilgilendirildiniz mi?
5. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programına ilişkin aileleri bilgilendirmeye yönelik neler yapıldı?
6. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının okulunuzda başlatılıyor olması ailelerde ne tür görüş ve tutumlar oluşturdu?
7. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programını okulunuzda başlatmadan önce okulunuzda ne tür değişiklikler yapıldı?
  - a. Sınıf sağlama b. Ders programının düzenlenmesi c. Öğretmen görevlendirilmesi
  - d. Öğrenci seçimi e. Materyal ihtiyacı
8. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı başlatılmadan önce uygulama öğretmeninin/öğretmenlerinin sizden ne tür beklentileri oldu? Neden?
9. Program uygulayıcısı öğretmenin/öğretmenlerinin karşılanamayan beklentileri oldu mu?
10. Programın daha verimli olabilmesi için süreç içinde beklentileriniz nelerdir?

## EK 2. Tez Uygulama Öncesi Uygulanan Öğretmen Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Branşınız nedir?
2. Mesleki kıdeminiz nedir?
3. Bu okulda kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz
4. Okulunuzda Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı uygulaması yapılmasına nasıl karar verildi?
5. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı program hakkında uygulama öncesi bilgilendirilme yapıldı mı? Nasıl?
6. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı için kitaplar okulunuza ulaştı mı? Kitaplar hakkında neler düşünöyorsunuz?
7. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının kazanımlarına ilişkin neler düşünöyorsunuz?
8. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının konularına ilişkin neler düşünöyorsunuz?
9. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı program uygulaması için öğretme-öğrenme sürecine ilişkin herhangi bir planlama yaptınız mı?
10. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı program uygulanmadan önceki İngilizce derslerini düşünöğünüzde şu anki süreci düzenlemenizde ne tür değişiklikler yapmayı planlıyorsunuz?
11. Okulun içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal şartların Beşinci sınıf İngilizce İngilizce ağırlıklı öğretim programı üzerinde ne tür etkileri olabileceğini düşünöyorsunuz?
12. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının ilişkin ne tür değerlendirme yöntemleri kullanmayı planlıyorsunuz?
13. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir?
14. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için velilerden beklentileriniz nelerdir?
15. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

**EK 3. Tez Uygulama Öncesi Uygulanan Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. İngilizce dersiniz hakkında size açıklama yapıldı mı? Nasıl?

- a. Dersin saati
- b. İşlenme biçimi
- c. Becerileri
- d. Sizden beklentiler

2. Daha önceki işlemiş olduğunuz İngilizce derslerinden farklı olarak, bu sene beklentileriniz neler?

3. Haftada 11-15 saat arası İngilizce dersi göreceğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

4. Bu süreçte İngilizce derslerini nasıl işlemek istersiniz?

5. Bu sene Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi gibi programda yer almayacak derslere ilişkin neler düşünüyorsunuz?



#### **EK 4. Birinci Dönem Başı Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu**

**AMAÇ:**Bu araştırma, Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının uygulamasına yönelik yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

#### **YÖNETİCİ GÖRÜŞME SORULARI**

- 1.Branşınız nedir?
- 2.Mesleki kıdeminiz nedir?
- 3.Bu okulda kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz?
4. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı ve uygulama sürecine ilişkin uygulamayı okulunuzda başlatmadan önce bilgilendirildiniz mi? Bu uygulamanın okulunuzda kaçınıcı yılı?
5. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programına ilişkin aileleri bilgilendirmeye yönelik neler yapıldı?
6. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının okulunuzda başlatılıyor olması ailelerde ne tür görüş ve tutumlar oluşturdu?
7. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programını okulunuzda başlatmadan önce okulunuzda ne tür değişiklikler yapıldı?
  - a. Sınıf sağlama
  - b. Ders programının düzenlenmesi
  - c. Öğretmen görevlendirilmesi
  - d. Öğrenci seçimi
  - e. Materyal ihtiyacı
8. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı başlatılmadan önce uygulama öğretmeninin/öğretmenlerinin sizden ne tür beklentileri oldu? Neden?
9. Program uygulayıcısı öğretmen/öğretmenlerinin karşılanamayan beklentileri oldu mu?
- 10.Programın daha verimli olabilmesi için süreç içinde beklentileriniz nelerdir?

### **EK 5. Birinci Dönem Başı Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu**

1. Branşınız nedir?
2. Mesleki kıdeminiz nedir?
3. Bu okulda kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz
4. Okulunuzda Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı uygulaması yapılmasına nasıl karar verildi?
5. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı program hakkında uygulama öncesi bilgilendirilme yapıldı mı? Nasıl?
6. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı için kitaplar okulunuza ulaştı mı? Kitaplar hakkında neler düşünöyorsunuz?
7. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının kazanımlarına ilişkin neler düşünöyorsunuz?
8. Kitapların kazanımları kapsama durumuna ilişkin ne düşünöyorsunuz?
9. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının konularına ilişkin neler düşünöyorsunuz?
10. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Program uygulaması için öğretme-öğrenme sürecine ilişkin herhangi bir planlama yaptınız mı? Nasıl?
11. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Program uygulanmadan önceki İngilizce derslerini düşünöğünüzde şu anki süreci düzenlemenizde ne tür değışiklikler yapmayı planlıyorsunuz? Ne tür değışiklikler yapıyorsunuz?
12. Okulun içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal şartların Beşinci sınıf İngilizce İngilizce ağırlıklı öğretim programı üzerinde ne tür etkileri olabileceğini düşünöyorsunuz? Ne tür etkileri oluyor?
13. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının ilişkin ne tür değerdendirme yöntemleri kullanmayı planlıyorsunuz? Ne tür yöntemler kullanıyorsunuz?
14. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yönetiminden beklentileriniz nelerdir? Bu beklentileriniz karşılanabiliyor mu?
15. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için velilerden beklentileriniz nelerdir?
16. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerden beklentileriniz nelerdir

**EK 6. Birinci Dönem Başı Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. İngilizce dersiniz hakkında size açıklama yapıldı mı? Nasıl?

- a. Dersin saati
- b. İşlenme biçimi
- c. Becerileri
- d. Sizden beklentiler

2. Daha önceki işlemiş olduğunuz İngilizce derslerinden farklı olarak beklentileriniz neler?

3. Haftada 11-15 saat arası İngilizce dersi göreceğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

4. Bu süreçte İngilizce derslerini nasıl işlemek istersiniz?

5. Bu sene Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi gibi programda yer almayacak derslere ilişkin neler düşünüyorsunuz?

## EK 7. Birinci Dönem Başı ve Yılsonunda Uygulanan Ortaokul İngilizce Tutum Ölçeği Formu

### ORTAOKUL İNGİLİZCE TUTUM ÖLÇEĞİ

**AMAÇ:** Bu ölçek 5. Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının uygulamasına yönelik olarak 5. Sınıf öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarını ölçmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz	Kız ( ) Erkek ( )
İngilizceye öğrenmeye ne zaman başladınız?	Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( )

Tutum İfadeleri	Evet	Kısmen	Hayır
1. İngilizce dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )
2. İngilizce dersini seviyorum.	( )	( )	( )
3. Okulda İngilizce dersi kaldılsa iyi olur.	( )	( )	( )
4. İngilizce dersinde genellikle çok sıkılırım.	( )	( )	( )
5. İngilizce derslerini dört gözle bekliyorum.	( )	( )	( )
6. İngilizce derslerinden nefret ediyorum.	( )	( )	( )
7. İngilizce dersleri beni strese sokar.	( )	( )	( )
8. İngilizceyi öğrenmek bana çoğu zaman zor gelir.	( )	( )	( )
9. İngilizce dersini zevkli buluyorum.	( )	( )	( )
10. İngilizce çalışmaktan sıkılıyorum.	( )	( )	( )
11. İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )
12. İngilizcenin yaşamda önemli olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )
13. İngilizce dersinin ödevlerini zevkle yaparım.	( )	( )	( )
14. İngilizce dersinde başarılı olabileceğimden eminim.	( )	( )	( )



## EK 8. Birinci Dönem Sonu Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Dönem başında Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı uygulama öncesi 10 ünite kapsamında kitapların elinize ulaştığını söylemişsiniz. Birinci dönem sürecinde elinize öğretim programında yer alan üniteleri kapsayıcı başka kitap ulaştı mı? İçeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programında birinci döneme ait kazanımları gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz? Hangi ünitenin kazanımlarında ya da hangi kazanımlarda öğrenciler güçlük çekti? Bu güçlükleri aşmak için ne tür yollara başvurdunuz?
3. Birinci dönem konularını verir iken herhangi bir düzenleme yaptınız mı? (konuları sadeleştirme, konuların yerini değiştirme, konu çıkarma...vs.) Konular öğrencilerin ilgisini çekti mi? Nasıl?
4. Konuları destekleyici materyal desteği sağlandı mı? Nasıl? (Meb, okul idaresi?)
5. Ders işleme süreçlerinde ne tür materyallere gereksinim duyuldu?
6. Öğretme-öğrenme sürecinde ne tür metot ve yaklaşımlara, yöntem ve tekniklere başvurdunuz?
7. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yapmış olduğunuz sınıf içi uygulamalarda güçlükler yaşandı mı? Hangi uygulamalarda güçlükler yaşadınız? Bu güçlükleri aşmak için neler yaptınız?
8. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiğini düşünüyor musunuz? Öğrencilerin aktif katılımı nasıl sağlandı?
9. Ders başarısını ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangileri uygulandı? Nasıl?
10. Ölçme değerlendirme sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sonuçlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
11. Süreç içinde öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeye yönelik uygulamalar yapıldı mı? (Rubrik, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi... vs.)
12. Birinci dönem sürecinde ve sonunda gözlem ve ölçme değerlendirme sonuçlarınızı da göz önünde bulundurursanız öğrenciler en çok hangi becerilerde başarı gösterdiğini düşünüyorsunuz?
13. Gözlemlerinize dayanarak, ders sayısının artmasıyla birlikte öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışında da uygulama çabaları oldu mu? Nasıl?
14. İkinci dönem Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı'nın devam sürecinden beklentileriniz nelerdir? (Meb, İdare, Öğrenciler, Öğrenci Aileleleri)

## EK 9. Yılsunu Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu

### YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

1. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı sürecinde ve sonucunda, süreç ve sonuca ilişkin aileleri bilgilendirmeye yönelik neler yapıldı?
2. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programının uygulama sonucunda ailelerde görüş değişikliği yaşandı mı?
3. Beşinci Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı öncesinde materyal ihtiyacı ve sınıf sağlama gibi problemler olduğundan bahsetmişsiniz. Süreç sonucunda, bir sonraki eğitim-öğretim yılı için;

-Ders programının düzenlenmesi

-Öğretmen görevlendirilmesi

-Öğrenci seçimi

-Materyal ihtiyacı

-Sınıf ihtiyacı

gibi tekrar oluşabilecek problemler için ne tür önlemler almayı planladınız?

4. Bu konuda Milli Eğitim'den ne tür bir destek oluşursa, program uygulama süreci daha verimli hale gelir?
5. Beşinci Sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programı başlatılmadan önce uygulama öğretmeninin/öğretmenlerinin sizden herhangi bir beklenti dile getirmediğini söylemişsiniz. Peki, süreç sonucunda uygulama öğretmenlerinin sizden herhangi bir beklentisi oldu mu? Ne tür beklentileri oldu?
6. Uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunları sosyal, ekonomik ve fiziki açıdan nasıl sınıflandırabiliriz? Bu sorunları çözüm olarak neler getirmeyi düşünüyorsunuz?
7. Sizce programın güçlü yönleri nelerdir?
8. Programın daha etkili uygulanabilmesi için önerileriz nelerdir?

## EK 10. Birinci Dönem Sonu Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Birinci dönem sonunda yaptığımız görüşmede, kazanımları büyük oranda gerçekleştirebildiğinizi ifade etmişsiniz. İkinci dönem içinde yer alan kazanımlar için de gerçekleştirilebilir olduğunu düşünüyor musunuz?
2. İkinci dönem içerisinde işlemiş olduğunuz konular öğrencilerin ilgisini çekti mi? Nasıl?
3. Programı uyguladığımız iki dönem süresini düşünürseniz, en çok ne tür materyallere gereksinim duydunuz?
4. Program uyguladığımız iki dönem süresini düşünürseniz en çok hangi etkinliklerde uygulamalarda güçlük yaşadınız? Bir sonraki program uygulama döneminde bu tür sorunlara nasıl çözüm yolu getirmeyi düşünüyorsunuz?
5. Öğrencilerin aktif katılımının sağlandığını ifade etmişsiniz. Programı yeni uygulayacak olan öğretmenlere programda olan ya da olmayan ne tür etkinlikler uygulayarak öğrenenleri aktif kılmayı tavsiye edersiniz?
6. Program uygulama süresince ne tür metot ve yaklaşımlar öğrenenler üzerinde pozitif sonuçlar verdi?
7. Süreç sonunda ne tür değerlendirme yöntemlerine yer verdiniz? Program sürecine dair öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine yer verdiniz mi?
8. İki dönem süresince ölçme değerlendirme sonuçlarınızdan ve süreci gözlemlene sonuçlarınızdan yola çıkarsanız, öğrenciler en çok hangi becerilerde kendileri geliştirdi? Geliştirilemeyen beceriler için bir sonraki uygulama döneminde eneler yapılabilir?
9. Süreç içerisinde sosyal, ekonomik ve fiziki güçlükler nelerdir? Bu güçlükler bir sonraki uygulama döneminde nasıl atlatılabilir?
10. Ailelerin program uygulama sonucunda düşüncelerinde ve bakış açılarında ne tür değişiklikler gerçekleşti?
11. Programın daha etkili uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

**EK 11. Yılsonu Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. Bir yıl süredir haftalık 11 saat İngilizce dersi gördünüz? Bu durum hakkında neler düşünüyorsunuz? Sizce seneye de İngilizce ders saatiniz aynı kalmalı mı? Neden?
2. Ne tür etkinlikler yaptınız? Yapılan etkinlikler sizin duygularınızı nasıl etkiledi?
3. Bir sonraki program uygulaması için ne tür aktiviteler ve etkinlikler eklenmesini istersiniz?
4. İngilizceyi okul içinde ve okul dışında kullanma çabanızın arttığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
5. Altıncı sınıfta da İngilizce ders saatinizin aynı kalmasını ister miydiniz? Neden?
6. Öğretmen olsaydınız, bir sonraki öğretim programı uygulamasında İngilizce dersini nasıl işlerdiniz? Neler olmasını isterdiniz? Önerileriniz neler?



## EK 12. Okul Fiziki Yapısına İlişkin Gözlem Formu

### 5. SINIF İNGİLİZCE AĞIRLIKLIL ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMASI İÇİN OKUL DONANIMI ve FİZİKİ YAPI GÖZLEM FORMU

	Var	Yok	Açıklama
Taşınmalı eğitim			
İkili eğitim			
Dil sınıfı			
Koridorlarda İngilizce ile İlgili Görsel Materyaller			
Sınıflarda tekli oturma sistemi			
İngilizce Ağırlıklı Öğretim programına uygun ders kitabı (Programda yer alan üniteleri kapsayıcı)			
Akıllı tahta			
Görsel materyaller			
İşitsel materyaller			
Duyuşsal materyaller			
Psiko-motor materyaller			
Dil laboratuvarı			
İnternete ulaşım			
Bilgisayar Tabanlı İngilizce Programlar-Yazılımlar (Eba, Dyned, İngilizce Oyunlar, Dijital İngilizce Hikayeler...vs.)			
İletişimsel dil eğitimi için imkanlar			



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı	Duygu
Soyadı	Balım
Doğum yeri ve tarihi	Köyceğiz/MUĞLA 20.07.1991
Uyruğu	T.C.
Adresi ve e-posta adresi	Kızılcabölük Mehmet Akif Ersoy İlk-Ortaokulu- Tavas/DENİZLİ duyguylmz91@gmail.com
<b>Eğitim</b>	
İlköğretim	Pınar İlkokulu-Köyceğiz/MUĞLA
Ortaöğretim	Köyceğiz Anadolu Lisesi Köyceğiz/MUĞLA
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği, Denizli (2009-2014).
<b>Yabancı Dil</b>	
YDS (2015)	87,8
<b>Mesleki Deneyim</b>	
2014-2014	İngilizce Öğretmeni-Altınova İlkokulu Tavas/DENİZLİ
2015-2018	İngilizce Öğretmeni-Yahşiler Ortaokulu- Tavas/DENİZLİ
2018-...	İngilizce Öğretmeni-Kızılcabölük Mehmet Akif Ersoy İlk-Ortaokulu-Tavas/DENİZLİ