



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

POSNER'İN PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Elif Ezgi KARACA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

POSNER'İN PROGRAM TÜRLERİNE GÖRE ORTAOKUL İNGİLİZCE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

TEACHERS' VIEWS AND EXPERIENCES ON MIDDLE SCHOOL ENGLISH
LANGUAGE TEACHING CURRICULUM ACCORDING TO POSNER'S
CURRICULUM TYPES

Elif Ezgi KARACA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Elif Ezgi KARACA'nın hazırladığı "Posner'in Program T¼rlerine G¼re Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüş Ve Deneyimleri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Doç. Dr. Esed YAĞCI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. H¼nkar KORKMAZ	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 18 / 01 / 2022 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma, Posner'ın beş program türüne göre İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programının incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili Merkez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 9 ortaokul İngilizce öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Veri analizi sonucunda "Resmi Program", "Uygulanan Program", "İhmal Edilen Program", "Örtük Program", "Ekstra Program" ve "Uzaktan Eğitim Süreci" olmak üzere toplam 6 tema belirlenmiştir. Bulgularda, resmi program boyutunda öğretmenlerin bir kısmının öğretim programını incelemeyeceği, diğerlerinin ise bir defa incelediği, programa ilişkin hem olumlu hem olumsuz görüşlerin olduğu; uygulanan program boyutunda dil becerileri, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreci bakımından resmi program ile uygulanan program arasında uyumsuzluk olduğu, iletişimde ana dilin daha yoğun kullanıldığı, ders saati, materyal yetersizliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması bakımından zorluklar deneyimlendiği; ihmal edilen program boyutunda öğretmenlerin resmi programa dahil edilmeyen beklentilerinin olduğu, konuşma ve yazma becerilerinin uygulanmadığı, öğretme-öğrenme sürecinde otantik materyal kullanılmadığı, ölçme-değerlendirme sürecinde konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmediği ve alternatif ölçme araçlarının kullanılmadığı; örtük program boyutunda olumlu ve olumsuz mesajlar verildiği ancak örtük program mesajlarının verilmesine yönelik engellerle karşılaşıldığı; ekstra program boyutunda programı desteklemeye yönelik sınırlı düzeyde etkinliklere yer verildiği; uzaktan eğitim sürecinde ise resmi programın uygulanabilirliğine ilişkin hem olumlu hem olumsuz görüşlerin olduğu ve sürecin farklılıklar meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında elde edilen sonuçların, öğretim programlarının iyileştirilmesi ve daha uygulanabilir hale getirilmesi bakımından katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: ortaokul İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce öğretmenleri, Posner'ın beş program türü, fenomenoloji.

Abstract

This study was conducted to investigate the middle school English language teaching curriculum based on English teachers' views and experiences according to five concurrent curricula defined by Posner. Employing phenomenological research design, the study was conducted with 9 middle school English teachers in 2020-2021 academic year in Kırşehir. The study group was determined by criterion sampling method and the data obtained through the semi-structured interview form were analyzed by descriptive analysis. As a result of data analysis, 6 major themes were determined. The findings indicated that few teachers did not examine the curriculum while others did once, they had both positive and negative views about the official curriculum; English teachers did not apply the curriculum exactly in terms of language skills, teaching-learning and assessment process, they used the mother tongue more intensively and experienced difficulties in terms of lesson hours, lack of materials and the low level of students' readiness; there are dimensions neglected in respect to null curriculum, speaking and writing skills were not practiced and measured, authentic materials and alternative assessment tools were not used; teachers gave both positive and negative messages, but also faced obstacles to the delivery of hidden curriculum messages; teachers included limited extra-curriculum activities; there were both positive and negative views about the applicability of the official curriculum during distance education and this process caused differences. It is expected that the results obtained in the light of these findings will contribute to the improvement of the curriculum and making them more applicable.

Keywords: the middle school English language teaching curriculum, English teachers, five concurrent curricula of Posner, phenomenological inquiry.

Teşekkür

Birlikte çalıştığımız tüm bu süreç boyunca desteğini esirgemeyen, gerek akademik bilgisi gerekse hayat tecrübesiyle kendisinden çok şey öğrendiğim ve kendime örnek aldığım kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim sürecinde bana çok şey öğreten değerli hocam Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a ve tez jürimde bulunarak araştırmama değer katan hocalarım Doç. Dr. Esed YAĞCI ve Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte kendisinden ders aldığım hocalarıma, aynı sınıfları paylaştığım ve iyi ki tanışmışım dediğim yüksek lisans arkadaşlarıma, çalışma grubumda yer alarak veri elde etmemi sağlayan meslektaşlarıma; özellikle tez çalışmam için emeğini esirgemeyen ve bana her an yardımcı olan biricik arkadaşım Arş. Gör. Derya KARADENİZ'e ve bize abilik yapan Ahmet Ata AKDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders dönemimden tez savunma sürecime kadar derdimi dinleyen, nazımı çeken, stresime ortak olan başta canım süt kardeşim Osman Cem BEKTAŞ'a, canım dostum Ayça ÇELİK'e, Nimet ADALI'ya ve sevgili Metin İLHAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi olarak her daim yanımda olan biricik annem Suna KARACA'ya ve ağabeyim Erdi Anıl KARACA'ya hayatımda var oldukları ve bana çokça destek oldukları için sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum. İyi ki varsınız, hep var olun.

Ayrıca, psikolojik olarak çok ağır bir dönemden geçmeme rağmen pes etmeyerek öğrenmeye olan tutkumu devam ettirmemin göstergelerinden birisi olan bu tez çalışması için sabahladığım gecelerin, ertelediğim keyif dolu anların, kaygı dolu günlerin ve emek verdiğim yılların hatrına kendime de teşekkür etmek isterim.

Son olarak ve en çok da, bu yaşıma kadar sırtımı yasladığım koca çınarım, bu hayatta akla gelebilecek her şeyi danıştığım, bilgisine ve zekasına sonsuz güvendiğim, yol gösterenim, insan güzelim, canımdan çok sevdiğim, benim ilk ve en iyi öğretmenim, canımdan öte babam, atam Mehmet KARACA'ya sonsuz minnetlerimi sunuyorum. Yüksek lisans ders dönemimde her hafta gecenin ortasında tatlı uykusundan uyanarak beni otobüs terminaline bırakan, karşılaştığım

her türlü engeli ortadan kaldırmak için sonuna kadar çabalayan, “Noldu senin tez?” diye sorup duran canım babama bu tezi bitirmiş olmayı da bir borç bilirim. Allah senden ebediyen razı olsun babaların babası. Umarım gittiğin cennet bahçesinden bizi izliyorsundur ve en az benim seninle gurur duyduğum kadar benimle gurur duyuyorsundur.

Ölümsüz Babama...

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
Araştırma Problemi.....	11
Sayıltılar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Eğitim Programı.....	14
Eğitimde Program Geliştirme.....	17
Program Geliştirme ve Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Rolü.....	19
Posner'ın Program Türleri.....	21
Cumhuriyetten Günümüze Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	29
2018 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	31
Fenomenoloji/Olgubilim.....	35
İlgili Araştırmalar.....	40
İlgili Araştırmalar Özet.....	52
Bölüm 3 Yöntem.....	63
Araştırma Deseni.....	63
Çalışma Grubu.....	64

Veri Toplama Süreci.....	69
Veri Toplama Aracı	71
Verilerin Analizi.....	74
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	77
Araştırmacının Rolü	79
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	81
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin TTKB Tarafından Onaylanan Resmi İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	81
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Uygulama Boyutuna (Uygulanan Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular	94
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin İhmal Edilen Boyutuna (İhmal Edilen Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	113
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Örtük Boyutuna (Örtük Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular	125
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Ekstra Boyutuna (Ekstra Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular	138
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	141
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	148
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin TTKB Tarafından Onaylanan Resmi İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	149
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Uygulama Boyutuna (Uygulanan Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	152
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin İhmal Edilen Boyutuna (İhmal Edilen Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	157
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Örtük Boyutuna (Örtük Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	159
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Ekstra Boyutuna (Ekstra Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	163

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	164
Uygulamaya Yönelik Öneriler	166
Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	168
Kaynaklar	169
EK-A: Gönüllü Katılım Formu.....	202
EK-B: Program Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu	204
EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi	210
EK- Ç: Milli Eğitim Araştırma İzni	211
EK-D: Etik Beyanı.....	212
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	213
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	214
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	215

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Program Türlerinin Sınıflaması</i>	3
Tablo 2 <i>Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Temalar</i>	33
Tablo 3 <i>İlgili Araştırmalar Özet</i>	53
Tablo 4 <i>Fenomenoloji Deseninin Kalitesini Yansıtan Kriterler</i>	64
Tablo 5 <i>Araştırmaya Katılan Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri</i>	66
Tablo 6 <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Çevrimiçi Görüşmelere İlişkin Bilgiler</i>	71
Tablo 7 <i>Uzman Görüşleri Sonrasında Taslak Görüşme Formunda Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler</i>	73
Tablo 8 <i>Pilot Uygulama Sonrasında Taslak Görüşme Formunda Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler</i>	74
Tablo 9 <i>Betimsel Analiz Sürecinde İzlenen Yol</i>	75
Tablo 10 <i>Betimsel Analiz Sürecine Yönelik Örnek</i>	77

Şekiller Dizini

Şekil 1. Posner'ın program türleri.....	22
Şekil 2. İlgili araştırmalara ilişkin eleme ve dahil etme ölçütleri	41
Şekil 3. Tema/alt tema listesi	76

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

YÖKTEZ: Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi

ERIC: Education Resources Information Center

PTÖGF: Program Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

OİDÖP: Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı

AB: Avrupa Birliği

e-posta: Elektronik posta

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursları

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

XXX: Okul İsmi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmacının amacı ve önemine, problem cümlesi ve alt problemlere, sayıltı, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireyin yaşamında ve toplumsal anlamda, geçmişten günümüze süregelen en önemli konulardan birisi eğitimidir. Alanyazın incelendiğinde, eğitim kavramının birçok kişi tarafından tanımlandığı söylenebilir. Eğitim, bireylerde ve gruplarda bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve ahlaki büyüme ve gelişmeyi sağlayan bir süreçtir (Collins ve O'Brien, 2003). Ulusal alanyazında ise eğitimin en kabul görmüş tanımı, Ertürk (2017) tarafından "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" şeklinde yapılmıştır (s. 13). Sönmez (2015) ise eğitimi "fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci" şeklinde tanımlamaktadır (s. 5). Bu tanımlar incelendiğinde, eğitim yoluyla değişim gerçekleştirilmenin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, ulusal alanyazındaki iki benzer tanımda da ortak olan kelimenin 'istendik' olduğu görülmektedir. Bireye kazandırılacak istendik davranışların toplumsal, bireysel ve bilimsel anlamda uygun davranışlar olması, bunun da önceden planlanmış öğrenme ortamlarında sağlanması gerektiği söylenebilir (Görgeç, 2017). Diğer bir ifadeyle, istendik davranışlara ulaşılması bakımından plansız eğitim faaliyetleri elverişli olmayacağı için (Demirel, 2004), eğitimin daha etkili olması amacıyla eğitimde plan fikrine ağırlık verilmelidir (Ertürk, 2017). Bu şekilde eğitimin yapılandırılması, eğitim programları ile sağlanabilir (Sönmez, 2015).

Eğitimi soyut ve belirsiz bir süreç, eğitim programını ise somut ve belirli bir kavram olarak ele alan Null (2011), iki sebeple eğitim programını eğitimin kalbi olarak nitelemektedir. Birincisi, eğitim programının 'ne öğretilmesi gerektiği' hakkında oluşu, ikincisi ise düşünceyi, eylemi ve amacı bir araya getirmesidir. Ancak, eğitim programının alanyazında oldukça farklı biçimlerde tanımlanması (Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee, 2018; Portelli, 1987) sebebiyle eğitim programı kavramının tam olarak neyi kapsadığına ilişkin ortak bir anlayış

bulunmamaktadır (du Toit, 2011; Egan, 2003). Goodlad (1979) eğitim programını, planlanan öğrenmeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet'e (2009) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunda her yaştan bireye sağlanan, milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik düzenlenen faaliyetler bütünüdür. Demirel'e (2017) göre ise eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda okul içi ve dışı planlı etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantılarıdır.

Eğitim programı geliştirirken neyin öğretileceği ve nasıl öğretileceği sırasıyla birinci ve ikinci derece önemli sorulardır (Hewitt, 2006). 'Ne, kime, hangi şartlar altında ve nasıl öğretilmeli, sonuç ne olmalı?' soruları, eğitim programı geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken önemli sorulardır (Null, 2011). Diğer bir deyişle, eğitim programı ile 'neyi, niçin, nasıl öğretilim?' ve 'ne kadar öğrettik?' sorularına cevap bulunabilir (Küçükahmet, 2009). Buradan hareketle, eğitim programının birden fazla unsuru kapsadığı söylenebilir. Bu unsurlar ise genel olarak alanyazında (1) hedefler, (2) içerik, (3) öğretme-öğrenme süreci ve (4) sınav durumları olarak sınıflandırılmaktadır (Demirel, 2017; Görgeç, 2017).

'Niçin öğretilim?' sorusuna yanıt veren programın birinci unsuru olan hedefler, eğitimin tanımında yer alan ve bireye eğitim aracılığıyla kazandırılması beklenen istendik özelliklerdir (Ertürk, 2017). Programın ikinci unsuru, 'Ne öğretilim?' sorusuna cevap veren içeriktir (Varış, 1996). Hedeflerin gerçekleştirilmesinde işe koşulan içerik, öğretilecek konular bütünü (Demirel, 2017) olarak tanımlanabilir. 'Nasıl öğretilim?' sorusunu karşılayan üçüncü unsur öğretme-öğrenme sürecidir ve bu süreç, belirli bir zaman diliminde hedeflerin kazandırılması ve içeriğin öğretilebilmesi için yapılacak çeşitli etkinliklerden oluşur (Küçükahmet, 2009). Son olarak, 'ne kadar öğrettik?' sorusunun cevabını veren sınav durumları, Tyler'a (2014) göre, belirlenen eğitim hedeflerini, ulaşılan sonuçlarla karşılaştırarak bu hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğini tespit etmeye yöneliktir.

Eğitim programı kavramının oldukça geniş kapsamlı olması ve bu kavrama farklı kişiler tarafından farklı anlamların yüklenmesi sonucunda, alanyazında çeşitli program türleri ile karşılaşılmaktadır. Snyder (1971), iki program türü olarak resmi program ve örtük program arasındaki farklılığa değinmektedir. Goodlad, Klein ve Tye (1979), ideolojik, resmi, algılanan, uygulanan ve deneyimlenen program olmak üzere beş boyutlu bir program sınıflaması yapmıştır. Eisner (1985), okullarda öğretilenlerin açık ve resmi olduğunu fakat büyük bir kısmının da öyle olmadığını

vurgulayarak aynı anda gerçekleşen üç program türü olduğunu ifade etmektedir. Bunları da resmi/açık, örtük/gizli ve ihmal edilen program olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde, English (2000), okullarda üç tür program olduğunu belirtmektedir. Bunlar resmi program, resmi olmayan program ve örtük program kavramlarıdır. Glatthorn (2000) ise önceki sınıflamaları genişleterek; önerilen, yazılı, öğretilen, desteklenen, test edilen, öğrenilen ve örtük program olmak üzere yedi tür program olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, van den Akker (2003), planlanan, uygulanan ve erişilen program olmak üzere üç düzeyde ele aldığı bir program sınıflaması önermiştir. Crawford (2011), okullarda uygulanan üç farklı program türünden bahsederek bunları yazılı, öğretilen ve test edilen program olarak sınıflamaktadır. Bir diğer sınıflama ise Ebert, Ebert ve Bentley (2011) tarafından yapılarak açık, gizli, ihmal edilen ve ekstra program olmak üzere dört program türü olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, ulusal alanyazında ilk olarak Sönmez (2015) tarafından önerilen ve resmi programda kazandırılması planlanan hedeflerin tam karşıtını savunan, var olan düzeni yıkıp yenisini oluşturacak bireyler yetiştirmeye yönelik tasarlanan karşıt program kavramı yer almaktadır. Bu sınıflamaların dışında ise sosyal/toplumsal program (social/societal), retorik program (rhetorical), eşlik eden program (concomitant), alınan program (received), elektronik program (electronic) ve içsel program (internal) kavramları bulunmaktadır (Mitchell, 2016; Srivastava ve Kumari, 2005). Tüm bu farklı program türlerine ilişkin sınıflama tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Program Türlerinin Sınıflaması

Program türü	Program tanımı	Tanımlayan kişiler
Resmi/açık/ yazılı program	Devlet düzenlemesiyle resmi olarak yayımlanan ve onaylanan (Crawford, 2011; English, 2000), eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesini ve öğretimin başarıyla sürdürülmesini sağlayan yazılı dokümanlardır (Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee, 2018).	Crawford, 2011; Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Eisner, 1985; English, 2000; Glatthorn, 2000; Goodlad, Klein ve Tye, 1979; Posner, 1995; Snyder, 1971
Resmi olmayan program	Programın tasarlanmasında ve sunulmasında açıkça tanımlanmayan kısmı oluşturan resmi olmayan program türü, öğretmenlerin kişilik değişkenlerinin öğrencilerin öğrenimine yönelik olumlu veya olumsuz etkileşimde bulunma şeklini içerir (English, 2000).	English, 2000

Örtük/gizli program	Amaçlanmadan gerçekleşen (Glatthorn, 2000), çoğu zaman farkedilmeyen (English, 2000), kurumsal norm ve değerleri içeren (Posner, 1995), okulun kültüründen meydana gelen davranışlar, tutumlar ve beklentileri ifade eden program türüdür (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011).	Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Eisner, 1985; English, 2000; Glatthorn, 2000; Posner, 1995; Snyder, 1971
İdeolojik program	Programa ilişkin verilen kararları, düşünceleri ve beklentileri içermektedir (Goodlad, Klein ve Tye, 1979).	Goodlad, Klein ve Tye (1979)
Algılanan program	Resmi programın kişiler tarafından farklı şekilde algılanmasıdır (Goodlad, Klein ve Tye, 1979).	Goodlad, Klein ve Tye (1979)
Deneyimlenen program	Her öğrencinin programı farklı deneyimlemesi ve farklı şekilde öğrenmesidir (Goodlad, Klein ve Tye, 1979).	Goodlad, Klein ve Tye (1979)
İhmal edilen program	Resmi programa dahil edilmeyen (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011), okulların öğretmediği ve göz ardı ettiği süreçler ve konulardır (Eisner, 1985).	Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Eisner, 1985; Posner, 1995
Önerilen program	Bilim insanları ve meslek kuruluşları tarafından önerilen (Glatthorn, 2000), politika yapıcıların gereksinimlerini kapsayan programdır (Glatthorn ve diğerleri, 2018).	Glatthorn, 2000
Desteklenen program	Resmi programı destekleyen ders kitapları, yazılımlar ve diğer medya kaynaklarını içeren programdır (Glatthorn, 2000).	Glatthorn, 2000
Test edilen program	Değerlendirmeye yönelik devlet tarafından merkezi olarak geliştirilen ve/ya öğretmenler tarafından hazırlanan sınavlarda açığa çıkan programdır (Crawford, 2011; Glatthorn, 2000).	Crawford, 2011; Glatthorn, 2000
Öğrenilen program	Resmi programın sonucunda ortaya çıkan, öğrencilerin gerçekte ne öğrendiğini gösteren program türüdür (Glatthorn, 2000).	Glatthorn, 2000
Öğretilen program	Öğretmenler tarafından öğretilen programdır (Crawford, 2011; Glatthorn, 2000).	Crawford, 2011; Glatthorn, 2000
Ekstra program	Öğrencilerin okul deneyimlerini akademik açıdan destekleyen bu program, katılımın gönüllü olduğu öğrenci topluluklarını, sosyal etkinlikleri (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011) ve resmi programın dışında planlanan deneyimleri kapsar (Posner, 1995).	Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Posner, 1995;
Planlanan program	Karar vericiler tarafından ideal olarak görülen ve yazılı şekilde sunulan programdır (van den Akker, 2003).	van den Akker, 2003
Erişilen program	Öğrenme yaşantılarını ve öğrenme çıktılarını yansıtan ve gerek deneyimlenen gerekse öğrenilen programı bünyesinde barındıran program türüdür (van den Akker, 2003).	van den Akker, 2003

Karşıt program	Resmi program ile planlanan hedeflerin tam tersini kazandırmak amacıyla oluşturulan, toplumdaki kurumsal yapıyı, inançları, değerleri ve ideolojiyi yıkarak yenisini oluşturmaya yönelik bireyler yetiştirmeyi hedefleyen programdır (Sönmez, 2015).	Sönmez, 2015
Uygulanan program	Fiili öğretim uygulamalarında şekillenen, öğretmenin öğrettiği ve öğrencinin sorumlu tutulduğu öğrenme çıktılarını kapsayan program türüdür (Posner, 1995).	Goodlad, Klein ve Tye, 1979; Posner, 1995; van den Akker, 2003
Sosyal/toplumsal program	Bireyleri tüm hayatları boyunca eğiten aileler, arkadaş grupları, komşular, dini yapılar, kuruluşlar, meslekler, kitle iletişimi ve diğer sosyal güçlerin programıdır (Cortes, 1981).	Cortes, 1981
Retorik program	Bu programın unsurları politika yapıcıların, okul yetkililerinin, karar alıcıların veya politikacıların sunduğu fikirlerden oluşur (Srivastava ve Kumari, 2005).	Srivastava ve Kumari, 2005
Eşlik eden program	Evde öğretilen ve/ya önemle üstünde durulan, aile yaşantısının birer parçası olan deneyimlerden oluşur (Srivastava ve Kumari, 2005).	Srivastava ve Kumari, 2005
Alınan program	Öğrencilerin sınıf dışında edindiklerinden oluşan (Mitchell, 2016), tam olarak öğrenilen ve hatırlanan kavramlar ve içeriklerdir (Srivastava ve Kumari, 2005).	Cuban, 1992 (akt. Mitchell, 2016)
Elektronik program	İnternette bilgi arayarak ya da iletişimin elektronik formlarını kullanarak öğrenilenlerdir (Srivastava ve Kumari, 2005).	Srivastava ve Kumari, 2005
İçsel program	Yeni bilgi oluşturmak için öğrencilerin deneyimleri ile birleşen süreçler, içerik ve bilgidir. Öğrencinin içsel süreçlerine özgü olduğu için eğitimcilerin bu program üzerindeki kontrolü düşüktür (Srivastava ve Kumari, 2005).	Srivastava ve Kumari, 2005

Tablo 1'deki program türlerine ilişkin tanımlar incelendiğinde, bütün programların temelde resmi programın birer yansıması olduğu söylenebilir. Ayrıca, bazı program türlerinin kavramsal olarak iç içe geçtiği ve benzer anlamları taşıdığı görülmektedir. Örneğin, uygulanan program; öğretilen, öğrenilen, deneyimlenen ve algılanan program türlerini kapsamaktadır. İçsel program kavramı da deneyimlenen ve öğrenilen program boyutlarıyla ilişkilidir. Alınan program, öğrenilen program dahilinde ve bu iki kavram da erişilen programın bir yansımasıdır. Benzer şekilde, elektronik, alınan ve içsel program kavramları öğrencilerin öğrenmesine yönelik olduğundan öğrenilen program kavramıyla örtüşmektedir. Tüm bunlara ek olarak, Posner'a (1995) göre, öğretilen ve test edilen program türleri, uygulanan program

kavramı dahilindedir. Bu bağlamda, tüm bu sınıflamalar arasında gerek kendi içinde daha tutarlı gerekse bütüncül anlamda daha kapsayıcı olduğu düşüncesiyle bu araştırmada Posner'ın program türlerine odaklanılmıştır.

Posner (1995), (1) resmi/yazılı, (2) uygulanan, (3) ihmal edilen, (4) örtük ve (5) ekstra program olmak üzere eş zamanlı gerçekleşen beş program türü olduğunu belirtmektedir. Posner'ın tanımladığı birinci program türü resmi programdır. Ders programları ve program kılavuzları yoluyla resmi olarak belgelenen resmi program, öğretmenlere dersleri planlama ve öğrencileri değerlendirme bakımından kaynak sağlar. İkinci program türü olan uygulanan program, öğretmen tarafından ne öğretildiğini belirtir. Üçüncü program türü olan ihmal edilen program, okulda öğretilmeyen konuları kapsayan program olarak tanımlanmaktadır. Dördüncü program türü örtük programdır. Yazılı olmayan bir program olan örtük programın, açıkça belirtilmeyen, beklenen ve beklenmeyen mesajlar içeren, okul yapısından ya da öğrencilerden kaynaklanan bir yönü olduğu belirtilmektedir. Son olarak, Posner'ın tanımladığı beşinci program türü ise ekstra programdır ve bu program okul dersleri dışında planlanan tüm deneyimleri kapsar.

Posner'a (1995) göre, öğretmenler resmi programı kendi bilgileri, inançları ve tutumları ışığında yorumlama eğiliminde olduğundan dolayı uygulanan programın resmi program ile ters düşebileceği, örtük programın öğrenciler üzerinde etkisinin resmi ve/ya uygulanan programa göre daha derin olabileceği, ekstra programın gönüllü doğası ve öğrenci ilgilerine cevap verebilirliği nedeniyle resmi programdan ayrılabilmesi söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, resmi programı incelerken diğer dört program türünün resmi programı nasıl etkilediğinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Bunu yanı sıra, öğretmenlerin programı uyarladıklarını gösteren çalışmaların mevcudiyeti (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Dönmez, 2010; Drake ve Sherin, 2006; Hall, Chai ve Albrecht, 2016), resmi programların planlandığı biçimde uygulanmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, tek bir boyutta yalnızca resmi programın incelenmesinin, tam ve doğru bir bakış açısı sağlamayacağından dolayı yeterli olmadığı söylenebilir. Resmi programın nasıl ve ne ölçüde uygulandığı, uygulanırken nelerin göz ardı edildiği, öğrencilere örtük program kapsamında ne gibi mesajlar verildiği ve programı destekleyecek ne tür ekstra program etkinliklerinin olduğu da göz önünde bulundurularak çok boyutlu bir inceleme yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim s¼recini başlatan, geliştiren ve uygulayan kişiler olarak eğitim sisteminin en ¼nemi akt¼rleri rol¼n¼ ¼stelenen ¼đretmenler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) programların aktif uygulayıcıları olduklarından (Connelly, 1980), program uygulama s¼recinin de en ¼nemi akt¼rleridir (Alsubaie, 2016; Firman, Tersta, Riantoni ve Sekonda, 2019; Mulenga ve Mwanza, 2019). ¼đretmenler planlanan ve elde edilen ¼đrenci ¼ıktıları arasında bir k¼pr¼ rol¼ ¼stlenir. Dolayısıyla, programların başarıya ulaşmasının ¼đretmenlerin bilgi, farkındalık ve aktif katılımına bağlı olduğu s¼ylenebilir (Cincioğlu, 2014). Bu nedenle, programların başarılı bir şekilde hayata ge¼irilmesinde fazlasıyla ¼nemi rol ¼stlenen ¼đretmenlerin programlar hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Atomatofa, Andrew ve Ewesor, 2013). Buradan hareketle, ¼đretmenlerin programlara ilişkin bilgi ve farkındalıklarının olmasının eğitim s¼recini etkili bir şekilde s¼rd¼rmek, ¼đrencilere programın hedeflerini kazandırmak ve programları istenen başarıya ulaştırmak bakımından ¼nkořul olduğu ifade edilebilir.

Planlı eğitimin sağlanabilmesi amacıyla ¼đretmenler tarafından okullarda uygulanmak ¼zere ¼đretim programları geliştirilmektedir. ¼lkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci maddesinde belirtilen "T¼rk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" ile "T¼rk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanan ¼đretim programları (MEB, 2018), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanarak uygulamaya konulmaktadır. Eğitimin okullarda y¼r¼t¼lmesinde faydalanılan disiplin alanlarından birisi de İngilizcedir. Ancak, İngilizce dersi ¼đretim programına ilişkin y¼r¼t¼len bazı ¼alıřmalar ¼đretmenlerin kendi alanlarındaki ¼đretim programlarına ilişkin bilgilerinin olmadığını, program hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ve hizmet i¼i eğitimlere ihtiya¼ duyduklarını g¼stermektedir (¼iftçi-Cinkavuk, 2017; Ercan, 2019; Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013). Bu durumun, İngilizce dersi resmi ¼đretim programının farklı bi¼imlerde uygulanmasına sebep olduğu ifade edilebilir. Buna ek olarak, okullarda fiziki donanım ve materyal yetersizliği (Vural, 2017), derslere ayrılan s¼renin yetersiz oluşu (Erarslan, 2016), programın b¼lgesel farklılıklardan dolayı her okulda aynı şekilde uygulanamaması (Dinçer, 2013) ve bazı sınıf i¼i aktivitelerin g¼z ardı edilmesi (Kaya, 2018), İngilizce dersi ¼đretim programının uygulanmasını etkileyen fakt¼rler arasındadır. Diğer bir ifadeyle, gerekli program bilgisi ve farkındalığına sahip olunmaması, ara¼-gere¼ eksikliği ve s¼re yetersizliği, ¼đretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını

olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, Posner'ın tanımladığı ve her birinin öğrenciler üzerinde önemli etkilerinin olduğunu vurguladığı bu beş program türüne göre (resmî, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program) öğretmen görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programını (OİDÖP) incelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, OİDÖP'ye yönelik yürütülen çalışmaların programa ilişkin öğretmen görüşlerine (Arı, 2014; Gül, 2019; Orakcı, 2012; Yörü, 2012), bir modele göre program değerlendirmeye (Aktı-Aslan ve İzci, 2017; Ceyhan ve Peçenek, 2010; Çetin, 2018; Dinçer, 2013; Kaya, 2018) ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler (Tekin-Özel, 2011) odaklandığı görülmektedir. İlgili alanyazında Posner'ın beş program türüne göre yürütülen çalışmalar ayrı başlıklar halinde ele alınarak tek boyutlu incelenmiş olup, program türlerine ilişkin bütüncül olarak yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Resmî program ile uygulanan program arasındaki uyumun incelendiği ancak bunun da ilköğretim düzeyinde yürütüldüğü çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Karabacak, 2018; Yıldırım, 2007). Benzer şekilde, ihmal edilen program ile ilgili yürütülen çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu gözle çarpılmaktadır (Orhan ve Acar, 2018; Tatar, 2018). Diğer yandan, örtük program ile ilgili yürütülen çok sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmaların genellikle öğrenci ya da öğretmen gözüyle (1) okulun örtük programı, (2) sınıfın örtük programı, (3) değerleri, (4) sosyal becerileri, (5) duyuşsal özellikleri kazandırmada örtük programın etkisi ve (6) toplumsal cinsiyetçilik boyutlarına odaklandığı görülmektedir (Adıay, 2011; Bolat, 2014; Çengel, 2013; Gün, 2018; Koç-Akran ve Koyuncu, 2018; Kuş, 2009; Saldıray ve Doğanay, 2017; Serhatlıoğlu, 2012; Sezen, 2011; Şenyüksel, 2019; Tuncel, 2008; Veznedaroğlu, 2007; Yeşilyurt ve Kurt, 2012). Son olarak, ekstra program kapsamında ise daha çok program dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal gelişimine (Balyer ve Gündüz, 2012), öz yeterliğine (Karataş, 2019) ve duygusal özerkliklerine (Aydın, 2015) etkisi açısından incelendiği görülmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde, İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili çalışmaların genel olarak programa yönelik öğretmen algılarına (Al-Darwish, 2006; Alwan, 2006), programın uygulanmasına (Hardman ve Rahman, 2014; Sofiana, Mubarak ve Yuliasri, 2019), programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler (Altaieb ve Omar, 2015; Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013),

öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin bilgi düzeylerine (Gani ve Mahjaty, 2017; Firman, Tersta, Riantoni ve Sekonda, 2019) ve program değişikliğine ilişkin inançlarına (Zhang ve Liu, 2014) odaklandığı görülmektedir. Diğer taraftan, uluslararası alanyazında da Posner'ın beş program türünün bütüncül olarak incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bunlardan resmi ve uygulanan programa yönelik yürütülen çalışmaların iki program türü arasındaki uyuma odaklandığı görülmektedir (Lentz, 2007; Newton, 2008; Phaeton ve Stears, 2016; Superfine, Marshall ve Kelso, 2015; Woods ve Hauser, 2013; Yemini ve Bronshtein, 2016). İhmal edilen programa yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir (Chowdhury ve Siddique, 2017; Gottlieb, 2018; Mohyuddin, 2014; Wojcik ve Titone, 2015). Örtük program ile ilgili çalışmalar genellikle kurumda ve/ya derste oluşan örtük program (Aultman, 2005; Barani, Azma ve Seyyedrezai, 2011; Barrett, Solomon, Singer, Portelli ve Mujuwamariya, 2009; Bible, 2013; Deven, Hibbert, Faden ve Chdem, 2013; Mo ve Luo, 2019), belirli bir etnik grubun örtük programa ilişkin deneyimleri (Kidman, Yen ve Abrams, 2013; Rahman, 2013), değerler (Alimorad, 2016; Rashidi ve Meihami, 2016) ve cinsiyetçilik (Clark, 2016; Jacobson, 2008; Lee, 2014; Warren, Mitten, D'Amore ve Lotz, 2019) odağında yürütülmüştür. Ekstra programın ise çoğunlukla program dışı spor etkinlikleri kapsamında ele alındığı (Curtner-Smith, Sofo, Chouinard ve Wallace, 2007; Dimech ve Seiler, 2011; Lubans ve Morgan, 2008), bu etkinliklerin de akademik başarıya etkisi (Broh, 2002; Chambers ve Schreiber, 2004; Moriana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo ve Ruiz, 2006), özyeterliğe etkisi (Reverdito, Carvalho, Galatti, Scaglia, Gonçaves ve Paes, 2017) ve öğrencilerin ekstra program etkinliklerine katılımı ve öz algıları arasındaki ilişki (Daley ve Leahy, 2003) bakımından incelendiği görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında, ulusal ve uluslararası alanyazında bu araştırmanın temel odağı olarak ele alınan Posner'ın beş program türüne göre İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında İngilizce dersi öğretim programının bütüncül olarak fenomenoloji deseni ile incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle, OİDÖP'nin Posner'ın tanımladığı beş program türüne göre öğretmen görüş ve deneyimleri odağında bütüncül olarak incelenmesi bu fenomenoloji araştırmasının gerekliliğini ve farklılığını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Posner'ın tanımladığı beş program türüne göre (resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program) İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programını incelemektir.

Programlar öğretmenlerin elinde hayat bulduğu için resmi programın doğru yorumlanması (resmi program), olduğu gibi uygulanması (uygulanan program), programda hiçbir boyutun göz ardı edilmemesi (ihmal edilen program), programa yönelik değerlerin yansıtılması (örtük program) ve programın ekstra etkinliklerle güçlendirilmesi (ekstra program) konusunda öğretmenlerin kritik bir rolü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, programlar hakkında en doğru ve en güçlü bilgiye götürecek birincil kaynak öğretmenlerdir. Bu nedenle, program hakkında daha derin ve detaylı bilgi elde etmek amacıyla ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerine odaklanarak bu beş program boyutuyla öğretim programını fenomenolojik olarak inceleyen bu araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir.

Bilimsel ve teknolojik anlamda köklü değişikliklerin yaşandığı günümüz dünyasında, çağın bilim dilini öğrenmek ve anlamak açısından yabancı dil bilmenin gerekli olduğu söylenebilir (Cangil, 2004; Çelebi, 2006; İşısağ, 2008). Son yıllarda meydana gelen bu değişiklikler, yabancı dil eğitime ilişkin alınan kararları da oldukça etkilemiştir (Haznedar, 2010). Bu doğrultuda, günümüz dünyasında ekonomik, politik ve sosyal anlamda ilerlemek, uluslararası düzeyde etkin iletişim kurma becerisi ve İngilizce yeterliliğinde kilit faktör olduğundan, ortaokul İngilizce dersi öğretim programı (OİDÖP) yeniden tasarlanmıştır (MEB, 2018). Ancak, yenilenen öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmalar programın yeterli olmadığını ve uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir (Çetin, 2018; Karademir ve Gorgoz, 2019). Dolayısıyla, bu araştırma ile OİDÖP ve programın uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra boyutlarından elde edilen bulguların, öğretim programının çağın getirilerine ayak uyduracak şekilde daha etkili ve verimli olması amacıyla sarf edilen yenileme ve geliştirme çalışmalarına ışık tutması bakımından politika yapıcılara ve program geliştirme uzmanlarına katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda, bu araştırma sayesinde ülke genelindeki İngilizce öğretmenlerinin bu beş program türünün ne olduğunu ve dil eğitimini nasıl

etkilediğini bilmesi gerektiği önemli görülmektedir. Ayrıca, eğitim bilimleri alanında fenomenoloji deseniyle yürütülen bu araştırmanın, gerek fenomenolojinin felsefi temellerine ilişkin bilgiler vermesi ile gerekse araştırma deseni olarak takip edilen aşamaları izlemesi ile, fenomenoloji üzerine çalışacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, Posner (1995), resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program olmak üzere tanımladığı eş zamanlı gerçekleşen bu beş program türünün hepsinin öğrencilerin eğitiminde önemli bir role sahip olduğunu ve resmi programın diğer dört programdan etkilendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, yürütülen bu araştırmanın resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program kavramlarına ilişkin olarak, program geliştirme çalışmalarına ve uzmanlarına, programların uygulayıcısı olan tüm öğretmenlere ve benzer konuda çalışma yürütecek araştırmacılara farkındalık yaratması, bilgi sunması ve yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, ulusal ve uluslararası alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu beş program türünün bir arada bütüncül olarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu kapsamda, fenomenoloji deseniyle yürütülen bu araştırmanın ulusal alanyazındaki ilk çalışmalardan biri olmasıyla ulusal alanyazına; Türkiye'deki duruma bir örnek teşkil etmesiyle de uluslararası alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel problemi, ortaokul kademesinde görev yapan İngilizce dersi öğretmenlerinin Posner'ın tanımladığı beş program türü açısından İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüş ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu temel problem doğrultusunda yanıt aranan alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Alt problemler.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin;

1. TTKB tarafından onaylanan ortaokul İngilizce dersi resmi öğretim programı (resmi program) hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. İngilizce dersi öğretim programının uygulama boyutuna (uygulanan program) yönelik görüş ve deneyimleri nelerdir?

3. İngilizce dersi öğretim programında yer alan uygulan(a)mayan, gerçekleştirilemeyen boyutlara (ihmal edilen program) ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

4. Okullarındaki örtük programı yansıtan unsurlara ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

5. Resmi programın desteklenmesine yönelik ekstra program etkinliklerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

6. Kovid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim sürecinde İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik görüş ve deneyimleri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenleri, görüşme formunda yer alan sorulara samimi ve objektif olarak yanıt vermiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili Merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan dokuz ortaokul İngilizce öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Resmi Program: Belirli bir kurum veya kuruluşlar tarafından belirli ölçütlere göre yazılı olarak hazırlanmış programdır (Posner, 1995). Bu çalışmada incelenen resmi program, 2018 ortaokul İngilizce dersi öğretim programı (OİDÖP) olarak belirlenmiştir.

Uygulanan Program: Öğretmenlerin resmi programı ne ölçüde hayata geçirdiğini ifade eden program türüdür (Posner, 1995).

İhmal Edilen Program: Resmi programda yer verilmeyen ve/ya programda yer almasına rağmen okullarda öğretilmeyen durumları içeren programdır (Eisner, 1985; Posner, 1995).

Örtük Program: Kurumsal norm ve değerleri içeren (Posner, 1995), bireylerin inançları, tutumları ve beklentilerinden etkilenen (Mariani, 1999), öğrencilere eğitim süreci boyunca bilgi, değerler ve davranış normlarına ilişkin mesajlar şeklinde iletilen (Skelton, 1997) yazılı olmayan bir program türüdür.

Ekstra Program: Resmi programın ve okul derslerinin dışında planlanan yaşantılardan oluşan programdır (Posner, 1995).

Fenomenoloji Deseni: Farkında olunan ancak detaylı olarak bilinmeyen olgulara odaklanan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve bir grup insanın deneyimlerini inceleyen (Akturan ve Esen, 2008) bir nitel araştırma deseni.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri; eğitim programı, eğitimde program geliştirme, program geliştirme ve uygulama sürecinde öğretmenlerin rolü, Posner'ın program türleri, Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, 2018 İngilizce dersi öğretim programı ve fenomenoloji başlıkları altında ele alınmış; sonrasında ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim Programı

İlgili alanyazında eğitim programı kavramı birçok kişi tarafından oldukça farklı biçimde tanımlanmaktadır (Ellis, 2004; Glatthorn ve diğerleri, 2018; Hirst, 1974). Uluslararası alanyazın incelendiğinde, Marsh (2004), Latince kökeni (currere) 'koşu yolu' olan eğitim programının (curriculum) Yunan uygarlığının klasik döneminde öğretilen konuları tanımlamak için kullanıldığını, fakat 20. yüzyılda eğitim programı kavramına ilişkin yorumlamaların klasiklerden farklı olarak diğer konuları da kapsayacak şekilde genişlediğini belirtmektedir. Ornstein (1987), eğitim programının bir eylem planı ya da istenen amaca veya sonuca ulaşmak için kullanılan stratejileri içeren yazılı bir doküman olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Beauchamp'e (1975) göre eğitim programı, birçok unsur içeren yazılı bir belge olmakla beraber, temelinde öğrencilerin eğitimi için öğretmenler tarafından başlangıç noktası olarak kullanılmak üzere geliştirilen kapsamlı bir plandır. Ross (2000), eğitim programını 'öğrenilecek olan şey' olarak tanımlamaktadır. Ellis (2004), eğitim programı kavramına ilişkin tanımı bir plan, harita ve takip edilmesi gereken bir yönerge olarak özetlemektedir. Glatthorn ve diğerlerine (2018) göre eğitim programı, okullarda öğrenmeyi kılavuzlamak için yapılan planlar bütünü ve bu planların sınıf ortamında öğrenciler tarafından deneyimlenerek gerçekleştirilmesidir. Hirst'e (1974) göre ise eğitim programı, öğrencilerin belirli hedefleri öğrenerek ulaşabilmeleri için tasarlanmış bir faaliyet programıdır. McKernan (2007), eğitim programının, eğitimin her düzeyindeki okullarda planlanan, uygulanan, öğretilen, öğrenilen, değerlendirilen ve araştırılanlarla ilgili bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Kelly (2004) ise eğitim programı kavramına ilişkin

tanımın okullarda hem planlanan hem de yan ürün olarak ortaya çıkan bütün öğrenmeleri kapsamı gerektiğini vurgulamaktadır.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, Küçükahmet'e (2009) göre, "en geniş anlamda eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler, yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar" (s.8). Bu tanıma benzer olarak Varış (1996), eğitim programını "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" (s.18) şeklinde tanımlamaktadır. Demirel (2017) ise eğitim programını, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (s.4) olarak tanımlamıştır. Son olarak, Ertürk (2017), eğitim programı kavramını özgün bir bakış açısıyla yetişek olarak adlandırmakta ve "belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" (s.14) olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlar doğrultusunda, eğitim programı kavramına ilişkin tek ve ortak bir anlayış olmadığı, ancak tanımlarda benzer hususların yer aldığı söylenebilir. Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında eğitim programına ilişkin yer alan tanımlarda, öğrencilerin öğrenmesini sağlamanın esas olduğu ve bunu gerçekleştirmeye dönük faaliyetlerden oluştuğu ve hepsinin bir plan doğrultusunda gerçekleştirildiği ortak anlayış çerçevesinde ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde Hewitt (2006), yapılan birçok tanım arasındaki ortak noktanın, eğitim programının bir tür planlı deneyim olduğu, öğrenenlerle ilgili olduğu ve bunun gerçekleştirildiği bir ortamın (okul) olduğu konusunda fikir birliğine varıldığını ifade etmektedir.

Tyler (2014), eğitim programına ilişkin, (1) hangi amaçlara ulaşılacağı, (2) bu amaçlara hangi yaşantılar yoluyla ulaşılacağı, (3) bu yaşantıların nasıl düzenleneceği ve (4) amaçlara ulaşma durumunun nasıl anlaşılacağı olmak üzere, bu dört temel sorunun program geliştirmeden önce cevaplanmasının önemine değinmektedir. Buradan hareketle, eğitim programı hedefler, içerik, eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci/öğrenme yaşantıları) ve sınama durumları (ölçme-değerlendirme) olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2017).

Hedefler. Programın birinci unsuru olan hedefler Fidan'a (1996) göre, belirli bir alana yönelik eğitilecek bireylerin kazanması beklenen özelliklerdir. Demirel (2017) ise hedefleri, "yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler" (s. 111) olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2015), bireylere kazandırılması öngörülen bu istendik özelliklerin "bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb." (s. 31) olabileceğini belirtmektedir. Ertürk (2017), hedefleri toplumun politik felsefesini yansıtan uzak hedefler, bu uzak hedeflerin ışığında eğitimin ve okulun hedeflerini yansıtan genel hedefler ve belirli bir derse yönelik oluşturulan özel hedefler olmak üzere üç düzeyde ele almıştır.

İçerik. Programın ikinci unsuru olan içerik, Demirel (2004) tarafından "program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü" (s. 40) olarak tanımlanırken; Sönmez ve Alacapınar (2015) tarafından "hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi" (s. 24) şeklinde ifade edilmektedir. İçeriğin, öğrenende öz yeterlik sağlayacak; önemli, geçerli ve işe yarar olacak; hem öğrenenin ilgisine hitap edecek hem de ilgi yaratacak şekilde seçilmesi önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2017). İçeriğin seçiminin yanı sıra, basitten karmaşığa, öğrenen ihtiyacına, önkoşul öğrenmelere, parça-bütün ilişkisine vb. olacak şekilde belirli ölçütler doğrultusunda sıralanması da önemli görülmektedir (Richards, 2001).

Eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci). Programın üçüncü unsuru olan eğitim durumları, belirli bir sürede içeriğin öğretilmesine yönelik yapılan etkinliklerdir (Küçükahmet, 2009). Demirel'e (2017) göre eğitim durumları, "öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği" (s. 151) olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin içeriği nasıl deneyimlediğiyle ilgili olan eğitim durumları, tartışma veya gösteri gibi öğretim stratejileri ve deney yapma veya gezi gibi eğitsel faaliyetleri kapsamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmenlerin becerisi ve kişisel özellikleri ve öğretme-öğrenme ortamı önemli değişkenlerdir (Tyler, 2014).

Sınama durumları (ölçme-değerlendirme). Programın dördüncü unsuru olan sınama durumları, Ertürk (2017) tarafından "eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci" olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu süreçte öğrenci davranışlarında ne ölçüde değişiklik meydana geldiği ölçülmektedir (Tyler,

2014). Ayrıca Sönmez (2015), öğrenci davranışlarında oluşması beklenen bu değişikliklerin niçin meydana gelmediğinin ve durumu düzeltmek için neler yapılması gerektiğinin de belirlenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Görgen (2017), bu süreçte öğrencilerin hem hedefleri hem de içeriği ve etkinlikleri ne ölçüde edindiklerini belirlemeye yönelik çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Programın dört unsuruna ilişkin yapılan açıklamalar çerçevesinde, programa ilişkin hedeflerin belirlendiği, sonrasında ise hedefler doğrultusunda içeriğin ve eğitim durumlarının düzenlendiği ve son olarak hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını anlamaya yönelik değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu dört temel unsurun, birbirinin önkoşulu ve devamı niteliğinde olduğunu söylemek mümkündür.

Kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olan eğitim programının yanı sıra, alanyazında öğretim programı kavramına ilişkin bir tanımlama ayırımına da gidilmiştir. Bu bağlamda, Küçükahmet'e (2009) göre "eğitim programı içinde ağırlık taşıyan" (s. 9) öğretim programı, Varış (1996) tarafından "belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program" (s.18) olarak ifade edilmektedir. Demirel (2017) ise öğretim programını "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" (s. 6) şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda, geniş kapsamlı olan eğitim programının belirli bir dersin öğretimine indirgenmiş biçiminin öğretim programı olarak kavramsallaştırıldığı söylenebilir.

Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirmenin tarihi incelendiğinde, eğitim programı kavramı ve program geliştirme çalışmalarının bilimsel bir boyut kazanmasının, Bobbitt'in 1918 yılında yayımladığı "The Curriculum" adlı eseriyle gerçekleştiği görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2017). 1949 yılında Tyler'ın yayımladığı "Basic Principles of Curriculum and Instruction" adlı kitabı da alana büyük katkı sağlayan çalışmaların öncülerindedir (Demirel, 2017). Türkiye'de ise uzun yıllar eğitim programı yerine 'müfredat programı' kavramı kullanılmış (Varış, 1996), ancak bu anlayış 1950'li yıllardan sonra değişerek yerini eğitim programı kavramına bırakmıştır (Demirel,

2017). 1954 yılında hazırlanarak bir yıl sonra İstanbul Atatürk Kız Lisesi deneme okulunda hayata geçirilen program geliştirme çalışması, ülkemizde program geliştirme alanının oluşumuna önemli ölçüde ışık tutmuştur (Bümen ve Aktan, 2014). Sonrasında ise gerek yabancı ülkelere gerekse Türkiye’den birçok bilim insanının çeşitli bakış açılarıyla alana katkı sağlaması üzerine bugünkü noktaya gelinmiştir.

Variş (1996), toplumun dinamik yapısının, aynı şekilde eğitim programlarının da dinamik olmasını gerekli kıldığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, toplumlarda meydana gelen politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimler programların da değiştirilmesini ve yenilenmesini gerekli kılmaktadır (McKernan, 2007). Bu nedenle, bilginin doğasının değişmesi, çağın hızla değişen koşulları, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin keşfedilmesi, eğitim yoluyla yetiştirilecek insan profiline de aynı ölçüde değişmesini gerekli kıldığından, ülkeler sürekli olarak eğitim programlarını geliştirme çabası içindedir.

Tyler (2014), program geliştirmenin, hangi amaçlara ulaşılmalı istendiği, bu amaçlar doğrultusunda hangi yaşantıların seçileceği, bu yaşantıların nasıl düzenleneceği ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağını belirlemeye yönelik cevaplanması gereken dört ana soru temelinde ilerleyen bir süreç olduğuna değinmektedir. Benzer şekilde, program geliştirme hangi bilgi, beceri ve değerlerin öğrenileceğini, istenen öğrenme çıktıları oluşturmak için hangi yaşantıların sağlanacağını, eğitim sistemlerinde öğrenimin ve öğretimin nasıl planlanıp, ölçülüp, değerlendirileceğini belirlemeye odaklanan bir süreçtir (Richards, 2001). McKernan (2007) ise program geliştirmenin; programı ve/ya eğitim faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreci olduğunu ifade etmektedir. Variş (1996), program geliştirmeyi “gerek okul içinde gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü” (s. 21) olarak tanımlamaktadır. Demirel (2017), program geliştirmenin “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” (s. 5) olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Son olarak, Küçüktepe (2017), program geliştirmenin programın tasarlanması, tasarlanan programın denenmesi ve düzeltilmesi, sonrasında ise yaygınlaştırılması ile devam eden bir süreç olduğunu

ve bu sürecin “planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme, düzeltme ve yaygınlaştırma” (s. 91) aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir.

Planlama aşamasında program geliştirme çalışma grupları oluşturulmakta, çalışma planı hazırlanmakta ve ihtiyaç analizi yapılmaktadır (Demirel, 2017). Program taslağının oluşturulduğu tasarlama aşamasında, hedeflerin belirlenmesi, bu doğrultuda içeriğin oluşturulması, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve sınav durumlarına yönelik ölçme araçlarının belirlenmesi söz konusudur (Küçüktepe, 2017). Bu ikinci aşamada, programın dört temel unsurunun birbiriyle uyumlu olması için program tasarımı yaklaşımlarından birisinin seçilmesi önemlidir (Alcı, 2017; Demeuse ve Strauven, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2017). Buna ek olarak, Hewitt (2006) program geliştirme sürecinde mevcut program geliştirme modellerinden birisinin seçilebileceğini, bunun üzerinde değişiklik yapılabileceğini ya da farklı modellerin bazı kısımlarının birleştirilebileceğini veya yeni bir program geliştirme modeli oluşturulabileceğini belirtmektedir. Deneme aşamasında ise hazırlanan taslak programın pilot uygulaması yapılarak (Hewitt, 2006) programın aksayan boyutlarına ilişkin dönüt alındığı değerlendirme aşamasına geçilir (Küçüktepe, 2017). Değerlendirme sonucunda sırasıyla, gerekli düzenlemelerin yapıldığı düzeltme aşaması ve programın ülkenin genelinde uygulanmasına yönelik yaygınlaştırma aşamaları gelmektedir (Küçüktepe, 2017).

Program geliştirmede, programı deneyimleyen ve programdan etkilenen herkesin, istenen amaca ulaşabilmek adına bu sürece katılmasının önemli olduğu söylenebilir (Varış, 1996). Buradan hareketle, öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri, program geliştirme uzmanları (Ornstein ve Hunkins, 2017), bakanlık temsilcileri, veli temsilcileri, eğitim bilimi uzmanları vb. program geliştirme sürecinin paydaşlarıdır (Demirel, 2017). Program geliştirme sürecinde her bir paydaş farklı rol ve sorumluluklarıyla sürece farklı şekilde katkı sağlamaktadır (Cincioğlu, 2014).

Program Geliştirme ve Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Rolü

Programlar, öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanmak üzere geliştirilir (Marsh, 2004). Bu nedenle, programların uygulanmasında öğretmenler kilit unsur olarak görülmektedir (Alsubaie, 2016; Hardman ve Rahman, 2014; Richards, 2001). Sınıf ortamında öğretmenler, programı öğretim yoluyla hayata geçirir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Diğer bir ifadeyle, programdaki hedeflerin öğrencilere

kazandırılması, içeriğin öğretilmesi, çeşitli yöntem, teknik ve ilgi çekici materyallerin kullanılması, ayrıca öğrencilerin değerlendirilmesi öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Bu anlamda Ertürk'e (2017) göre, öğrencilerin öğrenmelerini sağlama konusunda öğretmenlerin payı büyüktür. Ancak, programda yer alan hedef davranışların, bunlara ulaşmak için öğrencilere sağlanacak öğrenme yaşantılarının ve kullanılacak etkinliklerin öğretmenler tarafından anlaşılması ya da benimsenmemesi, programı amacına ulaştırmayacağı için etkisiz olacaktır (Tyler, 2014). Buna bağlı olarak, programların uygulanmasında olduğu kadar programın amacına ulaşmasında da öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Bütün ve Gültepe, 2016; Richards, 2001).

Programlar dinamik yapıdadır ve çağın gerektirdiği koşullar doğrultusunda yenilenirler. Öğretmenlerin programa ilişkin inanç ve algıları, programı uygulama sürecini etkilediği kadar (Cronin-Jones, 1991), program reformlarında da önemli bir role sahiptir (Czerniak, Lumpe, Haney ve Beck, 1999). Buna ek olarak, öğretmenlerin yenilikleri sınıflarda uygulamalarında öğrencilerin ihtiyaçları ve yetenekleri, öğretmenlerin becerileri ve motivasyonu ve sınıf koşulları oldukça önem arz etmektedir (Kirk ve MacDonald, 2001). Bu bağlamda, sahadan kişiler olarak öğretmenler, okullarının fiziki imkanlarını bildikleri ve öğrenci özelliklerini yakından tanıdıkları için yenilenen programların işe yarayıp yaramayacağı konusunda gerçekçi fikirler sunabilirler (Cincioğlu, 2014). Bu nedenle, programın uygulanması sürecinde öğretmenlere yüklenen rol ve sorumluluktan dolayı, onların program geliştirme sürecine aktif katılım sağlayarak dahil olmaları önem arz etmektedir (Mulenga ve Mwanza, 2019). Diğer bir ifadeyle, öğretim sürecinin hem planlayıcısı hem de uygulayıcısı olan öğretmenlerin, program geliştirme sürecine katılımlarının gerekli olduğu söylenebilir (Cincioğlu, 2014).

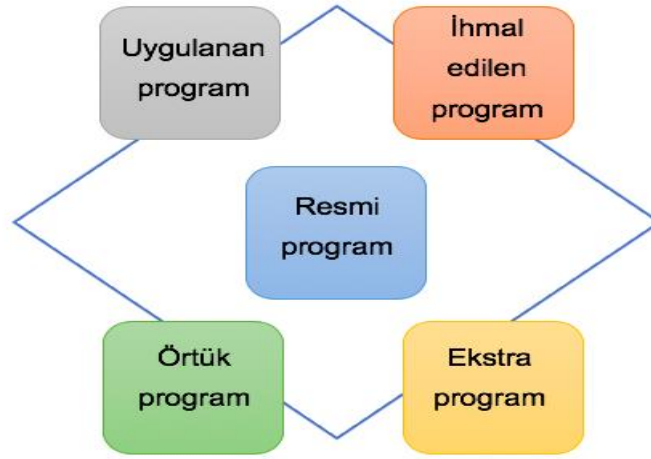
Benzer şekilde, Nunan (1988), program geliştirme sürecinin de başlıca aktörlerinin öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler bilgileri, deneyimleri ve yeterlikleri ile program geliştirmenin merkezi konumundadırlar (Alsubaie, 2016). Program geliştirmede, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve özelliklerinin bilinmesi programın hedeflerini belirlemek açısından önemlidir (Ertürk, 2017). Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilerin neye ihtiyacı olduğunu birebir gözlemleme olanağına sahip olduğundan, program geliştirme sürecinde de bu ihtiyaçlar doğrultusunda katkı sağlayabilirler (Erbil ve Doğan, 2019). Öğretmenlerin program geliştirme

sürecindeki önemine ilişkin bir diğer husus ise, bu süreçte takım içinde çalışarak iş birliği becerisi geliştirmeleridir ki bu da 21. yüzyıl eğitiminde önemle vurgulanan becerilerden birisidir (Cincioğlu, 2014). Buradan hareketle, içinde bulunduğumuz bu yüzyıl için sahip olunması beklenen becerilerin öğrencilere kazandırılmasında, öğretmenlerin kendilerinin de bu bilgi ve becerilere sahip olmalarının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Programlarda yapılan değişiklikler öğretmenler tarafından onaylanmaz ve benimsenmezse, beklenen sonuca ulaşmak zorlaşır (Cincioğlu, 2014). Ayrıca, programın başka kişiler tarafından geliştirilmesi ve bu süreçte öğretmenlerin yer almaması, onların programı öğrenmek ve anlamak için çok çaba sarfetmelerine sebep olmaktadır (Alsubaie, 2016). Nitekim, program geliştirilirken öğretmenlerin sürece dahil edilmediği (Alwan, 2006), fikirlerinin alınmadığı (Kambur, 2018), hatta yenilenen programlara ilişkin bilgilendirme dahi yapılmadığı (Demir ve Duruhan, 2015; Demirtaş ve Erdem, 2015; Özüdoğru, 2016) bazı çalışma bulgularında mevcuttur. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini programa ait hissetmemelerine ve kendilerini yalnızca 'emirleri uygulayıcı kişiler' olarak algılamalarına neden olmaktadır (Adin-Surkis, 2015; Alwan, 2006). Fakat öğretmenler programın yalnızca uygulayıcısı değildir (Hargreaves, 1994). Diğer bir deyişle, Ornstein ve Hunkins (2017), öğretmenlerin programın pasif alıcıları olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, programların sürekliliğini ve bütünlüğünü sağlamak için öğretmenlerin aktif katılımının sağlanması ve program geliştirmenin her aşamasında görev almaları önemli görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Bu bilgiler ışığında, programı okullarda hayata geçiren öğretmenlerin, uygulamaları beklenen programların geliştirilmesi sürecinde de yer almasının, program çalışmalarını kapsamında harcanan çabalara değmesi ve eğitimin niteliğini artırarak çağın gereksinimlerini karşılama konusunda etkili olacağı ifade edilebilir.

Posner'in Program Türleri

Posner (1995), eş zamanlı gerçekleşen beş program türü olduğunu belirtmekte ve bunları (1) resmi/yazılı, (2) uygulanan, (3) ihmal edilen, (4) örtük ve (5) ekstra program olarak sınıflamaktadır. Şekil 1'de Posner'in yaptığı program sınıflamasına yer verilmiş ve sonrasında alt başlıklar altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.



Şekil 1. Posner'in program türleri

Resmi program. Yazılı veya açık program olarak da adlandırılan resmi program, Posner'a (1995) göre, programa ilişkin amacı ve kavramları kapsayan; hedeflerin ve öğretilecek konuların kapsamı ve dizilişine yönelik ana hatları içeren program kitapçıklarında yazılı olarak belgelenmiş programdır. Benzer şekilde, resmi programı Crawford (2011) ise, resmi olarak yayınlanan ve yazılı doküman halinde var olan program türü olarak belirtmektedir. Glatthorn ve diğerleri (2018), resmi program yerine yazılı program kavramını kullanarak, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi ve öğretimin başarıyla sürdürülmesi amacıyla hazırlanarak devlet tarafından onaylanan; özel amaçları, içeriği ve öğrenme aktivitelerini içeren program türü olduğunu ifade etmektedir. Ebert, Ebert ve Bentley (2011), resmi program yerine açık program kavramını kullanarak, resmi programı öğretilmesi planlanan, okulun misyonunu yansıtan, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi ve becerileri içeren program şeklinde tanımlamaktadır. Karar vericiler tarafından ideal olarak görülen (van den Akker, 2003) resmi program, Sönmez'e (2015) göre ise, anayasa doğrultusunda devletin uzak ve yakın hedeflerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla düzenlenen programdır.

Resmi programın amacı, öğretmenlere dersleri planlamada ve öğrencileri değerlendirmede bir kaynak sağlamak; yöneticilere ise öğretmenleri denetlemede, uygulama ve sonuçlardan onları sorumlu tutmada dayanak oluşturmaktır (Posner, 1995). Gerek ulusal gerekse uluslararası boyutta ülkenin ilerlemesini sağlayacak

nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilen öğretim programlarının (Özdemir, 2009), aslında birer resmi programdır. Ülkemizde resmi öğretim programları MEB bünyesinde ilgili birimler tarafından hazırlanmakta, TTKB ise bu programları değerlendirmeye tabi tuttuktan sonra uygulamaya geçirmek üzere onaylamaktadır. Bu araştırmada incelenen resmi program, 2018 ortaokul İngilizce dersi öğretim programıdır.

Uygulanan program. Uygulanan program, resmi programın sınıf içi uygulamalar doğrultusunda gerçekte nasıl sunulduğunu yansıtan program türüdür (van den Akker, 2003). Öğretmen tarafından resmi programa yönelik sınıfta fiili olarak neyin öğretildiğini ve bunun öneminin öğrenciye nasıl aktarıldığını içermekte olan uygulanan programın hem öğretilen hem de test edilen bir yönü bulunmaktadır (Posner, 1995). Diğer bir ifadeyle, öğrenciye programdaki hedeflerin kazandırılması, içeriğin sunulması, etkinliklerin ve materyallerin kullanılması yönüyle öğretilen, böylelikle öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçmek amacıyla yapılan değerlendirme yönüyle ise test edilen boyutları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin resmi programı kendi bilgileri, inançları ve tutumları doğrultusunda yorumlaması (Posner, 1995), programı hayata geçirmeleri bakımından da farklılık yaratabilmektedir (Goodlad ve diğerleri, 1979). Bu nedenle, uygulanan programın resmi programla büyük ölçüde ters düştüğü söylenebilir (Posner, 1995). Buradan hareketle, programların hayata geçirilmesinde etkisi olan her öğretmenin farklı birer birey oldukları, dolayısıyla programa ilişkin inançlarının, tutumlarının ve farkındalıklarının da farklı olabileceği gerçegini göz önünde bulundurarak, resmi programların uygulamada farklılaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yanı sıra, bu araştırmada incelenen İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yürütölen çalışmalar öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyi, derse ayrılan süre yetersizliği, materyal eksikliği, okulların ve sınıfların sınırlı fiziki altyapısının da uygulanan programı etkileyen faktörler arasında olduğunu göstermektedir (Altaieb ve Omar, 2015; Civriz, 2019; Güneş ve Baki, 2011; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Karavas-Doukas, 1995; Mkandawire, 2010).

İhmal edilen program. Göz ardı edilen program kavramı olarak da adlandırılan (Orhan ve Acar, 2018) ihmal edilen program türü, okulda öğretilmeyen konuları kapsayan program olarak tanımlanmaktadır (Assemi ve Sheikzade, 2013;

Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Eisner, 1985; Gholami, Rahimi, Ghahramani ve Dorri, 2016; Posner, 1995). İhmal edilen programı Eisner (1985), resmi programlarda bazı bilişsel becerilere yer verilmemesine yönelik olarak 'zihinsel süreçlerin' ve bazı derslere veya derse ilişkin bazı konulara yer verilmemesine yönelik olarak 'içeriğin' ihmal edilmesi olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Bu iki boyuta ek olarak, Flinders, Noddings ve Thornton (1986) üçüncü bir boyut olarak programlarda bilişsel becerilere daha çok ağırlık verilerek; değerler, tutumlar gibi duyuşsal becerilerin göz ardı edilmesine yönelik olarak 'duyuşsal süreçleri' eklemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kazanması beklenen bazı tutumların, düşünme becerilerinin ve bazı derslerin veya ders içeriklerinin resmi programlara hiç dahil edilmemesi ya da çok az dahil edilmesi bu bağlamda ele alınabilir. Bu durumun ise, okullarda her şeyi öğretmenin ve programlara her konuyu dahil etmenin zaman ve kaynaklar açısından fiziki anlamda mümkün olmamasından kaynaklandığı söylenebilir (Assemi ve Sheikhzade, 2013; Flinders, Noddings ve Thornton, 1986). Ancak Eisner (1985), okullarda öğretilenlerin yanı sıra öğretilmeyen şeylerin de bir o kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilere hiç sunulmayan seçenekler, hiç sahip olmayacakları bakış açıları ve zihin dağarcıklarının bir parçası olmayacak kavramlar ve becerilerin ihmal edilmesi (Eisner, 1985), eğitim sistemi ve ülke için de sonuçlar doğuracaktır (Assemi ve Sheikhzade, 2013). Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, Posner (1995) bunların neden göz ardı edildiğine odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Gholami ve diğerleri (2016), ihmal edilen programı bilinçli ve uygulamada ihmal edilen olmak üzere ikiye ayırırken, bu ikisine ek olarak Assemi ve Sheikhzade (2013) tecrübeler sonucu ihmal edilen boyutu da dahil ederek üç kategoride ele almıştır. Bilinçli olarak ihmal edilen program, genel anlamda hükümet politikalarından, özelde ise eğitim sisteminin yapısından etkilenir (Gholami ve diğerleri, 2016). Diğer bir ifadeyle, bilinçli olarak ihmal edilen program, politika yapıcıların, ders kitapları yazarlarının, yöneticilerin ve politikacıların, programın bazı öğelerini öğrencilerin veya toplumun ihtiyaçlarıyla uyuşmamasından dolayı çıkarmalarından kaynaklanmaktadır (Assemi ve Sheikhzade, 2013; Orhan ve Acar, 2018). Uygulamada ihmal edilen program, öğretmenler tarafından öğretim esnasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan durumların çıkarılması veya göz ardı edilmesini kapsamaktadır (Assemi ve Sheikhzade, 2013; Gholami ve

diğerleri, 2016). Üçüncü kategori olan tecrübeler sonucu ihmal edilen program ise öğrencilerin kendisi tarafından başarabilme becerileri veya ilgileriyle ilişkili olmayan içeriğe önem verilmeyerek göz ardı edilmesini ifade etmektedir (Assemi ve Sheikzade, 2013). Dolayısıyla, ihmal edilen programı iyi analiz etmek, buna ilişkin çözümler bulmayı ve uygulanabilirlik bakımından daha iyi planlanmış programlar geliştirmeyi sağlaması adına önemli görülmektedir (Assemi ve Sheikzade, 2013).

Örtük program. Philip W. Jackson, Samuel Bowles ve Herbert Gintis, Michael W. Apple, Jean Anyon, Henry A. Giroux, Pierre Bourdieu, Paul Willis vb. isimler örtük program kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynamışlardır (Yüksel, 2004). Ancak örtük program kavramı ilk olarak 1968 yılında Philip W. Jackson tarafından “Life in Classrooms” adlı kitabında kullanılmıştır (Gordon, 1982; Hemmings, 2000; Mei, 2015; Portelli, 1993). Jackson (1990), sınıf yaşamını ‘kalabalıklar, ‘övgü’ ve ‘güç’ özellikleri bakımından ele alarak bu özelliklerin örtük programı oluşturduğunu ve bu özelliklerin gereksinimlerinin resmi programın akademik gereksinimleri ile ters düşebileceğini belirtmektedir. Posner (1995), örtük program kavramını öğretmenler veya okul görevlileri tarafından açıkça tanınmayan norm ve değerler olarak tanımlamaktadır. Skelton’a (1997) göre örtük program, öğrencilerin eğitim süreci boyunca deneyimlediği bilgi, değerler, davranış normları ve tutumlara ilişkin bir takım üstü kapalı mesajlardır. English (2000) örtük programı çoğu kez farkedilmeyen, resmi olarak tanınmadan öğretilen program olarak tanımlamaktadır. Gizli program olarak da adlandırılan örtük program, öğrenci değerlerinde, algılarında ve davranışlarında kasıtlı olmayarak değişim meydana getirmek şeklinde tanımlanabilir (Glatthorn ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde, Ellis (2004), örtük programı değerler kapsamında ele alarak, genellikle değerlerin öğretilmesi ve öğrenilmesinin örtük program yoluyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Mariani’ye (1999) göre örtük program, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve okul yöneticilerinin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları bakımından programa getirdiklerinden oluşmaktadır. Portelli (1993) ise örtük programın (1) resmi olmayan beklentiler veya üstü kapalı ancak beklenen mesajlar, (2) planlanmayan öğrenme çıktıları veya mesajlar, (3) okulun yapısından kaynaklanan üstü kapalı mesajlar ve (4) öğrenciler tarafından oluşturulan örtük program olmak üzere dört şekilde tanımlanabileceğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle örtük programın açıkça

belirtilmeyen, olumlu ve olumsuz mesajlar içeren, okul yapısından ya da öğrencilerden kaynaklanan bir yönü olduğu görülmektedir.

Örtük program, makro düzeyde toplumsal bir mekanizma olarak okullaşma süreci üzerindeki etkileri açısından ele alınırken, mikro düzeyde resmi program yoluyla ne olması gerektiği ve programın uygulanması sürecinde gerçekleştirenler arasındaki farklılık bakımından ifade edilmektedir (Sambell ve McDowell, 1998). Skelton (1997), örtük programı ele alan çalışmaları (1) işlevselci yaklaşım, (2) liberal yaklaşım, (3) eleştirel yaklaşım ve (4) postmodern yaklaşım olmak üzere dört yaklaşım altında gruplandırmıştır. Okulların sosyal düzeni ve dengeyi sürdürmek konusundaki rolüne odaklanan işlevselci bakış açısı, okulları öğrencilerin topluma katkı sağlamak için gereksinim duyduğu sosyal normları, değerleri ve becerileri öğrendikleri araçlar olarak görmektedir (Skelton, 1997). Diğer bir ifadeyle, işlevselci yaklaşım, okulların öğrencileri topluma etkin katılım sağlamaları konusunda nasıl hazırladıklarını incelemiştir (Bain, 1985). İşlevselci yaklaşımın temsilcileri arasında Jackson, Dreeben ve Parsons yer almaktadır (Giroux, 1981; Skelton, 1997; Tuncel, 2017). Liberal yaklaşım örtük programı işlevselcilerden oldukça farklı bir şekilde ele alarak; okul kuralları, disiplin, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve etkileşimi gibi örtük programın sorgulanmamış ve gizli açalarına odaklanmıştır (Skelton, 1997). Liberal yaklaşım bağlamında örtük program, Tuncel'e (2017) göre, "öğrencinin sınıf içinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve resmi programla etkileşimi sonucunda kazandığı deneyimlerin bir yansıması" (s. 101) olarak değerlendirilmektedir. Sosyal güçlerin okullardaki öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki kontrolcü etkilerini göz önünde bulunduran eleştirel yaklaşımın ise örtük programa yönelik çalışmaları, okulların toplumda çeşitli eşitsizlikler üretme konusundaki işlevine odaklanmıştır (Skelton, 1997). Buna en iyi örnek ise Bowles ve Gintis'in "Schooling in Capitalist America" adlı çalışmasıdır (Skelton, 1997). Bowles ve Gintis (2011), okulların cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durum bağlamında her öğrenciye eşit davranmadığını, bu nedenle öğrencilerin hepsinin örtük program ile farklı ölçüde karşı karşıya kaldığını vurgulamıştır. Sosyal bilimleri önemli ölçüde etkileyen postmodernist yaklaşımı benimseyen yazarlar ve özellikle de yazıları doğrudan örtük programa odaklanmasa da Foucault, toplumsal denetimde eğitimin rolü, öğrenci/öğrenen direnişi, güç kullanma ve güç ve bilgi arasındaki ilişki gibi durumlara uygulanabilecek kayda değer görüşler sunmaktadır (Skelton, 1997). Bu

bağlamda, Foucault için okulun örtük programının, bireyleri uysallığa indirgeyen disiplin uygulamalarına işaret ettiği söylenebilir (Skelton, 1997).

Resmi programın dışındaki öğretilenlere aracı olan örtük program; okul ortamı, sınıf iklimi ve sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, eğitimsel yöntemler, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gibi birçok görünmez dinamikten oluşmaktadır (Schugurensky, 2002). Diğer taraftan, okulda disiplinin nasıl sağlandığı, okul ve sınıf kuralları, ödül ve ceza sistemi, derslerin günlük programa konulma sırası ve hangi derse ne kadar zaman ayrıldığı, okuldaki ortak alanların ve sınıfların nasıl dekore edildiği örtük programın kapsamını oluşturan unsurlar arasında gösterilebilir (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Eisner, 1985; Glatthorn, 2000; Jackson, 1990; Martin, 1976; Yüksel, 2004). Tüm bunlar, öğrencilere beklentiler, istekler ve davranış kuralları hakkında mesajlar verir (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011). Ancak, Eisner (1985), öğrenciler üzerinde kötü bir etki bıraktığı algısı oluşsa da, örtük programın yalnızca olumsuz değerler değil, aynı zamanda olumlu değerler kazandırdığını da ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler örtük program yoluyla da akademik bilgi, duygu, tutum, değer, alışkanlık ve becerileri öğrenmektedirler (Yüksel, 2004). Dolayısıyla, örtük programın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu söylenebilir (Glatthorn, 2000; McKernan, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin yetiştirilmesinde resmi program kadar etkisi olduğu vurgulanan örtük programın (Eisner, 1985; Mariani, 1999; Posner, 1995; Yüksel, 2004) eğitim sistemi üzerinde gerek olumlu gerekse olumsuz bakımdan rol oynadığının kabul edilmesi ve öğretmenlerin örtük programın ne olduğunun ve okullarda nasıl ortaya çıktığının farkına varması gereklidir (Alsubaie, 2015).

Ekstra program. Posner (1995), ekstra programı resmi programın dışında planlanan yaşantıların tümü olarak tanımlamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, ekstra programın program dışı etkinlikleri kapsadığı görülmektedir (Broh, 2002; Darling, Caldwell ve Smith, 2005; Eccles ve Barber, 1999; Feldman ve Matjasko, 2005). Program dışı etkinlikler, Massoni (2011) tarafından okulların resmi programı dışında öğrencilerin katıldığı faaliyetler olarak tanımlanmıştır. Anderson (2011), program dışı etkinliklerin genel anlamıyla öğrencilerin okul derslerinden bağımsız olarak yaptıkları her türlü aktivite olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Program dışı etkinliklere ilişkin daha kapsamlı bir diğer tanım ise Bartkus, Nemelka,

Nemelka ve Gardner (2012) tarafından okul bünyesinde yürütülen, ancak normal ders saati dışında gerçekleşen, programın bir parçası olmayan, akademik veya akademik olmayan etkinlikler şeklinde tanımlanmaktadır. Program dışı aktiviteler genellikle okul dışındaki aktiviteler ve okul ortamındaki aktiviteler olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Mariana, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo ve Ruiz, 2006). Ancak, okul ortamındaki program dışı etkinliklerin, eğitim sürecine yardımcı olması (Peguero, 2011) ve planlı yürütülmesi nedeniyle daha etkili olduğu söylenebilir (Marsh ve Kleitman, 2002).

Ders saatleri dışında gerçekleşen ekstra program etkinliklerine (Massoni, 2011) öğrencilerin herhangi bir ödül alma veya not yükseltme kaygısı gözetmeden tercihe bağlı olarak gönüllü katılımı esastır (Bartkus, Nemelka, Nemelka ve Gardner, 2012; Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Halverscheid, 2004). Bu nedenle, ekstra program gönüllü doğası ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda tercih edilmesi yönüyle resmi programdan farklılık göstermektedir (Posner, 1995). Program dışı etkinliklerin gruplandırılmasına ilişkin farklı bakış açıları olduğu görülmektedir (Chambers ve Schreiber, 2004). Tiyatro, dans, müzik grubu, koro, fotoğrafçılık, spor gibi çeşitli etkinlikler ve kulüpler buna örnek gösterilebilir (Anderson, 2011). Massoni (2011) ise program dışı etkinlikler arasında spor takımları, sanat kulüpleri, müzik, akademik ve liderlik kulüpleri, gençlik grupları, gönüllü çalışmalar ve topluluk kulüplerini ele almıştır. Daha kapsayıcı olacak şekilde program dışı etkinlikleri sosyal, sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel etkinlikler ve öğrenci kulüpleri bağlamında ele almanın mümkün olduğu söylenebilir (Demir, 2019).

Posner (1995), ekstra programın resmi programdan daha az önemliymiş gibi algılanmasına rağmen pek çok açıdan aslında ondan daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilere rahatlama ve eğlenme olanağı sağlayan program dışı etkinliklerin (Holland ve Andre, 1987) öğrenciler üzerinde olumlu davranış, sosyal beceri, özsaygı ve okula ilişkin olumlu tutum kazanmaları (Massoni, 2011), arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri, düzenli ve disiplinli olmaları (Reeves, 2008) ve özgüven, takım çalışması, bağımsızlık gibi özellikler geliştirmeleri (Anderson, 2011) bakımından birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, program dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına da olumlu anlamda katkı sağladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2012; Broh, 2002; Mariana ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla, öğretmenlerin program dışı

etkinliklerin eğitim üzerindeki etkilerinin farkında olmaları oldukça önem arz etmektedir (Massoni, 2011).

Bu araştırma, Posner'ın program türlerine göre İngilizce dersi öğretim programının incelenmesine odaklandığından, ilk olarak Türkiye'de İngilizce öğretimi ve geçmiş yıllarda hazırlanan İngilizce dersi öğretim programlarının ele alınması gerekli görülmüştür. Sonrasında, araştırmada incelenen güncel 2018 yılı öğretim programı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Cumhuriyetten Günümüze Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, bireylere ana dilleri haricinde farklı bir dili kullanmalarında yeterlilik kazandıracak etkinlikleri kapsar (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, dünyada bilim ve teknoloji bakımından hızlı ilerlemelerin yaşanması, Osmanlı İmparatorluğu döneminde uzun zamandır yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça'nın yerini, Batı dillerinden olan Almanca, İngilizce ve Fransızca'nın almasına sebep olmuştur (Demirel, 2020). Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra küresel ölçekte daha fazla önem kazanan (Coşkun-Demirpolat, 2015) İngilizcenin resmi bir ders olarak Türk devlet okullarında okutulması 1918 yılında gerçekleşmesine rağmen (Gatenby, 1947), Türkiye'de asıl yaygınlaşmasının, Amerika'nın artan ekonomik ve askeri gücünün etkisiyle 1950'li yıllarda başladığı söylenebilir (Doğançay-Aktuna, 1998). İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise gerek dünyada gerekse Türkiye'de meydana gelen politik gelişmeler ve bunun yanında Türkiye'nin 1952 yılında NATO'ya üye olması, İngilizce dilinin ülkemizde oldukça yaygın hale gelmesine zemin oluşturmuştur (Büyükkantarcıoğlu, 2004). Yenişehir Lisesi adıyla kurulan ve sonradan Ankara Koleji adını alan okulun 1951-1952 yılından itibaren tamamen İngilizce öğretmeye başlaması, ülke çapında yabancı dil öğretimi sağlayan birçok özel okulun da açılmasına sebep olmuştur (Demirel, 2020). 1955-1956 yılına gelindiğinde İstanbul, İzmir, Eskişehir, Konya, Diyarbakır ve Samsun olmak üzere altı ilde, sonradan adı Anadolu Lisesi olarak değiştirilen Maarif Kolejleri açılarak İngilizce hazırlık eğitimi verilmiştir (Çakır, 2017). Türkiye'nin modernleşmeye ayak uydurma çabaları, yüksek öğretim düzeyini de etkileyerek, ilki 1956 yılında kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) olmak üzere eğitim dili İngilizce olan birçok üniversitenin kurulmasını da beraberinde getirmiştir (Kırkgöz, 2007a). Böylelikle, 1960'lı yılların başında, yabancı dil olarak

İngilizce öğrenenlerin sayısı oldukça artmıştır (Demircan, 1988). Ayrıca, İngilizcenin uluslararası bakımdan artan rolü, üniversitelerin eğitim dilini İngilizce yapma ve/ya eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde İngilizce'yi programlara zorunlu ders olarak dahil etme kararının alınmasını sağlamıştır (Kırkgöz, 2009).

1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği neticesinde yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalar başlamış olup, özellikle 1980'li yıllarda bu çalışmalara hız verilmiştir (Demirel, 2020). 1983-1984 yılları, dil politikalarına yönelik alınan kararlar bakımından ülke çapında ortaöğretim ve yüksek öğretimde İngilizcenin yaygınlaşmasına zemin oluşturulduğu dönemlerden birisidir (Kırkgöz, 2009). Bu bağlamda, okullarda yabancı dil öğretimine temel oluşturan 1983 Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanununun çıkarılması ile, ortaöğretim ve yüksek öğretimde dil öğretimine yönelik karar yetkisi MEB'e verilmiştir (Kırkgöz, 2009). Bunun yanı sıra, yabancı dil olarak yalnızca İngilizce öğretimi ile sınırlı olan ve 1984-1985 öğretim yılı itibariyle üç yıllığına uygulanmak üzere oluşturulan bir program yayınlanmıştır (Demirel, 2020). Daha sonra MEB, 1988-1989 yıllarında Basamaklı Kur Sistemi uygulamasına geçmiş, ancak uygulamadan doğan sorunların giderilememesi sebebiyle kur sistemi iptal edilmiştir (Demirel, 2020).

İngilizcenin bilim ve teknolojiye baskın bir dil olması, Türk akademisini de etkileyerek gerek bilgiye ulaşma gerekse kendi çalışma bulgularını uluslararası platformda raporlama yönünden akademisyenlere de yabancı dil bilme ihtiyacı doğurmuştur (Kırkgöz, 2009). Bununla beraber, ticari ilişkileri geliştirmek, bilim ve teknolojiye ilerleme sağlamak için ülkemizde İngilizcenin iyi düzeyde öğrenilmesi gerekliliği doğmuş ve bu durum okullara ve yabancı dil eğitimi politikalarına da yansımıştır (Doğançay-Aktuna, 1998). Bu anlamda, yabancı dil öğretim programlarının sistemli bir şekilde geliştirilmesine ilişkin asıl adımlar, 1990'lı yıllarda atılmıştır (Kırkgöz, 2005).

Günümüze gelindiğinde, geçmişte olduğu gibi yabancı dile verilen önem ve öncelik, yine çağın sosyal, kültürel, ekonomik ve politik koşullarıyla yakından ilişkilidir (Büyükkantarcıoğlu, 2004). Küreselleşme sonucunda yabancı dil bilmek bir gereklilik olarak görüldüğünden (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011), İngilizce'ye verilen önem daha da artmıştır. Bu bağlamda, İngilizce öğretiminde kaliteyi artırmak ve Avrupa Birliği'nin (AB) dil öğretim standartlarına uyum sağlamak amacıyla 1997 yılında İngilizce dersi öğretim programı geliştirilmiştir (Kırkgöz, 2009). Geliştirilen

program doğrultusunda, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu ve kesintisiz eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla İngilizce dersi ilkokul dördüncü sınıftan itibaren başlatılmıştır (Coşkun-Demirpolat, 2015). Ancak devlet okullarında dördüncü sınıf düzeyinde başlatılan İngilizce öğretimine bazı özel okullarda okul öncesi dönemde başlanmıştır (Haznedar, 2004). Bu uygulama ile önceden ortaöğretim kademesinde başlayan İngilizce öğretiminin dördüncü sınıf düzeyinden başlaması, öğrencilere İngilizce'yi daha erken yaşta öğrenme fırsatı sunması açısından önemli bir adımdır (Kırkgöz, 2007b). Bu öğretim yılında uygulamaya konulan programda İngilizce dersi dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda haftada dört saat okutulmuştur (Genç, 2004). Ondan sonra güncellenen 2006 programıyla İngilizce dersi, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde haftada üçer saat; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde ise haftada dörder saat okutulmuştur (Çetintaş, 2010). Bir önceki program ile karşılaştırıldığında, 2006 yılı öğretim programının dil öğrenmede iletişimsel boyutu güçlendirmeye odaklandığı ve yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulduğu görülmektedir (Kırkgöz, Çelik ve Arıkan, 2016). Sonrasında 2012-2013 öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile (Bayyurt, 2012) zorunlu eğitimin sekiz yıldan on iki yıla çıkarılması ve bununla birlikte İngilizce öğretiminin ilkokul ikinci sınıf düzeyinden başlatılması, yapılan en önemli değişikliklerdendir (Coşkun-Demirpolat, 2015). İngilizce öğretimine ilişkin yapılan son değişiklik ise, günümüzde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında çağın gerektirdiği donanım ve altyapıya sahip olacak bireyler yetiştirmek üzere, 21. yüzyıl becerilerine de yer vererek öğretim programının yenilenmesidir (TTKB, 2017). Bu anlamda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle tüm okullarda ve tüm sınıf düzeylerinde uygulanmak üzere 2018 İngilizce dersi öğretim programı geliştirilmiştir (TTKB, 2017).

2018 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yenilenen ortaokul İngilizce dersi öğretim programı (OİDÖP) (MEB, 2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren yalnızca beşinci sınıf düzeyinde uygulamaya konularak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle tüm sınıf düzeylerinde (5-8. sınıflar) uygulanmaya başlanmıştır (TTKB, 2017). Öğretim programına, TTKB'nin resmi internet sitesi üzerinden erişim

sağlanabilmektedir. Öğretim programında, sırasıyla programın temel felsefesi, genel amaçları, anahtar yeterlikler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, dil becerilerinin değerlendirilmesi için önerilen ölçme teknikleri, programın yapısı, programın uygulanmasına ilişkin önemli hususlar, ikinci ve üçüncü sınıflar için uygulamaya yönelik tavsiyeler, yararlanılan kaynaklar, önerilen bağlam ve etkinlikler, 2-8. sınıf arası her bir sınıf düzeyine ilişkin temaların, dile ait işlevlerin, dil becerileri ve öğrenme çıktılarının, kazanımların, önerilen bağlam, görev ve ödevlerin yer aldığı izlenceler, öğretim programı modeli ve 2-8. sınıflar için ders kitabı forma sayıları bölümleri yer almaktadır (MEB, 2018). İlkokul (2-4. sınıf) ve ortaokul (5-8. sınıf) için tek bir doküman halinde sunulan İngilizce dersi öğretim programı, bu araştırmanın kapsamı gereğince yalnızca OİDÖP'ye yönelik bilgiler çerçevesinde özetlenmeye çalışılmıştır.

Yeni İngilizce dersi öğretim programı tasarlanırken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]) ilkeleri yakından takip edilmiştir (MEB, 2018). 2001 yılının 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan edilmesiyle (Güler, 2005), Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının, gerçek hayata yönelik dil öğrenimi, dil öğretimi ve dil değerlendirmesi sağlayan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Figueras, 2012). Bu bağlamda, yeni öğretim programı modelinde, otantik iletişim ortamında dilin kullanımına vurgu yapılarak, farklı düzeylerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrenmenin geniş bir yelpazede gerçekleşmesini sağlayacak şekilde farklı öğretim teknikleri benimsenmiş ve öğrenenler için İngilizcenin bir iletişim aracı olarak deneyimlenmesini sağlayan eylem odaklı yaklaşımdan yararlanılmıştır (MEB, 2018). Öğrencilere yabancı dilde aktif olarak iletişim kurma fırsatı sunan eylem odaklı yaklaşımda, dilin yapısı yerine işlevi ön planda tutulmakta ve projeler, görevler ve sosyal ortam çerçevesinde dört dil becerisine odaklanılmaktadır (Coşkun, 2017).

CEFR kapsamında dile yönelik yeterlik ölçütleri, "hedef dili öğrenmeye yeni başlayanlar için A1 ve A2, bağımsız kullanıcılar için B1 ve B2, yetkin kullanıcılar için de C1 ve C2 olarak belirlenmiştir" (Mirici, 2015, s. 44). Buna bağlı olarak, OİDÖP'de beşinci ve altıncı sınıf düzeyleri için A1 seviyesi esas alınmıştır. Beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinde odaklanılan dil becerileri dinleme ve konuşma olup, beşinci sınıfta sınırlı düzeyde okuma ve çok sınırlı düzeyde yazma becerileri yer alırken, altıncı

sınıf düzeyinde sınırlı düzeyde okuma ve sınırlı düzeyde yazma becerileri yer almaktadır (MEB, 2018). Yedinci ve sekizinci sınıf düzeyleri için ise A2 seviyesi esas alınarak, her iki sınıf düzeyinde dinleme ve konuşma becerileri birincil, okuma ve yazma becerileri ise ikincil beceri odağı olarak göze çarpmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca, her bir aşamada öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun öğrenme etkinlikleri yoluyla, iletişimsel yeterliliğin temeli olan öğrenen özerkliği ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi vurgulanarak, değişen toplum şartlarında uluslararası düzeyde etkili iletişim kurmaları beklenen öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamaya yönelik kullanılacak materyallerin de günlük yaşamla ilişkili olmasının önemi belirtilmiştir (MEB, 2018).

Öğretim programı ile kazandırılması beklenen anahtar yeterlikler ana dilde ve yabancı dilde iletişim, okuryazarlık ve matematik ve fen alanında temel yetileri kapsayan dijital beceriler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal sorumluluk ve vatandaşlık görevi, inisiyatif ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve yaratıcılık olarak ele alınmıştır (TTKB, 2017). Önceki programlardan farklı olarak, yeni İngilizce dersi öğretim programında değerler eğitime vurgu yapılmakta ve öğrenme çıktıları doğrultusunda temalar ve konuların içerisinde öğrencilere aktarılması beklenen kök değerlerin arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olduğu görülmektedir (MEB, 2018).

ÖİDÖP'nin okullarda uygulanmasına yönelik ayrılan süre, ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde, zorunlu İngilizce dersine yönelik beşinci ve altıncı sınıflar için haftada üçer saat, yedinci ve sekizinci sınıflar için haftada dörder saat olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, seçmeli İngilizce dersi ise 5-8. sınıf düzeyleri için haftada ikişer ders saati olarak belirlenmiştir (TTKB, 2018). ÖİDÖP'de, her sınıf düzeyi için belirlenen 10 tema yer almaktadır (MEB, 2018). Programdaki temalar, her sınıf düzeyi için sırasıyla Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Temalar

5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Hello!	Life	Appearance and Personality	Friendship
My town	Yummy Breakfast	Sports	Teen Life

Games and Hobbies	Downtown	Biographies	In The Kitchen
My Daily Routine	Weather and Emotions	Wild Animals	On The Phone
Health	At the Fair	Television	The Internet
Movies	Occupations	Celebrations	Adventures
Party Time	Holidays	Dreams	Tourism
Fitness	Bookworms	Public Buildings	Chores
The Animal Shelter	Saving the Planet	Environment	Science
Festivals	Democracy	Planets	Natural Forces

Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı incelendiğinde, öz değerlendirme, sözlü ve yazılı sınavlar, kısa sınavlar (quiz), ödevler ve projeler olmak üzere alternatif ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından çeşitliliğin önemine değinilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca, ölçme ve değerlendirmenin dört temel dil becerisini kapsamaması, öğrencilerin öğrenme şekilleri ve bilişsel özelliklerine yönelik olması, programda belirtilen öğrenme ve öğretme metodolojisi ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile uyum göstermesi ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmasına vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak, programda dil becerilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir (MEB, 2018).

Programın uygulanmasına ilişkin önemli hususlar arasında iletişimin mümkün olduğunca İngilizce kurulması, ana dil kullanımına yalnızca gerekli durumlarda yer verilmesi, iletişimde gerçek anlamın yaratılmasına odaklanılması, öğrencilerin görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla sürekli olarak İngilizceye maruz bırakılması ve dil öğrenmenin keyifli hale getirilmesi yer almaktadır. Bunların yanı sıra, yapılan hataların akışı bozmamak için iletişim esnasında düzeltilmeyerek sonradan alıştırmaya ve pekiştirme yoluyla sunulması, öğrencilerin de materyal üretmesi, ailelerin sürece dahil edilmesi ve öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerinin dili aktif kullanarak geliştirilmesi belirtilmiştir. Ders kitapları yazarlarının ve materyal geliştiricilerin ise programda yer alan değerler ve anahtar yeterlikleri örtük olarak ele almaları ve öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları karakterlere ve mekanlara yer vermeleri önemle vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Bu araştırmada 2018 yılı ortaokul İngilizce dersi öğretim programını uygulayan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin; bireylerin yaşanmış deneyimlerine odaklanan fenomenoloji deseni ile ortaya çıkarılması planlandığından, araştırma metodolojisine ilişkin kuramsal bilgiye de bu bölümde

yer verilmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda, fenomenoloji kavramı detaylı bir şekilde ele alınarak, farklı sınıflamalar doğrultusunda bu araştırma için benimsenen fenomenolojik yaklaşım gerekçelendirilmiştir.

Fenomenoloji/Olgubilim

Olgubilim olarak da adlandırılan (Yıldırım ve Şimşek, 2016), yorumlayıcı paradigma içerisinde konumlandırılan (Clark, 1998) ve nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan (Omery, 1983) fenomenoloji, hem bir felsefe hem bir yaklaşım hem de bir metodoloji olarak ele alınmaktadır (Akturan ve Esen, 2008; Oiler, 1982; van Manen, 2017). Kökeni Kant ve Hegel'e kadar uzanan fenomenoloji (Groenewald, 2004), fenomenlerin/olguların incelenmesi ile ilgilenmektedir (Heidegger, 1993; Moustakas, 1994; Vagle, 2018). Fenomenoloji sözcüğü, görünüş anlamına gelen 'phainomenon' ve mantık anlamını taşıyan 'logos' olmak üzere iki Yunanca kökenli kelimedenden gelmektedir (Walters, 1995). Bunun yanında, Yunanca kökenli 'phainesthai' fiilinden türeyen ve kendini göstermek, ortaya çıkmak anlamına gelen 'olgu' ise kendini gösteren, görülür olan şeyi (manifest) ifade etmektedir (Heidegger, 1993). Bu bağlamda fenomenoloji, en kapsamlı haliyle tek bir kişiye ait yaşanmış deneyimlerin bütünlüğünü, fenomenolojideki fenomen/olgu ise ortaya çıkan her şeyin bilinçte kendisini gösterdiği haliyle ve deneyimlendiği biçimiyle herhangi bir şeyin varlığını ifade etmektedir (Giorgi, 1997). Günlük deneyimlerin anlamını derinlemesine anlamayı amaçlayan fenomenoloji (Patton, 2002), Birinci Dünya Savaşı'ndan önce Almanya'da bir felsefe olarak ortaya çıkarak modern felsefede önemli bir yer tutmuştur (Dowling, 2007). Bu nedenle fenomenoloji, sadece özenli biçimde tanımlayıcı yaklaşımı sebebiyle değil, aynı zamanda insan deneyiminin zor fenomenlerine erişmek için de bir yöntem sunmasıyla 20. yüzyıl düşüncesini etkilemiştir (Giorgi, 1997). Bu bağlamda, insanların deneyimlerinin yaşandığı şekilde tanımlanması, Alman filozof Husserl tarafından 1900'lerin başında tanıtılan bir kavram olan fenomenolojik yaklaşımın temelini oluşturmaktadır (Jones, 2001).

Cohen ve Omery (1994), fenomenolojik felsefenin çeşitli bakış açılarıyla ele alındığını ve fenomenolojiye ilişkin çeşitli okulların olduğunu belirterek bunları (1) Husserl'in çalışmasıyla ortaya çıkan tanımlayıcı fenomenoloji, (2) Heidegger'in çalışmalarıyla ortaya çıkan yorumlayıcı fenomenoloji ve (3) hem tanımlayıcı hem de

yorumlayıcı fenomenolojiden yararlanan van Manen yaklaşımı olarak açıklamıştır. Bu görüşten farklı olarak Spiegelberg (1994) ise, durağan bir felsefe olmadığı için fenomenolojik hareket olarak adlandırdığı durumun Hazırlık Aşaması, Alman Aşaması ve Fransız Aşaması olmak üzere üç aşamada ortaya çıktığını ifade etmektedir. Viyana'da hazırlık aşamasında, Franz Brentano ve Carl Stumpf isimleri fenomenolojiye öncülük etmiştir. Fenomenolojik hareketin ikinci aşaması Alman etkisiyle ortaya çıkarak bu dönemde önde gelen isimler arasında Brentano'nun öğrencisi olan Edmund Husserl, Martin Heidegger ve Hans Georg-Gadamer yer almaktadır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise Fransa'da ivme kazanan fenomenolojik harekette Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty ve Jean-Paul Sartre isimleri etkili olmuştur.

Brentano, Kant ve Hegel gibi filozofların eserlerinde ortaya çıkan fenomenoloji kavramı, Edmund Husserl tarafından geliştirilmiştir (Dowling, 2007). Dolayısıyla, ilk çalışmaları matematik alanında yer alan Alman filozof Edmund Husserl (Elliott, 2005; Rockmore, 2011), fenomenolojinin babası olarak atfedilmektedir (Cohen ve Omery, 1994; Jennings, 1986; Jones, 2001; Lindseth ve Norberg, 2004; Moran, 2000; Omery, 1983; Patton, 2002; Polkinghorne, 1983). Fenomenolojiyi felsefi bir yöntem olarak geliştiren Husserl'in fenomenolojisi (Giorgi, 1997), aşkın (transcendental) fenomenoloji olarak ele alınmakta (Kockelmans, 1994; McConnell-Henry, Chapman ve Francis, 2009; Moustakas, 1994; Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019) ve özü bulmaya yönelik (eidetic) veya tanımlayıcı fenomenoloji olarak da adlandırılmaktadır (Cohen ve Omery, 1994; Dowling ve Cooney, 2012). Husserl'in ilgisi, 'Ne biliyoruz?' sorusu üzerine olduğundan (Cohen ve Omery, 1994), fenomenolojiye ilişkin anlayışı epistemolojiktir (Annells, 1996; Laverty, 2003; Matua ve Van Der Wal, 2015; Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019; Rockmore, 2011; Rodriguez ve Smith, 2018). Ana odağı fenomenlerin bilinç yoluyla ortaya çıkması olan (Laverty, 2003), bilgideki anlamların ve özlerin keşfedilmesi ile ilgilenen Husserl'in fenomenolojisinde (Moustakas, 1994) amaçlılık (intentionality), fenomenolojik azaltma ve deneyimin özünü arama olmak üzere üç kavram ön plana çıkmaktadır (Koch, 1999; Shaw ve Connelly, 2012).

Husserl'in fenomenolojisinde anahtar kavramlardan birisi olan ve Brentano'dan devraldığı amaçlılık kavramı (Giorgi, 1997; Spiegelberg, 1994), nesneye yönelimlilik anlamına gelmekte (Cohen ve Omery, 1994) ve insanların

dünyayla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu göstermektedir (Vagle, 2018; van Manen, 1990). Bunun yanında Husserl, bilince odaklanmak ve onu mümkün olan en saf haliyle ele almak amacıyla fenomenolojik azaltma adını verdiği yöntemi kullanmıştır (Giorgi, 2005). Epoche ya da paranteze alma (bracketing) olarak da adlandırılan fenomenolojik azaltma (McConnell-Henry, Chapman ve Francis, 2009), fenomenlerin önyargılar yoluyla değil, tamamen olduğu gibi anlaşılması için önemli bir kavram olarak görülmektedir (Cohen, 1987). Fenomeni yeni bir bakış açısıyla karşılamak ve tam olarak sezildiği ya da deneyimlendiği haliyle tanımlamak için kullanılan paranteze alma (Giorgi, 1997), önyargıların rafa kaldırıldığı matematiksel bir metafordur (Spiegelberg, 1994). Diğer bir ifadeyle, paranteze alma, hakkında veri toplanmadan önce araştırılan fenomene ilişkin tüm önyargıların ve inançların askıya alınmasıdır (Dowling, 2004; Fischer, 2009; Koch, 1999; van Manen, 1990). Ayrıca azaltma kavramı için Husserl, inançların, önyargıların ve varsayımların ortadan kaldırılması anlamına gelen (Cohen ve Omery, 1994; Moustakas, 1994; Owen, 1994) ve Yunanca bir terim olan 'epoche' kavramını kullanmıştır (Cohen ve Omery, 1994; Spiegelberg, 1994; Walters, 1995). Epoche sürecinde günlük anlayışlar, yargılar ve bilgiler bir kenara bırakılarak fenomenler saf veya aşkın bir egonun bakış açısından taze, yeni ve geniş bir anlamda yeniden ziyaret edilmektedir (Moustakas, 1994). Azaltma, fenomen ile doğrudan ve ilkel temas sağlamaktadır (van Manen, 2017). Bu çerçevede, aşkın fenomenolojik yaklaşımda, mümkün olduğunca önyargılardan, inançlardan ve fenomene ilişkin önceki deneyimlerden bağımsız olarak incelenen olguya ilişkin deneyimleri olabildiğince açık ve sade dinlemek adına disiplinli ve sistematik çaba yürütülmesi söz konusudur (Moustakas, 1994). Son olarak, incelenen olguya yönelik deneyimlerin özünü aramak için Husserl, yaratıcı varyasyon olarak adlandırdığı yöntemi kullanmıştır (Giorgi, 1997). Yaratıcı varyasyon yoluyla, gerçeğe ulaştıran tek bir yol olmadığı ancak bir deneyimin özleri ve anlamları ile yakından bağlantılı sayısız olasılığın ortaya çıktığı anlaşılakta ve hayal gücü kullanılarak fenomene farklı bakış açılarından yaklaşılmaktadır (Moustakas, 1994). Bunlara ek olarak, diğer bir önemli kavram fenomenolojik araştırmanın başlangıç ve bitiş noktası olan yaşanmış deneyimlerdir (van Manen, 1990). Yaşanmış deneyim, günlük sıradan yaşam deneyimidir ve olay, nesne, ilişki, durum, düşünce, duygu vb. olası her insan deneyimi fenomenolojik araştırma için bir konu haline gelebilir (van Manen, 2017). Ayrıca Husserl, günlük yaşamda karşılaşılan deneyimler anlamına gelen (Moustakas, 1994) 'yaşam

dünyası' olarak adlandırdığı kavramı tanıtmıştır (Vagle, 2018). Bu doğrultuda, Husserl'in aşkın fenomenolojisinin izinden yürüyen diğer araştırmacılar arasında Moustakas, Colaizzi ve Giorgi gibi isimler yer almaktadır (Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019).

Husserl'den birkaç yıl sonra, öğrencilerinden biri olan Martin Heidegger, fenomenoloji kavramından etkilenerek (McConnell-Henry, Chapman ve Francis, 2009) 'Being and Time' adlı çalışmasında, fenomenolojinin yeniden yorumunu yapmıştır (Walters, 1995). Gerçekliğin, dünyada var olma deneyimlerinden inşa edildiğini düşünen Heidegger'in fenomenolojisinde (McConnell-Henry, Chapman ve Francis, 2009) dünyada var olmak (being-in-the-world) ya da 'dasein' kavramı anahtar kavram olarak yer almaktadır (Heidegger, 1993; Koch, 1999). Heidegger için, var olmanın ne olduğuna ilişkin basit bir tanımlama yerine olgudaki gizli anlamın ortaya çıkarılmasını gerektiren yorumlayıcı bir yaklaşım önem arz etmektedir (Cohen ve Omery, 1994). Bu bağlamda, Heidegger'in yorumlayıcı fenomenolojisi, aynı zamanda hermeneutik fenomenoloji olarak da adlandırılmaktadır (Annells, 1996; Dowling, 2007; Kockelmans, 1993; Laverty, 2003; Lindseth ve Norberg, 2004; Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019; Walters, 1995). Hermeneutik kelimesi, Zeus ve diğer tanrılardan ölümlülere mesaj iletme görevi olan Yunan Tanrısı Hermes'ten türemiştir (van Manen, 1990). Hermeneutik fenomenoloji bireylerin günlük yaşamlarında, yaşam dünyalarında ne deneyimlediklerini inceleyerek, tanımlayıcı olmanın ötesine geçmekte, deneyimleri ve fenomenleri yorumlamada temellenmektedir (Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019). Böylece, hermeneutik fenomenolojide yaşanmış deneyimlerin metinlerde çözümlenmesi ve sonrasında yorumlanması esastır (Lindseth ve Norberg, 2004).

Husserl ve Heidegger'in fenomenolojileri, Alman felsefesinden doğmaları ve deneyimleri yaşadığı haliyle ortaya çıkarmaya çalışmaları yönüyle benzerlik göstermesine rağmen (Laverty, 2003), fenomenolojiye bakış açılarında çeşitli farklılıkların söz konusu olduğu söylenebilir (Annells, 1996; Paley, 1998; Walters, 1995). Örneğin, Husserl'in yaklaşımından farklı olarak, 'Varoluş nedir?' sorusuna odaklanan Heidegger'in fenomenolojiye bakış açısı ontolojiktir (Cohen ve Omery, 1994; Koch, 1999; Rodriguez ve Smith, 2018; Vagle, 2018). Laverty (2003), yaşanmış deneyimlerin keşfedilmesinin yolu olarak Husserl'in deneyimin yapısına odaklanan tanımlayıcı ve Heidegger'in ise deneyimin anlamlarına odaklanan

yorumlayıcı fenomenolojiyi benimsemesi konularında da farklılık gösterdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, Heidegger'in fenomenolojisi, kişiyi anlamının o kişinin dünyasından bağımsız olarak gerçekleşmeyeceğini dikkate alan varoluşsal bir bakış açısına dayalı olduğundan, Husserl'in fenomenolojik yönteminden farklı olarak Heidegger, paranteze alma kavramına karşı çıkmıştır (Vagle, 2018; Walters, 1995). Hermeneutik fenomenolojide önyargılar ve varsayımlar paranteze alınmaz, daha ziyade gömülüdür ve yorumlayıcı süreç için gereklidir (Laverty, 2003; Vagle, 2018). Sonrasında, Hermeneutik geleneği Almanya'da Gadamer ve Fransa'da Ricoeur tarafından daha da geliştirilmiştir (Dowling ve Cooney, 2012; Lindseth ve Norberg, 2004). Hermeneutik geleneği Paul Ricoeur ile birlikte çağdaş Avrupa felsefesinde merkeze taşımaktan sorumlu olan Gadamer'in temel katkısı, Heidegger'in 'dasein' kavramının tarihsel ve yorumbilimsel karakterinin analizini Hegelci kültür ve geleneğin gelişimi anlayışı ile bütünleştirmesidir (Moran, 2000).

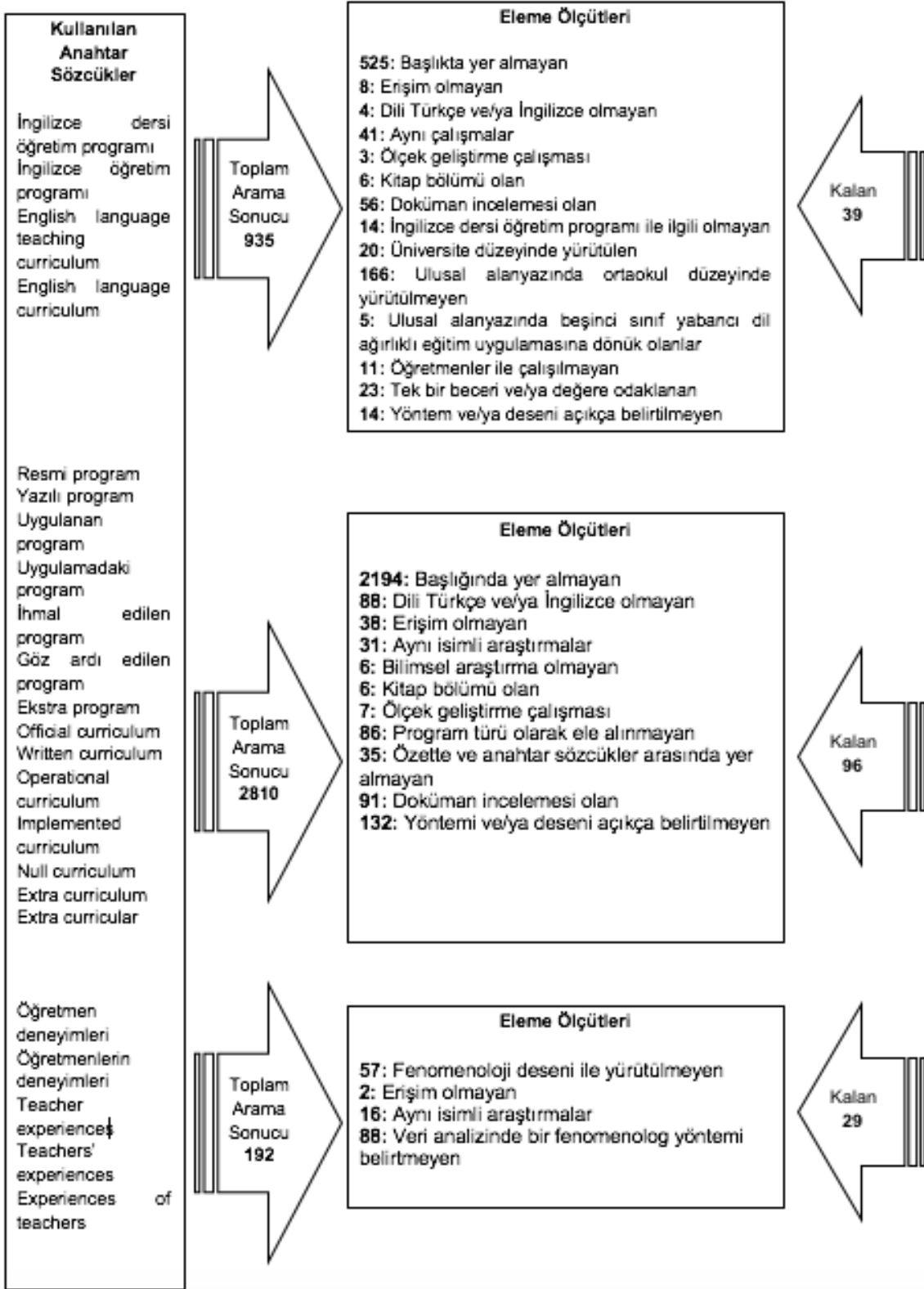
Heidegger'in varoluşçu fenomenolojisi Fransa'da Jean-Paul Sartre ve Maurice Merleau-Ponty'nin çalışmaları ile genişleyerek sürdürülmüştür (Vandenberg, 1997; akt. Groenewald, 2004). Sartre ve Merleau-Ponty'nin fenomenolojiye bakış açıları, Husserl ve Heidegger'in fikirlerinden ve onların sınırlılıklarından etkilenerek Fransız idealizm anlayışı ile şekillenmiştir (Rockmore, 2011). Sistemik biçimde fenomenolojiyi yeni baştan yaratmamasına ve tam anlamıyla bir fenomenolog olmamasına rağmen, Sartre'ın çalışmaları nedeniyle Fransız fenomenolojisi varoluşçuluk ile kaynaşmıştır (Spiegelberg, 1994). Sartre'ın fenomenolojiye en büyük katkısı, egolojik (ben kavramı) olmayan bilinç anlayışını savunması, farklı yaratıcı bilinç türlerini tartışması ve öznel arası yaşamın dinamiklerinin açıklamalarını yapmasıdır (Moran, 2000). Diğer taraftan Maurice Merleau-Ponty, somutlaşmış insan varlığının temel deneyimlerinin radikal bir tanımını sunma girişimleriyle Fransa'daki Husserl sonrası fenomenolojiye yönelik en orijinal ve kalıcı katkıda bulunmasıyla önemlidir (Moran, 2000).

Tüm bu bilgiler ışığında, her felsefi harekette olduğu gibi farklı sosyal, politik ve felsefi etkilerden kaynaklı olarak birçok düşünür kaçınılmaz olarak Husserl'in fenomenolojisini aslından çok farklı yorumlara ve uygulamalara taşımıştır (Shaw ve Connelly, 2012). Diğer bir ifadeyle, Husserl ve Heidegger'in çalışmalarına dayanarak farklı fenomenolojik yaklaşımlar ve uygulamalar geliştirilmiştir (Rodriguez ve Smith, 2018). Bu çeşitlilik, fenomenolojiyi karmaşık hale getirerek

metodoloji bakımından kafa karışıklığına ve eleştirilere sebep olmuştur (Bevan, 2014). Ancak, insan deneyimlerinin ne olduğuna ve nasıl olduğuna farklı yollardan ulaşmayı hedefleyen bütün farklı fenomenoloji yaklaşımlarındaki (Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019) ortak olan kavramın yaşanmış deneyimler olduğu ve hepsinin Husserl ve Heidegger'in felsefi bakış açılarından doğduğu söylenebilir (Dowling ve Cooney, 2012). Buradan hareketle, bu araştırmada olgudaki gizli anlamın araştırılmaması, tam tersine Posner'in program türlerine göre öğretmen görüş ve deneyimleri odağında OİDÖP'nin incelenmesi amaçlandığından, tanımlayıcı fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Kasım 2019-Ağustos 2020 tarihleri arasında 2000-2020 yıl aralığına ilişkin tarih sınırı konularak Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ), Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC), EBSCO, JSTOR, ProQuest, Wiley Online Library, Elsevier-Science Direct, ULAKBİM ve Semantic Scholar veri tabanları incelenerek alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramada "İngilizce dersi öğretim programı, resmi program, uygulanan program, ihmal edilen program, örtük program, ekstra program, öğretmen deneyimleri" anahtar sözcükleri ve bunların İngilizce çevirileri kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmalar, belirlenen ölçütler çerçevesinde elemeye tabi tutularak araştırmaya dahil edilmiş olup, eleme ve dahil etme ölçütlerine ilişkin bilgiler şekil 2'de verilmiştir. Bu bağlamda, eleme sonucunda elde kalan araştırmalar arasında bu araştırmanın özünü en iyi yansıttığı düşünülen araştırmalar "İngilizce dersi öğretim programı odağında yürütülen araştırmalar", "Posner'in program türleri odağında yürütülen araştırmalar" ve "Öğretmen deneyimleri odağında fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar" olmak üzere üç başlık altında kronolojik olarak sunulmuştur.



Şekil 2. İlgili araştırmalara ilişkin eleme ve dahil etme ölçütleri

İngilizce dersi öğretim programı odağında yürütülen araştırmalar. Al-Darwish (2006) tarafından Kuveyt'teki İngilizce öğretmenlerin birinci ve ikinci sınıflarda İngilizce öğretimindeki etkililiklerine ilişkin kendilerinin ve danışmanlarının algılarını incelemek amacıyla yürütülen çalışmada, sosyo-ekonomik düzey ve kültürel çeşitlilik bakımından farklı bölgelerdeki farklı okullarda görev yapan altı İngilizce öğretmeni ve üç danışman öğretmen ile çalışılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni ile yürütülen bu çalışmada veriler öğretmenlerle ve danışmanlarla yapılan bireysel görüşmeler, öğretmenlerle odak grup görüşmesi, katılımcı olmayan sınıf içi gözlemler ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Çalışma bulguları İngilizce öğretmenlerinin programın iletişimsel amaçlarını takdir ettiğini ancak gerçek sınıf içi uygulamalarının fazlasıyla öğretmen merkezli olduğunu ve çoğunlukla tekrarlama alıştırmalarından oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, Bakanlık tarafından sağlanan öğretmen kitapçığındaki ders planlarına bağlı kaldıkları ve planın dışına çıkmadıkları belirlenmiştir. Ancak gerek İngilizce öğretmenlerinin gerekse danışmanlarının konuşma ve dinleme becerisine odaklanan resmi programı okuma, yazma ve basit dil bilgisi becerilerinin daha erken düzeylerde verilecek ve daha fazla Arapça'ya çeviri dahil edilecek şekilde geliştirmek istedikleri görülmüştür. Bir diğer bulgu ise, İngilizce öğretmenleri ve araştırmacının, öğretmenlerin İngilizce dil yeterliğinden memnun olmadıkları yönündedir. Son olarak, teorinin gerçek sınıf uygulamasına yansımaması ve yeterince öğretim pratiği sunmaması sebebiyle öğretmenler üniversitede aldıkları eğitim konusunda fazlasıyla eleştirel olduklarını ifade etmiştir.

Alwan (2006) tarafından lise İngilizce öğretmenlerinin bakış açısından Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki program değişikliğini anlamak amacıyla yürütülen çalışmada, hem bir önceki hem de güncel öğretim programını deneyimleyen 16 kadın İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Eylem araştırması deseninde yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak iki farklı zamanda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, odak grup görüşme formu ve eski ve yeni öğretim programının dokümanları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programı olarak materyalleri algıladığı ve programa ilişkin kitaplardan başka hiçbir şeyin değişmediğini düşündüğü tespit edilmiştir. Değişikliği bazı açılardan onaylamalarına rağmen bazı yönlerden rahatsız oldukları için çelişkili duygusal tepkilere sahip oldukları, ancak bu duyguların programa zamanla aşına oldukça

olumlu yönde evrildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, program değişikliği sürecine dahil edilmedikleri için kendi rollerini pasif olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ersen-Yanık (2007) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmak amacıyla yürütülen çalışmada, Türkiye'nin yedi bölgesinden farklı gelişmişlik düzeyinde 21 il merkezi ve bu illere bağlı 42 ilçeden seçkisiz örnekleme yöntemiyle saptanan 368 ortaokul İngilizce öğretmeni ve 1235 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Betimsel desende yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sürecinde okul ve sınıfların fiziksel koşullarından, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri ile görüş ve algılarından kaynaklanan farklılıkların olduğu bulunmuştur. Programın hedeflerinin büyük ölçüde orta düzeyde gerçekleştirildiği, uygulama sürecinde hedeflenen bilgi ve beceriler doğrultusunda çeşitli öğretmen ve öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve bunların öğrenciler tarafından olumlu atfedildiği, ancak programın uygulanmasını ders araç-gereçleri, ders kitabı, öğrenci profili, sınıf ortamı ve programın olumsuz yönde etkilediği de bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptığı bölge, yaş, deneyim, eğitim durumu değişkenlerine göre programı uygulamaları; öğrencilerin ise sınıf düzeyi, cinsiyet, ailelerin eğitim durumu, İngilizce düzeyi ve daha önce alınan İngilizce notu değişkenleri doğrultusunda uygulanan programı algılamaları bakımından farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Yörü (2012) tarafından 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada, 138 İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Betimsel desende yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretim programının öğrencilerde dört temel dil becerisini geliştirmede yetersiz olduğu, öğretmenlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırma bakımından sorun yaşadığı; programın içerik ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik telaffuz ve dil bilgisi konusunda olumsuz görüşte olduğu, klasik ölçme-değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini de kullandığı, ancak haftalık ders

saatinin kazanımları gerçekleştirme bakımından yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin diğer bölüm mezunlarına göre programın tüm boyutlarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu da bulgular arasındadır.

Arı (2014) tarafından ilköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada, 13 İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Durum deseninde yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu; programda yer alan konuların oldukça fazla, zor ve birbiri ile ilişkisiz olduğu ve konular için ayrılan sürenin yetersiz olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Altaieb ve Omar (2015) tarafından Libya liselerinde yeni İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sürecini öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları engelleri tanımlayarak incelemek ve değerlendirmek amacıyla yürütülen çalışmada, 67 lise İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Betimsel desende yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretim programını temellendiren iletişimsel dil öğretimini katılımcıların sınıflarda uygulama düzeyi bakımından farklılıklar olduğu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda programın amaçlarına ulaşma konusunda zorluk ve engellerle karşılaştığı, dolayısıyla öğretim programı ile gerçek sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. Programın uygulanmasına engel yaratan faktörler ise öğretmenlerin iletişimsel dil öğretimindeki materyalleri hazırlamak için zamanlarının sınırlı oluşu, finansal destek yetersizliği, öğretmenlerin iletişimsel dil yaklaşımına ilişkin eğitimlerinin yetersiz oluşu, kalabalık sınıf mevcudu, öğretim ve öğrenimde ezber alışkanlığı ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğü olarak belirlenmiştir.

Gani ve Mahjaty (2017) tarafından İngilizce öğretmenlerinin 2013 öğretim programındaki içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen çalışmada, sekiz lise İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Betimsel desende yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak 45 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin 2013 öğretim programını uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. İçerik ve öğretim süreçleri standartlarına

ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, değerlendirme standartlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ise üç unsur arasında en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bilgi düzeyleri içerik bilgisinde %40, öğretim süreçlerinde %41 ve en düşük ise değerlendirme boyutunda %36 olarak belirlenmiştir.

Sulaiman, Sulaiman ve Rahim (2017) tarafından İlkokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarını incelemek amacıyla yürütülen çalışmada, beş farklı ilkokulda görev yapan beş İngilizce öğretmeni ile çalışılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin yeni öğretim programına yönelik olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin programı benimsediklerinin ve uygulamak için hazır olduklarının göstergesi olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin programa ilişkin algıları yeni programın ilerlemeci, faydalı ve çıktı odaklı olması yönündedir.

Kaya (2018) tarafından 2012 yılında geliştirilen ortaokul İngilizce dersi öğretim programını Stake'in uygunluk-olasılık değerlendirme modeli ile değerlendirmek amacıyla yürütülen bu çalışmada, ortaokul İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri ile çalışılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende yürütülen bu çalışmanın veri toplama araçları anket, tutum ölçeği, başarı testi, gözlem formu, görüşme formu ve odak grup görüşme formundan oluşmaktadır. İki farklı grup öğretmenlerden küme örnekleme yöntemiyle seçilen birinci grup öğretmenlere anket uygulanmış olup, sonrasında her sınıf düzeyinde derse giren ikinci grup dört öğretmen ile görüşme ve gözlem yapılmıştır. Öğrencilere ise dört temel beceriyi ölçmeye yönelik başarı testi, tutum ölçeği ve odak grup görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, dinleme, konuşma ve yazma kazanımlarına ulaşamadığı ortaya çıkmıştır. Programın planlandığı şekilde uygulanmadığı ve İngilizce öğreniminde başarısızlığın nedeninin programdan değil, planlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumsuzlıktan kaynaklandığı da bulgular arasındadır. Ayrıca, öğretmen, öğrenci, okul, program ve TEOG gibi faktörlerin programın uygulanmasını ve elde edilen çıktıları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Işık (2019) tarafından uygulamadaki güncellenen 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirmek amacıyla yürütülen çalışmada, üç İngilizce öğretmeni ve 64 öğrenci ile çalışılmıştır. Durum çalışması

deseninde yürütülen çalışmada kullanılan veri toplama araçları gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşme formundan oluşmaktadır. Beşinci sınıfların dersine giren üç İngilizce öğretmeni ile bireysel görüşmeler, üç öğretmenden birinin girdiği sınıflarda gözlemler ve sekiz farklı şubeden dörder kız, dörder erkek öğrenciden oluşan toplamda sekiz öğrenciyle sekiz odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, güncellenen programda kazanım sayılarının azaltılmasının uygulama bakımından olumlu olduğu, programda dört temel dil becerisinden yazma becerisine yönelik kazanım bulunmadığı ancak sınıflarda buna yönelik etkinliklerin yapıldığı, dinlemeye yönelik etkinliklerin teknolojik alt yapı yetersizliği ile yapılamadığı ve kazanımlarına en çok ulaşılan becerinin okuma becerisi olduğu görülmüştür. İçeriğe ilişkin bulgular içeriğin sade, günlük yaşamla uyumlu ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğu ancak programda önerilen iletişimsel yöntemin etkili bir şekilde kullanılmadığı ve bunun nedenlerinin ise ders saati yetersizliği, kalabalık sınıflar ve iletişimsel yaklaşıma uygun materyal yetersizliği olduğu yönündedir. Ayrıca, programa eklenen değerler eğitiminin öğretmenlerin sorumluluğuna bırakıldığı, ancak uygulamada farklılık yaratmayarak daha önceki uygulamalara devam edildiği ve anahtar yeterlikler kavramının öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı belirlenmiştir. Son olarak, programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile sınıf içi uygulamaların örtüştüğü, hem geleneksel hem de alternatif ölçme yaklaşımlarının kullanıldığı ancak öz değerlendirmenin ihmal edildiği tespit edilmiştir.

Posner'ın program türleri odağında yürütülen araştırmalar. Yıldırım (2007) tarafından birinci sınıf öğrencileriyle okuma yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenler tarafından kullanılan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" dikkate alınarak yazılı program ve uygulanan program arasındaki farklılıkları öğrenmek ve değerlendirmek amacıyla yürütülen çalışmada, 180 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Tarama deseninde yürütülen çalışmada veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, ses temelli cümle yöntemi açısından yazılı program ile uygulanan program arasında farklılıklar olduğu ve katılımcıların ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli ve doğru uygulama bilgisine sahip

olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, programın tam anlamıyla kavranmadığını ve uygulama açısından sorun yaşandığını göstermiştir.

Sehn (2008) tarafından beden eğitimi dersi ve ekstra program etkinliklerinin şehir merkezindeki dezavantajlı ilkokul ve ortaokullarda okuyan öğrencilere nasıl sağlandığını incelemek amacıyla yürütülen çalışmada sekiz öğretmen/spor koçu ile çalışılmıştır. Etnografi deseninde yürütülen çalışmada veriler çevre incelemesi, katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yıllık plan dokümanları yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, okul çevresinin farklı etnik kökenli, düşük gelirli ve az eğitilmiş ailelerden oluştuğu ve fiziki çevre alt yapısının yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenler fiziksel aktivite programlamasının uygulanmasında okul imkanlarının ve kaynaklarının yetersizliği, sert hava koşulları, spor koçunun deneyimsizliği gibi çeşitli engellerle karşılaştığını ve genel olarak, gençlere yeterli düzeyde ve planlandığı şekilde fiziksel aktivite sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okulda sunulan programlar bakımından öğretmenlerin, koç yönetimindeki ekstra programa yönelik takım sporlarının sosyal ilişki kurma, aidiyet duygusu, kişilik gelişimi, azim vb. yönünden yüksek düzeyde olumlu gelişim ile yakından ilişkili olduğunu belirttiği ortaya çıkmıştır.

Phaeton ve Stears (2016) tarafından öğretmenlerin Zimbabve'deki A-düzeyi Biyoloji dersi programıyla etkileşimini keşfederek planlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumu incelemek amacıyla yürütülen çalışmada beş lise öğretmeni ile çalışılmıştır. Durum çalışması deseni ile yürütülen çalışmada veriler yazılı veri kaynağı olarak biyoloji dersi öğretim programı ve öğretmen çalışma kitabı, anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin planlanan programı yanlış yorumlaması nedeniyle planlanan ve uygulanan program arasında uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri bilgisine sahip olmadığı ve bunları program belgelerinden tam olarak yorumlayamadığı, programı sınavlar doğrultusunda ele aldığı, pratik çalışmanın hedeflerini anlamak için programı dikkatli inceleme konusunda isteksiz olduğu ve bu isteksizliğin programın kötü tasarlanmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yemini ve Bronshtein (2016) tarafından İsrail'de resmi ve uygulanan tarih dersi öğretim programı bakımından öğretmenlerin kendi programlarını oluşturup oluşturmadıklarını, uygulamalarının özerkliklerini nasıl yansıttığını ve küresel-yerel

bağlamda anlatımı nasıl sunduğunu incelemek amacıyla yürütülen çalışmada lise ve ortaokul tarih dersi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Durum deseni ile yürütülen çalışmada veriler derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak çeşitli konuların yetersiz zamanda sunulması, programda tarihi olaylara kronolojik olarak yer verilmemesi ve özelinde soykırım konusunun ortaokul programından kaldırılması konusunda kısıtlayıcı olması nedeniyle resmi programı eleştirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin resmi öğretim programına dahil edilmeyen içeriğe yer vererek ve Filistin-İsrail mücadelesi ve dünyanın farklı bölgelerinden bu duruma örnek sunarak küresel ve yerel bağlamda denge kurmaya çalıştığı ve tarih dersini öğrencilerde milli aidiyet duygusu geliştirmek için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Programı uygularken ortaokul öğretmenlerinin ilginç konuları ve oyunları ele alması, lise öğretmenlerinin ise tarihi olaylar ile güncel politik durum arasında ilişki kurması yönüyle farklı yaklaşımları işe koşarak ve değer aşılayarak da özerklik yansıttıkları görülmüştür.

Arslan-Namlı (2018) tarafından veri tabanı dersinde kullanılan fiziki ortam, yöntem, öğrenme-öğretme etkileşimi, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programı ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen çalışmada dokuz üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Bütüncül tek durum deseni ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, veri tabanı dersinde sınıfın fiziki ortam ve düzenlemeleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve değerlendirme sürecinin örtük programı etkilediği ortaya çıkmıştır.

Karabacak (2018) tarafından ilkokul resmi İngilizce dersi öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumunun incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada, ilkokul İngilizce öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Eşit statülü eş zamanlı desende yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı günlük, anket, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve İngilizce dersine ilişkin dokümanlar kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, resmi öğretim programı ile ünitelendirilmiş yıllık planlar arasında uyum olduğu, programın amaç ve içerik unsurlarına yönelik program uyumunun gerçekleştirildiği ancak öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurları bakımından uyumun gerçekleşmediği belirlenmiştir. Program uyumunun sınıf öğretmenleri tarafından

kısmen gerçekleştirildiği, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından ise büyük oranda gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Teknolojik donanım ve materyal yetersizliği, birleştirilmiş sınıfların olağan yapısı, öğretmenlerin mesleki yeterlik ve inançlarının uygulanan programı etkileyen etmenler arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2018) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada 491 lise öğrencisi ve 10 öğretmen ile çalışılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende yürütülen çalışmada nicel veriler öğrencilere uygulanan demokratik vatandaşlık tutum ölçeği, ailede algılanan demokratik ortam ölçeği, sınıfta algılanan demokratik ortam ölçeği, okulda algılanan demokratik ortam ölçeği ve toplumda algılanan demokratik ortam ölçeği ile; nitel veriler ise öğretmenler ile yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, öğrenciler ile odak grup ve yapılandırılmamış görüşmeler, gözlem, alan notları ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutum puanlarının yüksek olduğu ve bu tutumların cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğeleri aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu doğrultuda, demokratik vatandaşlık tutumlarını aile ortamında öğrencilere göre en çok aile kuralları, ifade özgürlüğü ve aile baskısı; öğretmenlere göre ise ebeveyn tutum ve davranışları; sınıf ortamında, öğrencilere göre en çok eğitim programı, hoşgörü ve sınıf kuralları; öğretmenlere göre ise öğretmen tutum ve davranışları; okul ortamında öğrencilere göre en çok demokratik uygulamalar ve baskı öğeleri; öğretmenlere göre ise değerler eğitimi; toplum ortamında ise öğrencilere göre en çok cinsiyet ayrımcılığı, baskı ve gelir adaletsizliği; öğretmenlere göre de toplum baskısının etkilediği ortaya çıkmıştır. Yazılı eğitim programlarının öğrenme-öğretme yaklaşımı, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme ve programın uygulanmasına ilişkin esaslar kapsamında; uygulamadaki eğitimsel programın ise fiziksel koşullar, içerik, yöntem, sınıf içi ilişkiler, ölçme ve değerlendirme ve karar alma süreçleri kapsamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkilediği de bulgular arasındadır.

Aslan-Altan (2019) tarafından okula dayalı program geliştirme yaklaşımını temel alarak bir ekstra program geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla yürütülen çalışmada okul idarecileri, İngilizce öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri, ortaokul öğrencileri, öğrenci velileri ve okul personeli ile çalışılmıştır. Eylem araştırması deseni ile yürütülen çalışmada veriler görüşme, gözlem ve öğretmen-öğrenci öz değerlendirme formu yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda, okul paydaşlarının görüşleri alınarak İngilizce dersi kapsamında okula dayalı ekstra program etkinlikleri geliştirilmiş ve uygulama sonrasında tekrar paydaş görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda, okula dayalı ekstra program etkinliklerinin okul ihtiyaçlarının karşılanmasına olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik gelişimlerinde de olumlu yansımalar olduğu, öz kavram algılarına ilişkin ifadelerinde kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve başarılı olma ölçütlerinin farklılaştığı; fakat okula bağlılık durumlarında kayda değer bir değişim olmadığı görülmüştür. Ayrıca okul paydaşlarının uygulama sonrası ifadeleri doğrultusunda, yapılan etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal ve akademik kazanımlarına ve okul ortamına olumlu katkılar sağladığı, bu tür etkinliklerin önemli olduğu, planlanmasında ve uygulanmasında daha fazla yer almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin okul içinde ekstra program kapsamında düzenlenecek etkinliklerin organize edilmesinde aktif katılım sağlamak istediği, görüş ve fikirlerinin sorulmasını beklediği, idarecilerin ise karar verme ve olanak sağlama bakımından daha fazla sorumluluk almak istediği gözlenmiştir.

Bigdeli, Koohestani, Arabshahi ve Keshavarzi (2019) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin örtük programa ilişkin yaşanmış deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen çalışmada 10 tıp öğrencisi ile çalışılmıştır. Fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Colaizzi'nin yedi aşamalı veri analizi yöntemi kullanılan araştırma sonucunda (1) değer yargılarında çatışma (öğrencilerin eğitime öncelik vermeme, temel bilimlerin klinik uygulamalarına uygulanabilirlik, disipline yönelik tutum, mesleki etik, değerlendirmede adalet), (2) öğretmenlerin iletişim becerileri kalıplarının örnek alınması (öğretmen-hasta ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve profesör-meslektaş ilişkisi) ve (3) etkili öğretim (klinik öğretim ve teorik öğretim) olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, örtük programın özellikle

tutumusal boyutta olmak üzere öğrenmenin çeşitli açıları üzerinde gerek olumlu gerekse olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen deneyimleri odağında fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar. Wang (2013) tarafından öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanarak etkili öğretim sağlanmasında pedagojilerini değiştirmek için hangi süreçleri kullandıklarını incelemek amacıyla yürütülen çalışmada yedi öğretmen ile çalışılmıştır. Fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmada veriler birincisi katılımcının hayat hikayesine, ikincisi öğretmenlerin pedagojilerini nasıl uyarladıklarına odaklanan iki farklı derinlemesine görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri analizi sürecinde Moustakas'ın veri analiz yönteminin aşamaları takip edilmiştir. Katılımcıların dokusal-yapısal deneyimlerinin sentezi doğrultusunda, çalışmanın sonucunda, teknoloji becerilerinin katılımcılar tarafından eğitimlerde ya da rasgele şekilde elde edildiği, kişisel zamanın büyük oranda hem teknoloji hem de Web 2.0 araçlarını öğrenerek, araştırarak ve keşfederek geçirildiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, bilgisayarlara erişim eksikliği, güvenlik duvarlarıyla kilitlemiş siteler, internet hızının yavaşlaması, internetin donması ve çevrimiçi araçların çalışmaması gibi teknik zorluklar yaşandığı, fakat bu zorlukların da eğitimler, yardım dosyaları ve meslektaşlardan destek alınarak üstesinden gelindiği görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların içerik konusunda köklü bilgiye sahip olduğu, kullanılan araçların öğretmenlere daha etkili öğretim sunmalarını sağladığı, içeriğe ilişkin araçlar konusunda kararın bazen kullanım kolaylığı bakımından verildiği ve katılımcıların pedagojik bilgilerinin birbirinden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hall, Chai ve Albrecht (2016) tarafından öğretmenlerin beslenme eğitimine ilişkin deneyimlerini fenomenoloji bağlamında nasıl tanımladıklarını keşfetmek amacıyla yürütülen çalışmada 10 öğretmen ile çalışılmıştır. Fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Veri analizi sürecinde Moustakas'ın aşamaları takip edilmiştir. Çalışma sonucunda, beslenme eğitiminde öğretmenlerin rolü, beslenmeye verilen önem, tamamlayıcı etkinlikler için istek, karşılaşılan güçlükler ve öğretmenler-öğrenciler ve öğretim programı arasındaki üçlü iletişim olmak üzere beş temel tema ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenler için beslenme eğitiminin çeşitli roller üstlenmek ve öğrencilerin sağlığını olumlu açıdan etkilemek için öğretim programının

gerektirdiğinden fazlasını çabalama konusunda bir fırsat olarak deneyimlendiği görülmüştür. Öğretmenler deneyimlerini kendileri, öğrencileri ve öğretim programı arasında üç boyutlu ve olumlu yönde bir ilişki olarak algılamışlardır. Ancak sınırlı süre, yetersiz kaynak ve ailelerin beslenme alışkanlığı gibi engellerle de karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Tamburri, Mildenhall ve Budgen (2019) tarafından Batı Avustralyalı ilkokul öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını keşfetmek amacıyla yürütülen çalışmada 12 ilkokul öğretmeni ile çalışılmıştır. Fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmada kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Veri analizi sürecinde Moustakas'tan uyarlanan aşamalar takip edilmiştir. Katılımcıların matematiği sonraki öğrenmeler ve yaşam için değerli, yapılandırılmış, soyut oluşu ve belirli bir terminoloji gerektirmesi özellikleriyle çeşitli şekillerde algıladığı, bu durumun da ilkokul öğretmenleri olarak matematik eğitimine ilişkin deneyimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler için en belirgin zorlukların öğrenci duyuşsal faktörleri, çeşitli öğrenci becerilerine yönelmek ve verilen süre içerisinde öğretim programının beklentilerini karşılamak olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından öğrenci duyuşsal faktörlerinin üstesinden gelmek için öğretimlerinde çeşitli stratejilerin uygulandığı, farklı öğrenci becerilerinin matematik derslerini planlama ve organize etmelerini etkilediği ve buna yönelik olarak farklı öğretim stratejilerinin kullanıldığı, okul beklentilerinin ve süre yetersizliğinin öğretmenlerin matematik eğitimine ilişkin deneyimlerini ve benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını etkilediği ve mevcut not verme sisteminin öğretmenlerin matematikteki başarı hedefleri ve algıları ile uyumlu olmadığı ifade edilmiştir.

İlgili Araştırmalar Özet

Bu araştırma bağlamında “İngilizce dersi öğretim programı odağında yürütülen araştırmalar, Posner’ın program türleri odağında yürütülen araştırmalar ve öğretmen deneyimleri odağında fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar” başlıkları altında örnek olarak incelenen 22 araştırma; araştırmacı, araştırmanın yapıldığı tarih, yapıldığı ülke, çalışma grubu, yöntem ve deseni, araştırmanın amacı ve bulgular başlıkları altında listelenerek Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3

İlgili Araştırmalar Özet

<i>İngilizce dersi öğretim programı odağında yürütülen araştırmalar</i>						
Araştırmacı	Tarih	Ülke	Çalışma grubu	Yöntem-Desen	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Al-Darwish	2006	Kuveyt	İngilizce öğretmenleri ve danışmanları	Nitel araştırma yöntemi-Durum çalışması	Kuveyt'teki İngilizce öğretmenlerinin birinci ve ikinci sınıflarda İngilizce öğretimindeki etkililiklerine ilişkin kendilerinin ve danışmanlarının algılarını incelemek	İngilizce öğretmenlerinin programın iletişimsel amaçlarını takdir ettiği ancak gerçek sınıf içi uygulamalarının öğretmen merkezli olduğu ve genellikle tekrarlama alıştırmalarından oluştuğu; öğretmenlerin Bakanlık tarafından sağlanan öğretmen kitapçığındaki ders planlarına bağlı kaldığı; resmi programın izin verdiği kadar fazlasını öğretmek istendiği; İngilizce öğretmenlerinin ve araştırmacının öğretmenlerin İngilizce dil yeterliğinden memnun olmadığı; teorinin gerçek sınıf uygulamasına yansımaması ve yeterince öğretim pratiği sunmaması sebebiyle öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz bulduğu belirlenmiştir.
Alwan	2006	Birleşik Arap Emirlikleri	Lise İngilizce öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi-Eylem araştırması	Lise İngilizce öğretmenlerinin bakış açısından Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki program değişikliğini anlamak	Öğretmenlerin öğretim programı olarak materyalleri algıladığı; programa ilişkin kitaplardan başka hiçbir şeyin değişmediğini düşündüğü; program değişikliğine yönelik çelişkili duygusal tepkilere sahip olduğu; ancak bu duyguların programa zamanla aşına oldukça olumlu yönde evrildiği ve program değişikliği sürecine dahil edilmedikleri için kendi rollerini pasif olarak algıladığı belirlenmiştir.
Ersen-Yanık	2007	Türkiye	Ortaokul İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri	Nitel araştırma yöntemi-	6., 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının öğretmenler	Öğretim programının uygulanması sürecinde okul ve sınıfların fiziki özellikleri, öğretmen ve öğrenci nitelikleri ile görüş ve algılarından kaynaklanan farklılıklar olduğu; program

				Betimsel Desen	tarafından nasıl uygulandığını ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmak	hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin orta olduğu; konu seçimi ve düzenlenmesine ilişkin bazı sorunlarla karşılaşıldığı; öğretmen ve öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklerden yararlanıldığı; programın uygulanmasında ders araç-gereçleri, ders kitabı, öğrenci profili, sınıf ortamı ve programın yapısı sebebiyle sorunlar yaşandığı; öğretmenlerin çeşitli değişkenlere yönelik programı uygulamalarında ve öğrencilerin de bazı değişkenler bakımından uygulanan programı algılamalarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.
Yörü	2012	Eskişehir, Türkiye	Ortaokul İngilizce öğretmenleri	Nicel araştırma yöntemi- Betimsel Desen	2008-2009 eğitim- öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulan sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek	Öğretim programının dört temel dil becerisini geliştirmede yetersiz olduğu; özellikle konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmada sorun yaşandığı; öğretmenlerin telaffuz ve dil bilgisi konusunda olumsuz görüşte olduğu; klasik ölçme-değerlendirmeye ek olarak alternatif tekniklerin de kullanıldığı; kazanımları gerçekleştirme bakımından ders saatlerinin yetersiz olduğu ve İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin programın tüm boyutlarına yönelik olarak diğer öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.
Arı	2014	Eskişehir, Türkiye	Ortaokul İngilizce öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi- Durum çalışması	İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri belirlemek	Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu; programda yer alan konuların oldukça fazla, zor ve birbiri ile ilişkisiz olduğu ve konular için ayrılan sürenin yetersiz olduğu belirlenmiştir.
Altaieb ve Omar	2015	Libya	Lise İngilizce öğretmenleri	Nicel araştırma yöntemi- Tarama Deseni	Liselerin yeni İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sürecini öğretmenlerin	İletişimsel dil öğretimi uygulama düzeyi bakımından farklılıklar olduğu; sınıfın gerçeklikleri, öğrencilerin karşı koymasına ile yeni öğretim programının amaçları ve ilkeleri arasındaki uyumsuzluğun öğretmenlere büyük bir

					uygulamada karşılaştıkları engelleri tanımlayarak incelemek ve değerlendirmek	zorluk oluşturduğu; yeni programdan beklenen ile sınıflarda gerçekleştirilenler arasında büyük bir uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir.
Gani ve Mahjaty	2017	Endonezya	Lise İngilizce öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi- Betimsel Desen	Öğretmenlerin 2013 öğretim programındaki içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak	İngilizce öğretmenlerinin 2013 öğretim programını uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu; boyutlara ilişkin bilgi düzeyleri en düşükten yükseğe ise sırasıyla değerlendirme, içerik ve öğretim süreçleri olarak belirlenmiştir.
Sulaiman, Sulaiman ve Rahim	2017	Malezya	İlkokul İngilizce öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi- Durum çalışması	İlkokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarını incelemek	İngilizce öğretmenlerinin yeni öğretim programına yönelik olumlu algılara sahip olduğu; bu durumun programın benimsendiği ve uygulamak için hazırbulunuşluğun göstergesi olduğu; programa ilişkin algıların programın ilerlemeci, faydalı ve çıktı odaklı olması yönünde olduğu belirlenmiştir.
Kaya	2018	Ankara, Türkiye	Ortaokul İngilizce öğretmenleri ve öğrenciler	Karma yöntem- Açıklayıcı sıralı desen	2012 yılında geliştirilen ortaokul İngilizce dersi öğretim programını Stake'in uygunluk-olasılık değerlendirme modeli ile değerlendirmek	Dinleme, konuşma ve yazma kazanımlarına ulaşamadığı; programın planlandığı şekilde uygulanmadığı ve bu durumun İngilizce öğrenimindeki başarısızlığın sebebi olduğu; öğretmen, öğrenci, okul, program ve TEOG gibi faktörlerin programın uygulanmasını ve elde edilen çıktıları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Işık	2019	Hatay, Türkiye	Beşinci sınıf İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri	Nitel araştırma- Durum çalışması	Uygulamadaki güncellenen 5. sınıf İngilizce dersi öğretim	Güncellenen programda kazanım sayısının azaltılmasının olumlu olduğu; yazma becerisine yönelik kazanım olmamasına rağmen sınıflarda buna yönelik etkinlikler yapıldığı; dinlemenin teknoloji yetersizliği nedeniyle yapılmadığı; en

					programını eğitsel eleştiri modeliyle değerlendirmek	çok ulaşılan kazanımların okuma becerisine ilişkin olduğu; program içeriğinin beğenildiği; ders saati, kalabalık sınıflar ve materyal yetersizliği nedeniyle iletişimsel yöntemin etkili biçimde kullanılmadığı; değerler eğitimi bakımından farklılık olmadığı; programdaki anahtar yeterlikler kavramının öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı; programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı ancak öz değerlendirmenin ihmal edildiği belirlenmiştir.
--	--	--	--	--	--	---

Posner'in program türleri odağında yürütülen araştırmalar

Araştırmacı	Tarih	Yapıldığı ülke	Çalışma grubu	Yöntem-Desen	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Yıldırım	2007	Ankara, Bursa, Kahramanmaraş, Türkiye	Birinci sınıf öğretmenleri	Nicel araştırma yöntemi-Tarama Deseni	Birinci sınıf öğrencileriyle okuma-yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenler tarafından kullanılan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" dikkate alınarak yazılı program ve uygulanan program arasındaki Farklılıkları öğrenmek ve değerlendirmek	Ses temelli cümle yöntemi açısından yazılı program ile uygulanan program arasında farklılıklar olduğu; katılımcıların ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli ve doğru uygulama bilgisine sahip olmadığı; programın tam anlamıyla kavranmadığı ve uygulama açısından sorun yaşandığı belirlenmiştir.
Sehn	2008	Kanada	İlkokul ve ortaokul öğretmenleri/ spor koçları	Nitel araştırma yöntemi-Etnografi Deseni	Beden eğitimi dersi ve ekstra program etkinliklerinin şehir merkezindeki dezavantajlı ilkokul ve ortaokullarda okuyan öğrencilere nasıl sağlandığını incelemek	Öğretmenlerin fiziksel aktivite programlamasının uygulanmasında çeşitli engellerle karşılaştığını ve genel olarak, gençlere yeterli seviyede fiziksel aktivite sağlanmadığını; okulda sunulan programlar bakımından koç yönetimindeki ekstra programa yönelik takım sporlarının yüksek düzeyde olumlu gelişim ile yakından ilişkili olduğunu ifade ettiği belirlenmiştir.

Phaeton ve Stears	2016	Zimbabve	Lise öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi-Durum çalışması	Öğretmenlerin Zimbabve'deki A-düzeyi Biyoloji dersi programıyla etkileşimini keşfederek planlanan program ile uygulanan program arasındaki uyumu incelemek	Öğretmenlerin planlanan programı yanlış yorumlaması nedeniyle planlanan ve uygulanan program arasında uyumsuzluk olduğu; öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri bilgisine sahip olmadığı ve bunları program belgelerinden tam olarak yorumlayamadığı; programı sınavlar doğrultusunda ele aldığı; pratik çalışmanın hedeflerini anlamak için programı dikkatli inceleme konusunda isteksiz olduğu ve bu isteksizliğin programın kötü tasarlanmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.
Yemini ve Bronshtein	2016	İsrail	Lise ve ortaokul tarih öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi-Durum çalışması	İsrail'de resmi ve uygulanan tarih dersi programı bakımından öğretmenlerin kendi programlarını oluşturup oluşturmadığını, uygulamalarının özerkliklerini nasıl yansıttığını ve küresel-yerel bağlamda anlatımı nasıl sunduğunu incelemek	Öğretmenlerin genel olarak çeşitli konuların yetersiz zamanda sunulması, programda tarihi olaylara kronolojik olarak yer verilmemesi ve özelinde soykırım konusunun ortaokul programından kaldırılması konusunda kısıtlayıcı olması nedeniyle resmi programı eleştirdiği; resmi öğretim programına dahil edilmeyen içeriğe yer vererek ve Filistin-İsrail mücadelesi ve dünyanın farklı bölgelerinden bu duruma örnek sunarak küresel ve yerel bağlamda denge kurmaya çalıştığı ve tarih dersini öğrencilerde milli aidiyet duygusu geliştirmek için kullandığı; programı uygularken farklı yaklaşımları işe koşarak ve değer aşılıyarak özerklik yansıttığı belirlenmiştir.
Arslan-Namlı	2018	Adana, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Nitel araştırma yöntemi-Durum deseni	Veri tabanı dersinde kullanılan fiziki ortam, yöntem, öğrenme-öğretme etkileşimi, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük	Veri tabanı dersinde sınıfın fiziki ortam ve düzenlemeleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve değerlendirme sürecinin örtük programı etkilediği belirlenmiştir.

					programı ortaya çıkarmak	
Karabacak	2018	Kütayha, Türkiye	İlkokul İngilizce öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri	Karma araştırmayön temi- Eşit statülü eş zamanlı desen	İlkokul resmi İngilizce dersi öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumu incelemek	Resmi öğretim programı ile ünitelendirilmiş yıllık planlar arasında uyum olduğu; programın amaç ve içerik unsurlarına yönelik program uyumunun gerçekleştirildiği; öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurları bakımından uyumun gerçekleşmediği; program uyumunun sınıf öğretmenleri tarafından kısmen gerçekleştirildiği; birleştirilmiş sınıf öğretmenleri tarafından büyük oranda gerçekleştirilemediği; teknolojik donanım ve materyal yetersizliği, birleştirilmiş sınıfların olağan yapısı, öğretmenlerin mesleki yeterlik ve inançlarının uygulanan programı etkileyen etmenler arasında yer aldığı belirlenmiştir.
Yıldırım	2018	Aydın, Türkiye	Lise öğretmenleri ve öğrencileri	Karma araştırma yöntemi- Açıklayıcı sıralı desen	Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarını resmi ve örtük program açısından incelemek	Öğrencilerin demokratik vatandaşlık tutum puanlarının yüksek olduğu ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği; demokratik vatandaşlık tutumlarını etkileyen örtük program öğelerinin aile, sınıf, okul ve toplum olmak üzere dört tema altında toplandığı; demokratik vatandaşlık tutumlarını aile ortamında öğrencilere göre aile kuralları, ifade özgürlüğü ve aile baskısı; öğretmenlere göre ebeveyn tutum ve davranışları; sınıf ortamında, öğrencilere göre eğitim programı, hoşgörü ve sınıf kuralları; öğretmenlere göre öğretmen tutum ve davranışları; okul ortamında öğrencilere göre demokratik uygulamalar ve baskı öğeleri; öğretmenlere göre değerler eğitimi; toplum ortamında öğrencilere göre cinsiyet ayrımcılığı, baskı ve gelir adaletsizliği; öğretmenlere göre toplum baskısının etkilediği; yazılı ve uygulamadaki programın çeşitli boyutlar kapsamında demokratik vatandaşlık tutumlarını etkilediği belirlenmiştir.

Aslan-Altan	2019	Muğla, Türkiye	Okul paydaşları (öğretmen, öğrenci, veli, idareci, okul personeli)	Nitel araştırma yöntemi- Eylem araştırması	Okula dayalı program geliştirme yaklaşımını temel olarak bir ekstra program geliştirmek ve değerlendirmek	Okula dayalı ekstra program etkinliklerinin okul ihtiyaçlarının karşılanmasına olumlu katkı sağladığı; öğrencilerin akademik gelişimlerinde olumlu yansımalar olduğu; öz kavram algılarına ilişkin özgüvenlerinin arttığı, başarılı olma ölçütlerinin farklılaştığı ve okula bağlılık durumlarında kayda değer bir değişim olmadığı; okul paydaşlarına göre yapılan etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal ve akademik kazanımlarına ve okul ortamına olumlu katkılar sağladığı; bu tür etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında daha çok yer almak istendiği; özellikle öğretmenler ve öğrenci velilerinin okul içinde ekstra program kapsamında düzenlenecek etkinliklerin organize edilmesinde aktif katılım sağlamak ve görüş sunmak istediği; idarecilerin ise karar verme ve olanak sağlama bakımından daha fazla sorumluluk almak istediği belirlenmiştir.
Bigdeli, Koohestani, Arabshahi ve Keshavarzi	2019	İran	Üniversite öğrencileri	Nitel araştırma yöntemi- Fenomenoloji Deseni	Tıp fakültesi öğrencilerinin örtük programa ilişkin yaşanmış deneyimlerini ortaya çıkarmak	Değer yargılarında çatışma, öğretmenlerin iletişim becerileri kalıplarının örnek alınması ve etkili öğretim olmak üzere üç tema ortaya çıktığı; bu doğrultuda örtük programın özellikle tutumsal boyutta olmak üzere öğrenmenin çeşitli açıları üzerinde gerek olumlu gerekse olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen deneyimleri odağında fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar

Araştırmacı	Tarih	Yapıldığı ülke	Çalışma grubu	Yöntem- Desen	Araştırmanın Amacı	Bulgular
Wang	2013	Amerika Birleşik Devletleri	Ortaokul ve lise öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi- Fenomenoloji Deseni	Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanarak etkili öğretim sağlanmasında pedagojilerini değiştirmek için hangi süreçleri	Teknoloji becerilerinin katılımcılar tarafından eğitimlerde ya da rasgele şekilde elde edildiği; kişisel zamanın büyük oranda hem teknoloji hem de Web 2.0 araçlarını öğrenerek, araştırarak ve keşfederek geçirildiği; çeşitli teknik zorluklar yaşandığı, fakat bu zorlukların da eğitimler, yardım dosyaları ve meslektaşlardan destek alınarak üstesinden gelindiği; katılımcıların içerik

					kullandıklarını incelemek	konusunda köklü bilgiye sahip olduğu; kullanılan araçların öğretmenlere daha etkili öğretim sunmalarını sağladığı; içeriğe ilişkin araçlar konusunda kararın bazen kullanım kolaylığı bakımından verildiği ve katılımcıların pedagojik bilgilerinin birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
Hall, Chai ve Albrecht	2016	Amerika Birleşik Devletleri	Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi- Fenomenoloji Deseni	Öğretmenlerin beslenme eğitimine ilişkin deneyimlerini fenomenoloji bağlamında nasıl tanımladıklarını keşfetmek	Ortaya çıkan beş tema çerçevesinde, farklı roller üstlenerek ve öğretim programının gerektirdiğinden fazlasını yaparak beslenme eğitimine ilişkin deneyimin olumlu bir fırsat olarak değerlendirildiği; öğretmen deneyimlerinin öğretmen, öğrenci ve öğretim programı arasındaki üç boyutlu iletişim olarak algılandığı; süre ve kaynak yetersizliği ve ailelerin beslenme alışkanlıklarının farklı olması engelleriyle karşılaşıldığı belirlenmiştir.
Tamburri, Mildenhall ve Budgen	2019	Avustralya	İlkokul öğretmenleri	Nitel araştırma yöntemi- Fenomenoloji Deseni	Batı Avustralyalı ilkokul öğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını keşfetmek	Katılımcıların matematiği çeşitli şekillerde algıladığı ve bu durumun matematik eğitime ilişkin deneyimlerini etkilediği; en belirgin zorlukların öğrenci duyuşsal faktörleri, çeşitli öğrenci becerilerine yönelmek ve verilen süre içerisinde öğretim programının beklentilerini karşılamak olduğu; öğrenci duyuşsal faktörlerinin üstesinden gelmek ve farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimlerinde çeşitli stratejilerin uygulandığı; okul beklentilerinin, süre yetersizliğinin ve not verme sisteminin öğretmenlerin matematik eğitime ilişkin deneyimlerini ve benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını etkilediği belirlenmiştir.

İngilizce dersi öğretim programı odağında yürütülen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak 2006-2019 yılları arasında yürütüldüğü, çalışma grubunun İngilizce öğretmenlerinden oluştuğu, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin benzer oranda kullanıldığı ancak karma araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında, çalışmaların öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini ve algılarını öğrenmek, öğretim programını değerlendirmek ve programın öğretmenler tarafından nasıl uygulandığını incelemek amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Elde edilen bulgularda ise öğretmenlerin genel olarak İngilizce dersi öğretim programından memnun olmadığı ve programı yetersiz bulduğu, programın uygulanmasını süre yetersizliği, okul ve sınıfların fiziki özellikleri gibi faktörlerin olumsuz yönde etkilediği ve bu nedenle programın tam olarak planlandığı şekilde uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Posner'ın program türleri odağında yürütülen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak 2007-2019 yılları arasında yürütüldüğü, çalışma grubunun öğretmenler ve öğrencilerden oluştuğu, nitel araştırma yönteminin ağırlıklı olarak kullanıldığı ancak nicel ve karma araştırma yöntemlerinin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmaların amacının resmi program ve uygulanan program arasındaki farklılığı veya uyumu incelemek, örtük programı ortaya çıkarmak ve ekstra programın öğrencilere nasıl sağlandığını incelemek olduğu görülmektedir. Çalışmalardan elde edilen bulgular ise resmi program ile uygulanan program arasında uyumsuzluk olduğu ve programın uygulanmasını çeşitli faktörlerin etkilediği, ekstra program etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği, fiziki ortam ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimlerin örtük programı oluşturduğu ve aynı zamanda etkilediği sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen deneyimleri odağında fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların 2013-2019 yılları arasında yürütüldüğü, genel olarak çalışma amaçlarının öğretmenlerin sağladıkları eğitim ve öğretime ilişkin deneyimlerini keşfetmek olduğu görülmektedir. Fenomenoloji deseni ile yürütülen bu çalışmaların tümünde Moustakas'ın veri analizi yönteminin aşamalarının takip edildiği göze çarpmaktadır. Çalışma bulguları ise öğretmen

deneyimlerinin birbirinden farklılık gösterdiği, bu deneyimleri olumlu ve olumsuz yönde etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu sonucunu yansıtmaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, çalışmaların ağırlıklı olarak sırasıyla nitel, nicel ve en az ise karma araştırma yöntemi ile yürütüldüğü görülmüştür. Veri toplama araçlarının ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu, anket ve ölçekten oluştuğu gözlemlenmiştir. Türkiye, Kuveyt, Birleşik Arap Emirlikleri, Libya, Endonezya, Malezya, Kanada, Zimbabve, İsrail, İran, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da yürütülen bu çalışmaların genellikle ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde yürütüldüğü ve çalışma grubunun ise öğretmenler ve öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma ortaokul İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerine odaklanarak Posner'ın program türlerini bütüncül olarak ele alması ile diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama aracı, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırmacının rolüne yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Posner'ın tanımladığı beş program türüne göre (resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program) İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programını incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Temel özellikleri arasında doğal ortamda yürütülmesi, betimleyici olması, ürünün yanında süreci de dikkate alması, tümevarımsal olması ve anlam ile ilgilenmesi yer alan nitel araştırma yöntemi (Bogdan ve Biklen, 2007), bütüncül bir betimlemeye odaklanması yönüyle nicel araştırma yönteminden farklılık göstermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda, araştırma problemi ve alt problemleri doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin incelenerek betimlendiği bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. "Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara" odaklanan fenomenoloji (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69), bireylerin yaşamış deneyimlerine ilişkin derin bir anlayış kazandırmayı amaçlamaktadır (van Manen, 1990). Bu araştırmada fenomenoloji deseninin tercih edilme sebepleri (1) İngilizce dersi öğretim programının Posner'ın beş program türüne göre İngilizce öğretmenlerinin görüş deneyimleri odağında incelenerek derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmek ve (2) İngilizce dersi öğretim programını uygulayan ortaokul öğretmenlerinin programı nasıl deneyimlediğini detaylı bir şekilde ortaya çıkarmaktır.

Creswell (2013), fenomenoloji deseninde yürütülen bir araştırmanın kalitesini değerlendirmek için (1) fenomenolojinin felsefi ilkelerinin yansıtılması, (2) araştırılan olgunun açık ve net olarak sunulması, (3) Moustakas ve/ya van Manen gibi kişilerin veri analizi süreçlerinin dikkate alınması, (4) katılımcıların deneyimlerine ait özün aktarılması ve (5) araştırmacının süreç boyunca yansıtıcı olması kriterlerine vurgu

yapmıştır. Araştırmada göz önünde bulundurulan bu kriterlere yönelik bilgiler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Fenomenoloji Desenin Kalitesini Yansıtan Kriterler

Fenomenolojinin felsefi ilkelerinin yansıtılması	Buna ilişkin bilgiler, araştırmanın kuramsal temeller bölümünde detaylı olarak verilmiştir.
Araştırılan olgunun açık ve net olarak sunulması	Araştırılan olgu, Posner'ın program türlerine göre İngilizce öğretmenlerinin deneyimlediği ortaokul İngilizce dersi öğretim programı olarak belirlenmiştir.
Moustakas ve/ya van Manen gibi kişilerin veri analizi süreçlerinin dikkate alınması	Bu araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri çerçevesinde, İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerinin 'ne' olduğunu ve 'nasıl' olduğunu incelemek amacıyla, açık ve anlaşılır bir yöntem sunan Moustakas 'ın (1994) veri analizi süreci ele alınmış olup, verilerin analizi alt başlığında açıklanmıştır.
Katılımcıların deneyimlerine ait özün aktarılması	Olguya ilişkin dokusal (ne deneyimlendiği) ve yapısal (nasıl deneyimlendiği) betimlemelerin birleştirildiği bu aşama, "Bulgular" bölümünde verilmiştir.
Araştırmacının süreç boyunca yansıtıcı olması	Araştırmacı, yöntem bölümünde gerek veri toplama ve verilerin analizi sürecinde gerekse bulgular bölümünde verileri sunarken şeffaf ve yansız davranmaya özen göstermiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili Merkez ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan toplam dokuz (9) İngilizce öğretmenin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalarda "veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 71). Bu nedenle, araştırmacının olguya yönelik en iyi bilgi edinebileceği çalışma grubunu seçebilmesi için (Creswell, 2013), tesadüfi olmayan yani amaçlı örnekleme yapılmalıdır (Akturan ve Esen, 2008). Bu bağlamda, araştırmada yer alan katılımcıların, araştırılan olguya yönelik deneyimlere sahip olması gerektiği için, ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme, araştırılan olguya ilişkin derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla, önceden belirlenen ölçütlerin karşılanmasını sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 1987). Dolayısıyla, katılımcıların seçiminde (1) öğretmenlerin 2018 yılı resmi İngilizce dersi öğretim programına ilişkin deneyimlerinin olması, (2) mesleki deneyimlerinin en az beş;

görev yaptıkları okulda üç yıl olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütleri karşılayan ve araştırmaya gönüllülük esası doğrultusunda katılmayı kabul eden 9 ortaokul İngilizce öğretmeni ile çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç çalışılan olgu hakkında daha derin bir bilgiye erişmek olduğundan, örneklem büyüklüğü genellikle az sayıdadır (Gall, Gall ve Borg, 2003). Diğer taraftan, Creswell (2013), fenomenolojik araştırmalar için 3-4 bireyden 10-15 bireye kadar değişen heterojen bir grubun yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın çalışma grubunun 9 İngilizce öğretmeninden oluşması, olguya ilişkin derinlemesine veri elde edilmesi bakımından yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özellikler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Deneyim	Görev yapılan okuldaki mesleki deneyim	ÖİDÖP'ye ilişkin mesleki deneyim	Haftalık ders saati	Dersine girilen sınıf düzeyi	Hizmet öncesi ve hizmet içi program bilgisi	Görev yapılan okulun yerleşim yeri
Ö1	Kadın	30	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	7	7	7	20	5-6-7-8.sınıf	√ (L-PGD)	Köy
Ö2	Kadın	40	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	18	17	17	24	5 ve 7.sınıf	X	Şehir
Ö3	Kadın	36	Yüksek Lisans	İngilizce Öğretmenliği	13	7	12	15	5 ve 6.sınıf	√ (LÜ-PGD)	Şehir
Ö4	Erkek	34	Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	12	7	12	24	6-7-8.sınıf	√ (HİE)	Şehir
Ö5	Kadın	30	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	7	4	7	6	6.sınıf	√ (LÜ-PGD)	Köy
Ö6	Kadın	31	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	8	6	8	7	6 ve 7.sınıf	√ (L-PGD)	Belde
Ö7	Kadın	33	Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	9	7	9	22	6 ve 8.sınıf	√ (L-PGD)	Şehir
Ö8	Kadın	35	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	13	4	13	20	5, 6 ve 8.sınıf	√	Şehir

Ö9	Erkek	36	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	11	7	11	20	5 ve 8.sınıf	(HİE) √ (L-PGD)	Şehir
----	-------	----	--------	---------------------------	----	---	----	----	-----------------	-----------------------	-------

(Ö: Öğretmen; L-PGD: Lisansta program geliştirme dersi; LÜ-PGD: Lisansüstü eğitimde program geliştirme dersi; HİE: Öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim)

Tablo 5'te verildiği gibi, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 9 İngilizce öğretmeninden 7'si kadın, 2'si erkektir. İngilizce öğretmenlerinin yaşları 30-40 aralığında değişim göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi incelendiğinde, 8'inin lisans mezunu olduğu, 1'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan 8 öğretmenden ise 2'si Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi alırken, Ö4 kodlu öğretmen Eğitim Programları ve Öğretim alanında başladığı yüksek lisans eğitimini yarıda bırakmıştır. Mezun olunan bölüm incelendiğinde, öğretmenlerin 2'si İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünü bitirmişken diğer 7 öğretmenin İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki deneyimi 7-18 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki mesleki deneyimi ise 4-17 yıl aralığındadır. Bununla birlikte, ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin deneyimleri 7-17 yıl aralığında dağılım göstermektedir. Haftalık ders saatleri durumu 6-24 saat aralığındayken, dersine girilen sınıf düzeyleri görev yaptıkları okulda birden fazla İngilizce öğretmeni bulunduğundan dolayı farklılık göstermektedir. Ö1 kodlu öğretmen görev yaptığı okulda tek İngilizce öğretmeni olduğundan, ortaokul düzeyindeki 5-6-7 ve 8. sınıf düzeylerinin tümünde derse girerken Ö2 kodlu öğretmen 5 ve 7.sınıf düzeyinde, Ö3 kodlu öğretmen 5 ve 6.sınıf düzeyinde, Ö4 kodlu öğretmen 6-7 ve 8.sınıf düzeyinde, Ö5 kodlu öğretmen 6.sınıf düzeyinde, Ö6 kodlu öğretmen 6 ve 7.sınıf düzeyinde, Ö7 kodlu öğretmen 6 ve 8.sınıf düzeyinde, Ö8 kodlu öğretmen 5-6 ve 8.sınıf düzeyinde, Ö9 kodlu öğretmen ise 5 ve 8.sınıf düzeyinde derse girmektedir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi ve/ya hizmet içi dönemdeki öğretim programına ilişkin bilgilenme durumu incelendiğinde, toplam 9 öğretmenden 6'sının lisansta veya lisansüstü eğitimde program geliştirme dersi aldıkları, 2'sinin 2018 yılında güncellenen öğretim programına ilişkin bir eğitime katıldığı, 1'inin ise öğretim programına ilişkin lisans veya lisansüstü dönemde bir ders almamakla birlikte hiçbir eğitim, seminer ve çalışmaya katılmadığı görülmektedir. Son olarak, çalışma grubundaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yeri 6'sı şehir merkezi, 2'si köy ve 1'i beldede konumlanmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, 2020 yılı Haziran ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon onayı 09 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır (EK-C). Kırşehir ili Merkez ilçesinde yer alan devlet ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinden veri toplamak amacıyla 2020 yılı Eylül ayında Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuru yapılmıştır. Başvuru döneminde okulların Kovid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçmesinden dolayı verilen izinde uygulamanın okulların yüz yüze eğitime başladığı zaman yapılabileceği ibaresine yer verilmiştir. Buna ilişkin, öğretmenlerle yapılacak görüşmeyi çevrimiçi ortamda gerçekleştirmeye yönelik düzenleme yapıldıktan ve gerekli yazışmalar sağlandıktan sonra 20 Ocak 2021 tarihinde MEB'e bağlı uygulama izni (EK-Ç) alınmıştır.

2020-2021 çalışma takvimi incelendiğinde, eğitim-öğretimin birinci döneminin 31 Ağustos 2020 tarihinde başlayacağı (MEB, 2020a) ve Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından 21 Eylül 2020 tarihine kadar eğitimin uzaktan yürütüleceği açıklanmıştır (MEB, 2020b). Bakan Selçuk'un 08 Ekim 2020 tarihinde yaptığı bir diğer açıklamada ise ortaokul kademesinde yalnızca 8. sınıf seviyesinin haftada 2 gün toplam 12 saat (6+6=12 saat) olacak şekilde 12 Ekim 2020 tarihinde yüz yüze eğitime başlayacağı; bu süreçte derslerin 30 dakika ve dersler arası dinlenme süresinin ise 10 dakika olacağı belirtilmiştir (MEB, 2020c). Köy okullarında ise bütün sınıf düzeylerinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin il Hıfzıssıhha kurulları ile iş birliği içinde alacağı kararlar doğrultusunda, eğitimin haftada 5 gün yüz yüze sürdürüleceği açıklanmıştır (MEB, 2020c). 23 Ekim 2020 tarihinde açıklanan bir diğer karar doğrultusunda ise ortaokul 5. sınıf seviyesinin 02 Kasım 2020 tarihinde haftada 2 gün toplam 12 saat (6+6=12 saat) olarak yüz yüze eğitime başlayacağı duyurulmuştur (MEB, 2020d). Ancak, 17 Kasım 2020 tarihinde Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından yapılan açıklama ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin 31 Aralık 2020 tarihine kadar uzaktan sürdürüleceği belirtilmiştir (MEB, 2020e). Çalışma takviminin ikinci dönemi incelendiğinde, Bakan Selçuk'un 04 Şubat 2021 tarihinde yaptığı açıklamada 15 Şubat 2021 tarihi itibarıyla köy okullarının tüm kademelerde haftada 5 gün yüz yüze eğitime başlayacağı, 01 Mart 2021 tarihinden itibaren ise 8. sınıflarda haftada 2 gün yüz yüze olmak üzere diğer ortaokul düzeylerinde (5-6-7.sınıf) tüm derslerin uzaktan eğitimin yoluyla işleneceği

belirtilmiştir (MEB, 2021a). 14 Nisan 2021 tarihinde ise 8 ve 12.sınıflar ile okulöncesi eğitim kurumları dışındaki tüm kademelerde 15 Nisan 2021 tarihinden itibaren TRT EBA, EBA ve canlı dersler yoluyla uzaktan eğitime geçileceği açıklanmıştır (MEB, 2021b). Okulların 02 Temmuz 2021 tarihine kadar eğitim vermesiyle ikinci dönem son bulmuştur (MEB, 2021c).

Bu bilgiler ışığında, Kovid-19 salgını nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan ve yüz yüze yürütülmesine yönelik alınan kararlar doğrultusunda, veri toplama aracına uzaktan eğitim sürecine ilişkin sorular eklenerek gerekli düzenleme yapılmıştır. İlgili kurumlardan da gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmanın veri toplama aracı olan Program türlerine ilişkin öğretmen görüşme formu (PTÖGF) (EK-B) için ilk olarak üç uzmandan görüş alınmıştır. Sonrasında, 2021 yılı Nisan ayında Kırşehir ili Kaman ilçesi, Ankara ili Pursaklar ilçesi ve Yozgat ili Yerköy ilçesinde görev yapan toplam üç ortaokul İngilizce öğretmeni ile Zoom platformu üzerinden çevrimiçi görüşmeler yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Alınan uzman görüşleri ve yapılan pilot görüşmeler sonrasında görüşme formunda yer alan sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında asıl uygulamayı gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı, pandemi sebebiyle Kırşehir ili Merkez ilçesinde yer alan ortaokulları ziyaret edememiş olup, ortaokul İngilizce öğretmenleri ile telefon aracılığıyla iletişim kurmuştur. Araştırmanın amacı ve kapsamı konusunda İngilizce öğretmenlerini bilgilendirmiştir. Araştırmaya katılma ölçütlerini karşılayan ve gönüllük esasına dayalı olarak katılmayı kabul eden öğretmenlere Gönüllü Katılım Formu (EK- A) elektronik posta (e-posta) aracılığıyla iletilmiştir. Katılımcılar ile tekrar iletişime geçilerek, kendilerine uygun saatte yapılmak üzere görüşme takvimi oluşturulmuştur. Sessiz ve sakin bir ortamda yapılan çevrimiçi görüşmeler, veri kaybı yaşanmaması amacıyla katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme takvimine ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Çevrimiçi Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Görüşmenin Yapıldığı Tarih	Görüşme Saati	Görüşme Süresi
Ö1	28/05/2021	15:30	92 dakika
Ö2	04/06/2021	19:40	68 dakika
Ö3	06/06/2021	20:00	57 dakika
Ö4	11/06/2021	13:45	66 dakika
Ö5	12/06/2021	14:30	59 dakika
Ö6	16/06/2021	20:10	48 dakika
Ö7	22/06/2021	16:15	30 dakika
Ö8	24/06/2021	19:00	35 dakika
Ö9	01/07/2021	12:30	43 dakika

Tablo 6 incelendiğinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısı yılında yapılan çevrimiçi görüşmeler 2021 yılı mayıs ayında başlayıp temmuz ayında tamamlanmıştır. Görüşme saati öğretmenlerin isteği doğrultusunda belirlenmiş olup Zoom platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi 30-92 dakika aralığında değişiklik göstermiş ve bu görüşmeler esnasında hiçbir teknik sorun yaşanmayarak katılımcılarla akıcı ve net bir şekilde iletişim kurulabilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcıların olguya ilişkin deneyimlerine görüşme, gözlem, dokümanlar vb. yoluyla ulaşılmaktadır (van Manen, 2017). Bu bağlamda araştırmacının birincil veri toplama aracı, Posner'in tanımladığı beş program türüne göre İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programını incelemek amacıyla oluşturulan yarı

yapılandırılmış program türlerine ilişkin öğretmen görüşme formundan (PTÖGF) oluşmaktadır. Araştırmanın ikincil veri kaynağı ise OİDÖP ve Posner'ın program türlerine ilişkin alanyazında yer alan çalışmalar, İngilizce dersi öğretim programı ve ortaokul İngilizce dersine yönelik ünitelendirilmiş yıllık planlar kapsamında dokümanlardır. Araştırmanın tez önerisi aşamasında, veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla görüşmenin yanı sıra ders içi gözlemler yapılması da planlanmış olup, Kovid-19 pandemi sürecinde okulların gerek uzaktan eğitime geçmesi gerekse kademeli olarak başlatılan yüz yüze eğitim faaliyetleri esnasında virüsün bulaşma riskine yönelik tedbir almak adına gözlem yapılmasından vazgeçilmiştir.

Program türlerine ilişkin öğretmen görüşme formu (PTÖGF). Yarı yapılandırılmış PTÖGF, katılımcıların kendi ifadeleri doğrultusunda İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüş ve deneyimlerini elde etmek amacıyla oluşturulmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007). Katılımcıların kendi deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla oluşturulan (Ersoy, 2016) yarı yapılandırılmış görüşme formu, "araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği" (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 115) bir veri toplama aracıdır. Taslak görüşme formunun oluşturulmasında Castillo-Montoya'nın (2016) belirttiği dört aşama izlenmiştir. Bu doğrultuda birinci aşamada, görüşme sorularının araştırmanın amacı ve problemleri ile uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından öncelikle Posner'ın program türlerine yönelik ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan birçok yazılı kaynaktan bilgi edinilmiş, OİDÖP bütün boyutlarıyla detaylı bir şekilde incelenmiş ve öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmalar odağında alanyazın taraması yapılmıştır. İkinci aşamada, araştırma problemlerinden farklı olacak şekilde görüşme soruları yazılarak sosyal sohbet kurallarına bağlı kalacak şekilde OİDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin program türleri bağlamında görüş ve deneyimlerini sorgulamaya dayalı taslak görüşme soruları yapılandırılmıştır. Görüşme formunun hazırlandığı esnada var olmayan ancak sonrasında tüm dünyada etkisini gösteren Kovid-19 salgını sonucu okulların uzaktan eğitime geçmesiyle, öğretmenlerin yüz yüze eğitim verdiği önceki deneyimlerine ek olarak uzaktan eğitim sürecindeki görüş ve deneyimlerini belirlemeye yönelik sorular da eklenmiştir. Üçüncü aşamada, taslak görüşme formunda yer alan sorular yapısı, uzunluğu, ifade edilme biçimi, kapsayıcılığı,

açıklığı ve anlaşılabilirliğine yönelik geri bildirim almak üzere uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında yapılan değişikliklere ilişkin örnekler tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

Uzman Görüşleri Sonrasında Taslak Görüşme Formunda Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnekler

Uzman görüşü öncesinde	Uzman görüşü sonrasında
Programın güçlü ve sınırlı özelliklerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	Programın ana felsefesi ve öğelerine yönelik; a. güçlü özelliklerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? b. sınırlı ve iyileştirilmesi gereken özelliklerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
Programda yer alan kazanımlar, içerik (temalar ve konular), öğretme-öğrenme süreci (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) ve ölçme-değerlendirme (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) ile sizin uygulamalarınız arasında ne tür benzerlikler veya farklılıklar bulunmaktadır?	Programda yer alan; a. dil becerileri ve öğrenme çıktılarını nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz? b. içeriği (temalar ve konular) nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz? c. öğretme-öğrenme sürecini (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz? d. ölçme-değerlendirmeyi (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz?

Dördüncü ve son aşamada ise bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni tarafından dil ve anlatım bakımından incelenen taslak görüşme formunun, araştırmacının asıl uygulama öncesinde görüşmenin ne kadar süreceğine ve katılımcıların soruları ne ölçüde cevaplandırabileceğine ilişkin gerçekçi bir anlayış edinmesi amacıyla çalışma grubunun özelliklerini taşıyan üç İngilizce öğretmeni ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama yapılan üç öğretmenden soruların anlaşılabilirlik durumuna ve eklenmesi, çıkarılması veya değiştirilmesi gereken sorular olup olmadığına ilişkin fikirleri alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan değişikliklere ilişkin örnek tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Pilot Uygulama Sonrasında Taslak Görüşme Formunda Yapılan Değişiklikler

Pilot uygulama öncesinde	Pilot uygulama sonrasında
Size göre resmi programda yer almasına rağmen uygulamada programa ilişkin hangi öğelerin/nelerin ihmal edildiğini gözlemliyorsunuz? Gerekçeleriyle lütfen açıklar mısınız?	Hazırlanan öğretim programında hangi öğelerin/nelerin ihmal edildiğini gözlemliyorsunuz? (Alternatif: Programda olmayan ancak yer verilmesi gerektiğini düşündüğünüz boyutlar nelerdir?)

İzlenen dört aşama sonrasında nihai hali oluşturulan görüşme formu (EK- B) iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim, görev yapılan okuldaki mesleki deneyim, ÖİDÖP'ye ilişkin mesleki deneyim, haftalık ders saati, dersine girilen sınıf düzeyi, hizmet öncesi ve hizmet içi program bilgisi, görev yapılan okulun yerleşim yeri) ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise Posner'ın program türleri olan resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra programa göre gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmenlerin görüş deneyimlerine odaklanan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme sorularına yanıt verirken öğretmenlerden uzaktan eğitim sürecinin yanında yüz yüze eğitim dönemine ilişkin önceki yaşanmış deneyimlerini de göz önünde bulundurmaları rica edilmiştir.

Verilerin Analizi

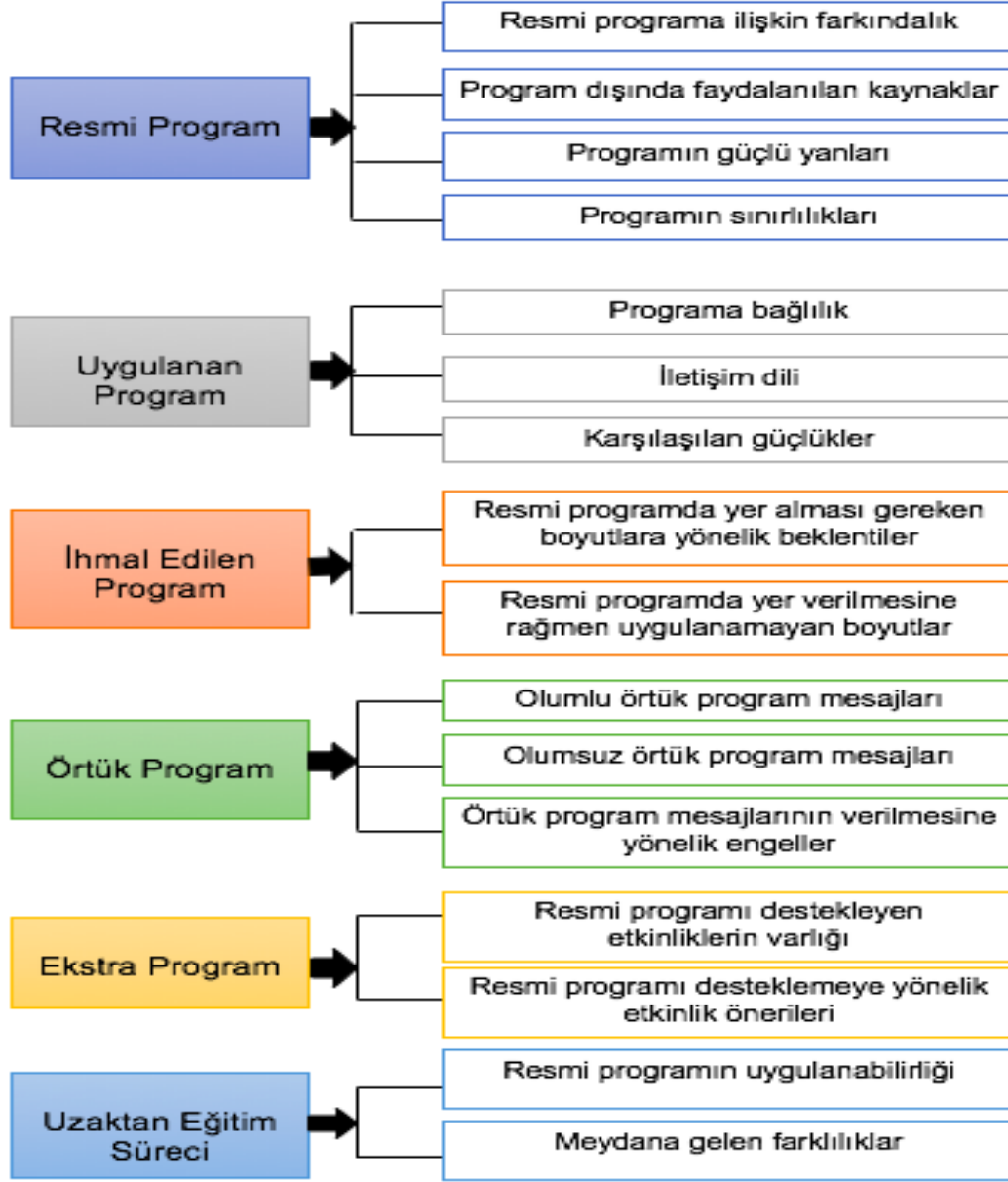
Fenomenoloji deseninde yürütülen bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış çevrimiçi görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, "... araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. ...Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır." (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu bağlamda, bulguların düzenli ve yorumlanmış şekilde sunulduğu betimsel analiz, (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın veri analizi sürecinde bu dört aşama doğrultusunda izlenen yol tablo 9'da açıklanmıştır.

Tablo 9

Betimsel Analiz Sürecinde İzlenen Yol

<i>Veri Analizi Aşamaları</i>	<i>İzlenen Yol</i>
<i>Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma</i>	Araştırma problemlerinden yola çıkarak öğretmen görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programının incelenmesi durumu, Posner'ın program türleri olan resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük, ekstra program ve uzaktan eğitim süreci olmak üzere altı temel tema çerçevesinde yapılandırılmıştır.
<i>Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi</i>	Öncelikle öğretmenler ile yürütülen çevrimiçi görüşmelerin ses kayıtları Microsoft Word programıyla deşifre edilerek metne dönüştürülmüştür. Görüşme yoluyla elde edilen veriler satır satır okunmuş olup, anlamlı bir bütün sunacak şekilde bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Bu aşamada, Van Kaam'ın analiz yöntemini uyarlayan Moustakas'ın (1994) geliştirdiği temel basamaklar da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, ilk olarak araştırmanın olgusuna ilişkin deşifre edilen tüm ifadeler maddeler halinde gruplandırılmıştır. Daha sonra, tekrar eden sabit ve benzer ifadeler belirlenmiştir. Bu basamakta olguyla ilişkili deneyimler elde tutulmuş olup tekrar eden ve belirsiz olan ifadeler elenmiştir. Sonrasında, değişmeyen ifadeler bir araya getirilerek temalar altında birleştirilmiştir. Olgu ile ilişkili olan, doğrulaması yapılmış değişmeyen ifadeler ve temalar kullanılarak her bir katılımcının metne dönüştürülen ifadelerinden doğrudan alıntılar verilerek deneyimlere ilişkin dokusal betimlemeler (ne deneyimlendiği) ve yapısal betimlemeler (nasıl deneyimlendiği) sunulmuştur.
<i>Bulguların tanımlanması</i>	Posner'ın program türlerine göre ortaokul İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerini mümkün olduğunca aktarabilmek amacıyla araştırmanın bulgular bölümünde görüşme formundan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
<i>Bulguların yorumlanması</i>	Tematik çerçeve doğrultusunda tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanması, bu bulguların alanyazında yürütülen diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda “Resmi Program”, “Uygulanan Program”, “İhmal Edilen Program”, “Örtük Program”, “Ekstra Program” ve “Uzaktan Eğitim Süreci” olmak üzere toplam 6 tema belirlenmiştir. Bu temalar altında ise görüşme soruları doğrultusunda elde edilen verilerden alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından belirlenen tema ve alt temalar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Tema/alt tema listesi

Şekil 3 incelendiğinde, “Resmi Program” teması altında toplam dört alt tema; “Uygulanan Program” teması altında toplam üç alt tema; “İhmal Edilen Program” teması altında toplam iki alt tema; “Örtük Program” teması altında toplam üç alt tema; “Ekstra Program” teması altında toplam iki alt tema ve “Uzaktan Eğitim Süreci” teması altında toplam iki alt tema belirlendiği görülmektedir. Tema ve alt temalarıyla sunulan veri analizine ilişkin örnek kodlama ise tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Betimsel Analiz Sürecine Yönelik Örnek

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>İfade</i>
Resmi Program	Programın sınırlılıkları	“Benim genel görüşüm şu şekilde, yani Türkiye’nin her yerinde uygulanabilecek bir program yok maalesef. Dokümanlardan olsun, işte Talim Terbiye Kurulunun yayınladığı program olsun hani genel kapsamıyla bakıldığında Türkiye’nin her yerinde uygulanabilecek bir program olduğunu düşünmüyorum açıkçası ki bırakın Türkiye genelini, şehirde bile ilçeden ilçeye, okuldan okula bile farklılık gösteriyor yani bu şeyler.” Ö6
Uzaktan Eğitim Süreci	Resmi programın uygulanabilirliği	“Uzaktan eğitim süreci pek çok açıdan sorunlu ve sıkıntılı bir süreç olduğu için aslında zaten var olan normal süreçte bile programın yoğun olduğundan ve çok fazla kazanıma yer verildiğinden bahsetmiştim. Uzaktan eğitimde daha da hafifletilmesi gerekirdi diye düşünüyorum kesinlikle.” Ö1

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Genel anlamıyla geçerlik, toplanan veriye dayalı olarak araştırmacının yaptığı çıkarımların uygunluğu, anlamlı ve işe yarar oluşu anlamına gelirken, güvenirlilik bu çıkarımların zaman, ortam ve şartlar doğrultusunda tutarlı oluşunu ifade etmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Giorgi, 1988). Ancak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik yerine inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlilik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik) kavramları kullanılmaktadır (Creswell, 2013; Denzin ve Lincoln, 2017; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmadan elde edilen bulguların doğruluk değerini yansıtan (Miles ve Huberman, 1994) ve iç geçerlik kavramını karşılayan inandırıcılığı (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) sağlamak amacıyla alanda uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman görüşü ve katılımcı teyidi gibi stratejiler önerilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmacı, araştırmanın odağına ilişkin birçok doküman inceleyerek, katılımcılarla telefon ve Zoom platformu aracılığıyla yaptığı görüşmeler yoluyla iletişim kurarak veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde bulunmuştur. Çeşitlemeye yönelik olarak, araştırmada görüşmeye ek olarak dokümanlardan (ünitelendirilmiş yıllık planlar, öğretim programı ve alanyazında yer

alan çalışmalar) faydalanarak çeşitleme sağlanmıştır. Uzman görüşüne yönelik olarak, araştırmancının veri toplama aracı olan görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcı teyidi bakımından, ortaokul İngilizce öğretmenleri ile yapılan çevrimiçi görüşmelerin ses kayıtları metne dönüştürüldükten sonra doğruluğundan ve geçerliliğinden emin olmak amacıyla kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiş ve varsa gerekli düzeltmeler yapmaları istenmiştir.

Dış geçerlik kavramını karşılayan aktarılabirlik (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012), araştırmadan elde edilen bulguların hangi ölçüde farklı bağlamlarda ve durumlarda uygulanabileceğini, diğer bir ifadeyle ne ölçüde genellenebileceğini ifade etmektedir (Merriam, 2009). Bu araştırmada aktarılabirliği artırmak amacıyla Erlandson ve diğerleri (1993) tarafından önerilen ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı yöntem bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi sürecini detaylı bir şekilde gerekçeleriyle açıklayarak örnekler sunmuş ve bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer vermiştir. Buna ek olarak, nitel bir araştırma olan ve fenomenoloji deseninde yürütülen bu araştırmancının çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinin farklı zamanda, farklı araştırmacılar ve yöntemlere bağlı olarak benzer ve birbiri ile uyumlu sonuçlar vermesini ifade eden tutarlık (Miles ve Huberman, 1994), diğer bir ifadeyle araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlemlerin tekrar edilerek aynı sonuca ulaşılması anlamına gelmektedir (Yin, 2018). Bu bağlamda, araştırmada tutarlığın sağlanması için araştırma deseni, çalışma grubundaki kişilerin demografik özellikleri ve araştırmada kullanılan ölçüt örnekleme ile katılımcıların hangi ölçütler doğrultusunda belirlendiği ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, veri toplama araçları EK’te sunulmuş, veri analizine ilişkin bilgiler aşamalarıyla verilmiştir.

Nitel araştırmaların aksine nitel araştırmalarda tam olarak sağlanmasının mümkün olmadığı ‘nesnellik’ kavramına yönelik kullanılan teyit edilebilirlik, araştırmancının elde ettiği sonuçları elindeki veriler ile devamlı olarak teyit etmesi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu noktada, elde edilen bulguların araştırmancının önyargıları yerine gerçekten araştırmancının sonucu olduğu şeffaf bir biçimde

gösterilmelidir (Bloomberg ve Volpe, 2018). Bu bağlamda, öncelikle araştırma sürecinin her aşaması kronolojik olarak ana hatlarıyla açıklanmıştır. Buna ek olarak, araştırmacının araştırma süresince izlediği yolun tez danışmanı tarafından denetlenmesi, veri toplama araçlarının uzman görüşüne sunulması ve pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi, veri analizi sürecinin tez danışmanı ile birlikte yürütülmesi ve araştırmaya ilişkin bütün verilerin (incelenen dokümanlar, görüşmelerin ses kayıtları ve metinleri) araştırmacı tarafından saklanması araştırmanın teyit edilebilirliğine katkı sağlamıştır.

Diğer taraftan, araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 olarak formül kullanılmıştır. Bu doğrultuda, rastgele seçilen üç görüşme transkripti araştırmacı ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan bir akademisyen tarafından betimsel analiz sürecinde belirlenen tematik çerçeve ve alt temalara göre bağımsız olarak incelenmiştir. Her bir görüşme formu için hesaplanan görüş birliği oranının %80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan dokümanların farklı uzmanlar tarafından bağımsız olarak kodlanarak incelenmesi, kodlayıcılar arası tutarlılığa örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, hem araştırma sürecinin ayrıntılı olarak betimlenmesine özen gösterilmiş hem de bulgular raporlanırken ilgili temalar altında ortaya çıkan alt temaların desteklenmesi amacıyla araştırmanın ham verileri ayrıntılı bir şekilde betimlenerek yoruma yer verilmeden ve verinin doğasına sadık kalınarak okuyucuya doğrudan aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının kendi görüşü dışında doğrudan yapılan alıntılar tırnak ("...") içerisinde verilmiş olup, 40 kelimedenden fazlası için yapılan doğrudan alıntılarda yeni bir satırdan başlayıp sol kenar boşluğundan girintilenerek blok alıntı şeklinde sunulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının, katılımcılarla doğrudan iletişim kurarak birinci elden veri toplayan katılımcı rolü bulunmaktadır (Polkinghorne, 2005). Bu bağlamda araştırmacı, Posner'in program türleri ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin dokümanları incelemiş, ortaokul İngilizce öğretmenleri ile çevrimiçi görüşmeler yürütmüştür (Patton, 2002). Nitel araştırmalar, olay veya olguların derinlemesine ve ayrıntılı şekilde tanımlanmasına odaklanması nedeniyle

araştırmacının katılımcılar ile empati kurmasını gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, araştırmacının İngilizce öğretmeni olması ve OİDÖP'ye yönelik 6 yıllık deneyime sahip olması, görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri ile iletişim kurmasını kolaylařtırmıŐ ve öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüş ve deneyimlerine empati ile yaklaşmasını sağlamıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre araştırmacının, araştırılan olguya yönelik kendi önyargıları ve varsayımlarının farkında olması gereklidir. Dolayısıyla, kendisi de bir İngilizce öğretmeni olan araştırmacı, araştırma verilerini etkilememesi amacıyla kendi bireysel deneyimlerini, varsayımlarını ve olası önyargılarını paranteze almıştır (Fischer, 2009). Fenomenoloji deseninde de önemli kavramlardan biri olan paranteze alma sürecinde (Moustakas, 1994), araştırmacı verilerin toplanması, analizi ve bulguların sunulması sürecinde yansız davranmış olup, yalnızca tartışma bölümünde kendi görüş ve deneyimlerine yönelik yorumlarını dışa vurmuştur. Araştırmacı rolü bakımından önemli görülen bir diğer husus ise araştırmacının araştırmayı etik değerlere uygun olarak yürütmesidir (Yin, 2018). Buna yönelik olarak, araştırmacı hiçbir Şekilde intihal yapmamaya özen göstererek doğrudan ve dolaylı aktarımlar yoluyla yararlandığı kaynakları belirtmiŐ, gerek veri toplama ve analizi sürecinde gerekse bulguları raporlama aşamasında dürüst ve Şeffaf davranmıştır. Araştırma katılımcılarına araştırmanın kapsamı, amacı ve önemi pandemi nedeniyle telefon görüşmeleri üzerinden açıklanmış ve araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu açıkça belirtilerek araştırmacı ve katılımcılar arasında bir güven bağı oluşmasını sağlayan (Mandal ve Parija, 2014) gönüllü katılım formu e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan İngilizce öğretmenlerinin kimliklerini ortaya çıkaracak tehlikenin önüne geçmek ve gizliliği korumak amacıyla (Saunders, Kitzinger ve Kitzinger, 2015) isim yerine rumuz kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya ilişkin tüm yazılı veriler için bilgisayar ortamında dosyalar oluşturularak araştırmacının erişimi dışında kullanılmaması ve kopyalanmaması amacıyla Őifrelenmiřtir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın temel problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular, her bir tema ve alt temaları ile sunularak araştırmanın alt problemlerine göre başlıklar halinde ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin TTKB Tarafından Onaylanan Resmi İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesine odaklanan ilk problemi kapsamında, öğretmenlerle yürütülen görüşme verileri analiz edildiğinde, “Resmi Program” teması altında;

- 1) “öğretim programına ilişkin farkındalık”,
- 2) “resmi programa erişim için faydalanılan diğer kaynaklar”,
- 3) “programın güçlü yanları” ve
- 4) “programın sınırlılıkları” olmak üzere toplam 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar altında öğretmenlerin görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin farkındalık. Öğretmenlere yöneltilen “TTKB tarafından yayınlanan İngilizce dersi öğretim programını inceleme” durumları sorulduğunda çoğu öğretmen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9) programı incelediğini, bazı öğretmenler ise (Ö2, Ö3, Ö6) incelemediğini ifade etmiştir. Örneğin; Ö1 “Evet, inceledim. Öğrencilerin kazanımlarını, İngilizce öğrenmeye dair kazanımlarını geliştirmek adına planlanmış biraz da tabii bizim uygulamalarımızla esneklik payı bulunan bir program çizilmiş.” şeklinde programı incelediğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı Ö9 ise “Daha önce incelemiştim bir kere. Bu son 2018’de değiştirilen programa bakmıştım.” şeklinde belirtmiştir. Diğer taraftan, programı incelemeyen katılımcılardan Ö2 “Hayır incelemedim. Eğer gerekiyorsa memurlar.net de birkaç bölümünü okudum ama kendisini hiç okumadım.” şeklindeki ifadesiyle programı bütüncül anlamda incelemediğini dile getirmiştir.

OİDÖP dışında faydalanılan diğer kaynaklar. Programı incelemeyen öğretmenlere bu durumda programı nasıl uyguladıkları ve nelerin öğretileceğine nasıl karar verdikleri sorulduğunda öğretmenler (Ö2, Ö3, Ö6) genel olarak ünitelendirilmiş yıllık planlardan faydalandıkları yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö6 “Yıllık planlarımdan, kısaca. Yıllık planlardan aynen, işte bu İngilizce gruplarından bilgiler ediniyorum, o şekilde.” şeklinde açıklama yaparken bir diğer katılımcı Ö2 ise görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Sene başında artık biraz daha matbulaştı bizim için. Hemen hemen her sene aynı şey tekerrür ediyor ve matbu olan belli başlı işte hazırlanmış yıllık planlar kullanılıyor. O senenin başındaki zümre başkanımız kimse eğer o temin ediyor ve onun doğrultusunda bizler de yine aynı şekilde kullanıyoruz.

Katılımcılardan Ö3, mülteci öğrencilerin bulunduğu bir okulda görev yaptığı için İngilizce öğretiminde daha farklı bir yol izlediğini ve bu nedenle öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksikliği gidermek amacıyla ilkökul düzeyindeki ders kitaplarından faydalandığını şu şekilde vurgulamıştır:

Evet, bu durumda napıyorum ben. Maalesef seviyemiz çok düşük bizim. Yani önce Türkçe’yi bir bilmeleri gerekiyor çocukların. Bu arada biz okul olarak öyle bir karar aldık. İlk 1-2 ay Türkçe olarak öğretiyoruz. Ardından branş derslerimize geçiyoruz. Noluyor bu kez, 5. sınıf çocuğuna ben gidiyorum bu kez 2. sınıf İngilizce kitabı uygulamaya çalışıyorum. Temel İngilizce ile. İşte vücudumuz, hayvanlar, sınıf eşyaları bunlarla başlıyorum.

Programı inceleyen öğretmenlere inceledikleri öğretim programına ek olarak başka ne tür dokümanların kendilerine rehberlik ettiği sorulduğunda ise öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9) çoğunlukla ünitelendirilmiş yıllık planlar, kaynak kitaplar, yayınevlerinin akıllı tahta uygulamaları, internet tabanlı siteler ve okul ders kitaplarından faydalandıklarını dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö9, ünitelendirilmiş yıllık planların OİDÖP’nin özeti niteliğinde olduğunu ve takip edilmesinin daha pratik olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Daha çok yıllık planlar bana rehber oluyo. Zaten her yıl akademik takvime göre düzenlenmiş haliyle internetten ulaşabiliyoruz. Hangi zaman aralığında neler yapılacağı, üniteler, dil kalıpları filan, ayrıca yazılı tarihleri de yer alıyo. Daha belirleyici ve takip etmesi kolay oluyo bence. Sınıf defterine de dersin

kazanımlarını yıllık planları baz alarak yazdığımız için baş ucu rehberimiz genel olarak söyleyebilirim bunu galiba, yıllık planlar bence... Yıllık planlar da aslında bence öğretim programının sadeleştirilmiş hali. Tarihleri belirlenmiş periyotlara göre öğretmenin hangi zaman diliminde hangi üniteleri işleyeceği ve değerlendirmeyi ne zaman yapacağına dair net bir yönlendirme var. Zaten yıllık planlarda da üniteler, öğretilecek dil kalıpları, örnek kelime listesi, kazanımlar, verilebilecek ödevler, kullanılabilecek etkinlikler ve materyaller yer alıyor.” diyerek yıllık planlardan oldukça faydalandığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerden bir diğeri Ö5 ise “Şeylerin, yayın evlerinin akıllı tahta uygulamalarından çok fazla faydalanıyorum. İnternet, internet kaynaklı siteler daha çok. Bir de facebooktaki öğretmen grupları da.” şeklinde dijital bilgi kaynaklarından faydalandığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö1 “Program dışında İngilizce zümre gruplarında paylaşılan dosyalar örneğin yıllık planlar, kaynakların Z-kitapları veya doğrudan kaynak kitaplar, sonra yine bazı İngilizce alıştırmaya sitelerindeki etkinlikler.” şeklinde faydalandığı kaynakları ifade etmiştir.

Bir diğeri katılımcı Ö4 ise okul olarak Liselere Geçiş Sistemi (LGS) odaklı bir öğretim benimsediklerini ve bu doğrultuda test kitaplarını ağırlıklı olarak kullandığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Şimdi programın dışına çok çıkmıyoruz. İllaki o çerçeveyi kullanıyoruz. Ama okul itibarıyla, XXX öyle olduğu için de, 6.sınıftan itibaren neredeyse LGS'ye dönük hazırlık yapıyoruz biz. Ve devletin sağladığı okul kitaplarını da pek kullanmıyoruz açıkçası. Daha çok yardımcı kaynak kitaplardan faydalanarak derslerimizi işliyoruz ama tabii ki o şeyimiz duruyor, o planın, programın dışına kesinlikle çıkmıyoruz da. O programın bizden istemiş olduğu kazanımların veya günlük dile yatkınlığı filan çok uygulamıyoruz. Biz daha çok test çözüyoruz.

Diğeri taraftan, öğretmenlere bu kaynaklardan faydalanma gerekçeleri sorulduğunda, Ö9 “Çünkü müfredat değişmediği için programı her sene incelemeye ihtiyacı duymuyorum. Dediğim gibi yıllık planlar bence yeterince rehberlik ediyor biz İngilizce öğretmenlerine.” şeklinde görüşünü açıklarken; Ö8 ise resmi program dışında faydalandığı bu tür kaynakların kullanılması ve takip edilmesi bakımından daha pratik olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

Şöyle ki, bu kaynakları daha detaylı ve anlaşılır buluyorum. Ayrıca kılavuz kitapları her etkinlik için gerekli bütün bilgileri, süreci, yöntem ve teknik vb. bilgilere yer veriyor. Kaç ders saati içerisinde hangi etkinlikler yapılmalı, hangi yöntem ve tekniklerle hangi kazanımlar verilmeli bunlar daha net.

ÖİDÖP'nin güçlü yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlere programa ilişkin genel anlamdaki düşünceleri ve dil becerileri ve öğrenme çıktıları, programın içeriği (tema ve konular), öğretme-öğrenme süreci (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller), ölçme-değerlendirme (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) olmak üzere programın öğeleri bağlamındaki düşünceleri ile daha spesifik olarak doğrudan programın güçlü özelliklerine ilişkin düşüncelerinin neler olduğu başlığı altında yöneltilen görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler birleştirilerek “programın güçlü yanları” alt teması altında sunulmuştur.

Programa ilişkin genel anlamdaki görüşleri incelendiğinde, programın sarmal bir yapıda olması, görsel ve işitsel öğelerin kullanılmasına vurgu yapması, güncel olması, iletişimsel yaklaşımı vurgulaması, dört temel beceriye odaklanması, ilgi çekici ve günlük hayata yönelik temalara yer vermesi ve sürece yönelik ölçme-değerlendirme yaklaşımı önermesi bakımından olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin, katılımcılardan Ö1 “...programın içeriğinde de genel olarak üniteler arasında birbirine bağlantılı tekrarları sarmal şekilde devam etmemizi sağlayacak kademelerde de özellikle gördüğümüz birtakım uygulamalar var. Bu açıdan doğru olduğunu, güzel olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirirken bir diğer katılımcı Ö7 “Programa genel anlamda bakacak olursak görsel, işitsel öğelerin kullanılmasını ve daha çok öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmasını hedef alıyor.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Programa ilişkin olumlu görüş bildiren diğer bir katılımcı Ö8 ise “Genel anlamda programın ortaokul seviyesinde yeterli ve güncel olduğunu düşünüyorum. 4 temel dil beceriden oluşan kazanımlar, üniteler, konular, materyaller ya da ölçme-değerlendirme bu dokümanda detaylı şekilde yer alıyor.” şeklinde programın kapsamlı olduğunu vurgulamıştır. Ö5 ise “...ve de şey bir alt yapısı var yani. Hangi, işte iletişimsel yaklaşım vurguluyor ama böyle dünyadaki olan işte alanyazından da bilgilerden bahsetmiş. Bunlar güzel, yani bilimsel bir temeli var aslında. Güzel yönleri bu.” şeklindeki ifadesiyle programın dil

öğrenmeye yönelik iletişimsel yaklaşımı benimsediğini ve bilimsel bir temele dayandırılığını belirtmiştir.

Programın ana felsefesi ve genel amaçlarına ilişkin görüşleri bakımından, öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9) programın iletişim odaklı olduğu ve öğrenciyi merkeze aldığı doğrultusunda görüş birliğine varmıştır. Örneğin, bu konuda Ö1 “Kesinlikle dile maruz kalmak ve dili kullanmak çok önemli olduğu için böyle bir şekilde uygulamaya dönülmesi çok faydalı olacaktır.” şeklinde görüş bildirirken Ö7 “Ben bu programı öğretmen merkezli olmayan, öğrencinin bilgi arayışında olduğu bir program olarak görüyorum. Yani bu vurgulanmış programda, öğrencilerin aktif, derslerde ön planda olmasını filan kastediyorum.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö9 da “Programda iletişim odaklı bir felsefesi var doğru, öğrencilerin dili kullanması vurgulanmış. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dilin de bir iletişim aracı olması nedeniyle iletişime vurgu yapılmasını güzel buluyorum.” şeklinde görüş bildirerek İngilizcenin iletişim dili olduğuna programda da vurgu yapıldığını dile getirmiştir. Diğer taraftan, güncellenen programa ilişkin bir eğitime katılan ve programın felsefesini birincil kaynaklardan edindiğini belirten Ö4 buna ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Son güncellemeden sonra yani bu güncelleme 3-4 sene önce bir güncelleme daha oldu ama öncesindeki İngilizce programlarına göre ünite sayısı azaltıldı. Daha günlük hayata daha uygun konuların programa girmesi sağlandı. Aslında ben kağıt üzerindeki için söylüyorum, gayet olumlu bakıyorum. Günlük hayatta gerçekten çocukların ihtiyaçları olacak konulara değiniliyor, kalıplar veriliyor, konuşmaya dönük etkinlikler bayağı yer alıyor. O anlamda ben kağıt üzerinde gayet verimli buluyorum. Hatta şeyi söyleyeyim, bu İngilizce öğretmenleri il koordinatörü vardı bu son güncellemede. 4-5 sene önceydi galiba. Onun il koordinatörü bendim. Antalya’da, bu programı hazırlayan hocaların çoğu da Gazi Üniversitesi’nin hocalarıydı galiba, verdiği seminerler vardı, biz programı nasıl güncelleştirdik neler yaptık, ne ettik. 1 hafta sürdü. Ona katılmıştım ve Kırşehir’deki hocalara onun anlatımını da ben yapmıştım. 2 arkadaş gitmiştik. Yani onların neyi kastettiğini, ne istediğini, neyi hedeflediğini de çok iyi orada öğrenmiştik. Ben kağıt üzerinde gayet

olumlu bakıyorum. İhtiyaçları karşıladığını, güncel olduğunu, konuşmaya, günlük hayata yatkın olduğunu düşünüyorum.

OİDÖP’de hedef/kazanım ifadesi yerine “dil becerileri ve öğrenme çıktıları” kavramı ele alındığından, katılımcılara da aynı şekilde dil becerileri ve öğrenme çıktıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda, programda 4 temel dil becerisine de ağırlık verildiği ve dağılımının benzer düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Örneğin Ö9, programın 4 temel dil becerisine ve yabancı dilde iletişim kurmaya odaklanması bakımından şu şekilde olumlu görüş bildirmiştir:

4 dil becerisini geliştirmeye ve pekiştirmeye yönelik olması programın olumlu özelliklerinden. Baktığımız zaman dinlemesi, konuşması, okuması, yazması evet 4 temel dil becerisi olarak ele aldığımız durum mevcut. Bu anlamda dilin kullanılması ve pekiştirilmesine dönük olması iyi bir şey. İletişimin üstünde duruyor. Durum sınıflarda tabii ki bu şekilde ilerleyemeyebiliyo ama en azından bu beceriler programa dahil edilmiş.

Dil becerilerini dağılımı bakımından ele alan Ö1 “Ben dağılım olarak eşit dağılım veya aynı şekilde üzerlerine yoğunlaştığını düşünüyorum.” diyerek görüş bildirirken; Ö5 ise “Ya dağılım oranları eşit bir şekilde verilmiş, kısa ve öz.” şeklinde görüş bildirmiştir. Dil becerileri ve öğrenme çıktılarını öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu bakımından ele alan Ö9’un ifadesi ise şöyledir:

Şimdi ben iki farklı sınıf düzeyinde derse giriyorum biliyorsunuz. 5.sınıflarla 8.sınıflar illaki fark ediyö. 4 temel dil becerisi dediğimiz kazanımlara yer verilmiş ama 5lerde yazma çok yok zaten. Kazanımlar genel olarak daha çok dinleme ve konuşma becerilerine yönelik. Okuma ve özellikle de yazmanın az tutulmasını öğrencilerin gelişim düzeyi açısından uygun buluyorum aslında.

Öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun yanı sıra, 4 temel dil becerisinin programda sarmal bir biçimde ele alındığını vurgulayan Ö8 “Kazanımlar sene içerisinde birbiriyle bağlantılı şekilde ilerliyo ve zaman açısından aslında oldukça yeterli. Olması beklenen öğrenci seviyesinin kesinlikle üstünde değil. Bakıldığında aslında öğrencilerin yaş düzeyine, geçmişten gelen birikimlerine göre beklenen beceriler...” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Programın içeriğine, bir diğer ifadeyle programda yer alan temalar ve konulara ilişkin görüşleri sorulduğunda, genel olarak ilgi çekici, günlük hayata yönelik ve güncel olduğu bulgusu elde edilmiştir. Katılımcılardan Ö1, programda yer alan içeriğin güncel olduğunu şu şekilde vurgulamıştır:

Konular aslında gündelik yaşamda çokça özellikle öğrencilerin karşılaştığı durumlara yönelik. Aynı zamanda böyle teknolojiyle alakalı ki son dönemlerde gerçi uzun süredir teknoloji hayatımızın bir parçası, bunu çok fazla entegre edilmiş. Değişmelere adapte edilmeye çalışılan konular da var tabii ki. Öğrencilerin ilgisini çekecek, yaş grubuna hitap edecek şekilde eğlenceli aktivitelere de yer veriliyor. Konu ve tema olarak aslında ben güzel buluyorum.

Benzer şekilde, Ö4 “Şimdi 5, 6, 7 ve 8’de sürekli derse girdiğim için tamamı için söylüyorum, 10ar tamamız var zaten. Bu temaların büyük oranda yine söylüyorum, günlük hayatta karşılarına çıkacak şeyler olduğunu ben düşünüyorum.” şeklinde programdaki temaların öğrencilerin günlük yaşamlarından seçildiğini dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı Ö8 “Kullanılan kelime ve ifadeler günlük hayatta karşılaşılabilecek olanlardan oluşuyor. Atıyorum basit ifadeler sonuçta, çocukların çevresindeki nesnelere ya da olaylardan karşılaşılabilecekleri şeyler. Dil bilgisi oldukça az yer tutarken üniteler de öğrencileri günlük problemlere hazırlayacak biçimde yer almış bence.” ifadesiyle programda sunulan kelimelerin öğrencilerin yakın çevresiyle bağdaşmasının yanı sıra dil bilgisi konularının yoğun olarak ele alınmadığını dile getirmiştir. Buna benzer olarak Ö6 da “Konuları zaten güzel. Öğrenciye göre. Çok uzak değil. ... Başka ne diyebilirim, dil bilgisi konuları da zaten yani öğrenciyi sıkmayacak derecede. Zaten dil bilgisine çok fazla ağırlık vermiyoruz.” şeklindeki ifadeyle içeriğin öğrenciye uygun olduğunu ve dil bilgisi konularına fazla yer verilmemesini olumlu değerlendirmiştir.

Diğer taraftan, Ö2 ise programda yer alan içeriğin olması gereken öğrenci seviyesinin altında olduğunu olumlu bir özellik olarak şu sözleriyle açıklamıştır:

Olumlu özellikleri aslında seviye olarak baktığımızda çocukların seviyesinin çok çok altında. Daha düşük seviyede. Yani o yaş çocuklarına göre, atıyorum bir 7.sınıf çocuğunun hayatında, normal eğitim düzeyinde yani İngilizce eğitiminde çok daha yukarılarda olması gerekirken aslında çok daha düşük

olduğunu görüyoruz. Atıyorum Fransa’da 6.sınıfta olan bir çocuk İngilizce’de işte çok daha ileri seviyedeysen Türkiye’dekilere baktığımızda ise aslında çok daha düşük. Ha aldıkları ders saatine bakıyoruz, işte ondan sonrasında süreye bakıyoruz, aslında çok fazla bir fark yok. İngilizce öğretimi konusunda hemen hemen eşitiz. Onlar daha yoğun. O yüzden olumlu olarak değerlendirmemiz gerekirse seviye olarak basit, konu olarak ya da kelime bazında çok daha yoğun verildiği için ve sadece okumaya yönelik, özellikle biliyorsunuz sınavlara yönelik çok fazla çalışmalar olduğu için, e bu sefer de okumaya yönelik çok fazla çalışmalar yapıyor. E bu sefer bunun konuşması var, dinlemesi var, onlara bu sefer vakit yetmeyebiliyor. Vakıtime sorumuz var. Ama aslında konu olarak baktığımızda, içerik olarak baktığımızda çok çok ağır değil, seviyelerinin aslında çok daha altında. Bunu olumlu olarak değerlendirebiliriz, öğrencilerimizi çok zorlayacak bir müfredat yok.

Programda yer alan öğretme-öğrenme sürecine (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) ilişkin görüşleri sorulduğunda, sınırlı sayıda olumlu görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Özellikle kendi alanımızda bizim bölümümüzde materyal kullanımının öğrencinin özellikle derste aktif olmasının çok önemli olduğunu biliyoruz. Birçok derste bu şekilde belki ama dil öğrenme süreci bizzat bireyin içerisinde olması gereken ve maruz kalması gereken bir süreç. Bu yüzden materyallerin kullanılması gerek teknolojik açıdan akıllı tahtadan uygulamalar, interaktif uygulamalar ya da onun dışında görsel açıdan sınıfta öğrencilere veya ders esnasında ilgisini çekecek konuya adapte olmasını sağlayacak materyallere yer vermek, yine aynı şekilde öğrencilerin karşılıklı bir aktif olarak konuşma ilişkisini ortaya çıkarabilecek role-playler bunlar kesinlikle bizim dersimiz açısından oldukça önemli ve yer verilmesi de doğru ve uygulanması da önemlidir.” (Ö1),

“Ben derslerimde materyal kullanımını önemsiyorum. Ortaokul seviyesi de olsa dikkat çekici materyal ve sunumlar her zaman daha öğretici oluyor.” (Ö7).

Programda yer alan ölçme-değerlendirme (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) sürecine ilişkin görüşleri sorulduğunda, katılımcılardan Ö1’in programın sürece yönelik bir ölçme-değerlendirmeye odaklanmasını olumlu bir özellik olarak nitelendirdiği ifadesi şu şekildedir:

Aslında öğrencileri bütün bir dönemin sonunda tek bir ölçme değerlendirmeye tabi tutmak yeterli olmayacaktır. Onun dışında da bir süreç olduğu için dil öğrenme de, bu süreci adım adım izleyebilmek, zaten derse etkin katılımları ölçecek şekilde öğrencileri değerlendirmek, sürekli bu tarz bir gözlem içerisinde olmak kesinlikle katkı sağlayacaktır. Örneğin, portfolyoların da kesinlikle özellikle nerden başlayıp nasıl bir yere geldiğini görmeleri açısından, ilerlemeyi ve gelişmeyi görmeleri açısından güzel bir ölçme değerlendirme aracıdır.

Bunun yanı sıra, Ö7 “Ölçme teknikleri için çeşitli örnekler bulunuyor dersin içeriğine ve durumuna göre farklı ölçme yöntem ve teknikler kullanılabilir diye düşünüyorum hocam.” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin bazılarının (Ö4, Ö5, Ö8) programda farklı ölçme araçlarına yer verilmesine rağmen bunların birtakım gerekçelerle programı uygulama sürecine dahil edilememesi sebebiyle olumlu bir özellik olarak değerlendirmedikleri görülmektedir.

ÖİDÖP'nin sınırlılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlere programa ilişkin genel anlamdaki düşünceleri, programın öğeleri bağlamındaki düşünceleri ve daha spesifik olarak doğrudan programın sınırlı ve iyileştirilmesi gerektiği düşünülen özelliklerine ilişkin düşüncelerinin neler olduğu başlığı altında yöneltilen görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler birleştirilerek “programın sınırlılıkları” alt teması altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin programa ilişkin olumsuz görüşleri incelendiğinde, haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğu, ders kitaplarının ihtiyacı karşılamadığı, dil becerileri ve öğrenme çıktıları bakımından çeşitliliğin az olduğu, programın içerik bakımından yoğun ve tekdüze olduğu, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve güncel olmayan konulara yer verildiği ve programın uygulanabilir olmadığı yönünde farklı görüşler yer almaktadır. Kayda değer bir olumsuz görüş olarak ise katılımcılardan Ö9 aşağıdaki ifadesiyle özellikle programın esnek olmadığını ve öğretmeni geri planda bıraktığını şöyle vurgulamıştır:

Yurt dışı öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında yeterince esnek değil...
...Misal yurt dışı programlarında bu kadar bizimki gibi net belirlenmiş bir ünite ya da konu bütünlüğü yok bence. Daha çok öğrenci ihtiyacına, ilgisine göre öğretmenin düzenleme yaptığı bir yaklaşımın vurgulandığını düşünüyorum.

Fakat bizim programa baktığınızda üniteler önceden belli, hangi üniteye hangi kelimeler öğretilcek, hangi gramer konuları yer alacak, işte şu şu yöntem vesaire kullanılacak, bu konuda daha net bir çizgi var. Bu anlamda bence esnek değil yani. Ortada bir program var ayarlanmış, biz sadece ona uymak durumunda bırakıyoruz.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerden bazıları (Ö6, Ö7) programın uygulanabilir olmadığını düşünmektedir. Örneğin, Ö7 "...genel anlamda bakıldığı zaman öğretim programının çok fazla uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum." şeklinde düşüncesini dile getirirken Ö6 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Benim genel görüşüm şu şekilde, yani Türkiye'nin her yerinde uygulanabilecek bir program yok maalesef. Dokümanlardan olsun, işte Talim Terbiye Kurulunun yayınladığı program olsun hani genel kapsamıyla bakıldığında Türkiye'nin her yerinde uygulanabilecek bir program olduğunu düşünmüyorum açıkçası ki bırakın Türkiye genelini, şehirde bile ilçeden ilçeye, okuldan okula bile farklılık gösteriyor yani bu şeyler. Bizim kendi okulum açısından konuşursam pek açıkçası uygulayamıyoruz. Daha doğrusu uygulamaya çalışsak da başarı elde edemiyoruz deyim. Öyle.

Haftalık ders saatlerinin yetersizliğine ilişkin katılımcılardan Ö9 "Ayrıca hazırlanan programın uygulanması için ders saatleri yeterli değil. Bunu söyleyebilirim. ...Şunun bir daha altını çizmek isterim, ders saatleri ciddi anlamda oldukça yetersiz." şeklinde görüşünü dile getirirken, bir diğer katılımcı Ö3 ise şunları ifade etmiştir:

Program dediğimiz gibi hani sanki biraz daha havada kalıyor konular. İşte yapıyoruz biz, süre içerisinde yetiştirmeye çalışıyoruz. Konular yetişsin, ünitelere geç kalmayalım. Fakat ne kadarı kalıyor çocukta, ne kadarını uygulama olarak çocuğa sunabiliyoruz tabii ki tartışılabilir. Keşke daha uzun bir süre olsa.

Dil becerileri ve öğrenme çıktıları bakımından öğretmen görüşleri incelendiğinde, olumsuz görüş bildiren katılımcılardan Ö8 "Kazanımlar ortaokul boyunca çok fazla tekrara düşüyor bakıldığında. Öğrencinin 4 sene boyunca gördüğü, davet etme, daveti kabul ve ret gibi, her sene tekrarlanan dil kalıpları var. Bunun yerine farklı kazanımların sayısı artırılabilirdi." şeklinde düşüncesini dile

getirmiştir. Benzer şekilde, Ö5 ise "...kazanım sayıları bana göre çok az ve çok genel vermişler. Ama basit düzeyde kazanımların çoğu anlar. Bilgi ve kavrama düzeyinde yani çok fazla analiz, sentez onlar yok." şeklindeki ifadesiyle dil becerileri ve öğrenme çıktılarının çok genel ifadelerle sınırlı sayıda verildiğine değinerek üst düzey düşünme becerilerine yer verilmemesini de bir sınırlılık olarak nitelendirmektedir. Diğer taraftan, bir diğer katılımcı Ö6 ise buna karşılık dil becerilerinin beklenen öğrenci seviyesi ile uyuşmadığını ve öğrencilerin gelişim düzeyinin üstünde olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

Ben şöyle düşünüyorum açıkçası, speaking ve writing alanlarında eksik olduğunu düşünüyorum. Daha doğrusu eksik demeyim de seviyenin üstü beklentiler, kazanımlar var diye düşünüyorum. Bizim çocuklarımız yani öğrencilerimiz atıyorum 2. sınıftan beri tamam İngilizce dersi alıyorlar ama maalesef hiçbir şey bilmeden, boş bir şekilde geliyorlar ve biz onlara belli temeli oluşturmadan zaten speaking asla yaptırıyoruz.

Programda yer alan içeriğin yoğun olduğunu belirten katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

"...bazı ünitelerde fazla öğretilecek, öğrenilecek şeyin olması ve o ünitenin de öğrencileri birçok açıdan daha fazla sıkması zaman zaman dersten kopmalarına sebep oluyor. Böyle bir eksiklik var, en azından iyileştirilebilir. Bazı ünitelerde yaşanan yoğunluklar yani." (Ö1),

"...programda bazı ünite içerikleri çok yoğun, örnek verirse 8.sınıflarda bir sürü kelime ya da 5lerin bazı ünitelerinde resmen ünite içinde ünite var gibi." (Ö9) ifadeleriyle içeriğin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılardan bazıları içeriğin güncel ve ilgi çekici olmadığını, diğer bir ifadeyle tek düze olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Ö2 "...şu an müfredatımızda İngilizce öğretiminde o eskideki Mr. Brownların bir tık ötesindeyiz. Çok daha ötesine gidemedik. O yüzden de biraz böyle naçar kalıyoruz, elimiz kolumuz bağlı kalıyoruz maalesef. İçeriğinin çeşitlendirilmesi diyeyim daha doğrusu, onun yapılması gerekiyor." şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, Ö9 ise "Öğretim programında üniteler ilgi çekici ve güncel değil. Her kademedede aynı ünitelerin devamı şeklinde olması öğrencilerin ilgisini artırmıyor." şeklinde belirtmiştir. Diğer bir katılımcı Ö4 ise

programın içeriğine yönelik genel olarak olumlu yönde görüş bildirse de bazı ünitelerin çağa ayak uydurmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

...ama bunun çok dışında kalan örnekler de var. 8.sınıfta 4.ünitemiz telefon ünitesi, neredeyse sabit hatta göre ayarlanmış bir ünite. Çocuklar, hocam niye arayan kişi numarasını söylüyor ki, niye ismini söylüyor ki arkadaşı arayınca ki, yazmıyor mu telefonunda diye, çünkü çocuklar sabit telefonu bilmiyor. Yani teknolojik bazı gelişmeler kitapta göz ardı edilmiş. Bu da daha mobile uygun bir ünite hazırlanabilirdi, o olabilirdi çünkü başka ünitelerde işte mobil uygulamalardan filan bahsedilen konular da var. Ama genelde ihtiyaçları karşıladığını düşünüyorum da, bu şekilde çok geride kaldı. Çocukların da anlayamadığı, anlamlandıramadığı, biraz demode konular da içeriyor.

Bir diğer katılımcı Ö6 ise programın içeriği bakımından özellikle “Zamanlar (Tenses)” konusunun öğretimine ilişkin Türkçe müfredatıyla eş zamanlı olmadığını, üniteler arasında uyumsuzluk olduğunu ve öğrencilerin içinde bulunduğu kültüre zıt değerler taşıyan konulara yer verildiğini şu görüşüyle dile getirmiştir:

Ee Türkçe müfredatıyla çok paralel olması gerektiğini ama olmadığını düşünüyorum açıkçası. Atıyorum bize tenseler işlenecek, atıyorum ne zaman başlıyor 5.sınıfta tenseleri vermeye başlıyoruz, ama Türkçe’de Türkçe zamanlar konusunu 7.sınıfta görmeye başlıyor çocuklar, kafalarında oturmuyor hani çünkü ne kadar biz dersleri İngilizce olarak sunmaya çalışsak da İngilizce konuşmaya çalışsak da derslerde, Türkçeyle biraz bağdaştırmamaya çalışsak da çocuk bildiği bir şeyden referans almak istiyor, dayanak sağlamak istiyor... Ünitelere baktığımızda da üniteler birbirinden çok bağımsız diye düşünüyorum... yani her sınıf düzeyinde 6larda olsun 7lerde olsun. Kendi aralarında bir kopukluk var. Bir de kültürümüze de uymayan şeyler de var mesela 7.sınıflarda Dreams diye bir ünite var biliyorsunuzdur eğer ortaokul dersine giriyorsanız, hani orada işte superstitions diyor bilmem at nalı bilmem ne bir şeyler bahsediyor. Çocuklar zaten bunu bilmiyor yani ya da bizim kültürümüze daha aykırı şeyler geliyor çocuklara anlamlandıramıyorlar, çok bağdaştıramıyorlar.

Programda yer alan öğretme-öğrenme sürecine (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden Ö8 “Önerilen yöntem tekniklerin sınıf ortamında uygulanabilirliği maalesef düşük. Sınıfların fiziki durumu, öğrenci mevcudu ve benzeri durumlar bunu zorlaştırıyor. Kalabalık sınıflar oluyo misal, çeşitli etkinlikler için bu çok olumsuz durum teşkil ediyö bize.” şeklindeki görüşüyle yöntem/tekniklerin uygulanabilir olmadığını vurgulamıştır. Diğer taraftan Ö9 “Şunu dicem, ben materyallerin de ders kitapları gibi hazır olarak okullara dağıtılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü farklı çeşitlilikte materyalleri bulmak ya da hazırlamak çok fazla zaman ve emek açısından ekonomik olmuyo.” diyerek öğretmenlere materyallerin hazır olarak sunulmamasını olumsuz bir özellik olarak değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra, İngilizce ders kitaplarının amacına ulaşmadığı ve yeterli olmadığı bakımından olumsuz görüş bildiren öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Kitaplara ilişkin yani fena değil diyeyim. Önceki yıllara göre iyileşme var, düzelme var. Fakat şunu isterim açıkçası. Çok kitabı dediğim gibi uygulayamıyorum fakat gördüğüm şu, mesela tek kişi çıkarıyor kitabı. Hani daha geniş bir komisyon olabilir, bir kişiye ait olmamalı. O bir kişinin de görmeyeceği, gözden kaçırabileceği durumlar, veriler veya bilgiler olabilir. O biraz düzeltilebilir diye bir şey düşünüyorum ben. Onun dışında maalesef hani bir döngü, aynı şeyler, aynı konular, aynı anlatım tarzı, biliyorsunuz çok da İngilizce anlamında başarılı da değiliz. Öğretimi konusunda. Hani bir şeylerin aslında değişmesi lazım. Belki daha çok pratik ihtiyacımız olan budur, testten veya sınav odaklı değil de biraz daha pratiğe dönmeliyiz diye düşünüyorum. Bu şekilde.” (Ö3),

“Programı hazırlayanlar bize gönderilen kitapları denetleyebilirdi. Çünkü programı öğrenci görmüyor, onlar kitapla karşılaşılıyor. O kitaplar, siz de belki işliyorsunuz derste, ben hayatım boyunca hiç 7.sınıfta kaliteli, güzel, zevkli kitap görmedim mesela 8 de öyle. İşte yüzünü bile açamıyoruz. Sınırlı veya olumsuz yönü programı bize tanıtan ya da bize gönderilen kitapların programdan biraz daha uzak ve daha sıkıcı, çocukların ilgisini çekmeyecek şeylerle dolu olduğunu düşünüyorum hem görsel olarak hem de içerik olarak.” (Ö4),

“Hazırlanan ders kitapları programla örtüşmüyor. Bazı kademelerde özellikle 5. ve 6. sınıflarda ders kitapları içerik olarak çok zayıf. Çok keyif almıyoruz zaten kitaplardan.” (Ö9).

Programda yer alan ölçme-değerlendirme (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) süreci bakımından, 4 temel dil becerisinin ölçülmesi ve alternatif ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik sınırlılıkları Ö4 şu şekilde ifade etmiştir:

Ya programın önermelerine bakarsak, programın önermesi 4 yeteneğin ölçülmesi yeterli yer almıyor bence de, çünkü bu çocuklara 4 yeteneği nasıl ölçebiliriz, buna hem vakit olarak da pek imkanımız yok hem program da buna çok el vermiyor, çok da teşvik edici şeyler de yok galiba içerisinde programın. Teorik olarak baktığımızda, yine sunulan ölçme alternatifleri yetersiz gibi bence. Uygulanabilir değil kısacası.

Bunun yanında, öğretmenlerden bazıları (Ö5, Ö9) ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve bu nedenle farklı ölçme araçlarının uygulanabilir olmadığını ifade etmiştir. Örneğin, Ö5 “Ya çok güzel sunmuş ama günümüz öğrencileriyle uygulanmıyor maalesef. Yani hayaller hayatlar modundayım... ..ders sayısı ben 6.sınıflara giriyorum 3 saat. 3 saatte hangi birini yetiştiricem.” şeklinde düşüncesini dile getirirken Ö9 ise “Sadece ders saatlerinin yetersizliği, sınıflardaki kalabalık öğrenci mevcutları ile her şey zaten uygulamada zorlaşırken, farklı değerlendirmeler yapmak, bilemedim nasıl olur.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin ÖİDÖP'nin Uygulama Boyutuna (Uygulanan Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulama boyutuna (uygulanan program) yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesine odaklanan ikinci problemi kapsamında, öğretmenlerle yürütülen görüşme verileri analiz edildiğinde, “Uygulanan Program” teması altında;

- 1) “programa bağlılık”,
- 2) “iletişim dili” ve
- 3) “programın uygulama boyutunda karşılaşılan güçlükler” olmak üzere toplam 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar altında öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin ÖİDÖP'ye bağlılık durumu. Programa bağlılık alt teması; odaklanılan dil becerileri ve öğrenme çıktıları, içerik öğretimi, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bakımından incelenmiştir. Öğretmenlere yöneltilen

dil becerileri ve öğrenme çıktıları nasıl uyguladıkları ve en çok hangi dil becerilerine odaklandıkları sorusuna katılımcıların çoğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6) okuma becerisi şeklinde yanıt vermiştir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Çoğunlukla derste öğrencilerin de kendini daha iyi ifade edebildikleri okuduğunu anlama, reading becerilerine, aynı şekilde gramer ve vocabulary kısmına ve es geçmediğim kesinlikle listening.” (Ö1),

“En çok okuma, bu da sınavlardan kaynaklı oluyor çünkü çocuklar her ne kadar ben devlet okulunda olsam da sürekli sınava tabii tutuluyorlar. Okuduğunu ne kadar anlarsa o kadar sınavda başarılı olabiliyorlar. O yüzden ilk olmazsa olmazımız okuduğunu ne kadar anlayabiliyorsa. ...ikinci sırada dinleme becerisi gelebilir diyebiliriz. Çünkü özellikle son 3 senedir dinleme bölümleri de Milli Eğitim kitaplarında yoğun olarak veriliyor. Bu yüzden artık çocuklar da buna biraz aşına olmaya başladılar.” (Ö2),

“...daha çok okuma diyebilirim. Çünkü çevirme, okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmeye çalışıyoruz. Reading en baskın olan diyebiliriz.” (Ö4),

“En çok okuma becerisi ve dinleme becerisi. ...Neden ağırlık veriyorum, daha kolay. Uygulaması daha kolay yani. Yani beni yormuyor en azından, çocuklardan da daha kolay dönüt alabiliyorum.” (Ö5),

“Daha çok reading, en çok reading yapıyoruz açıkçası. İşte vocabulary teaching oluyor, hadi tamam listening de dediğim gibi bir nebze. ... Reading ve listening biraz daha çocukların kendilerini rahat hissetmesini sağlıyor bu yüzden de ben daha çok onları yapıyorum açıkçası.” (Ö6) şeklinde ifade etmiştir.

Diğer taraftan, Ö9 aşağıdaki ifadesiyle diğer öğretmenlerden farklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine de ağırlık verdiğini şöyle belirtmiştir:

Ders kitaplarındaki etkinliklere göre 4 temel beceriyi kullanma ve geliştirme yoluna gidiyorum ama müfredattaki sıraya her zaman uymuyorum. Nedeni de öğrencilerin durumuna, ihtiyaçlarına ya da ilgisine göre sırayı değiştiriyorum ya da ekleme yapıyorum. Yine de her şeye rağmen derslerde 4 dil becerisini de dahil etmeye çalışıyoruz. En çok dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık veriyorum.

Odaklanılan okuma ve dinleme becerilerinin yanı sıra, öğretmenler uygulamada konuşma ve yazma becerilerinin geri planda kaldığını dile getirmiştir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Speaking ve writing de çok istememe rağmen maalesef bazı zamansal sıkıntılardan kaynaklı olarak yoğun bir şekilde yer veremiyorum. Veriyorum ama yoğun bir şekilde yer veremiyorum, olması gerektiğini düşünmeme rağmen.” (Ö1),

“Konuşma en son gelen. Onun dışında yazma üçüncü sırada geliyor. Daha doğrusu bize göre sıraladığımızda aslında son sırada kalıyor. ...Yazma da ödevlendirme olarak oluyor daha çok, yani sınıf ortamında uygulanmıyor. ...Çocuklarda ben günlük tutturuyorum. İşte zaten 5.sınıftan itibaren yoğun bir biçimde geniş zaman yapısını da işliyorlar. Bu sefer de 5.sınıfın sonunda şimdiki zaman konusunu da öğrenmeye başlıyorlar. Ben de artık geniş zamanda ve şimdiki zamanda 5.sınıftan itibaren günlük tutturmaya çalışıyorum. Günde en azından işte bir 5-6 cümle olacak şekilde. Birkaç fiili yasaklıyorum bunlara. O fiilleri kullanmayacaksınız diyorum, örneğin play fiili. Play fiili çünkü çok basit, çok kolaylarına geliyor sürekli bununla cümle yazabiliyorlar. Onları yasaklayıp onun dışında cümle kurdurup işte bunları haftalık kontrol ediyorum. O şekilde bir uygulamamız var. Ama işte yazma hemen hemen bu kadarla kalıyor. Ha onun dışında var. Çeviri çalışmaları yaptığımızda ya da hikaye tamamlama gibi yaptıklarımız. Ama tekrar söylüyorum, bunların hepsi ödev olarak gidiyor yani çocuk hiç sınıf ortamında yazma etkinliği görmüyor.” (Ö2),

“Yazma ve konuşma çok geri planda kalıyor. ...yazmalarını istediğim zaman hem bir zaman kaybı oluyor derste yani zaten şu anda haftalık 3 saat işliyoruz, 10 tane ünite var ve ben her kazanımı ayrı ayrı veremiyorum.” (Ö5),

“...konuşma ve dinleme becerileri geri planda kalıyor. Burada öğrencilerin hedef dilde konuşmadaki isteksizlikleri ve ilkokuldan beri süregelen olumsuz yaşantıları etken oluyor ne yazık ki. Özellikle de konuşma çok geride kalıyor, çocuklar gerçekten inanılmaz isteksiz ve yapamıcam, konuşamıcam kaygısındalar.” (Ö8) şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise konuşma becerisinin iletişim kuracak kadar ileri düzeyde olmadığını “Konuşma çok basit düzeyde zaten. Daha çok soru-cevapta bir kelime söyleme ya da basit cümleler kurma, basit sorular sorma şeklinde.” ifadesiyle vurgulamıştır.

Öğretmenlere yöneltilen programda yer alan içeriği (temalar ve konular) nasıl ve ne ölçüde uyguladıkları sorusuna katılımcıların neredeyse hepsi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) programa oldukça bağlı kaldığını ifade etmiştir. Örneğin, Ö1 “Bunların hepsine uygun şekilde derslerimi işliyorum. Bir farklılık yok. Müfredatta belirtilen şekilde.” ifadesiyle uygulamada programa bağlı kaldığını dile getirirken “...ancak zaman zaman öğrencilerin bulunduğu seviye veya düzeyindeki olumsuz birtakım durumlardan dolayı bazı gecikmeler olabiliyor ya da derslerde sık sık tekrarlara düşme durumları oluyor.” şeklinde zaman zaman farklı uygulamaları olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö2 programı uygulama sürecindeki deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Çok sıkıntı yaşamadıysam hani böyle sağlık problemi yaşamadıysam hepsini ve hepsini mutlaka yapmaya çalışıyorum çünkü bir sorumluluk var. Yani o sorumluluğu yerine getirmeye çalışıyorum. Hatta bunu yerine getirebilmek için bazen çocukların işte eksik kalan kısımlarını da göz ardı edebiliyorum. Mesela bir önceki üniteden olması gereken şu kazanım kalmış mı, yok diyorum ben şunu yetiştireyim mutlaka. Hani her bölümde her kısımda mümkün olduğunca uygulamaya çalışıyorum ki eksik bıraktığım kısım hiçbir sınıfta olmadı.

Diğer taraftan, katılımcılardan Ö3, tamamı mülteci öğrencilerin devam ettiği bir okulda görev yaptığından resmi programa bağlı kalamadığını, uygulamada oldukça farklı bir yol izlediğini şu şekilde dile getirmiştir:

...çok büyük farklılıklar var. Yani ben çok çok esnetiyorum, esnetmek durumunda kalıyorum. Kimi çocuk dediğim gibi hiç Türkçe bilmiyor. Türkçe bilmemeyi geçin, okuma yazma bilinmiyor bizde. Yani çocuk yazı yazmayı bilmiyor. Abc nedir bilmiyor. Kimi Arapça, Farsça bilip gelen var yani hala o alfabeyi kullananlar var. Biz dediğim gibi öncelikle 1-2 ayımızı Türkçe öğretime ayırıyoruz. Türkçe okuma yazmaya ayırıyoruz. Ardından branş derslerimize geçiyoruz. ...Yani böyle olunca da ben Milli Eğitimin sunduğu programa kesinlikle bağlı kalamıyorum. Kalmak gibi de bir lüksüm yok maalesef.

Buna ek olarak, katılımcılara içerik öğretimi bakımından en çok neye ağırlık verdikleri sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9) kelime bilgisi

ve dil kalıplarına odaklanırken, Ö2 ise “Bunu biraz daha sınıf bazında söyleyebilirim. 5,6,7’lerde daha yoğun dil bilgisi ağırlıklı giderken 8.sınıfta artık daha kelime ağırlıklı olarak gidiyor. Kelime ve bu kelimelerin cümle içerisinde kullanımını bağlamında.” şeklinde sınıf düzeyine göre farklılık olduğunu dile getirmiştir.

İçerik öğretiminde kelime ve dil kalıplarına ağırlık veren öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kelime kısmının üzerinde yoğunca duruyorum ve de dil kalıpları.” (Ö1),

“Ben daha çok kelime ve şey kalıplar bu günlük konuşmada kullanılan kalıplara daha çok önem veriyorum. Gramer de mecburiyetten işte dediğim gibi sınav hazırlığından ötürü ağırlık vermek zorunda kalıyoruz. Kelime bilgisi, vocabulary teaching yapıyorum, daha çok ona ağırlık veriyorum.” (Ö6),

“Ağırlığı kelime kalıplarının öğretilmesinde oluyor. Dil bilgisi, benim derslerimde fazla yer tutmaz. Önemli kelimeleri tahtaya yazar, öğrencilerden de evde yazmalarını isterim. Metin çevirisi yaptırırım. Kelime bilgisi ön planda yer alıyor.” (Ö8),

“Kelime ve dil kalıplarına ağırlık veriyorum. Kelimeleri ve kalıpları okuma, dinleme ve yazma çalışmaları yaparak, öğrencilere kullandırarak öğretiyorum.” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir.

Diğer taraftan LGS’ye yönelik ders işleyen Ö4, içerik bakımından LGS’de yer alan soru kalıplarına yöneldiğini şu şekilde açıklamıştır:

Ağırlığımız, bizden verilmesi istenen kelimeler ve ifadeler var. Cümleler, soru kalıpları. Daha çok bu cümleleri anlaması, çevirebilmesi, soru kalıpları ve bu soru tarzına nasıl cevap verilir. Grafik yorumlama, tablo okuma, bu tarz şeyler de var. Onları da yapıyoruz tabii ki. Yani şu an LGS ile beraber bu özellik gelişti, yeni nesil soru diyorlar ya.

Dil bilgisi öğretimi konusunda ise öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9) kuralları doğrudan öğretmediklerini, örnekler üzerinden kısaca bahsettiklerini ya da öğrencilerin kendilerinin keşfedeceği şekilde sunduklarını belirtmiştir. Örneğin, Ö1 “Gramer kesinlikle açık anlattığım ve öğrenilmesi gerektiğini düşündüğüm bir bölüm ancak yoğun bir şekilde gramer işliyor muyum hayır. Çünkü öğrencilerin biraz da bunu kullanarak öğretildikten sonra kendilerinin üzerinde çalışıp tamamen gramer

odaklı bir yaklaşım benimsemiyorum.” diyerek dil bilgisini yoğun bir şekilde öğretmediğini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö4 “Dil bilgisi ben kendi adıma söyleyim, ama okuldaki diğer benden başka 10 arkadaşımız daha var, bunların çoğu da öyle, dil bilgisini hiç bahsetmiyoruz neredeyse. Çok kısa bahsediyoruz. 8.sınıfta ben neredeyse hiç anlatmıyorum dil bilgisini.” ifadesini kullanırken; Ö5 ise “Dil bilgisini zaten artık çocuklara yani sadece kısa bir söylüyorsun, ben artık yazdırmıyorum bile yani şu şudur, like-can bazı ifadeleri vermiyorum. Zaten konular geçtikçe tekrar olduğu için çocuklar, ya da şöyle düşünüyorum yeni nesil öğretmenler zaten dil bilgisi olarak anlatmıyor.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Diğer bir katılımcı Ö6 ise dil bilgisi öğretimine ilişkin uygulamasından şu şekilde bahsetmiştir:

Daha çok örnekler üzerinden gidiyorum ben. Çocuklara çok işte simple past tense şu şudur bu budur, bizim zamanımızdaki gibi değil, daha çok örnekler üzerinden anlatıyorum. Daha doğrusu örnek cümleleri yazıyorum, onlara okutuyorum mesela cümleyi hani sizce ne demek istiyor, ne gibi farklılık var işte 2 cümle yazıyorum mesela. Atıyorum yine tenselerden gidelim, present tense bir cümle yazıyorum sonra past tense. Aradaki fark ne gibisinden, çocuklara sorarak, soru-cevap şeklinde yapıyorum. Yoğun bir anlatım, dil bilgisi anlatımı yapmıyorum açıkçası. Örnekler üzerinden, örnek metinler üzerinden, cümleler üzerinden gidiyorum.

Son olarak, Ö9 da dil bilgisi öğretiminde kuralları öğrencilere doğrudan vermediğini, örnekler üzerinden öğrencilerin kuralları kendi başına keşfetmesine yönelik tümevarımsal bir yaklaşım izlediğini şu şekilde belirtmiştir:

...dinledikleri ya da okuduklarından yola çıkarak öğretiyorum. Kuralları öğrencilerin fark etmesini sağlıyorum. Daha sonra gerekli yerlerde açıklamalar yapıyorum. Doğrudan dil bilgisi kuralları öğretmiyorum ben derslerimde. Öğrenci için sıkıcı oluyor ve güncel anlamda da yani günümüzde öğrencilerin kendilerinin keşfetmesi gibi beceriler önemsendiği için ben de buna dikkat ediyorum.

Katılımcılara öğretme-öğrenme süreci bağlamında önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller bakımından programı nasıl ve ne ölçüde uyguladıkları sorulduğunda, verdikleri yanıtlardan öğrencilerin aktif katılımına önem verdikleri, oyunlara yer

verdikleri, farklı etkinlikleri kullanarak İngilizce dersini daha eğlenceli hale getirmek için çaba sarfettikleri ve çeşitli materyaller kullanarak öğrencilerin ilgisini artırmaya ve gelişimlerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir.

Ders sürecinde öğrencilerin aktif katılımının önemine vurgu yapan Ö1 şu şekilde açıklama yapmıştır:

Şöyle, zaten öğrenciler kesinlikle söylediğim gibi dilde aktif rol alması gereken kişiler oldukları için daima bütün etkinliklerde öğrencilerin katılımını sağlamaya çalışırım. Buna gayret ediyorum. Öğrencilerden zaman zaman çok tepki alamam da bir şekilde onları cevap alabilmek adına teşvik edecek sorular olabilir, cevaplar olabilir, birtakım ipuçları olabilir ya da görsel olarak zihinlerinde canlandırmalarını sağlayacak bazı resimler ya da taklitler-mimikler çokça bunlara yer veriyorum. Çünkü öğrencilerin aslında temel olarak şunu benimsiyorum, şöyle ki çocuklar kendileri bir şeyi bulup keşfettikleri zaman daha akılda kalıcı ve daha etkili bir öğrenme oluyor. O yüzden daha çok doğrudan cevabı vermektense öğrencilerden cevap almak için üstlerine düşünüyorum.

Derslerinde sıklıkla oyunlara, şarkılara ve videolara yer veren öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Oyun oynayarak, işte kelime avı yapıyoruz sinekliklerle. Tahtadan gruba ayırıp kim daha çok kelime yakalayacak veya işte konuyla alakalı atıyorum mesela okul açıldığında şey yapıcam kutum hazır, demokrasiyle ilgili bir seçim yapıcaz. Kutunun üstünde ballot box yazılacak veya çocukların üstünde işte kim oy kullanacaksa. Bu tarz hani oyunla kelimeleri bir arada vermek onlara iyi geliyor. Hem bir oyun oynamış oluyorlar. Yani oyuna, ilgiye çok aç çocuklar bunlar. ... İşte kuklam var, topum var, top sende oyunu var. Topu atıyoruz işte kime gelirse kelime soruyorsam kelime, soru soruyorsam soruyu o cevaplamaya çalışıyor.” (Ö3),

“...duygular bölümüne geldiğimizde duyguları öğrenip pekiştirdikten sonra çocukların mimiklerle, jestlerle durumu açıklayacak şekilde tahmin oyunları oynayarak pekiştirmelerini sağlıyoruz. Yine bununla alakalı bazı materyallerim de var elimde mevcut, duyguları gösteren keçeden yapılmış, bunları yine önce tanıtip daha sonra bu miknatıslı materyalleri tahtaya yapıştırarak eşleştirme oyunu şeklinde oynuyoruz.” (Ö1),

“...örneğin 6.sınıfın 4. ünitesi. Weather and Emotions. Genellikle bir videoyla, çoğunlukla bir videoyla giriyorum. Hava durumunu anlatan veya işte mevsimleri gösteren bir video izliyorum çocuklarla.” (Ö5),

“Üniteye yeni kelimelerin görselleri ile başlarım. Sonrasında ünite ile ilgili varsa videolarla giriş yaparım.” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir.

Diğer taraftan, katılımcılardan Ö2, ortaokulun ilk düzeylerinde daha çok ön planda kullandıkları oyun, şarkı vb. etkinliklerin sınıf düzeyi arttıkça kullanımının azaldığını şöyle belirtmiştir:

...hani bu artık 7.sınıfın 2.dönemine geçtiğimizde artık o çocuklardaki o ergenliği, o büyümeyi gördüğümüzde artık durum farklılaşıyor. Onlarda ise öncesinde hikayeler, şarkı söylemeler, işte o chant'ler bunlar çeşitlendirilebilirken, bunlar hani daha da yoğun halde yaşanırken, yaş ilerledikçe onlarda sadece konu anlatımı, kelime tekrarı, işte kitaptaki çalışmaların yapılması daha motomot gidiyor.” Benzer şekilde, Ö6 da “Yaş büyüdükçe bu oyuncak gibi şeyler çocuklara saçma geliyor, dalgaya alıyorlar özellikle 7 ve 8’de bu böyle oluyor. Onlarla da daha çok metinler üzerinden açıkçası, belki resimler posterler onlarda da kullanılıyor ama işte ne bileyim kukladır şudur budur onlarda gitmiyor.

Katılımcıların öğretme-öğrenme sürecinde ne tür araç-gereç, bağlam, etkinlik ve materyal kullandıkları sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) genel olarak akıllı tahta, flaşkartlar ve poster gibi görsel materyaller ve öğrenci ürünleri, ders kitabı, kaynak kitaplar ve çalışma kağıdı kullandıklarını belirtmiştir. Akıllı tahta kullanımına ilişkin olarak Ö1 “Akıllı tahtayı daima kullanıyorum, özellikle bulunduğumuz çağ itibariyle öğrencilerin dikkatini çekecek konuları, derse daha fazla odaklanmalarını sağlayacak materyaller bulunuyor.” ifadesiyle akıllı tahta aracılığıyla çeşitli etkinliklere ulaşabildiğini dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı Ö5 ise “Kitaptaki, akıllı tahta uygulamaları sayesinde, kitaptaki aktiviteleri daha fazla etkileşimli olarak kullanabiliyorum yani akıllı tahtanın ve teknolojinin en büyük sağladığı fayda bu.” şeklindeki ifadesiyle akıllı tahtanın kullanılabilirliğine değinmiştir.

Öğretmenlerin ders sürecinde kullandığı materyaller çeşitlilik göstermekle birlikte, özellikle görsel-işitsel materyallerin kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“İngilizce sınıfımız var okulda, orada görsellerle bazı konularla alakalı posterler, öğrencilerin hazırlamış olduğu ya da öğrencilerle birlikte hazırladığımız konuyla alakalı birtakım etkinlikler, örnek verecek olursam mesela fiillerin ikinci hallerini anlatırken bunu tahtamızda bir çerçeve yapacak şekilde kelebekler doldurmuştuk ve onlara ikinci hallerine yer vererek yazmıştık. ...onun dışında saatleri öğrendiğimiz konuda bir saat tasarımı aynı zamanda bir TÜBİTAK projemizde bir saat tasarımı gerçekleştirdik ve ondan sonra saat konusunun denk geldiği ünitelerde bununla alakalı öğrencileri aktif olarak oyunla destekleyecek şekilde devam ettik. Yani şöyle söyleyim, bolca poster, görsel materyal ve akıllı tahta başlı başına kullandıklarım.” (Ö1),

“Gerçek materyaller götürmeye çalışıyorum. Onun dışında yani böyle dediğim gibi kahvaltılık ortamıysa bazen gerçek materyaller götürüyorum. Veya onların da getirmesini istiyorum. Birlikte bir kahvaltılık yapıyoruz veya bir yemek yiyoruz.” (Ö3),

“Sınıf düzeyine göre değişiyor. 5.sınıflar biraz daha ilköğretim kafasında oldukları için daha doğrusu ilköğretimden yeni çıkıp geldikleri için onlarla daha çok görsel materyaller kullanıyorum girdiğim zaman bu sene girmiyorum derslerine ama daha önceki senelerde girdim 5.sınıfların derslerine. İşte kuklalar olur, ne bileyim materyaller atıyorum işte görseller, posterler öyle şeyler kullanıyordum onlara daha çok.” (Ö6),

“...en çok flaşkartlar kullanıyorum çünkü birçok oyun uydurabiliyoruz bunlarla. Kelime bilgisi için oyunlar daha çok. Keyifli de oluyor hem de akılda kalıcı, daha öğretici. Ünite kelimelerine ilişkin flaşkartlarım ve tahtaya yapıştırılabilen keçeden yapılan magnetli materyallerim var. 5lerle bunları daha çok yapıyoruz, yaşları küçük olduğu için daha çok hoşlarına gidiyo.” (Ö9) şeklinde ifade etmiştir.

Buna ek olarak, katılımcılardan bazıları (Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) ders kitapları, kaynak kitaplar ve çalışma kağıtlarından faydalandıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Daha çok kaynak kitap kullanıyorum, çalışma kağıtları ve akıllı tahta etkinlikleri kullanıyorum.” (Ö7),

“Materyallerimiz olmazsa olmazımız Milli Eğitim’in dağıtmış olduğu kitaplarımız, temel olarak kullanıyoruz. Onu her sınıfta temel olarak kullanıyorum. Ama yeterli mi yetmiyor. Yetmediği için tabii ki bu sefer mecburen akıllı tahta uygulamaları, işte ek kaynak kitaplar kullanıyoruz.” (Ö2),

“Ders kitabına paralel, yani ondan da etkinlikler yapıyorum ama genelde ek kaynaklar tavsiye ediyorum çocuklara, ne kadar doğru bilemiyorum ama. Kaynak kitaplar üzerinden gidiyorum, ders kitabını çok yoğun kullanmıyorum açıkçası.” (Ö6),

“Okul ders kitabını kullanıyoruz zaten okullar dağıtıyor bunları öğrencilere. Bunun dışında fotokopilerden faydalanıyorum. Okulun velilerinin sosyoekonomik durumunun oldukça kötü olması sebebiyle ekonomik kaynaklar ve kendi tedarik ettiğim kaynaklarla dersleri işliyorum.” (Ö8),

“...Bunun yanı sıra hikaye kitapları ile okuma becerilerini destekliyorum. Tabii sınav odaklı bir eğitim sistemine sahip olduğumuz için test kitaplarını ve fotokopileri de sürekli kullanıyorum.” Ö9 şeklinde dile getirmiştir.

Elde edilen bulgulardan, Ö2 farklı ve dikkat çeken bir etkinlik olarak dersinde dramaya yer verdiğini şu şekilde belirtmiştir:

Tiyatro yapıyoruz. Ve ben çok verimli buluyorum ki ben bunu özellikle çok kısa tutuyorum birer sayfalık işte her birine 2şer kişi özellikle, sayıyı çok tutarsam sıkıntı oluyor ama 2 kişiyle yaparsam çok güzel yapıyorlar ve bunu hemen 10 dakika içerisinde sınıf içerisinde uyguluyorlar. Bunu zaten her çocuğun yapması bir 10 haftayı buluyor. Çok rahatlıkla da yetişiyor. Zamanımızı da çok almıyor. Ve ezberledikleri için de o cümleleri kesinlikle unutmuyorlar. Hala daha gelip ya ben tiyatrodaki şunu yapmıştım şunu söylemişim, bak şu cümleydi hiç unutmuyorum dedikleri oluyor. Güzel diyaloglar ortaya çıkıyor. Bunu çok yoğun kullanıyorum evet. Ezberledikleri için de o artık kalıplaşıyor ve kalıcı bir öğrenme oluyor.

Görüşme sorularından elde edilen bir diğer bulguda ise öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde bireysel çalışmalara öncelik verdiğini ve grup çalışmalarını sınırlı olarak yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda, Ö6 “Grup çalışmalarına çok fazla yer veremiyorum çünkü grup çalışması yapıldığı zaman kopuyor yani sınıf, bağımsızlaşıyor, öğretmen yokmuşçasına, hunharca ders

çalışıyorlar güya onun dışında bireysel çalışmalarını daha çok önemsiyorum ben. Öyle.” şeklinde deneyimini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö1 de “...grup çalışması da kesinlikle önemli ama zaman zaman öğrencilerin kendilerini bireysel olarak da ön plana çıkarabildiği bazı aktiviteler oluyor. Çoğunlukla baktığımızda öğrencilerin bireysel çalışmaları daha çok söz konusu.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen programda yer alan ölçme-değerlendirmeyi (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) nasıl ve ne ölçüde uyguladıkları sorusuna katılımcıların hepsi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) öğrencileri yazılı sınavlar yoluyla değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Yazılı sınavlarda ise genellikle okuma ve yazma becerilerini ölçtükleri görülmektedir. Buna ilişkin, bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencileri belirtilen bir şekilde her dönemde 2 kere yazılı yapıyoruz, onun dışında derse etkin katılımları da değerlendirmelerin arasında. Derse etkin katılım ölçөгim var ve bu ölçөгi öğrencilerin derse katılım durumlarına göre göz önünde bulundurarak tabii ödevlerini ne kadar düzenli yapıp yapmadıklarına bakıyorum ya da derste etkinliklere katılıyorlar mı, ne kadar çabalyorlar veya ne ölçüde derste aktif olmaya çalışıyorlar, derse ne kadar odaklanmışlar, ne kadar iyi dinliyorlar. Tabii ki birbirlerine ve öğretmene karşı tutumu, saygısı, bunlar da oldukça önemli. Veya derse karşı ilgisi genel olarak. Bunun dışında gayreti, çabası, özeni, düzeni kesinlikle derse karşı olan notları düzgün alabilmiş mi, bunların tekrarını ne sıklıkla yapıyor ki ödevlerden de bunların bir kısmının kontrolünü sağlayabiliyoruz ve mutlaka verdiğim bir ödevin kontrolünü de kendim yapmaya özen gösteririm öğrencilerin ne durumda olduğunu görebilmek için.” (Ö1),

“...bir arkalı önlü kağıt. Her çeşit soru olur açık uçlu, kapalı uçlu, test, boşluk doldurma, çeşit çeşit stilde sorarak çocukların bilgilerini ölçmeye çalışıyorum. Dönemlik yazılılar sınıfın ders saatine göre değişiyor biliyorsunuz 2 ya da 3 yazılı şeklinde.” (Ö3),

“Yazılı yoklamalar ile ölçme yapıyorum. Somut olarak bu şekilde. Tabii ayrıca öğrencinin ders içindeki durumuna göre de ders içi katılım puanlarını veriyorum. Hani sözlü notları dediğimiz şey yani.” (Ö8)

Diğer taraftan, katılımcıların yapılan yazılılarda hangi dil becerilerini ölçtüğü sorulduğunda çoğunlukla okuma ve yazma becerileri cevabı alınmıştır. Örneğin, Ö1

görüşünü "...Çoğunlukla kelime, okuduğunu anlama, reading skills, onun dışında maalesef dinleme ve writing kısımlarına yer veremiyorum çünkü ondan çok fazla bir dönüt alabileceğimiz kadar yoğun işlemiyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö5 "Sadece çoktan seçmeli değil ama ağırlıklı olarak çoktan seçmeli. Hani boşluk doldurma, eşleştirme gibi yazılı sınavlar da yer alıyor ama çoktan seçmeli biraz daha ağırlıklı bölümü oluşturuyor." diyerek yazılılarda yoğunluğun çoktan seçmeli bölümden oluştuğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı Ö8 de "Yazılılarım resim-kelime eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular, metin çözümlene soruları, soru-cevap eşleştirme, kelimelerin hedef/ana dildeki karşılıklarını veya eş/zıt anlamlılarını bulmayı içeriyor. Böyle karışık, birkaç bölümden oluşacak şekilde hazırlıyoruz biz." şeklinde yazılı sınavlardan oluşan ölçme aracını açıklamıştır. Değerlendirme sürecinde LGS'nin etkili olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin gerek yüksek puan alması gerekse sınava hazırlık olması amacıyla yazılıları özellikle çoktan seçmeli şekilde hazırlayan katılımcılardan bazılarının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

"Sınavlarımız da genelde çoktan seçmeli oluyor. Kolay olmasına dikkat ediyoruz, nolursa olsun, puanların yüksek olması için." (Ö4),

"Yazılılar çoğunlukla çoktan seçmeli oluyor. Özellikle 8.sınıflarda. Bu da sınav odaklı bir sistem olmamızdan kaynaklı." şeklindeki ifadesiyle ölçme-değerlendirme sürecinde LGS'nin etkili olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, yazılılara ek olarak katılımcıların ders içi katılıma ilişkin bir değerlendirme yaptığı da ifadelerden anlaşılmaktadır. Örneğin, katılımcılardan Ö2 buna ilişkin uygulamasını şöyle ifade etmiştir:

Onun dışında sözlü notları veriyoruz ama sözlü notlarını verirken tabii ki ilk olmazsa olmazımız bir öğrenciyi değerlendirirken, hani eskiden vardı ya şöyle not defterleri vardı, not defterinde kağıdı açıp çocuğa not verirken şöyle bir yukarı bakıp öğrenciyi gözümüzün önüne getirip not verme vardı, çocuk gözünüzün önüne geldiğinde asıl değerlendirme orada başlıyor. Bu kısım aslında fasa fisoydu. Orada gerçekten onun için bir anne oluyorsunuz, onun için bir baba oluyorsunuz, onun için bir öğretmen oluyorsunuz. Ve gerçek değerlendirme yapıyorsunuz. İlk yaptığınız, gerçekten sınıf içerisinde uyumlu mu, arkadaşlarıyla uyumlu mu, derse katılımında size karşı saygılı mı.

Aslında kafanızda bir öğrenci profili oluşuyor ve ona göre değerlendirme yapıyorsunuz.

Öğretmenlerden bazıları (Ö2, Ö6) yazılı sınavlar ve ders içi katılım puanları dışında öğrencilere proje ödevi verildiğinden bahsetmiştir. Örneğin, Ö6 “Onun dışında dediğim gibi hani bazı proje ödevleri veriyorum, kitapta yönlendiriyorya işte kitabın sonunda şu şu yapılsın diye.” şeklindeki ifadesiyle öğrencilere ders kitaplarının sonunda yer alan etkinlikler doğrultusunda proje ödevi verdiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö2 dönem içinde verilen ve karneye not olarak yansıtılan proje ödevleri verdiğini şu şekilde açıklamıştır:

...bir de projelerimiz var. Projelerde ise, projelerde biliyorsunuz belli başlı kalıplaşmış matbular var, onlar her sene geliyor bize. Onun çerçevesine göre isteyen çocuğa veriyoruz, onun dışında yazılı notlarının düşük olduğunu düşünen çocuklar varsa ben onlara ekstradan, resmiyette görünmese bile onlara da proje ödevleri veriyorum.

Son olarak, öğrencilere verilen ödevler bakımından Ö1 “...mesela tahtaya yazdığım işte boşluk doldurma şeklinde sorularım oluyor, bunları ödev veriyorum. Daha çok gramer ve kelime bilgilerini ölçme amaçlı.” diyerek verdiği ödevlerin dil bilgisi ve kelime bilgisine yönelik olduğunu vurgulamıştır. Bazı öğretmenler ise (Ö1, Ö4, Ö9) afiş veya poster gibi yazılı veya araştırmaya yönelik sunum şeklinde ödev verdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yani ünitenin başında bir afiş, poster ödevi mutlaka olur. Mutlaka çocuklara afiş, poster yaptırıyorum. Seviye olarak sınıflarımız, bizim seviye sınıflarımız var, onlardan genelde mutlaka şey isterim ben, bu sene canlı eğitimde uzaktan eğitimde bu imkanımız olmadı ama, konumuzla ilgili bir sunum. Ama şu değil, mesela 8.sınıfta 9.ünitemiz Science. Bilim ünitesi, işte burada şimdiki zaman, geçmiş zaman konuları var. O değil. Bir tane Türk bilim adamı, dünyaca tanınan Türk bilim adamı veya tarihten. Bunu kısaca bize tanıtın gibi. Bu tarz veya 7.sınıflarda Çevre ünitesi var. Sizce en büyük çevre sorunumuz nolabilir, bunu bize bir anlatın, kısa birkaç dakikalık bir sunum yapın.” (Ö4),

“Röportaj ve sunum şeklinde olan kısımlar da daha çok İngilizce proje ödevleri üzerinden yapabiliyoruz. Aslında zaten her ünite akışında çokça assignmentlar oluyor. Bunları, öğrencilerin hepsinin yapabileceği ölçüde mümkün

olduğunca daha çok işte o doğum günü kartları hazırlama, menü hazırlama veya bunlarla alakalı eğer ki yine vaktimiz varsa belli başlı istekli öğrencilerden de buna yönelik hazırlanan şeyleri sunmalarına fırsat veriyoruz tabii ki ama onun dışında daha kapsamlı proje ödevlerinde bunlara daha çok yer veriyoruz. ...Örneğin ünlü bir bilim insanıyla alakalı bir ünite aktarıldıktan sonra herhangi bir ünlü bir kişiyi veya sizin hayatınızda önemli yere sahip bir ünlüyü bize açıklayıp, araştırıp, onunla ilgili bilgileri sınıfta sunmaları gibi. Bunları sınıfta İngilizce sunuyorlar. Yazıdan çok konuşmaya yönelik bir sunum, ancak sunumda kendileri için önceden kısa notlar alabiliyorlar. Her sene de her sınıftan en az bir öğrenci proje ödevi alıyor İngilizceden. Bunlarda da daha kapsamlı, daha dolu dolu poster şeklinde olabilir veya bir slayt/sunum şeklinde olabilir öyle daha detaylı bir ödev veriyorum.” (Ö1),

“Verdiğim ödevler genellikle öğrencilerin araştırma yapıp, konuyla ilgili topladıkları bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederek yazma becerilerini geliştirmeye ve sonrasında çalışmalarını sınıfta sunarak, soru cevap etkinliğiyle konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik oluyor. Basit düzeyde olsa da yazma ve konuşma becerilerine yer vermiş oluyoruz. Bi de proje ödevleri her dönem isteyen öğrencilere veriliyor okulda, onu da daha çok poster hazırlama, menü hazırlama gibi ünitelerde öğrendikleri konulara yönelik basit bir ürün çıkarmaları şeklinde yaptırıyorum.” (Ö9) diyerek verilen ödevlerin öğrencilerin araştırmaya yönelik bir ürün ortaya koymasına yönünde ortak bir uygulamaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Diğer taraftan, katılımcılardan Ö6 okuma becerisini geliştirmeye yönelik ödev verdiğini ancak bunu sınırlı sayıda öğrenciyle yürütebildiğini şöyle ifade etmiştir:

Hikaye okutuyorum genelde kelime öğrensinler diye yine, ama tabii bunu hepsi uygulamıyor açıkçası birkaç öğrenciyle yapıyoruz bunu. İşte haftalık bu İngilizce kitaplar oluyorsa İngilizce hikayeler, onları okutuyorum özet yazmalarını istiyorum işte kelimeleri ezberlemelerini istiyorum. Ondan sonra onlara ayrıyeten sınav yapıyorum daha doğrusu birkaç soru soruyorum comprehension questions gibi. Öyle. Ama bunu 2-3 öğrenciyle yapabiliyorum, hepsine yaptırıyorum maalesef.

Diğer bir katılımcı Ö2 ise öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla günlük yazma ödevi verdiğini ancak bunu birkaç cümle ile sınırlandırdığını şu şekilde dile getirmiştir:

Çocuklarda ben günlük tutturuyorum. İşte zaten 5.sınıftan itibaren yoğun bir biçimde geniş zaman yapısını da işliyorlar. Bu sefer de 5.sınıfın sonunda şimdiki zaman konusunu da öğrenmeye başlıyorlar. Ben de artık geniş zamanda ve şimdiki zamanda 5.sınıftan itibaren günlük tutturmaya çalışıyorum. Günde en azından işte bir 5-6 cümle olacak şekilde. Birkaç fiili yasaklıyorum bunlara. O fiilleri kullanmayacaksınız diyorum, örneğin play fiili. Play fiili çünkü çok basit, çok kolaylarına geliyor sürekli bununla cümle yazabiliyorlar. Onları yasaklayıp onun dışında cümle kurdurup işte bunları haftalık kontrol ediyorum. O şekilde bir uygulamamız var. Ama işte yazma hemen hemen bu kadarla kalıyor. Ha onun dışında var. Çeviri çalışmaları yaptığımızda ya da hikaye tamamlama gibi yaptıklarımız.

Öğretmenlerin ders içinde kullandığı iletişim dili. Katılımcılara yöneltilen ders içi iletişim dili olarak hedef dil ve ana dil kullanımını nasıl gerçekleştirdikleri sorusuna öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9) ana dil kullanımının hedef dile oranla daha fazla olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“...mümkün olduğunca hedef dili kullanıp, anlaşılmadığında jest ve mimikleri kullanıp vücut dilini kullanarak da pekiştirmeye gayret ediyorum. Ama bir yerden sonra bir şekilde öğrencilerden dönüt alamayınca hiçbir şekilde hiçbir formda, maalesef ana dili yine kullanmaya dönüyoruz.” (Ö1),

“Yani hedef dil olarak konuşsak bile çocuklar anlamadığı için mecburen ana dile dönüyorum ama mutlaka bir İngilizce tekrarını yapıyorum. En azından basit yönergeleri mutlaka İngilizce söylüyorum. Baktım anlamıyorlarsa en son Türkçe söylüyorum.” (Ö5),

“En basitinden bugün yaşadım, tek öğrenci geldi, test çözüyoruz aslında artık ünitelerimiz bittiği için test çözüyoruz. Test çözerken de yönergelerimi İngilizce konuşuyorum, İngilizce söylüyorum. Ama çocuk anlamıyorum diyor filan böyle. Israrla ısrarla İngilizce konuştum, yok yapamıyorum hocam, anlamıyorum hocam, şöyle mi hocam, böyle mi hocam, e açıklıcaksın anlamıyor. Mecburen ana dilimize dönüyoruz yani.” (Ö6),

“...hedef dile mümkün olduğunca yer veriyoruz. Gönül ister ki daima sınıfta İngilizce konuşalım ama öyle olmuyo maalesef. Çocukların anlamadığı yerde

mecburen Türkçe'ye dönmek zorunda kalınıyor. Çünkü devamlı İngilizce konuşulduğu zaman öğrenciler anlamıyo, dersten kopuyo ve panik oluyo. Onlara öyle gergin bir ortam oluşturmaktansa ana dilde iletişim kurmayı tercih ediyorum.” (Ö9) şeklindeki ifadesiyle öğrencilere sınıfta rahat bir öğrenme ortamı yaratmak amacıyla ana dilde iletişim kurmaya yöneldiğini vurgulamıştır.

Ö9'un ifadesine benzer şekilde, katılımcılardan Ö2 de öğrencilerin ön öğrenmelerinin diğer bir ifadeyle ilkokuldan beri İngilizce derslerinde hedef dile aşına olmadığını ve bu nedenle öğrenciler ortaokul kademesine başladıklarında da aynı yaşantıyı sürdürmek durumunda kaldığını şöyle ifade etmiştir:

...işte her şey İngilizce anlatılacak diye söyleniyor ama maalesef ki maalesef olmuyor. Yani dil öğretirken mecburen ana dilimizi kullanmak zorunda kalıyoruz çünkü çocuk zaten temelden itibaren yani 2.sınıftan itibaren gelirken İngilizce öğrenip gelirken hep bu şekilde gelmiş. E bu sefer anlamıyor, süre yetmiyor yani hani sadece İngilizce konuşayım sadece İngilizce açıklayayım, ana dili hiç sınıf ortamında kullanmayayım, ben bunu mesela maalesef başaramadım. Yapamadım. Yani çok denedim, çok azmettim ama bu sefer de çocuklarımı kaybettim. E dersten soğumaya başladılar, İngilizce'ye katılmak istemediler, hatta hala bana diyorlar ki ya öğretmenim işte biz EBA'dan izlemeleri gereken ders videolarını tekrar etmeleri için onlara gönderdiğimde yaa öğretmenim hep İngilizce konuşuyor işte anlamıyoruz, dinlemiyoruz filan diyorlar. Öğretmenim gönderme valla ben izlemiyorum, anlamıyorum filan yapıyor. Velhasıl kelam olması gereken evet öyle ama ben konu anlatımlarını ana dilde yani Türkçe'de gerçekleştiriyorum.

Çoğunlukla ana dilde iletişim kurduğunu ifade eden katılımcılara bu durumda hedef dili hangi durumda kullandıkları sorulduğunda ise verilen yanıtlar basit yönergeler ve soru-cevap etkinlikleri gibi basit ifadelerin kullanılması olduğu yönündedir. Örneğin, Ö9 “Hedef dili de en çok basit soru-cevaplarda, örneğin hello, how are you filan derken ya da yapacağımız bir alıştırmada kısa cümleler düzeyinde kullanıyorum.” şeklinde hedef dilin basit düzeyde soru-cevap etkinliklerde kullanıldığına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde buna yönelik bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Emirler, yönergeler, işte sınıf içerisinde kullanılan belli başlı ifadeler vardır ya işte tahtaya gelebilir misin, şunu yazabilir misin ya da işte onlar sorarken yine aynı şekilde işte soru sorabilir miyim, işte şunu alabilir miyim filan gibi. İşte çok o tarz şeyler. Daha çok emirler, yönergeler diyebiliriz.” (Ö2),

“Open your book. Page 47. Veya yönergelerde veriyoruz ama bir de şu, bir konuyu ilk kez anlattığımda o konuyu önce bir basit şekilde birkaç cümleyle İngilizce olarak bahsediyorum. Sonra, çünkü ben onu seviyorum da o şekilde anlatmayı ama çocuklar biraz daha ne diyor hoca acaba diye baktığı için aynısını Türkçe’ye çevirerek devam ediyoruz.” (Ö4) diyerek hedef dilde iletişim kurduğu takdirde aynı ifadeleri ana dile de çevirdiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan, katılımcılardan bir diğeri Ö3, farklı etnik kökene sahip öğrencilerin devam ettiği bir okulda görev yaptığından, ders içi hedef dil/ana dil kullanımından şöyle bahsetmiştir:

Evet yani bizde hedef dil çok. Yani İngilizce Türkçe çocuk hangisini hedef seçeceğini bilemiyor bazen. Yani nasıl tabii ki Türkçe’den yardım alıyorum, yardım almak zorunda kalıyorum. Bazen de dediğim gibi çocuk Türkçe’yi biliyor, konuşma gayet güzel, okuma yazmayı biliyor. O zaman napıyorum, direkt İngilizce’yi kullanıyorum ben okulda mümkün olduğunca. İşte hele ki bir de hiç bilmeyen, okuma yazmayı bilmeyen öğrenci sayısı azsa onlar da o arada aslında bir nevi kapıyorlar. Türkçe’yi es geçip direkt İngilizce’ye geçebilen de var. Yani çocuklar öyle bir şey ki, bunlar küçük yaşta dil öğrendikleri için kesinlikle dil öğrenme mekanizmaları çok aktif çalışıyor. Belki bizim çocuklarımızdan çok daha iyi çalışıyor. İşte bir öğrencim var çocuk önce İstanbul’a gelmiş, orada Kürt bir ailenin olduğu apartmanda kalmış. Çocuk Türkçe değil Kürtçe öğrenmiş ilk olarak. Sonra işte Kırşehir’e geliyorlar, geliyor 2 ay içerisinde söyledi yanlış hatırlamıyorsam, yani 2 ay içinde de Türkçe öğrendim öğretmenim dedi. Çok şaşırdım. Hakikaten birçoğu böyle. Dil öğrenmeye çok açıklar ve ne kadar maruz kalıyorsa aslında o kadar çabuk öğreniyorlar. Bunun en güzel örneği bu mülteci çocuklar. O yüzden ben de hani o ilk 1-2 ayı geçiyorsa, okuma yazmayı çocuk kavradıysa, mümkün mertebe sınıf içerisinde iletişim olarak İngilizce’yi tercih etmeye çalışıyorum.

Katılımcılardan Ö7 ise “Genel komutlarımı İngilizce veriyorum derste, yoğun olarak hedef dili kullanıyorum. Öğrencilerimi de aynı şekilde hedef dili kullanmaları için cesaretlendiriyorum.” şeklindeki ifadesiyle diğer öğretmenlerden farklı olarak ders içi iletişimde hedef dile daha çok öncelik verdiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ÖİDÖP’nin uygulama boyutunda karşılaştığı güçlükler.

Katılımcılara programın uygulanmasında ne tür zorluklar deneyimlediği sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9) haftalık ders saatlerinin yeterli olmadığı yönünde ortak bir görüş bildirmiştir. Yanıtlarında benzer ifadelere yer veren öğretmenlerin açıklamaları şu şekildedir:

“...programın uygulanmasında genel olarak zamansal sıkıntı yaşadığımı söyleyebilirim. Çünkü bazı konularda gerçekten yoğunluk var ve daha iyi öğrenilebilmesi için öğrencilerin daha fazla aktivitelerle veya speaking, writing aktiviteleriyle daha güzel üretim boyutunda artık geçmeleri gerektiği bölümleri daha yüzeysel geçmek durumunda kalıyoruz.” (Ö1),

“Aslında tekrar ediyor gibi olacağım ama müfredatla ilgili olarak zaman konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Zamanlama konusunda sıkıntı yaşıyoruz. En büyük yaşadığımız sıkıntılar bunlardan ibaret.” (Ö2),

“Yani dediğim gibi çocuk daha fazla etkinlik yapmak istiyor fakat süre bence çok da yeterli değil. Biraz daha esnek olmalı. Öğretmene bırakılmalı biraz daha. Hani işte 3 hafta içerisinde bu ünite bitmeli olmamalı. Yani öğretmene güvenilmeli ve o esneklik tanınmalı diye düşünüyorum. Yani zaten eğer öğretmen isterse istediği gibi esnetir, gereksiz gördüğünü çıkarır veya bir sonraki üniteye öğrenciyi kazandırır.” (Ö3),

“Konuları yetiştirmek için uğraşmak yorucu olabiliyor çünkü her üniteyi aynı sürede kavrayamayabiliyor öğrenciler. Yani zaman sıkıntısı diyebilirim.” (Ö7),

“Ders saati sayısının az olması. Ders saati sayısı az ama ünite sayısının fazla olması. Ünite sayısı, yine temalar şeklinde olabilir tamam ama ünite sayısı 5 ünite olsa daha fazla biz aktivite hazırlayabiliriz ya da listeninge, writinge daha fazla ağırlık verebiliriz. En önemli sıkıntılar bunlar. Daha sonra da öğrenci düzeylerinin aşırı düşük olması. Yani maalesef İngilizceyi ikinci sınıfa indiriyoruz ama hala biz ilkökul 4.sınıftaki, 5.sınıftaki şeyleri alamayan, kazanımları alamayan öğrencilerle ders

yapmaya çalışıyorum. En büyük sıkıntı bu.” (Ö5) ifadeleriyle haftalık ders saatlerinin yeterli olmadığını ve bu nedenle programı yetiştirmek amacıyla bazı konuları yüzeysel geçmek durumunda kaldığını ve öğrenme sürecinde yeterince pekiştirme yapamadığını savunmuştur.

Bunun yanı sıra, Ö9 “Ders saatlerinin ve ayrıca programa uygun materyallerin yetersiz olması programın uygulanmasında zorluklar teşkil ediyor. Sınıflar kalabalık, materyaller hazır değil, biz uğraşmak durumundayız. Bunların hepsi zorluk yani.” ifadesiyle haftalık ders saatlerinin yetersiz olmasına ek olarak sınıf mevcutlarının fazla olmasını ve materyallerin öğretmenlere hazır olarak sağlanmamasını da deneyimlediği zorluklar olarak belirtmiştir.

Diğer taraftan, Ö6 öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmadığını ve İngilizce dersine ilişkin ilgi ve motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Aslında çok bahsettik yani bunları da söyledik aslında. Dediğim gibi çocukların hazırbulunuşluk seviyesi etkiliyor, istediğimiz gibi derslerimizi işleyememizde. İsteksizlikleri. İngilizceyi bir ders olarak görmemeleri. Her ne kadar sınavda çıksa bile ya zaten 10 soru diyip hani umursamamaları açıkçası beni en çok zorlayan şeylerden biriydi. Matematik olsun Türkçe olsun onlar için daha önemli. Belki de haklılar bilmiyorum hani sınav bağlamında düşündüğümüzde belki de haklılar. Belki buna yönelik bir sınav yapılırsa hani İngilizce için, İngilizce yeterliliğini de ölçseler sınava alırken atıyorum üniversite hazırlık sınavlarında olduğu gibi, belki daha faydalı olacaktır. En çok bu konuda sıkıntı yaşıyorum açıkçası.

Katılımcılardan bir diğeri Ö4 ise görev yaptığı okulda, eğitimin paydaşlarından olan veli, öğrenci ve okul yönetiminin beklentilerine uygun olacak şekilde sınav odaklı bir yaklaşım benimsendiği için LGS'nin öğretim programını geri planda bırakmasını yaşadığı bir zorluk olarak şöyle dile getirmiştir:

Şimdi program ya iş eninde sonunda dönüp dolaşıp LGS'ye geldiği için programın beklentileri ve velilerin beklentileri, okul idaresinin beklentileri farklılaşıyor. Dolayısıyla biz yaşadığımız gerçek hayatta bir LGS gerçeği olduğu için de programı biz ona eviriyoruz. Dolayısıyla program bize bir çerçeve çiziyor ama programın biz sınavda çıkar çıkmaz diye bakıyoruz.

Mesela 8.sınıflarda LGS'de 3 yıldır 10.üniteden soru gelmemiş. 10.üniteyi biz 1 haftada işliyoruz. Ama birinci üniteden birçok soru geliyor. 4-5 hafta ayırıyoruz ve konu ağırlığı belki programla daha az konularla ama LGS'de daha fazla sürekli soru gelmiş, biz ağırlığımızı programa göre değil LGS'ye göre ayarlıyoruz. Bu 6 ve 7.sınıfların da 8.sınıfların da oldukça konu olarak tekrarların yer almasından dolayı 6'da hele ki 7'de konuları ben hep 8'e göre anlatıyorum. Bakın bura 8'de var, önemli, dikkatli işleyelim, bura 8'de yok, hızlı geçelim diyerek.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin İhmal Edilen Boyutuna (İhmal Edilen Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının ihmal edilen boyutuna (ihmal edilen program) yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesine odaklanan üçüncü problemi kapsamında, öğretmenlerle yürütülen görüşme verileri analiz edildiğinde, "İhmal Edilen Program" teması altında;

- 1) "resmi programda yer verilmesi gereken boyutlara yönelik beklentiler" ve
- 2) "resmi programda yer verilmesine rağmen uygulanamayan boyutlar" olmak üzere toplam 2 alt tema belirlenmiştir. Bu başlıklar altında öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Resmi programda yer verilmesi gereken boyutlara yönelik öğretmen beklentileri. Katılımcıların, hazırlanan öğretim programında nelerin ihmal edildiği sorulduğunda, diğer bir ifadeyle programda olmayan ancak yer verilmesi gerektiğini düşündükleri boyutların neler olduğu sorulduğunda dilin gerçek hayatta kullanımına yönelik ortamların sağlanması, Atatürk'ün programda daha fazla yer alması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik içeriğe yer verilmesi, teknolojik uygulamaların sunulması ve duyuşsal alanda hedeflere yer verilmesi gerektiği yönünde farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan Ö1, öğrencilerin İngilizce öğrenimini günlük hayatta kullanarak daha çok pekiştirebilmeleri amacıyla iletişim kurabilecekleri uygun ortamların sağlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Şöyle bir şey olabilir mi acaba. Öğrencilerin gerçek hayattaki alanlarda daha çok uygulama imkanı bulabilmesi yani örneğin bir restorantta geçen konuşmayı canlandırmak için o ortamda bulunmak veya işte o ortamdaki insanların diyaloglarına şahit olmak kesinlikle etkili olurdu. Öğrencilerin dil gelişimine ve dile neden ihtiyaç duyabileceklerini anlamalarında yardımcı olabileceğini düşünüyorum. Yani dili günlük hayatta kullanacak alanlara, uygulamalara yer verilmesi, dahil edilmesi.

Katılımcılardan bir diğeri Ö3 “Ne olabilir, yani Atatürkle ilgili daha yoğun bir program olabilir, biliyorsunuz çok gevşetildi o anlamda, çok çekildi hatta Sosyal Bilgiler dersinden bile çok alındı. O anlamda biraz daha doldurulabilir altı.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö3’ün görüşüne benzer şekilde, Ö2 de Atatürk ve ilkelerine programda daha fazla yer verilmesine yönelik görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bununla ilgili olarak, biliyorsunuz her müfredatımızda olmazsa olmaz Atatürk’ümüz, Atatürk ilkeleriyle ilgili olarak var mı evet var kitabımızda mevcut ama daha fazla olabilir. Şu an 7.sınıflarda bir konumuz var, bir yerde Biyografiler ünitesinde geçiyor ama sanki biraz daha eklenirse çok daha keyifli ve güzel olur diye düşünüyorum ben. Orada mesela çok kısa bir şekilde geçiyor. O konuda mesela bunun eksikliğini her zaman hissetmişimdir.

Hazırlanan öğretim programında yer verilmeyen ancak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması beklenen bir eksikliği dile getiren öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...çocukların dinlemeyi çok fazla sevdiği şarkılar, işte bu şarkı sözleri mesela müfredat içerisine eklenebilir. Emin olun çok daha hızlı ve çok daha seri öğreniyorlar. Bununla ilgili olarak fıkralar, tekerlemeler, just chantler, bunlar daha da fazla artırılabilir. Ya da ne bileyim şiirler olabilir aynı şekilde. Bunlar da artırılabilir. İngilizce’yi artık çocuklar daha çok dersten ziyade bilgisayarda oynadıkları oyunlardan öğreniyorlar. E bu oyunlardaki ifadeleri çok daha hızlı ve seri öğreniyorlar. Onların daha çok oynadıkları oyun dünyasıyla ilgili kullanılan kelimeler, işte nelere işte internetle ilgili olan kelimeler ki bununla ilgili bir ünitemiz var. O da yanlış hatırlamıyorsam 8.sınıftaydı sanırım, internetle ilgili bir ünitemiz var. Ama bunlar diğer sınıflara da dağıtılabilir, olabilir. Çünkü bunları bilmeleri de gerekiyor aslında. Şimdi sadece biliyorlar diye değil de, ilgilerini çekiyor diye değil de bilmeleri

de gereken çok fazla kelime var. Bir log out, log in, bir işte share, bunlar artık olmazsa olmaz herkesin bilmesi gereken kelimeler oldu çünkü internet her yerde artık ki ekrana bağlı yaşıyoruz değil mi şimdilerde. Onlar olabilir. Onlar eklenebilir diye düşünüyorum öğretmenim.” (Ö2),

“Ya şimdi çocukların ilgisi, mesela müzik türleri geçiyor, parti türleri geçiyor evet ama burada verilen örnekler daha çocuklara uygun olabilirdi. Bu çocuklar Korelileri dinliyorlar vs, onların şarkıları da yer alabilirdi, onlardan da bahsedilebilirdi. İllaki bir ünlüden bahsetse niye Madonna, Madonna benim devrim bile değil yani niye ondan bahsediyorsunuz, çocukların devrinden bahsedin ilgi çekici olsun. Bu tarz, belki de yayınevlerinden kaynaklanabilir bu, eksikleri var. Bunları daha veya o yaş grubunun isteğine, sevdiği şeylere dönük olabilirdi verilen örnekler, kullanılan etkinlikler. Bunu söyleyebilirim.” (Ö4) diyerek çağın getirdiği öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına programda yeterince yer verilmediğini ve dolayısıyla göz ardı edildiğini vurgulamıştır.

Diğer taraftan, Ö5 “Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine çok fazla yer verildiğini düşünüyorum. Yani hep bilişsel olarak gitmiş, bilişsel kazanımlara ağırlık verilmiş.” şeklindeki ifadesiyle programda duyuşsal alana yönelik hedeflere yer verilmediğini belirtmiştir. Ö5’in dile getirdiği bir diğer görüşü de 21.yüzyıla uygun teknoloji tabanlı uygulamaların programda açık bir şekilde belirtilmesi ve öğretmenlere sunulması gerektiği yönünde şu şekildedir:

Ee bir de artık programda da bu kullandığımız akıllı tahta uygulamaları gibi 21.yüzyılın teknolojik ürünleri de dahil edilebilir, uygulamaları da dahil edilebilir programa. Bunların eksik kaldığını düşünüyorum. ...Yani şöyle söylemek istiyorum, mesela alternatif araçlar olarak oraya eklenebilir. Yani şu sitelerin isimleri bile paylaşılabilir, şöyle bir şey olabilir, kullanabileceğimiz, faydalanabileceğimiz siteler öneri olabilir. Çünkü ben birkaç tane biliyorum ama milyon tane eminim ki daha fazla site vardır yani. Şu değişik ölçme-değerlendirme araçları kullanabiliriz, bunlar için öğretmenler teşvik edilebilir, o açıdan.

Bunun yanı sıra, katılımcılardan Ö6 ise ülkede tek bir öğretim programının hazırlanarak uygulanmasını göz ardı edilen bir durum olarak nitelendirmekte ve bu

durumun da programın ülkenin her bölgesinde uygulanabilirliği bakımından sınırlılık oluşturduğunu şöyle açıklamaktadır:

Yani programda olmayan ama olsaydı dediğim. Düşünüyorum. İhmal edilen yani şu dediğim gibi program genel olarak uygulanabilecek bir program değil. Hani her okulda her sınıf düzeyinde uygulanabilecek bir program değil. Atıyorum İstanbul'da merkezi bir okuldaki öğrenci profiliyle işte Kırşehir'de Akçakent'in bir köyündeki öğrencinin profili sonuçta bir değil. Ama ikisine de aynı öğretim programından ders anlatılıyor. Burda bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum.

Resmi programda yer verilmesine rağmen öğretmenlerin uygulayamadığı boyutlar. Resmi programda yer verilmesine rağmen uygulamada öğretmenlerin ihmal ettiği boyutlar; göz ardı edilen dil becerileri ve öğrenme çıktıları, uygulama dışında kalan içerik, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmayan bağlam, etkinlik ve materyaller ve ölçme-değerlendirme sürecinde ölçmeye dahil edilmeyen dil becerileri ve araçları bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılara çeşitli gerekçelerle uygulayamadığı, diğer bir ifadeyle göz ardı etmek durumunda kaldığı dil becerileri ve öğrenme çıktıları sorulduğunda öğretmenlerin çoğu (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) konuşma ve yazma becerilerini yeterince uygulayamadığını ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Evet, speaking ve writinge çok fazla yer veremiyorum. Yani hiçbir şekilde yer vermiyor değilim ama maalesef ben özellikle üstünde durulması gereken beceriler olduklarını düşünmeme rağmen işin üretme kısmı daha fazla zamana ve kesinlikle öğrencilerin o ortama daha rahat bir şekilde kendilerini hazır hissettikleri şartta daha verimli ve güzel geçeceği için bu tarz durumlara şahit olamıyoruz.” (Ö1),

“Konuşma. Çocukların konuşma kısmı. Mesela students will be able to talk about past events diyor ya, işte orada geçmiş zamanla ilgili çocuğun konuşması gerekiyorsa maalesef konuşma kısmını dönüt olarak yani gerçekten kazanım olarak yapamıyoruz orayı yetiştiremiyoruz daha doğrusu. Oraya süremiz yetmiyor.” (Ö2),

“Uygulayamadığım bir beceri yok. Sadece ders saatleri yeterli olmadığından çok tekrar yapamıyoruz. Bi de 8.sınıflar için konuşma ve yazma becerilerini içeren kazanımlar sınavdan dolayı ihmal ediliyor. Zaten önceden de söyledim ders saatleri az geliyo, her beceriye zaman ayıracak durumumuz kalmıyo. Öğrenci de, veli de,

idare de test başarısı bekliyor. Böyle olunca da konuşma ve yazma bölümlerini es geçmek zorunda kalıyoruz aslında.” (Ö9),

“...mesela speaking etkinliği yaptırmak istediğimde kimse gönüllü olmuyor, hiçkimse katılmak istemiyor, zorla seçiyorum. Zorla olduğu zamanda gönüllü olmayınca ister istemez istenilen başarı elde edilemiyor.” (Ö6),

“Öğrenciler yazma konusunda genelde zorlanıyorlar hani çok vakit olmadığı için üzerinde çok duramıyorum.” (Ö7) şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Diğer taraftan, Ö8 “Özellikle dinleme becerisini okulumuzda akıllı tahtaların olmaması, hatta sınıfların çoğunda priz bile olmaması sebebiyle yüz yüze eğitim döneminde uygulayamıyoruz. Her okulun buna uygun alt yapısı yok.” şeklindeki açıklamasıyla görev yaptığı okulun dinleme etkinlikleri yapmak için gerekli donanıma sahip olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö4 ise dinleme metinlerine ilişkin ses dosyalarının hazır olarak okullara gönderilmediğini şöyle açıklamıştır:

Şimdi bu da bakanlığın eksiği, ses dosyalarını internet sitesinde paylaşıyorlar gerçi ama paylaşıldığıyla ilgili bir yazı da gelmiyor öğretmen arkadaşlarımıza, listening yapabilmemiz için, listening var kitaplarımızda, gönderilen kitaplarda var, dosyalar yok, CDsi yok. Veya EBA'ya yükleniyor, EBA'dan inmiyor, güncelleme geliyor. Ya bir de listeningle ilgili bir şey gönderilmiyor, biz listeningi neye göre yapcaz. En büyük eksiklik de aslında buradan kaynaklanıyor. Onun dışında speaking tabii ki artık sınıfın içerisinde öğretmenle alakalı duruma geliyor. Program istediği kadar speakinge yer versin, öğretmenle alakalı.

Bunun yanında, Ö3 ise “Ders esnasında uygulayamadığım yani reading diyebilirim. Okuma anlamada biraz sorun yaşıyorlar, dediğim gibi bu çocuklar alt yapısı eksik çocuklar. Mesela İngilizcesini öğrense de Türkçesiyle bağ kuramayabiliyor. Öyle bir durum olabiliyor.” diyerek okuma becerisini göz ardı etmesinin öğrencilerden kaynaklandığını belirtmiştir.

Katılımcılara programın içeriği bakımından çeşitli gerekçelerle uygulayamadığı veya yetiştiremediği bir konu ve tema olup olmadığı sorulduğunda genel olarak içeriğin öğretiminde göz ardı edilen bir durum olmadığını, öğretmenlerin bazıları (Ö2, Ö7, Ö8, Ö9) içeriği tamamen yetiştirebildiğini ancak

konuları bazen daha hızlı işlediğini, bazıları (Ö1, Ö5, Ö6) özellikle son ünitelerin yetişmediğini, biri (Ö3) ise dil bilgisi konularından “Zamanlar”ı öğretmediğini belirtmiştir. Buna ilişkin öğretmenlerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu konuda zorlandığımı özellikle dile getiriyorum. Gerçekten her şey olması lazım. Yani emin olun ben de tam birebir üniteyi işlemek istesem 2 ay sürer yani tam olarak işlememiz gerektiğinde 2 ay sürmesi gerekiyor. E bu sefer de olmuyor. 2 haftayla sınırlandırmışlar. O konuda yetiştiriyorum ama işte içimize sinmiyor, gerçekten sinmiyor, eksik kalıyor bir şeyler.” (Ö2),

“İçeriği tamamen uyguladığımızı düşünüyorum. Öğretmeden es geçtiğim içerik anlamında hiç eksik bırakmadık. Ha hızlı ilerliyoruz bazen yetişsin diye, ama mutlaka yetiştiriyoruz da.” (Ö8),

“Her üniteyi zamanında yetiştirmeye gayret ediyoruz, gerekirse bazı yerlerde daha hızlı geçiyoruz ama üniteler, kelimeler, öğretilecek gramer konularını hiç atlamıyoruz. Sadece zaman sıkıntısından dolayı hızlandırdığımız bölümler olabiliyo, ama öyle bunu da öğretmeden geçeyim dediğim hiçbir konu filan olmadı.” (Ö9) şeklindeki açıklamalarıyla programın içeriğini aynı şekilde uyguladığını, hiçbir konuyu atlamadıklarını ancak yetiştirebilmek amacıyla öğrenmeyi yeterince pekiştirmeden hızlı bir şekilde ilerlediği noktasında ortak bir ifade sunmuştur.

Diğer taraftan, Ö6 aşağıdaki ifadesiyle özellikle 5. sınıf düzeyinde içerik bakımından yetiştirememe probleminden bahsetmiştir:

5. Sınıfların dersine girdiğimde ben onu yaşıyorum. Çünkü gerçekten alttan nasıl geldiğini bilmiyorsun çocuğun, vermen gereken kazanım belli, çünkü ondan önce bir kazanım almış olması lazım ki o kazanımın üstüne koysun. E bakıyorsun orda bir eksiklik var, onu tamamlamaya çalışıyorum mesela. Öyle olunca ister istemez aksaklıklar oluyor 5.sınıfların dersinde bunu yaşıyorum.

Benzer şekilde, diğer katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Eğer tabii çok büyük problemler olup da zaman olarak yetiştiremezsek son ünitelerde yetiştirememe sıkıntısı yaşıyoruz. Onun haricinde aynı formatta, ünitelerin de yerini değiştirmeden aynı düzende işliyorum. Sadece belli dönemlerde tatillerin çok fazla peş peşe denk gelmesi, aynı sınıfa denk gelmesinden kaynaklı olarak son üniteleri yetiştirmekte bazı sıkıntılar yaşıyoruz. Onun dışında öğretilmeyen bir kelime, dil bilgisi filan olmuyor.” (Ö1),

“5.sınıflarda ben birkaç yıldır 5.sınıflarda Milli Eğitim programına girmedim, arkadaşlar hep şey yapıyor, yetişmesi için seçmeli dersleri de idareden istiyorlar. 5.sınıflarda konular yetişmiyor çünkü hem yeni tanışma hem alışma dönemi oluyor öğrenci-öğretmen arasında hem de konular 5'te ağır...” (Ö4),

“Yani biz bir şekilde üniteleri sıkıştırıyoruz. Burada uygulayamadığımız değil de üzerinde az durduğumuz kazanımlar oluyor. Evet bazılarını daha yüzeysel yapıyorsun mesela yapıyoruz konuşma aktivitelerini es geçiyoruz yani kazanımı atlıyoruz, üniteyi bir şekilde yetiştiriyoruz. Ama ben şöyle bir durum var, 6.sınıfımızın son ünitesi var dedimya demokrasi, onu çok işlemiyorum çocuklarla.” (Ö5) şeklinde ifade etmiştir.

Bir diğer katılımcı Ö4 ise 2018 öğretim programının bir önceki programa göre daha sade olduğunu ve bu nedenle programda yer alan içeriğin rahat bir şekilde öğretildiğini şöyle belirtmiştir:

Bu yetişmeme eskiden olabiliyordu, 16 ünite varken oluyordu. 16 ünite vardı, relative clauselar, present tensler ya neler vardı orada. Birçok bu ağır konular da vardı, yetişmiyordu. Şu an öyle bir sıkıntı yok, yarı yarıya hafifledi diyebilirim. Yani 10 üniteye düştü ama bayağı da hafifledi konular da ve sürekli tekrar. Yani bütün bir seneye baktığımızda çocukların görmüş olduğu konular çok fazla tutmuyor, çocuklar hem sene içerisinde hem bir sonraki sene aynı konuları tekrar tekrar gördüklerini, işlediklerini işte ekleyerek, üstüne koyarak işlediklerini görüyoruz. Yetişmeyen konu diye bir şey olmuyor. Zorlandıkları konu şöyle, derse ilgisi olan öğrencinin zorlandığı bir konu da olmuyor. Bizim en büyük zorlandığımız konu şu, ben İngilizceyi sevmiyorum veya İngilizceyi yapamıyorum diyen öğrenci grupları dersten tamamen kopuk oluyor. Bunları bağlamak, bunlara bir şeyler öğretmek zor oluyor. Onun dışında böyle çocukların çok zorlanacağı, öyle konu mu olur off puff dedikleri hiçbir konu olduğunu sanmıyorum. Yetişiyor yani.

Katılımcılardan Ö3 ise “Zamanlar, zamanlar konusunu gerçekten yani yapamıyorum diyebilirim belki de. Çocuk bağ kuramıyor, anlayamıyor. Bunu hani metin içinde görüyor, algılıyor ama hani Türkçe'ye çevirmede veya kendi diliyle bağ kuramıyor. Öyle olunca hani bir sıkıntımız var tense konusunda bir sıkıntı

yaşıyoruz.” şeklinde öğretiminde “Zamanlar” konusunu farklı ana dile sahip öğrencilerinin olması gerekçesiyle göz ardı etmek durumunda kaldığını belirtmiştir.

OİDÖP incelendiğinde, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin “Reklam, biyografik metin, blog, broşür, manşet, kart, çizgifilm, katalog, ritmik sesler ve şarkılar, grafik, sohbet, günlük, sözlük, e-posta, fabl, peri masalı, resmi mektup, ilustrasyon, yönerge, şaka, liste, harita, menü, gazete haberi, not ve mesaj, ilan, kişisel mektup, telefon konuşması, resimli sözlük, oyun, yayın, şiir, kartpostal, poster, gerçek nesne, anket, radyo kaydı, yemek tarifi, tekerleme, işaret, şarkı, hikaye, tablo, TV programı, video, hava durumu, website” gibi farklı çeşitlilikte bağlamların önerildiği görülmektedir. Bunlar arasında “şarkı, oyun, poster ve video” dışında kalanlara öğretmen ifadelerinde rastlanmadığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle, bu tür bağlamların İngilizce ders kitabı ve kaynak kitaplarda yer verilmesine rağmen somut olarak öğretme-öğrenme sürecinde çok kullanılmadığı söylenebilir. Bunun yanında, öğretim programında önerilen görev ve etkinliklerden “el sanatları, ritmik sesler ve şarkılar, yarışma, drama (role play, benzetim, pandomim), çizme ve boyama, birini bul, oyun, tahmin etme, bilgi aktarma, bilgi-düşünce boşluğu, işaretleme, kukla yapma, eşleştirme, soru-cevap, yeniden sıralama, hikaye anlatma, eş anlam ve zıt anlam, doğru/yanlış/bilgi yok” birçoğu öğretmenlerin ifadelerinde yer almıştır. Dolayısıyla, önerilen görev ve etkinlikler bakımından göz ardı edilen bir durum olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan, katılımcılara doğrudan yöneltilen öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmayan bağlam, araç-gereç, etkinlik ve materyaller olup olmadığı sorusuna verilen yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

“... dediğim gibi okul imkanları oldukça yetersiz olduğundan farklı yöntemdir, materyaldir yapamıyoruz yani.” (Ö8),

“Yani akıllı tahtadan yansıttığımız menü vs. dışında sınıfa o şekilde doğrudan bir materyal çok getirmiyorum. Çocukların önünde somut bir şekilde olmuyor bunlar, alıştırmalarda yer aldığı kadarıyla. ... röportaj ve sunum şeklinde olan kısımlar da daha çok İngilizce proje ödevleri üzerinden yapabiliyoruz.” (Ö1) şeklinde açıklama yapmıştır.

Katılımcıların derste otantik materyal kullanımına ilişkin yöneltilen soruya, Ö1 “Yani çoğunlukla getirebiliyoruz değil. Daha çok görsel şeyler. Otantik olmuyor

birçoğu.” şeklinde yanıt vermiştir. Benzer şekilde, Ö5 de buna ilişkin şöyle bir açıklama yapmıştır:

Otantik materyal yani bazen, çok az yapabiliyorum, zaten youtube videolarının bazı youtube videoları zaten otantik oluyor gerçek oluyor yani sadece bir çizgifilmin ya da karikatürün üstüne gitmiyor ya da çocuk şarkıları üzerine gitmiyor. Ee bir ara şey yapıyordum, internet sitesini açıyordum BBCnin veya voice of America varya, oradan bir haber dinletmeye filan çalışıyordum ama baktım öğrenciler motivasyonları düşük, ilgileri az. E bu sefer noluyo, öğretmenin de motivasyonu düşüyor. Yani bıraktım şu anda çok fazla yapmıyorum. Otantik materyalimiz sadece youtubela sınırlı. Bir menüye ya da sınıfta bir restoran ortamı hazırlayıp çocukların konuşabilmesi zor yapabilmeleri. Yetişmez ki öyle.

Bunun yanı sıra, Ö2 “akıllı tahtalar filan bu konuda çok işimize yarıyor. Onunla ilgili materyal getirmemize gerek kalmıyor. Önceden bilgisayarı taşı, hoparlörü taşı, internet yoktu okulda filan derken artık onları çok aşmış durumdayız.” ifadesiyle akıllı tahtanın olduğu durumda farklı bir materyal kullanmaya ihtiyaç duymadığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö9 ise akıllı tahta kullanarak farklı görsel-ışitsel materyalleri öğrencilere yansıtmanın gerçek materyal kullanımına oranla daha kolay olduğunu şu gerekçeyle ifade etmiştir:

Şu anda görev yaptığım okulda dil sınıfları olmadığından materyalleri kullanıma hazırlama biraz zaman kaybı yaşıyor, özellikle haftalık ders saati az olan sınıflarda, bazı durumlarda otantik materyal yerine akıllı tahtayı kullanmayı seçmek zorunda kalıyorum. Biliyorum öğretim programında otantik materyaller kullanılması öneriliyor, yıllık planlarda da yazıyo zaten sütunların birinde. Ama bunlara ulaşmak ya da kendimizin hazırlaması ekstra emek ve zaman gerektiriyo. E öyle olunca akıllı tahta daha pratik geliyo.

ÖİDÖP'nin iletişimsel yaklaşımı temele aldığı göz önünde bulundurularak, katılımcılara öğretme-öğrenme sürecinde bireysel veya grup çalışmalarının hangisine daha çok yer verdikleri sorulduğunda, öğretmenler sınırlı düzeyde de olsa genel olarak grup çalışmalarını yaptığını dile getirmiştir. Ancak grup çalışmalarına yeterince veya hiç yer vermeyen öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Grup çalışmalarına çok fazla yer veremiyorum çünkü grup çalışması yapıldığı zaman kopuyor yani sınıf, bağımsızlaşıyor, öğretmen yokmuşçasına.” (Ö6),

“Çok nadir...Genellikle birazcık daha speaking aktiviteleri olduğu zaman. Ama çok az. Bunun gerekçesi de zamanla alakalı. Zamanımız olsa birazcık daha, ağırlık verilebilir, yapılır yani. Çoğunlukla baktığımızda öğrencilerin bireysel çalışmaları daha çok söz konusu.” (Ö5) şeklinde grup çalışmalarını göz ardı ettiğine ilişkin gerekçe sunmuştur.

ÖİDÖP incelendiğinde, süreç odaklı bir değerlendirme yapılması ve buna ilişkin farklı çeşitlilikte ölçme araçlarının kullanılmasına yönelik öneriler yer almaktadır. Ancak, “Uygulanan Program” teması altında öğretmenlerin kullandığı ölçme araçları ve ölçtükleri dil becerilerinin ne olduğuna ilişkin verdiği yanıtlardan, ölçme-değerlendirme sürecinde göz ardı edilen ölçme araçları ve dil becerilerinin hangileri olduğu anlaşılmaktadır. Programda önerilen formal değerlendirmeden “yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ödevler ve projeler” öğretmenler tarafından uygulanırken alternatif ölçme araçlarından “portfolyo, öz değerlendirme, performans, yaratıcı drama, sınıf gazetesi/sosyal medya projeleri vb.” çoğunun ölçme-değerlendirme sürecinde ihmal edildiği görülmektedir. Bu araçlardan özellikle portfolyo, öz değerlendirme, yaratıcı drama, sınıf gazetesi/sosyal medya projelerine vb. öğretmenlerin verdiği yanıtlarda rastlanmamıştır. Katılımcılara doğrudan yöneltilen ölçmeye hangi dil becerilerini dahil etmediği sorusuna, hepsi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) konuşma ve dinleme becerileri yönünde yanıt vermiştir. Örneğin, buna ilişkin olarak Ö1 şunu ifade etmiştir:

Konuşma ve dinleme. Aslında şöyle, ölçmeye dahil edilmiyor derken sadece yazılı sınav olarak bunu kullanamıyoruz ama ders esnasında dediğim gibi dinleme kesinlikle es geçmediğim bir bölüm ve konuşma da çocukları mümkün olduğunca konuşturmaya gayret ettiğimiz bir aşama. Bunu bir süreç olarak düşündüğümüzde kullanıyoruz aslında ama sadece yazılı sınav kısmına geldiğimizde o açıdan değerlendirmeye sınavlarda yer veremiyoruz.

Bir diğer katılımcı Ö6 ise “Ölçme değerlendirmede de dediğim gibi sınıfta etkinlik yapılmadığı zaman, kullanılmadığı zaman e ölçemiyoruz doğal olarak, o yüzden yani. Çocuklara ayrıyeten öyle bir sınav yapamıyorum maalesef.” şeklindeki

ifadesiyle konuşma ve dinleme becerilerini ölçmeye dahil etmemesini sınıf içi uygulamalarda da bu becerilere yer verilmemesi ile gerekçelendirmiştir.

Diğer taraftan, katılımcılara programda önerilen/alternatif ölçme araçlarından hangisini kullanmadığı sorulduğunda, özellikle portfolyo yaptırılmadığı ön plana çıkmıştır. Buna ilişkin olarak, Ö2 şu şekilde yanıt vermiştir:

Portfolyoyla ilgili olarak şimdiye kadar hiç yapmadım, hiç denemedim. Sanırım ihtiyaç da duymadım şimdi kendi eksikliğini şöyle bir düşündüm ama öyle bir şeye hiç ihtiyaç da duymadım çünkü zaten yeteri kadar hani değerlendirme yapmak için elimizde veri oluyor. E buna hiç öyle bir fırsatım da olmadı açıkçası. Öylelikle kaldı yani hiç yapmadım.

Diğer katılımcılardan Ö1 ve Ö3 ise benzer bir açıklamada bulunarak öğrencilerin bu sürece aktif bir şekilde, gönüllü ve istekli olarak katılmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“Portfolyo çok uygulayabildiğim bir ölçme aracı değil. Ya bu tabii ki birazcık daha süreç ve öğrencilerin takip etmesi gereken bir süreç, takip etsek de şöyle ben açıkçası öğrencilerden çok fazla bu tarz proje, portfolyo gibi etkinliklerde çok özenli çalışmalar maalesef göremiyoruz. Daha çok baştan savma, hani yapayım çıksın bitsin aradan diyip özensiz çalışmalara yer veriliyor.” (Ö1),

“Portfolyodur işte performans dosyasıdır bunlar olmuyor bizde. Dediğim gibi çocuklarda materyal alımı gibi bir durum yok zaten, hani defter kalemi zor getiren çocuklar bunlar. E hadi bir makas alın, işte renkli kartondan simli böyle bir ödev hazırlayın bana diye bir beklenti içine giremiyorum ben. Önceden oluyordu tabii eski okullarımda. Çocuklar çok severek süslü püslü böyle cicili biçili posterler, performans ödevleri hazırlıyorlardı fakat burası dediğim gibi dezavantajlı bir okul, dezavantajlı öğrenciler. Ona göre de değişiyor uygulamalarımız.” (Ö3) diyerek öğrencilerin bu tür araçlar için yeterli ekonomik güce sahip olmadığını vurgulamak istemiştir.

Bunun yanı sıra, Ö4 öğrencilerin not kaygısı olmadığını, bu nedenle gerçek bir ölçme-değerlendirme yapamadığını şöyle açıklamıştır:

Portfolyo veya diğer değerlendirmeleri yapamıyoruz, neden yapamıyoruz, birincisi çocuk sene sonunda karneye odaklanmış ve kendi çalıştığım okul için söylüyorum, çok da not kaygısı taşıyorlar zaten çocuk yüksek not

geleceğini biliyor. Dolayısıyla notla veya herhangi bir ölçmeyle çocuğu derse güdüleme veya motive etme şansımız olmuyor. Bunları uygulamak da, bu tarz değerlendirme sistemlerini denetlemek de öğretmen için ekstra bir yük veya maliyet veya zaman girdiği için ve sonucunda da bu değerlendirmenin sene sonunda bir karneye yansması çok olmayacağı için biz çok girmiyoruz buna. Burada sadece proje ödevleri bizim için verdiğimiz ödevlerden oluyor. Bu da yani öğrenci genelde zayıf dersten, zayıf olduğu dersten ödev alıyor. Bu da ödevin, proje ödevlerimizde genelde şu şekilde oluyor 7 ve 8lerde, işte şu soru bankasını bitir şeklinde oluyor. Ölçme yapmıyoruz açıkçası.

Ö4'ün ifadesine benzer şekilde, katılımcılardan Ö9'da projenin her öğrenciye verilmediğini, buna ek olarak alternatif ölçme tekniklerinden öz değerlendirmeyi yaptırmadığını şu gerekçeyle dile getirmiştir:

Hocam aslında öz-değerlendirme ders kitaplarında da ünite bitişlerinde var ancak öğrenciler de oradaki cümleyi çok anlamıyo ki kendini değerlendirebilsin. Bir de ben öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecek, öz kritiğini yapabilecek bilinçte olduğunu düşünmüyorum. Yani ya bildiği kadarıyla yetindiğinden ya da gerçekten farkında olmadığından, artık sebebi nedir ben de bilemiyorum, çocuklar yetersiz olsa bile kendi öğrenmelerini yeterli sanabiliyorlar. Bu nedenle o bölümleri es geçiyorum. Projeden zaten bahsetmiştim, her öğrenciye vermediğimizden. Dönemde bir kez isteyenlere veriyoruz, okullarda durum bu.

Son olarak, öğretmenlerin öğrencilere verdiği ödevler her ne kadar programda önerilen ödevler bölümüyle örtüşse de, OİDÖP'de her sınıf düzeyi için dönemin başlangıcından itibaren hazırlanarak her yeni tema doğrultusunda devam ettirmeleri beklenen ve dönem sonunda sunmaları gereken 'resimli sözlük ödevi' öğretmenlerin yanıtlarında yer almamıştır. Buna ek olarak, katılımcılardan Ö5 ise "Proje ödevleri yaptırmıştım. Ne olabilir, dergi hazırlama, kitap hazırlama şeklinde yani poster şeklinde. Şöyle bir şey var, yine speaking ve listeninge dair bir şey yok yani proje yok." şeklindeki ifadesiyle proje ödevleri verdiğini ancak bunların görsel materyal biçiminde sınırlı düzeyde olduğunu ve konuşma ve dinleme becerilerine yönelik bir içeriğe sahip olmadığını dile getirmiştir.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin ÖİDÖP'nin Örtük Boyutuna (Örtük Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının örtük boyutuna (örtük program) yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesine odaklanan dördüncü problemi kapsamında, öğretmenlerle yürütülen görüşme verileri analiz edildiğinde, “Örtük Program” teması altında;

- 1) “olumlu örtük program mesajları”,
- 2) “olumsuz örtük program mesajları” ve
- 3) “örtük program mesajlarının verilmesine yönelik engeller” olmak üzere

toplam 3 alt tema belirlenmiştir. Bu başlıklar altında öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Olumlu örtük program mesajları. Öğretmenlerin öğrencilere sunduğu olumlu örtük program mesajları; okul ve sınıf alanlarında paylaşılan ürünler, öğretmenlerin kullandığı ödül sistemi, ders içi kurallar, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğrenme çevresinin düzenlenmesi bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılara okul alanları ve sınıflarında ne tür paylaşım yaptığı sorulduğunda, öğretmenlerin hepsi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) öğrencilerin yaptığı ürünleri sınıfta mutlaka paylaştığını dile getirmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmenlerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“İngilizce sınıfımızda öğrencilerle yaptığımız, hazırladığımız materyaller her yerde asılı şekilde duruyor ve öğrenciler sürekli bununla iç içe oluyorlar ve herhangi bir şeye akılları takıldığında dönüp bakıp bulabiliyorlar. İngilizce'ye dair hoş bir ortam yaratmak, öğrencilerin daha rahat ve öğrenme açısından faydalı olacak bir ortamda bulunabilmelerini sağlıyor. Okul içerisinde de şöyle, yani şu an devam eden bir şey değil ama zaman zaman böyle özellikle okulun bazı bölümleriyle alakalı birtakım isimlendirmeler, etiketler yapıştırma gibi paylaşımlarla öğrencilerin gelişimini sağlama bu açıdan bir yönlendirme oluyor.” (Ö1),

“...mesela sınıfta, özellikle sınıf panolarında daha çok oluyor, okul panolarında çok fazla yok ama, sınıflarda yaptığımız etkinliklerden işte en güzel olanı veya atıyorum çocuk etkinlik olarak çözdürmüşüm, güzel, doğru anlamında çok daha fazla, onu asıyorum. Çocuklar için biraz daha cezbedici, ödüllendirici

oluyor. İşte ben kağıdım asıldı gibi durumlar oluyor. Onun dışında diğer paylaşımlar yok yani.” (Ö3),

“Bu sınıf nasıl diyim şube rehber öğretmenlik durumu varya, benim rehberliğimde olan sınıflarda ben işte Atatürk köşeleri vb. köşelerimiz varya, onları İngilizce yaptırıyorum. Zaten benim okulumda geçen seneye kadar derslik sistemi vardı, İngilizce dersliği, matematik dersliği işte Türkçe dersliği diye ayrı ayrı dersliklerimiz vardı. Ben bütün sınıfta olması gereken her şeyi İngilizce yaptırıyordum çocuğa, onun dışında işlediğimiz üniteyle alakalı posterler, görseller hazırlatıp asıyordum duvarlara, her ünite sonunda değiştiriyorduk biz onları. Kendi aldığım hazır posterler işte ünitelerle alakalı atıyorum prepositions görselleriyle beraber onları asıyordum, dönüşümlü olarak değiştiriyordum yine aydan aya. Öyle şeyler yaptım yani. Okulda, okulumuzun koridorunda İngilizce sokağı yapmıştık. İşte resimler boyadık, yazılar yazdık, öyle şeyler yaptık.” (Ö6),

“Her sınıfımda İngilizce köşesi hazırlarız. Burada verdiğim ödevler sergilenir. Her yeni üniteye değiştirmek şartıyla. Ayrıca İngilizce deyimler, tekerlemeler, karikatürler ve benzeri ile öğrencilerin değişik örnekler görmelerini sağlarım. Nedenine gelince, siz de bilirsiniz teşvik etmek istiyoruz, hoşlarına da gidiyo yaptıklarını asmak.” (Ö9) şeklinde ifade ederek öğrencileri güdülemek amacıyla bu ürünleri paylaştığını belirtmiştir.

Diğer bir katılımcı Ö2 ise okul alanındaki paylaşımlarını şöyle açıklamıştır:

Okulumuz konusunda bir İngilizce sınıfımız yok, bu konuda bir eksikliğimizi söyleyebiliriz. Ama onun dışında merdivenlerimizde, koridorlarda, işte kapı üstlerinde, kapı giydirmesi diyorlar değil mi ona tam olarak, kapı giydirmelerimizde, duvarlarımızda mevcut paylaşımlar var. ...Daha çok temel kelimeler, kelime bazında çok. İşte bir de yanlışlar var ya hani yanlışları düzeltme mesela three üç demektir işte tree ağaç demek gibi mesela böyle böyle seçmiş olduğumuz kelimelerden oluşan, öğrencilerin böyle öğrenmekte zorlandığı kelimeler filan var. Koridorlarda ayak izleri mesela onlarda yazan kelimelerimiz var.

Katılımcılardan Ö5 ise paylaştığı ürünlerin genel olarak sınıf panolarıyla sınırlı kaldığını, buna gerekçe olarak da okul yönetimi ve öğrencilerin ilgisizliğini şöyle belirtmiştir:

Öğrencilerle afiş hazırlıyorum, örneğin işte saatler ünitesiydi birlikte bir saat hazırladık, onları öğrencilere yaptırıyorum yani. Ya da boyama aktivitesi şeklinde veriyorum ya da boşluk doldurma şeklinde üzerinden geçiyorlar. Yani afiş, pano hazırlıyoruz ama bu sınıf içinde kalıyor. Çok fazla okul koridorunda yani bir özel okul gibi hadi çocuklar bir koridor hazırlayalım ya da işte İngilizce köşesi yapalım olayımız maalesef yok. Ha bu neyden kaynaklanıyor, öğretmenden kaynaklanıyor. Yani öğretmenin de çok fazla isteği yok. Niye yapayım ki diyoruz. İdareyle aran iyi değilse çok fazla, birazcık da öğrenciler dolayısıyla motivasyonun düşüğe yapasın da gelmiyor.

Bir diğer katılımcı Ö4, sınıf panolarında İngilizce dersine yönelik paylaştığı ürünlere ek olarak şöyle bir uygulaması olduğundan bahsetmiştir:

Sınıf rehber öğretmeniysem ben, sınıfta öğrenciler mutlaka, her sınıfta oluyor hatta, bir panoda free corner gibi kendileri için nasıl istiyorlarsa kendileri karikatür yapsın resim yapsın poster assın, onları da kullanıyordum. Genelde öğrenci ürünleri mutlaka asılıyor. Mutlaka oluyor ama. Ünite bittikçe de değiştiriliyor. Amaç onları güdülemek.

Katılımcılara bu tür paylaşımları niçin yaptığı sorulduğunda ise verilen yanıtların genel olarak öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmek ve İngilizce dersine ilişkin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak olduğu görülmektedir. Örneğin, Ö5 “Öğretmen öğrenciler için hem eğlenceli biçimde yaparak yaşayarak görsünler hem eğlenirler, eğlenirken öğrenirler. Bir de sınıfta dururken böyle sağa sola baktığı zaman aşinalık duysunlar.” diyerek öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmaya yönelik bir çabası olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı Ö6 “Çocuklar teneffüste olsun derste olsun yani, nasıl diyebilirim onu, gizli öğrenme mi örtük öğrenme mi diyoruz, öyle bir şey diyorduk galiba, öyle olsun diye hani farkında olmadan öğrensinler, gözlerine çarpsın diye.” ve benzer şekilde, Ö2 de paylaşılan ürünler aracılığıyla gizli öğrenme kavramına şu şekilde vurgu yapmıştır:

Bir şeyi ne kadar çok görürseniz o kadar öğrenme artar ya hani ne denir ona, bunu İngilizce söyleyeceğim çok özür diliyorum not unconsciously but subconsciously ifadesi var ya, o yüzden de farkında olmadan öğrendikleri için çok daha kalıcı oluyor. O anlamda da yapmış olduğumuz bir uygulama.

Katılımcıların ders içinde kullandığı ödül sistemi bakımından, öğretmenlerin çoğu (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9) küçük hediyeler olarak veya yüksek puan vererek derste başarı gösteren öğrencileri ödüllendirdiğini belirtmiştir. Örneğin, Ö3 "...ödül olarak çikolata çok seviyorlar, bazen bir kitap, Türkçe bir kitap, İngilizce okuyamıyorlar. Bunu çok seviyorlar. Bazen sözlüden diyorum ki işte sözlüden bir 100 puan kazandın, bayılıyorlar. Artı kazandın diyorum, çok seviniyorlar. O şekilde ödüllendirmelerim var." şeklinde ödül sistemini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö5 "ödül olarak çikolata, şeker oluyor ya da işte 10 puan fazla veriyorum diyorsun, genellikle bu şekilde ya da ne veriyorum ya da 1. oluyor, birinci olana bir ödül veriyorum." açıklamasında bulunmuştur. Diğer katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir:

"Ödülde genel olarak çocukların hoşuna gidecek şeyler atıyorum bir çikolata olabilir, ee ya da ilgisine göre kitap okumayı seven bir öğrenciyse eğer sınıfta deneme yapmışız en yüksek notu o yapmışsa ona kitap hediye edebiliyorum mesela. ...Ödüllendirmeler daha çok ders içi başarıya yönelik, atıyorum derste speaking yapmışız, bir tanesi çok iyi yaptı işte başardı ona bir ödül veriyorum mesela ya da dediğim gibi kelime ezberletmeye çalışıyoruz, kelime sınavı yapıyorum en yüksek notu alana bir şey. Öyle şeyler." (Ö6),

"Sınav ya da taramalar sonucunda yüksek alan öğrencilere çeşitli ödüller veriyorum. Örneğin test kitabı, hikaye kitabı, kalem, çikolata gibi. Defter ödevlerinde well done damgası kullanırım. Bu da öğrenciyi motive ediyö diye düşünüyorum." (Ö7),

"Ödül için de şöyle bir uygulamam var, her zaman değil ama bazen yazılıda en yüksek alan öğrenciyeye ufak bi hediye aldığım oluyo. Bu öğrencinin cinsiyetine göre ya bir kitap ya bir günlük/not defteri olabiliyo. Bazen çikolata alıyorum. Sözel pekiştireçler kullanmak da sayılırsa eğer mutlaka doğru yaptıklarında ya da gayretlerini gördüğümde well done, super, great, good job kalıplarını kullanıyorum." (Ö9) diyerek hediyein yanı sıra sözel ifadelerle de öğrencilere olumlu pekiştireç kullandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö1 de ne tür ödüller kullandığını şöyle açıklamıştır:

Şöyle, aslında öğrencilere daha çok sözlü olarak bir iltifatta bulunmak ya da onları onore edecek birtakım sözler kullanmak belki bunları ödüllendirici

şeyler olarak söyleyebiliriz. Bir de bir dönem kullandığım şeyler vardı, stickerlar vardı. Öğrenciler bunları çok seviyor. Ödevlerini yaptıklarında onları yapıştırmak. Veya damgalar işte aynı şekilde. Bunları kullanmak öğrencileri daha heyecanlandırıyor ve hatta sırf bunlar için yaptıkları bile oluyordu zaman zaman. Ancak daha sonrasında bunları devam ettirmedim. Çoğunlukla sözlü olarak, öğrencileri onore edecek şekilde devam etti. ...Zaten ders esnasında verilen cevaplara göre bir well done, good job, bu tarz ifadelerle kesinlikle zaten kullanıyoruz. Belki bunlar hoşlarına gidecek ve onları teşvik edecek şeyler olarak olabilir. ...Şöyle de olabilir, şu an aklıma geldi hemen eklemek isterim, öğrencilerin özellikle havalar güzelleştiği zaman dışarı çıkmaya çok büyük bir merakı oluyor, böyle durumlarda öğrencilere mesela çok iyi çalışıp kendinizi gösterdiğiniz zaman işte şu hafta dersi dışarıda yapacağız ve şu şekilde değerlendireceğiz tarzı söylemlerim oluyor. Onu da tabii geri dönütleri güzel olduğu takdirde böyle uygulamalar yaptığımız da oluyor. Burada aslında şu son söylediğimde başarıdan ziyade davranışa yönelik ödüllendirme yapmış oluyorum.

Diğer bir katılımcı Ö4 ise ödül sisteminin genellikle öğrencilerle birlikte bir etkinlik düzenlemeye yönelik olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

Ödül de şöyle, işte zaman zaman mesela Burger Kinge gidebiliriz gibi. Belli öğrencilerle veya sınıfın tamamıyla. İşte bugün paintballa da gittik biz, pizza yemeye de gittik, hamburger yemeye de gittik, Eskişehir gezisi de planladık. Bu tarz şeylerimiz de oluyor sene sonu için veya belli dönemler için. Genelde bütün sınıfla yapmaya çalışıyoruz, bir öğrenciye yaptığımız da oluyor. Yani bu öğrencinin İngilizce veya İngilizce dışında da olabilir, bir başarısı vardır, okulu gururlandırır veya sınıfı adına bir temsili vardır. Onu ödüllendiririz. Sınıfımla beraber de işte bütün sene dinlediniz, ödevlerinizi yaptınız, sınıfın eksisi azdı, öğretmenleriniz memnun, hadi sene sonunda bir pikniğimiz olsun, bir iftar yemeğine gidelim, paintball yapalım, ona gidelim oluyor.

Bunun yanı sıra, katılımcılardan Ö2 ve Ö7 ödül sisteminin öğrencilere artı ve eksi vermek yönünde olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Ö7 “Ödevlerini yapan öğrencilere artı yapmayanlara eksi veriyorum.” şeklinde öğrencilere artı vererek ödüllendirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö2 ise şöyle yanıt vermiştir:

...sadece artı ve sadece eksi şu an için yeterli oluyor. Ha tabii ki çok daha iyi derece yapmış, çok daha iyi başarı göstermiş çocuklarımla çok daha fazla çabalamış çocuklarıma tabii ki ekstra işte bir çikolataydı, bir yemeğe gitmeydi, bir ya da herhangi bir hediyeyle ödüllendirme bunlara da gidiyorum ama sınıf ortamında şu an sadece artı-eksi vermeyle ki onu da çok seviyorlar mesela eksi almamak, artı almak onlarda gerçekten çok ciddi farkediyor. Şu an temel olarak o var. ...Onun dışında ders içerisinde derse daha fazla katıldı, hani diğer arkadaşlarına bakarak daha fazla çabaladı ya da daha güzel hani cevap verdiyse eğer o zaman mesela ekstra tamam burada sana hemen 5 artı ya da işte 1 artı gibi söylediğimde orada veriyorum. Yani sınıf içi katılımları diyelim ona, sınıf içi katılımlarında alıyorlar.

Katılımcılardan yalnızca Ö5 “Ödülde de başarıyı ödüllendiriyoruz ya da iyi bir davranış olursa onu da ödüllendiriyoruz. Sadece başarı olarak, bilişsel olarak düşünme.” şeklindeki ifadesiyle başarıya ek olarak olumlu bir davranış gözlemlendiği zaman öğrencilerini ödüllendirdiğini ifade etmiştir.

Katılımcılara İngilizce dersinde hangi sebeplerle ne tür kurallar belirlendiği sorulduğunda, derste İngilizce konuşma (Ö6, Ö7, Ö9), ders araç-gereçlerini düzenli bir şekilde yanında bulundurma (Ö6, Ö8, Ö9), saygılı bir tavır sergileme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö9), ödevlerin düzenli yapılması (Ö1, Ö6) ve parmak kaldırarak konuşma (Ö2) gibi kurallardan bahsetmiştir.

Derste İngilizce konuşma kuralı olduğunu ifade eden öğretmenler şu şekilde açıklama yapmıştır:

“İlk her zaman her senenin başında ilk kuralım sınıfta İngilizce konuşmak oluyor ama ilk bozulan kuralım da ilk çiğnenen kuralım da bu oluyor zaten. Kendim de çiğniyorum mecburiyetten kaynaklı.” (Ö6),

“Öğrencileri motive etmek amaçlı bazı derslerde sadece İngilizce konuşulması kuralımız var. Giriş-çıkışlarda, izin isteme, söz isteme gibi sorularda.” (Ö7),

“İngilizce konuşmalarını istiyorum. Bu kuralın amacı hem dili kullanmak, pratik kazanmak hem de kendilerine güvenlerinin artmasına destek olmak. En önemli kuralımız, en ön planda tuttuğum bu var.” (Ö9).

Öğrencilerin ders araç-gereçlerini düzenli bir şekilde yanında bulundurması kuralını belirleyen öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“...Sözlük kullanılması konusunda. Çünkü beni yürüten sözlük gibi gördükleri için sürekli öğretmenim bu ne demek öğretmenim şu ne demek, aç sözlüğünü bana sorma kelimeleri. Bana kelime sormak yok bu bir kuralım mesela böyle bir kuralım var mesela. Onun dışında ayrıca kelime defteri tutmalarını istiyorum hani düzenli olsun diye ünite ünite kelimeleri gruplandırmalarını istiyorum. Kendi çözdükleri testlerden de hani derste kullanmadığım kelime de olsa atıyorum başka bir yerde gördüğü kelime de olsa onu oraya yazması için böyle bir kural koyuyorum. Hani kelime defterin olacak, sözlüğün olacak her derste mutlaka yanında. Bu tip şeylerim var.” (Ö6),

“Derse hazırlıklı gelmelerini beklerim. Derse mutlaka İngilizce-Türkçe sözlük getirmelidirler. Bunlar temel kurallar.” (Ö8),

“Örneğin defter-kitap-sözlük mutlak yanlarında derste bulunacak, sözlüğü özellikle vurguluyorum ki bilemedikleri bir kelime olduğu zaman araştırıp kendileri öğrenebilsin istiyorum. Bunlardan bir tanesi bile eksikse materyal getirme listesinde direkt eksi alıyorlar.” (Ö9).

İngilizce dersinde gerek birbirlerine gerekse sınıftaki eşyalara ve ders materyallerine karşı saygı duyulması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden bazılarının açıklamaları şu şekildedir:

“Birbirlerine saygıları, tavırları, tutumları, onun dışında sınıftaki eşyalara karşı saygı duymaları bunlar da kesinlikle sınıf kurallarımızdan.” (Ö1),

“...davranışı ben çok önemsiyorum, birbirine saygı duymayı. Bizde bir de maalesef çok kavga oluyor. Kendi içlerinde bile kavgaya ayrılıyorlar. İşte mezhep kavgaları bile var bizde. İran, Irak, Afgan, Suriyeli, Şii’si, Hıristiyanı var. Kendi içlerinde bile çok bölündükleri için hep saygı duymak, sevmek zorunda değiliz ama saygı duymak zorundayız çocuklar diyorum. Ders huzurunu bozmayacak davranışlar, hani bunlar benim en temel çizgilerim. Ama onun dışında işte nedir kullandığımız materyallere tabii ki zarar vermeme. Bazen sınıf içerisinde bırakıyorum, bir görevli seçiyorum o ona sahip çıkıyor. O tarz kurallarımız oluyor. Ama çok da fazla bir kuralım yok diyebilirim, daha çok davranış temelli benimki.” (Ö3).

Öğretmenlerin ifadelerinden saygılı olmanın yanı sıra öğrencilerden dersin akışını bozmayacak şekilde davranmaları beklendiği görülmektedir. Örneğin, Ö1 “Onun dışında tabii ders esnasında listening bölümleri için bir kuralımız var, listening bölümünde kesinlikle kimsenin bir şeye müdahale etmemesi gerekiyor ki o akışı bozmamak adına.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö2 “Bir de sınıf içerisinde hani temel olanlardan bahsetmek istiyorum, yeme-içme konusunda yeme-içmeleri sadece sabah saatlerinde sınıf içerisinde kimseyi rahatsız etmeyecek şekilde yarım kalan bir poğaçası, simidi varsa onlarla ilgili izin veriyorum.” diyerek ders akışının olumsuz etkilenmemesine yönelik böyle bir kural koyma gerekçesinden bahsetmiştir.

Katılımcılardan bir diğeri Ö9 da ödevlerin düzenli ve özenli bir şekilde yapılması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır:

Ödev de çok önemli. Genelde kitaplardan alıştırma ödevleri verdiğimi söylemiştim. Onlarda da çocuklar bazı yerleri yapıyo bazılarını yapmıyolar. Unuttum diyenler var fakat ben daha çok bilemediklerini araştırmaya, çabalamaya üşendiklerini düşünüyorum. O yüzden ödevin nasıl yapılacağını net belirtiyorum. Bilmedikleri kelimeleri sözlükten bakıp üstüne yazmaları kuralı var.

Bunun yanı sıra, Ö2 öğrencilerin derse geç kalmaması ve parmak kaldırarak söz hakkı almalarına yönelik bir kural olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf içerisindeki kurallarımızda geç kalmama olmazsa olmazlarımızdan. Çünkü çocuk sınıfta değilse bu sefer çok ciddi sıkıntı olabiliyor. Benden sonra sınıfa gelmemeleri en büyük temel kurallarımızdan bir tanesi. Parmak kaldırarak konuşmaları en büyük uygulanması gereken kurallarımızdan bir tanesi. ... Birini sınıf içerisinde konuştuğunda duyabilmemiz için, daha iyi iletişim kurabilmemiz için parmak kaldırmaları gerekiyor, sayıca fazlayız çünkü. Herkesin sırayla konuşması gerekiyor.

Diğer taraftan, katılımcılardan Ö4 ise diğer öğretmenlerin ifadelerinden farklı olarak derse girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkmaması ve hata yapmaktan korkmaması kuralı olduğunu şöyle açıklamıştır:

Derslerde kural şöyle, ben derse girdiğimde ayağa kalkma yok. Ayağa kalkmıyor çocuklar, kurallarımız da ders içerisinde şöyle. Bizim İngilizce

sınıfları için söylüyorum, dikkatle dinleme, hatalarımızda arkadaşlarımıza kesinlikle saygısızlık yapmama. En önemli kuralımız o. Her zaman için sınıflarımızda birinci kuralımız bu diyebiliriz. İkinci kuralımız da şu, hata yapmaktan asla korkmayın. Mutlaka hata yapın, hata yapan öğrenciyi daha çok seviyoruz, kalkın hata yapın, lütfen hata yapın, yalvarırım hata yapın. Çünkü hata yaparak öğrenecez.

Kuralları belirlerken sınırlı sayıda katılımcının (Ö1, Ö9) öğrencilerin fikirlerini de aldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Ö9 “Her zaman olmasa da onlara da istedikleri bir kural olup olmadığını soruyorum ama genelde çok farklı bir fikir gelmiyo.” şeklinde açıklamıştır. Buna ilişkin bir diğer katılımcı Ö1 ise şöyle ifade etmiştir:

Kuralları şöyle, her senenin başında sınıfta öğrencilerle beraber konuşuyoruz bunu. Çünkü karşılıklı konuşulduğu zaman kurallara daha çok uyulduğunu görüyorum. Tabii uyulmadığı zamanlar oluyor yine öğrencilerde bu tarz sıkıntılar yaşanıyor. Aslında şöyle, ben kendi kurallarımdan bahsediyorum ve onların da koymak istediği bir kural varsa bunu konuşuyoruz sınıfta. ...Öğrenciler kendileri bir şeyleri söyledikleri zaman, ifade ettikleri zaman kendileri uymaları gerektiğinin daha çok farkına varıyorlar. Birisi sana bunu yapmalısın dediği zaman da baştan biz bunu anlaşmıştık, konuşmuştuk, uzlaşmıştık diyip hareket ve tavırlarına daha çok dikkat ediyorlar. Bu yüzden onların katılımı çok önemli. Yani kendileri bir işin içinde ne kadar varlarsa o kurala uyuyorlar.

Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim bakımından, öğretmenlerin hepsi öğrencileriyle aralarındaki iletişimi olumlu biçimde değerlendirmiş ve öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebileceği bir ortam yaratmaya özen gösterdiğini belirtmiştir. Örneğin, Ö2 “Öğrencilerle ilgili olarak iletişimde çok fazla sıkıntı yaşamıyorum. Onlar da ne düşünüyorsa eğer ya da temel ihtiyaçları neyse eğer, çok rahatlıkla gelip dile getirebiliyorlar. ... Biraz da anne olmanın etkisiyle çocuğun seviyesine inebiliyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö9 da “Öğrencilerimle güçlü bir iletişimim var, derste kendilerini rahat hissetmeleri ve dil öğrenmeye karşı önyargılarını kırmaya çalışırım. ...Ders dışında teneffüslerde bazen şakalaşyoruz, gülüp eğleniyoruz. Genel olarak iyiyiz yani.” diyerek öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin iyi olduğunu dile getirmiştir. Ö6 ise “Aramızda güzel, samimi, sevecen bir ilişki oluyor çocuklarla. Ben çocukları severim zaten. Onlar da sağolsunlar beni

seviyorlar.” ifadesiyle öğrencileriyle aralarında bir sevgi bağı olduğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı Ö4 de buna benzer olarak şu açıklamayı yapmıştır:

Ben iyi olduğunu düşünüyorum. Genelde şöyle öğrenciler de derslerimizi neşeli, esprili, komik geçmesine de gayret ediyoruz. Öğrenciler de çok bizim zamanımızdaki gibi, öğretmenden biz korkardık ben de XXX’de okudum, öğretmenlerimizden korkar, çekinir, uzak durmaya çalışırdık. Öğrencilerde hiç öyle bir şey yok bizde, gayet rahat gelip konuşabiliyor, sorusunu soruyor, akşam yaptığını anlatıyor, hocam telefonunuzu verin de bir annemi arayım diyor, hocam yemek siparişi vercem bir telefonunuzu verin veya arayın da bana yemek söyleyin diyor. Bu şekilde öğretmen-öğrenci ilişkimiz böyle.

Derslerinde fiziki ortamın, diğer bir ifadeyle öğrenme çevresinin düzenlenmesi bakımından, katılımcılardan Ö1 “Birincisi akıllı tahtayı kullanmaya çok fazla özen gösteriyorum demiştim. Bunun için perde, pencerelerde perdelerin olması çok önemli çünkü yansıtma yapabiliyor ve öğrencilerin görüş alanını engelleyebiliyor. Bu bizim için önemli akıllı tahta sunumlarında.” şeklinde öğrencilerin dikkatini dağıtacak ışık yansımalarını engellemeye önem verdiğini belirtmiştir. Ö2 ise öğrenme ortamının sıcaklık derecesinin önemini şu şekilde belirtmiştir:

Özellikle, tabii ki sınıfın belli bir derecede olması önemli hem sıcaklık hem de soğukluk açısından. Bu anlamda önemli. Çünkü çok sıcak olan bir sınıf gerçekten öğrenmeyi de etkileyebiliyor ya da tam tersi çok soğuksa. Şükürler olsun bu doğal gazla ilgili ya da binaların artık daha fazla mantolanması ile ilgili olarak hani çok fazla sıkıntı yaşamıyoruz.

Diğer bir katılımcı Ö3, oturma düzenine önem verdiğini belirtmiştir. Ayrıca, zaman zaman kız-erkek öğrencileri yan yana oturarak öğrenciler arasındaki cinsiyet önyargılarını kırmayı amaçladığını şu şekilde dile getirmiştir:

Oturma planı çok önemli benim için. Hani sınıfa ilk girdiğimde ona bakıyorum ben. İşte çok konuşan nerede, kimlerle konuşuyor nasıl konuşuyor, onu nasıl ayırabilirim, nasıl tek bırakabilirim veya nasıl hani en ön sıraya alıp kendi gözümün önünde tutabilirim buna bakıyorum. Onun dışında böyle bazı çocuklar çok kenarda kıyıda kalıyor, onları derse dahil etmeye çalışıyorum. Sıra değişikliği de bazen yaptığım bir uygulama. Bazen kız-erkek oturtmaya

çalışıyorum çünkü bunlarda inanılmaz da bir önyargı var. ...Yani bu tarz bazı bakış açıları var onları da kırmaya çalışıyoruz derslerde. Oturma planına dikkat ediyorum yani.

Diğer taraftan, katılımcılardan bazıları (Ö1, Ö4, Ö6) öğrenme çevresinin düzenlenmesinde öğrencilerin öğrenmesini destekleyici görsel materyallerin paylaşımına özen gösterdiğini ifade etmiştir. Örneğin, Ö4 öğrenci ürünleri sergilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

İyi kötü bazı sınıflarda 3, bazı sınıflarda 4-5 tane panolarımız da var. E bunları kullanıyoruz. Duvarda duvarı çok kavlatmadan, boyasını dökmeden, idareyle papaz olmadan, duvarları belki yapıştırarak kullanmaya çalışıyoruz. Ben kapılara da afiş astırıyorum yani kapı içlerine de afişler astırıyorum, en güzellerini oraya astırıyorum teneffüste açık kaldıkları için, orayı kullanıyorum.

Benzer şekilde, öğrenme ortamında bu tür ürün paylaşımlarına önem veren diğer bir katılımcı Ö1 ise şu açıklamayı yapmıştır:

...Onun dışında öğrencilerin çok sık rastlayacağı, birçok üniteye karşımıza çıkacak bazı ifadeler ya da yapılar öğrencilerin tamamının ders esnasında görüş alanında olması benim için önemli, bunda zaten mümkün olduğunca duvarları bu amaç için kullanmaya çalışıyoruz. İdare tarafından pek desteklenmese de. Çok desteklenmeyen şeyler olmasına rağmen duvarları kullanmak istiyorum çünkü panolar sınıflarda, bizim sınıflarımızda arkada kalıyor ve öğrenciler onların ders esnasında takibi yapamayabiliyor. Bu yüzden ben öğrencilerin gözünün önünde olan, onların o an dikkatini çekecek şekilde materyallerin karşılarında olmasını istiyorum.

Bunun yanı sıra, ifadelerinde sınıfın temiz olmasının öğrenme çevresini düzenlemede önemli bir unsur olduğunu dile getiren bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Onun dışında tabii sınıfın temizliği çok önemli. Öğrencilerin daha uygun ve sağlıklı şartlarda ders görebilmesi için. Sürekli sınıfın havalandırılması çok çok önemli. Öğrencilerin derse odaklanabilmesi için, o uyku halinin gitmesi için.” (Ö1),

“Fiziki ortamlarda temizlik tabii ki olmazsa olmazımız zaten. Temizlik ve uygun sıcaklık varsa eğer, uygun bir ortam varsa yeterlidir diye düşünüyorum.” (Ö2).

Olumsuz örtük program mesajları. Öğretmenlerin öğrencilere sunduğu olumsuz örtük program mesajları, öğretmenlerin kullandığı ceza sistemi bakımından incelenmiştir. Katılımcılardan bazılarının (Ö5, Ö8, Ö9) öğrencilere yaptırım bakımından herhangi bir ceza sistemini benimsemediği görülürken geri kalanının (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7) ise genel olarak olumsuz davranışa yönelik bir cezalandırma yaptığını belirlenmiştir. Örneğin, Ö1 “...maalesef bazı durumlarda gerçekten çok sık tekrarlanan bir problem varsa bu durumda belki işte farklı bir ödevle tekrarının yapılması gibi bir cezalandırma yapabiliyorum” şeklinde öğrencileri fazladan ödevlendirme yoluyla cezalandırdığını dile getirmiştir. Diğer bir katılımcı Ö4 ise aşağıda yer alan şeklindeki ifadeyle öğrencilerin istenmeyen davranış sergilemesi durumunda davranışa yönelik bir cezalandırma yaptığını belirtmiştir:

Öğrencilere eksi atıyoruz. Bu şu, eksi attığımız durum şu, ders içi davranış, dersi rahatsız edici bir davranış varsa. Aşırıya kaçtığı zaman eksi oluyor. Bu eksiler de çocuğun bak bu karneye yansıcak bak şu kadar eksin olursa bu kadar puanın kırılabilir, asla kırılmıyor ama.

Benzer şekilde, Ö3 de olumsuz davranışın tekrar etmemesi adına davranışa yönelik bir durumda ceza verdiğini şöyle açıklamıştır:

...sınıfta işte bazen ayağa kalk çöpün yanında bekle gibi bir ceza yapıyordum. Ki bu neydi, davranış problemi olduğu için. Kalkıp İngilizce’de bir soruyu yanlış yaptığı için değildi. Her zaman ben onu vurguluyorum derslerimde, çocuklar İngilizce önemli değil derim, hani öğrenemeyebilirsiniz, yeteneğiniz olmayabilir fakat iyi davranış göstermek zorundasınız, saygı çerçevesi içerisinde bulunmak zorundasınız. Bunu hep uyguladım. Hani cezalarım genelde hep o yönde olur benim.

Diğer taraftan, katılımcılardan Ö6 “Yani öyle ceza çok vermem ben çocuklara. Daha çok notla korkutmaya çalışırım ama o da işlemiyor zaten şimdi notun da bir önemi kalmadı.” ve Ö7’nin “Ödevlerini yapmayanlara eksi veriyorum. Ayrıca belli bir süre ödevini yapmayan öğrencinin velisi ile iletişime geçerim.” şeklindeki ifadelerinden öğrencileri düşük karne notu vermek ve veli ile iletişime geçmek bakımından yaptırım uyguladığı anlaşılmaktadır.

Örtük program mesajlarının verilmesine yönelik engeller. Katılımcıların, görev yaptıkları okulda gerek okul yönetimi gerekse okulun fiziki altyapısı nedeniyle

yetkisinin sınırlı olması bakımından örtük program mesajları vermeye yönelik engellerle karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenler özellikle öğrenme çevresinin düzenlenmesi bakımından engellerle karşılaşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9) görev yaptığı okulda yabancı dil sınıfı bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğrenme çevresinin düzenlenmesine yönelik istekleri doğrultusunda düzenleme yapamadıkları anlaşılmıştır. Örneğin, Ö4 öğrenme çevresinin düzenlenmesi bakımından okul yönetiminden kaynaklı bir engelle karşılaştığını şöyle dile getirmiştir:

Biz okul idaresine bir English cornerımız olsun veya bahçede bize bir kamelya verin, bize bir sınıf verin veya English corner yapardık ama şöyle oluyor, hocam matematikçi de istiyor, hocam dinci de istiyor. Hangi birine biz napalım, ne verelim bir de para mı var. İş dönüyor dolaşılıyor teknik imkansızlıklar, maddi imkansızlıklar, diğer zümrelerin istekleri.

Diğer taraftan, okulun fiziki altyapısının yetersiz olmasına yönelik engellerle karşılaşan öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Okulumuz bu arada fiziki anlamda çok yetersiz. Daha önce bir yurtmuş, maalesef yurdu. Bizim asıl okulumuz yıkıldı, biliyor musunuz bilmiyorum XXX’in yanındaydı. ...Şimdi burası apartmandan bozma bir okul, bahçe olayımız yok. İşte toplasanız bilmiyorum bir top sahası kadar alanımız var mıdır yok mudur.” (Ö3),

“Sınıf panoları dışında kullanabileceğim bir şey yok. Binamız oldukça eski ve yıkılmak üzere. Yeni binaya taşınması bekleniyor zaten.” (Ö8),

“...dediğim gibi ayrı bir dil sınıfımız yok, sınıflar sabit. Her öğretmen aynı sınıfa giriyor, bizim sınıfı düzenlemede pek bir fırsatımız olmuyor. Öğrenci çalışmalarını asacak panoda zor yer buluyoruz desem yeridir.” (Ö9) şeklinde öğrenme çevresinin düzenlenmesi bakımından kendilerinin bir yetkisi olmadığını vurgulamıştır.

Bunun yanında, öğretmenlerin çoğunun (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9) ifadelerinden sınıflardaki oturma düzeninin genel olarak geleneksel (sıralı) yerleşim biçimi olduğu, yalnızca Ö6’nın oturma düzeni olarak U tipi yerleşim biçimini uyguladığı anlaşılmaktadır.

“Kendimize ait ayrı bir İngilizce sınıfımız olmadığı için öğrenme ortamı tek tip oturma düzeninde bir sınıf. Arkalı önlü sıralar.” (Ö8),

“Arkalı önlü. Sınıflarımızda adım atacak yer yok neredeyse. Öğretmen masasıyla dip dibe hem öndeki sıra hem yandaki sıra neredeyse dip dibe. Arkalı önlü oturuyor arkadaşlar. Böyle değişik şekillerde uygulanamıyor, mümkün değil. Zaten yeni bina, mevcut çok, sınıflarımız da çok geniş değil.” (Ö4),

“Sınıfımızda şöyle, tek sıralar halinde öğrenciler oturuyor arkalı önlü şekilde. Yani bu yarım ay şeklinde bir düzenleme yapılabilir mi diye bir dönem düşünmüştük aslında ama bunu kendim bir uygulamıştım hatta bir sınıfta. Ancak o durumda öğrencilerle şöyle bir sıkıntı oldu, karşılıklı birbirlerini gördükleri zaman öğrencilerin derste dikkatleri dağılabiliyor. Birbirleri ile karşılıklı birtakım etkileşimde bulunuyorlar zaman zaman. Bu tarz bir problem olabiliyor. O nedenle oturma düzenimiz şu an arkalı önlü ve tekli sıralar şeklinde.” (Ö1),

“Oturma düzenimiz standart. U sınıfı değil, normal arkalı önlü sıralı sistemde oturuyoruz. Bir dönem onu da yaptık, işte U şeklinde değişiklik yaptık. Ama bizde sabahçı-öğlenci olduğu için, iki farklı grup olduğu için maalesef sınıfı başka sınıflar da kullandığı için daha sonrasında çok da uygun olmuyor, pratik olmuyor.” (Ö2),

“Öğrenci mevcudumuz az olduğu için ben U şeklinde yapıyorum sınıfı. Sıraları o şekilde koyuyorum çünkü hani hepsi beni daha rahat görebilsin, tahtayı daha rahat görebilsin, birbirlerini daha rahat görebilsin diye. Ee sıra düzenimiz bu şekilde. Onun dışında, dediğim gibi posterler onlar bunlar etrafta üniteyle alakalı aylık, haftalık değiştirdiğim bölümler var.” (Ö6) şeklinde açıklamıştır.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin ÖİDÖP'nin Ekstra Boyutuna (Ekstra Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının ekstra boyutuna (ekstra program) yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesine odaklanan beşinci problemi kapsamında, öğretmenlerle yürütülen görüşme verileri analiz edildiğinde, “Ekstra Program” teması altında;

- 1) “resmi programı destekleyen etkinliklerin varlığı” ve

2) “resmi programı desteklemeye yönelik etkinlik önerileri” olmak üzere toplam 2 alt tema belirlenmiştir. Bu başlıklar altında öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulda resmi programı destekleyen etkinliklerin varlığı. Katılımcılara resmi programın desteklenmesine yönelik ekstra uygulamalarının ne olduğu sorulduğunda, genel olarak İngilizce dersine yönelik program dışı etkinlikler düzenlenmediği belirlenmiştir. Ö5 ve Ö8, görev yaptıkları okulda öğretim programının desteklenmesine yönelik İngilizce dersine ilişkin okulun ya da öğretmenin düzenlediği ve öğrencilerin yönlendirildiği hiçbir etkinlik bulunmadığını belirtmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerden bazılarının (Ö2, Ö6, Ö7) İngilizce dersine yönelik sadece Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) verdiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden bazılarının (Ö3, Ö4, Ö9) dönem içinde sergilenen gösteriler dışında hiçbir etkinlik düzenlemediği görülmüştür. Yalnızca Ö1, görev yaptığı okulda TÜBİTAK projesi kapsamında öğrencilerin katılımıyla ürün sergilediklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö7 ise Erasmus projesi geliştirdiklerini ancak henüz hayata geçirilmediğinden bahsetmiştir. Bu bağlamda, DYK kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

“Yani kurslar, etütler dışında başka belirgin bir şey yok. DYK ve hani resmiyette geçmiyor ama o sınıfla yaptığımız etütler, çalışmalar, soru çözme filan. Onun dışında başka bir şey yok.” (Ö2),

“...önceki senelerde haftasonu destekleme kurslarımız vardı, yani böyle şeylerimiz oldu, hafta içi de gerçi geçen sene vardı dersten sonra. Daha çok DYK kapsamında.” (Ö6).

İngilizce dersi kapsamında okulda gösteri sergilediğini belirten katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“İngilizce olarak bir şarkı hazırladığımız oldu 23 Nisan’da. İngilizce bir şarkı söyledik, okulda bir şiir gecesi yapılmıştı. Onun dışında yok.” (Ö3),

“Bazı senelerde biz İngilizce günleri yani sene sonunda İngilizce aktiviteleri çıkarttık. İngilizce skeçlerin, şarkıların, dansların olduğu şeyler çıkarttık. Onun hazırlıkları da sene içerisinde oldu ama çok kısıtlı sayıda öğrenciyle oldu tabii bu.” (Ö4),

“Pandemi öncesi için söylüyorum. Hedef dildeki becerilerini desteklemek için İngilizce şarkı söyleme ve mini tiyatro etkinlikleri yaptık dönem sonu etkinliği olarak. Bunlardan başka hiç yok diyebilirim. Aslında okulumuzda yabancı dil kulübü var ancak dürüst olmalıyım ki tamamen formalite bi uygulama. Dönem içinde aylık faaliyet raporları teslim ediyoruz, onları da zaten internetten indirip düzenliyoruz. Öyle aktif olduğumuz bir kulüp değil.” (Ö9) şeklindeki ifadesiyle öğrenci kulüpleri ve sosyal etkinlikler kapsamında resmiyette okulda yabancı dil kulübü olduğunu ancak faaliyet göstermediklerini dile getirmiştir.

Diğer taraftan, katılımcılardan Ö1’in, okullarında düzenlenen TÜBİTAK projesine yönelik ifadesi şu şekildedir:

TÜBİTAK projelerini buna dahil edebilir miyiz diye düşündüm şu anda. İngilizce dersinde TÜBİTAK için yaptığımız projelerimiz var. Saatten bahsetmişim, ev şeklinde bir saat tasarlayıp günleri ve saatleri içeren kapsamlı bir maket saatimiz vardı. Onu yapmıştık çocuklarla. O dönem 7. Sınıf öğrencilerimizle yapmıştık bunu. Eğlenerek, keyifli bir saat çıkarmıştık ortaya. Onu hem TÜBİTAK projesinde kullanıp hem de aktif bir şekilde derslerde kullandık. ...İngilizce bazı şarkılar üzerine anket çalışması yapmıştık. Bu şarkılar üzerine verilen sonuçlarda, 8-10 şarkı kadar bir şarkı dinletip, anket düzenledik şarkı dinlemenin İngilizce gelişimine etkisini ölçecek bir araştırma projesiydi. Anket İngilizceydi. Öğretmen-öğrenci işbirliğiyle hazırlandı.

Resmi programı desteklemeye yönelik etkinlik önerileri. Katılımcılara, imkanları olsaydı ne tür program dışı etkinlikler düzenlemek istedikleri sorulduğunda, verilen yanıtlardan öğrencilerin yabancı dil öğrenimini destekleyici, dili kullanma fırsatı sunan, sosyalleşebileceği etkinlikler önerdiği dikkat çekmiştir. Buna örnek olarak bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Özellikle mesela İngilizce günü yapmayı müfredat dışında çok istemişimdir. O gün işte İngilizce günü ilan edip herkesin İngilizce konuşacağı bir ortam sağlayıp böyle bir şeyin olması ya da sadece İngilizce şarkıların söylendiği bir etkinlik düzenlemeyi çok istemişimdir. Bunu bir kere filan yapabildik ama çok fazla yapamadık, çok amacına ulaşmadı. İngilizceyle ilgili olarak mesela geziler, yurt dışı

gezileri mesela olsa, tabii ki Avrupa Birliği projeleri bunu destekliyor ama yine de çok yeterli kalmıyor ya da her öğrenciye ulaşmıyor.” (Ö2),

“Yani gerçekten ben çok isterdim açıkçası, program dışı etkinlikler beni her zaman cezbetmiştir. İşte nedir mesela öncelikle bir İngilizce sınıfı, çocuk o ortama girdiğinde aa İngilizce dünyası, İngilizce öğrenmeye geldim diyecek. Materyaller ona göre olacak, belki çocuklarla birlikte hazırlanacak. O onların da hoşuna gidiyor. ...Yani bu tarz şeyler çocukların unutamayacağı anılar oluyor... ..Bunun için işte öğretmene biraz imkan tanınacak, zaman tanınacak, okul idaresi tabii ki. Bu çok boyutlu bir şey. Bazen siz de biliyorsunuz işte öğretmenin hayalleri çok büyük fakat okul idaresi olmaz hocam şeklinde yaklaşıyor. Bu Türkiye'nin mi deyim artık, eğitim sistemimizin bazı olumsuz yanları var. Bu şekilde, aklıma gelenler bunlar.” (Ö3),

“Dil öğretimi olarak İngilizce öğrenmesini istiyorsak bizim en büyük handikapımız şu, çocuk sınıftan çıktıktan sonra ne evde ne sokakta ne de teneffüste İngilizceye maruz kalmıyor... ..Napabiliriz, biz okullarımızda English cornerlar veya farklı ismi olabilir, bunları oluşturabilir, içerisinde multimedya desteğini, kitap desteklerini oraya koyabiliriz. Öğrencilerin mesela bir kafe gibi de düşünebilirsiniz okul kantininin bir kısmını, burada İngilizce konuşuluyor, İngilizce siparişler veriliyor, bunu yapabiliydik okul içerisinde.” (Ö4),

“Okul içinde, teneffüslerde öğrencilerin gelip sadece İngilizce konuşacakları İngilizce kafe ve İngilizce sokağı etkinliğini olabilir. İngilizce öğretmenleri ve İngilizce konuşmak isteyen diğer öğretmenlerin de katılımı sağlanabilir.” (Ö9).

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ortaokul İngilizce öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik görüş ve deneyimlerinin incelenmesine odaklanan altıncı problemi kapsamında, öğretmenlerle yürütölen görüşme verileri analiz edildiğinde, “Uzaktan Eğitim Süreci” teması altında;

- 1) “resmi programın uygulanabilirliği” ve
- 2) “deneyimlerde meydana gelen farklılıklar” olmak üzere 2 alt tema belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde resmi programın uygulanabilirliği.

Katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde de aynı öğretim programının geçerli olmasına yönelik görüşleri sorulduğunda, katılımcıların neredeyse yarısı (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8) bu konuda olumlu yönde görüş bildirirken geri kalanı (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9) olumsuz yönde görüş bildirmiş ve ÖİDÖP’de buna yönelik bir düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Programın aynı şekilde geçerli olmasına ilişkin olumlu yönde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Yani bu aslında ders her daim ders oldu bizim için yani o zaman da biz zaten öğrenciyi 40 dakikalık yüz yüze derste zaten biz öğrenciyi 20-25 dakika tutabiliyorduk, odaklandırabiliyorduk. Burada da aynı şeyleri yaşadık. E bu sefer de zaten müfredatın yetişmesi ya da aynı müfredatın uygulanması konusunda ben hiçbir sıkıntı yaşamadım, hafifletilmesine de çok gerek duymadım.” (Ö2),

“Uygulanabilirdi, uyguladık zaten. O yönden de çok zorlanmadığımızı düşünüyorum ben. Bunda bir sıkıntı olmadı. Aynı program uygulanabilir. Burada şu önemliydi, görselliği kullanabildik yani ses dosyalarını kullanabildik, bu yönden iyiydi. Bir eksisi, bir olumsuzluğu olmadı.” (Ö4).

Uzaktan eğitim sürecinde aynı programın uygulanması bakımından olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri ise şu şekildedir:

“Uzaktan eğitim süreci pek çok açıdan sorunlu ve sıkıntılı bir süreç olduğu için aslında zaten var olan normal süreçte bile programın yoğun olduğundan ve çok fazla kazanıma yer verildiğinden bahsetmiştim. Uzaktan eğitimde daha da hafifletilmesi gerekirdi diye düşünüyorum kesinlikle. Öğrencilerin ekran başında kalma süresinin yoğun olması, odaklanmalarını ve derse aktif katılımlarını da olumsuz etkilediği için program daha hafifletilmiş bir versiyonda sunulabilirdi.” (Ö1),

“Yani aynı program olabilir, aynı içerik olabilir. Fakat süresi artırılmalı. Yani çocuk atıyorum ben zamanları anlatırken okulda 2 saatte anlayabilirken burada süre çıkıyor 4’e, belki 5’e, 6’ya. Daha çok etkinlik yaptırmak gerekiyor, kullandığımız materyal tabii ona göre değişiyor. Bizde katılım zaten çok çok düşük, yani atıyorum sınıf 25 kişiyse katılan öğrenci sayısı maksimum 10’u buluyor. Bazen 2’ye 3’e düşüyor. Onlar zaten sistemin dezavantajı maalesef. Bu sene böyle geçti. Dediğim gibi, süre artırılabilirdi. Program mutlaka esnetilmeliydi zaten. Yüz yüze olanla uzaktan olan eğitim ne kalitesi ne süresi aynı olamazdı zaten.” (Ö3),

“Çok uygun değil. ...daha farklı bir yol izlenebilirdi, ne bileyim daha kritik kazanımlara ya da ünitelere indirgenebilirdi belki. Aynısını bambaşka bir formatta uygulayabilmek ya da bizlerden bunun beklenmesi çok uygun gelmiyo bana. ...daha seyreltilmiş bir program oluşturulması ya da var olan programın seyreltilerek bizlere sunulması gerekirdi kanaatindeyim.” (Ö9).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin deneyimlerinde meydana gelen farklılıklar. Katılımcıların Kovid-19’dan dolayı devam eden uzaktan eğitim sürecinde İngilizce dersini Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Zoom platformu aracılığıyla yürüttüğü ortaya çıkmıştır. Ö7 “Zoom üzerinden yürütüyorum derslerimi. Kullanımı daha kolay çünkü. Dersimi uzatmak istersem ya da ekstra ders eklemek istersem sorun olmuyor.”; Ö5 “Canlı dersler EBA bağlantılı ama zoomdan giriş yapıyorum.” ve Ö4 “Çoğunlukla, zaten EBA’ya ders tanımlaması yapılıyor, gerçi EBA’da şu sorun da çıktığı için, okul grubunda daha çok zoom kullandık.” ifadelerine yer vermiştir. Katılımcılardan Ö9 “EBA üzerinden öğrencilerime ödev ve çalışmalar gönderdim. Ayrıca derse katılamayan öğrencilerim için video dersler kaydedip öğrencilerime gönderdim.” diyerek derslere ek olarak EBA üzerinden de öğrencilerin İngilizce öğrenimini destekleyici çalışmalar gönderdiğini vurgulamıştır. Diğer taraftan, katılımcılardan Ö4 ve Ö5 ise sürecin başlarında sıklıkla EBA üzerinden paylaşım yaptığını ancak öğrencilerin ilgisiz kalması sonucu paylaşımları bıraktığını şu şekilde açıklamıştır:

“EBA’da ilk başlarda ders notlarını yüklüyordum. Hepsi de görseller, etkinlikler, PDF şeklinde testler, çalışma kağıtlarını da yüklüyordum. Çünkü çocuklara fotokopi verebilme veya ödevlendirme şansımız yoktu. Bir de EBA bize ücretsiz şekilde bu imkanı sunmuşken kaynak kitap alın demek yerine ben pdfi yüklüyordum, çözen ekranda çözsün, isteyen çıktı alsın diyordum. Fakat öğrenciler bunu çok kullanmadı, ilk dönem ben bunu çok sık yapıyordum. İkinci dönem ben bunu bıraktım. Yani çocuklara artık çalışma kağıdı yükleme vesairenden vazgeçtim çünkü çok üzerine düşülmedi, çocuklar bundan çok faydalanmadı. O yüzden EBA’ya ekstra materyal yükleme veya EBA’da dersler var, konu anlatımları var. Başka şekilde başka hocalardan ders dinleme şansları var, kaynak kitaplar var, bunları paylaşıyordum. Son günlere doğru, son aylarda onu bıraktım çünkü çok faydalanmadılar, çünkü raporlardan görebiliyoruz kim ne yapmış, almış görmüş

işlemiş, ne kadar çözmüş kaç doğru yapmış. Kullanışlı veya verimli olmadığı için vazgeçtik.” (Ö4),

“...aslında EBA’da çok güzel aktiviteler var hazır yani kullandım ama öğrencilerim bir şekilde yapmadığı için pes ettim, kullanmıyorum. Artık göndermiyorum yani. Uzaktan eğitimin başında daha fazla gönderiyordum ama çocuklar yapmadı çünkü orada rapor filanda çıkıyor. Aslında kontrol amaçlı ölçme-değerlendirmeyi çok güzel görebiliyoruz maalesef hiçbir öğrenci katılmadığı için sıkıntı oldu yani sonra da benim de şevkim kırıldı, göndermedim.” (Ö5).

Katılımcıların ifadelerinden, deneyimlerinde uzaktan eğitim sürecinde de OİDÖP’nin aynı şekilde geçerli olmasından dolayı programda yer alan dil becerileri ve öğrenme çıktıları ve içerik bakımından kayda değer bir değişiklik meydana gelmediği anlaşılmaktadır. Buna ilişkin olarak; Ö1 “...içeriği aynı şekilde işledim. Uzaktan eğitim bunu etkilemedi yani.”; Ö2 “Bu konuda müfredat açısından baktığımızda herhangi bir farklılık yaratmadı.”; Ö3 “Yani uygulama açısından maalesef çok fazla değişti diyemecem. Hani o sürede o konuyu bitirmek durumunda kalıyoruz. ...içerik ve yapmaya çalıştığımız maalesef işler, öğretim süreci aynı kalmak zorunda kaldı.”; Ö8 “Yani öğretilenlerde bir değişiklik yok ama süreç zaten tamamen farklı bir boyuta evrilmiş oldu.” ve Ö9 “Aslında kazanımlar ya da içerik anlamında pek bir farklılık olduğunu düşünmüyorum.” ifadelerine yer vermiştir. Ancak bu süreçte yazma becerisinin geri planda kaldığını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Buna ilişkin öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Writing activities genelde yaptıramadık.” (Ö8),

“...yazmayla ilgili olan kısımda sıkıntı yaşadık. Bununla ilgili olarak öğrenciyle birebir görüşemediğimiz için yazdıktan sonrasında geri dönüt olarak onu değerlendirip düzeltip tekrar öğrenciye işte yanlışlarını, eksiklerini ya da tam tersine güzel yaptıysa bunun değerlendirmelerini yapamadık. ...Bir de dikte çalışmaları. Mesela dikte çalışmasını her sınıf bazında mesela bir dönemde birer kere yaptırabilirdim ki ben her ay birer kere yaptırırdım normalde. Ama olmadı, maalesef olmadı.” (Ö2).

Diğer taraftan, yürütülen canlı dersler sayesinde yüz yüze eğitimde teknik alt yapı nedeniyle yeterince odaklanılmayan özellikle dinleme becerileri bakımından uzaktan eğitimin daha avantajlı olduğunu ifade eden öğretmenler bulunmaktadır.

Örneğin, Ö4 “Ağırlığımızı biraz daha yüz yüze eğitimden çok uzaktan eğitimde dinleme etkinliklerine verebildik, görselleri daha fazla kullanabildik uzaktan eğitim sürecinde.”; Ö5 “farklılık yok yani program her 2 şekilde de hatta online eğitimde daha fazla listening aktiviteleri, speaking aktiviteleri için aslında daha güzel bir fırsat oldu bize.” ve Ö6 “Genelde video izlettim. Veya listeningi daha rahat yapabildik bu şekilde, çünkü zaten elimizin altındaydı.” ifadelerine yer vermiştir.

Bunun yanı sıra, öğretme-öğrenme süreci bakımından kullanılan materyaller ve etkinliklerde farklılık meydana geldiği belirtilmiştir. Katılımcılardan Ö1 “...uzaktan eğitimde etkileşimli akıllı tahta sunumları var, bunlara çokça yer verdim. Özellikle öğrenciler zaten saatlerce bilgisayar başında durmaktan çok memnun değiller, bu şekilde biraz daha ilgilerini çekebilir diye düşündüm.”; Ö5 “Yani öğretme sürecinde daha fazla teknolojik araç kullanmayı öğrendik diyebilirim. Daha fazla internet uygulamalarını birazcık daha şey yaptık iç içe geçirebildik. ...kitapların akıllı tahta uygulamasını ekrandan yansıtıyorum. Yine videoları yine aynı şekilde izletiyorum. Sadece çocuklar sınıf ortamında değil bilgisayar karşısındalar.”; Ö8 “bu süreç mobil uygulamaların dersimizi daha fazla desteklediği ve çeşitlendirdiği bir dönem de oldu.”; ve Ö9 “Kullandığım materyaller ders kitaplarının akıllı tahta sunumları oldu, yani tamamen dijitale döndük. Bunun haricinde yayınevlerinin etkileşimli kitap uygulamaları, İngilizce etkinliklerin ve oyunların yer aldığı sitelerdeki etkileşimli alıştırmalar, kelime oyunları ve videolar ön planda.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı Ö4 ise buna yönelik şunu ifade etmiştir:

Kullanılan yöntem-tekniplerde farklılıklar tabii ki meydana geldi. Sınıfta sunuş yöntemi daha çok kullanılıyordu ama öğrencilerin de derse katılımı daha yüksek oluyordu. Öğrencilerle soru-cevaplarımız oluyordu, onların sunuşları oluyordu. Uzaktan eğitimde öğrenci daha çok alıcı gibiydi. Biz sunan, görseli veren, soruyu veren, soruyu anlatandık çünkü derse katılımı öğrenciler yani parmak kaldırma uzaktan eğitimde parmak kaldırması, aynı anda konuşması, kamera açması hepsi bir dert, sorun oldu. O yüzden uzaktan eğitim sadece öğretmenin sunum yaptığı, öğrencinin de eğer gerçekten derse katılarak ekran başındaysa dinlediği bir yöntem şeklini almıştı.

Ö4’ün ifadesine benzer şekilde Ö1 de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin ön planda olduğu bir öğretim süreci oluştuğunu şöyle dile getirmiştir:

Öğrencileri mümkün olduğunca derse katabilmek adına yani aktif olmalarını söylüyorum, uzaktan eğitimde de buna özen göstermeye çalıştım. Ancak öğrencilerden maalesef isim isim seslenmeme rağmen cevap alamamak ki bunun bir kısmı teknolojik sıkıntılar, bir kısmı o sırada belki yokmuş gibi görünmeye çalışmak da olabiliyor, aktif katılım olamadığı için görev daha çok bana düştü. Benim üzerimden ilerledi.

Bunun yanı sıra, katılımcılardan bazıları (Ö1, Ö3, Ö5) öğrencilerin teknik alt yapı yetersizliği nedeniyle derslere düzenli olarak bağlanamadığını, bağlanan öğrencilerin de yüz yüze eğitimde olduğu kadar aktif katılım sağlamadığını belirtmiştir. Örneğin, Ö1 "...köy okulunda görev yapıyorum ve öğrencilerimin büyük bir çoğunluğu derslere katılmıyor. Ve katılan öğrencilerde de zaman zaman şöyle sıkıntılar yaşıyoruz, bir öğrenci dersin birinde varken, biz o konuyu işlemişken, başka bir derste o öğrenci olmuyor ya da tam tersi." şeklinde bir ifadeye yer verirken ve Ö5 ise şu açıklamayı yapmıştır:

Biz biraz daha dezavantajlı gruplarla çalıştığımız için, uzaktan eğitim süreci bizim için çok daha zor oldu neden çünkü çok kardeşleri var. Eğer evde internet veya tablet, telefon olsa bile, herhangi bir teknolojik araç olsa bile birden fazla kardeş aynı anda derse girdiği için birisinden birisi mutlaka giremiyor o da bize denk geliyordu. Yani teknolojik alt yapı sıkıntısı olduğu için, internet problemi olduğu için öğrencilerimizin çoğu derse katılmadı, yani devamlılık gösteremediler en azından.

Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, kişiler arası etkileşim, ödev kontrolü ve geri bildirim bakımından deneyimlerinde önemli bir farklılık meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, Ö1 "...yüz yüze eğitim yaparken çocuklarla daha bir arada olabildiğimiz için direkt dönüt alabiliyorduk çocuklardan. Çocukların neler yaptığını, kitapların doluluğu boşluğu, ödevlerin yapılıp yapılmadığı, defterlerin yazılıp yazılmadığı, bunların hepsini kontrol edebiliyorduk."; Ö2 "Sadece verilen ödevlerin, hani ben demiştim ya yazma kısmını writing kısmını mecburen şey veriyorum ödev olarak veriyorum, mesela bunun kontrollerinde sıkıntı yaşadım. Tam olarak onların yanlışlarını düzeltip geri onlara dönüt olarak veremedim."; Ö5 "...bir de böyle yüz yüze bir etkileşim vardı yani. Uzaktan eğitimde o etkileşimi hissedemiyorsunuz."; Ö6 "...çocukla göz göze temas kurmayınca, kamera filan da açmıyorlar genelde, öyle olunca sanki boşa konuşuyormuşum hani havaya

konuşuyormuşum hissi oluştu, hiç ders anlatıyormuşum gibi hissetmedim kendimi.” ve Ö8 “Uzaktan eğitim dönemi etkileşim, takip ve geri dönütün daha az olduğu bir dönemdi.” ifadelerine yer vermiştir.

Ölçme-değerlendirme süreci bakımından ise gerek okulların bir dönem uzaktan bir dönem hibrit eğitim sistemine geçmesi gerekse öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda yüz yüze eğitime oranla büyük ölçüde farklılıklar meydana geldiği söylenebilir. Buna yönelik, katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Ölçme-değerlendirme zaten yazılı sınavlar yapabildik ama kesinlikle hani bazı öğrenciler uzaktan eğitimde olmadığı için bunları nasıl değerlendireceğiz ki tabii öğrencilere dair belli bir görüşümüz, gözlemimiz var ama tek başına bu süreçte de öğrencileri değerlendirmek yanlış olur diye düşünüyorum. O yüzden çok açıkçası hele ki bu süreçte de çok sık değişti değerlendirmeye ilişkin açıklamalar, çok kaliteli bir ölçme-değerlendirme süreci olmadı. Hatta gerçekleşmedi bile diyebiliriz yani. Farklı ölçme araçları kullanacak durumum olmadı, bunun için öğrenciye ulaşmak gerekiyordu ki onlara ulaşmak da oldukça zor.” (Ö1),

“...çocuğu değerlendirebilmek için çocuğu göremedik bile, sadece işte online derse ne kadar katılmaya çalıştıysa, ne kadar aktif olarak görebildiysek, öğrenmeye ne kadar hevesliyse bunlarla sınırlı kaldık. Onun dışında ödev değerlendirmeleri çok sıkıntı oldu. Onlardan özellikle işte belli mesajlaşma gruplarından fotoğraflayıp göndermelerini istedik, bunlarla ilgili sürekli fotoğraflarını çekip gönderdiler ödevlerinin.” (Ö2).

Katılımcıların deneyimlerinde meydana gelen farklılıklardan bir diğeri ise genel olarak sınıf yönetimi bakımından ele alınmıştır. Örneğin, Ö4 “Uzaktan eğitim sürecinde çok bir kuralımız yok. Burada asıl birinci derdimiz şu oldu, çocuk derse girsin.” ve Ö1 “...sınıfta uyguladığımız o kuralların istikrarlı bir şekilde devam edemedi çünkü zaten ortamımız değişti, düzenimiz değişti.” ifadeleriyle uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze dönemde belirlenen kuralların uygulanamadığını belirtmiştir. Ancak, “...sözlü ödüllendirme aynı şekilde devam ediyor. Katılan öğrencilerin teşvik edilmesi, motive edilmesi için daima zaten bu şekilde kullanmaya devam ediyorum.” (Ö1) ifadesiyle öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmaya yönelik olumlu sözel ifadeler kullandığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö3 ise “...ödülcüceza noldu tabii ki, daha çok ekran üstünden. Yıldız göndermeler, aferin demeler.”

ifadesiyle öğrenci başarısını ve davranışını dijital ortamda pekiştirdiğini dile getirmiştir. Diğer taraftan, katılımcılardan Ö8 “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen otoritesi büyük ölçüde kayboldu.” ifadesiyle ders içi disiplin bakımından sorun yaşadığını vurgularken; Ö6 benzer şekilde şunu dile getirmiştir:

Şöyle ki hiçbir şekilde bir yaptırımım olmadı açıkçası. Uzaktan olduğu için çocuğa bir ceza veremiyorsun, ödül den anlamıyor, uzak, görmüyor etmiyor gibi sorunlar yaşadım açıkçası. Yüz yüze tabii ki çok daha güzel oluyor, çok daha etkili oluyorsun çocuğun üstündeki hakimiyetin daha güzel oluyor, sınıftaki hakimiyetin daha güzel oluyor.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde öğretmen görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik sonuç ve tartışma, araştırmanın odağındaki temel problem çerçevesinde belirlenen alt problemlere göre sunulmuştur. Ayrıca, uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin TTKB Tarafından Onaylanan Resmi İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Posner'ın tanımladığı beş program türüne göre (resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program) İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programı incelenmiştir. Toplam 9 ortaokul İngilizce öğretmeni ile yürütülen çevrimiçi görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik OİDÖP'ye ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların bir kısmının öğretim programını incelemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, ulusal ve uluslararası alanyazında da öğretmenlerin öğretim programını incelemeyeceği çalışmalara rastlanmaktadır (Aksoy-Tosun, 2018; Arslan-Çelik, 2020; Dursun, Bektaş-Bedir ve Önkuzu-Gülcü, 2017; Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunun hizmet içi dönemde öğretim programına yönelik bir eğitime katılmadığı belirlenmiştir. Geçmiş yıllarda yürütülen çalışmalar da öğretmenlerin programlar hakkında yeterince bilgilendirilmediğini ve güncellenen programların öğretmenlere yeterince tanıtılmadığını göstermektedir (Demirtaş ve Erdem, 2015; Küçük, 2008; Meral, 2009; Özudoğru, 2016). Diğer taraftan, öğretim programını incelediğini ifade eden öğretmenlerin ise genel olarak programı sadece bir kez incelediği belirlenmiştir. Aydoğan (2021) tarafından yürütülen hayat bilgisi dersi öğretim programındaki sürdürülebilir gelişmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını sadece sene başında incelediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretim programının öğretmenler için bir başucu rehberi olmadığı söylenebilir. Araştırmada programı incelemeyen

öğretmenlerin İngilizce dersinin öğretimi için en çok ünitelendirilmiş yıllık planlardan ve kaynak kitaplardan faydalandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, yıllık planları daha kolay ve anlaşılır olduğu için tercih ettiği yönünde görüş bildirmiştir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin genel olarak OİDÖP'ye yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Öğretmenler programı sarmal bir yapıda olması, görsel-işitsel öğelerin kullanılmasına vurgu yapması, öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi ve iletişim odaklı olması bakımından olumlu değerlendirmektedir. OİDÖP incelendiğinde de, öğretim programının sarmal yapıda tasarlandığı, gerçek hayata yönelik dilin kullanımına odaklandığı, farklı düzeylerdeki öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu ve öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitlilikte bağlam, etkinlik ve materyal kullanımını önerdiği gözlenmiştir (MEB, 2018). Bunun yanı sıra, programın öğrencilerin gelişim düzeyine uygun dil becerileri ve öğrenme çıktılarına yer vermesi, içeriğinin güncel ve temalarının ilgi çekici olması, günlük hayata yönelik kelimelere ve dil kalıplarına yer vermesi öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, Gül (2019) tarafından güncellenen 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmada da öğretmenlerin programa yönelik genel olarak olumlu görüş bildirdiği sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin programda yer alan ölçme-değerlendirme süreci bakımından sürece yönelik bir ölçme-değerlendirme yapmayı olumlu değerlendirdiği ancak çeşitli gerekçelerle bunların uygulanabilirliğini düşük bulduğu ortaya konulmuştur. Kerimoğlu (2021) tarafından sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yürütülen çalışmada da katılımcıların programdaki ölçme-değerlendirme türleri ve araçlarını isabetli bulduğu fakat kullanışlı olmadığını belirttiği sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç bazı öğretmenlerin programı esnek olması bakımından olumlu algıların bazıının programı esnek olmaması ve kendilerini sınırlamasına ilişkin olumsuz değerlendirmesi yönündedir. Al-Darwish (2006) tarafından yürütülen çalışmada resmi programın öğretmenleri kısıtladığına ilişkin bulgu, bu araştırmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde bölge ya da okulun ihtiyacına göre uyarlanabilen çerçeve programlar oluşturulurken Türkiye'deki resmi programlar tüm okullarda uygulanmak üzere ana hatlarıyla detaylı bir şekilde geliştirilmektedir (Üner, 2010). Bu durumun, öğretmenlerin programı esnek olarak algılamamasına ve

programı yeterince benimsememesine yol açtığı söylenebilir. Ancak Adin-Surkis (2015) tarafından öğretmenlerin yeni öğretim programını değerlendirmesine yönelik yürütülen çalışmada, programın esnek olmasının öğretmenlerin iş yükünü artırması nedeniyle esnekliğin avantaj olarak görülmediği ve öğretmenlerin daha yapılandırılmış bir program arzuladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Programın sınırlılıkları bakımından elde edilen veriler doğrultusunda, haftalık ders saatlerinin yetersiz olması dikkat çeken bir sonuçtur. Bu sonucun tam tersine, Gül (2019) tarafından güncellenen 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmada, öğretmenlerin haftalık ders saatlerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Çetin (2018) tarafından yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ve Alabaş (2019) tarafından temel eğitim düzeyinde uygulanan İngilizce dersi öğretim programının incelenmesine yönelik yürütülen çalışmalarda, benzer şekilde öğretmenlerin haftalık ders saatlerini yetersiz bulduğunu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, OİDÖP kapsamında önceki öğretim programlarına yönelik yürütülen çalışmalar da öğretmenlerin haftalık ders saatlerini yeterli bulmadığını göstermektedir (Arı, 2014; Ersen-Yanık, 2007; Orakçı, 2012; Yörü, 2012). İlkokul ve ortaöğretim düzeyinde yürütülen çalışmalarda da benzer bulguya rastlanması (Altay, 2018; Karcı, 2012; Özkan-Elgün, 2018; Seçkin, 2010; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015), program geliştirme çalışmalarında ders saatlerinin yetersizliğine yönelik elde edilen araştırma bulgularının göz ardı edildiğinin ve güncellenen programlarda öğretmenlerin ders saatlerinin artırılmasına yönelik sunduğu önerilerin dikkate alınmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Buna ek olarak, araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç programın içeriğinin ünite sayısının fazla olmasından kaynaklı yoğun olduğunu düşünen öğretmenlerin bulunduğunu göstermektedir. Demirtaş ve Erdem (2015) tarafından 2006 ve 2013 öğretim programlarının karşılaştırılmasına yönelik yürütülen çalışmada da, programın yoğun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 2006 programından sonra güncellenen 2013 programının daha da sadeleştirilmesine rağmen (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017) programın yoğun bulunması durumu, haftalık ders saatlerinin yetersiz olması ile ilişkilendirilebilir. Katılımcılardan bazıları ise öğretim programında yer verilen temaların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamadığına vurgu yapmıştır. Elde edilen bir diğer sonuç ise

ders kitaplarının ihtiyacı karşılamadığı ve ilgi çekici olmadığı yönündedir. Arslan-Çelik (2020) tarafından ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesine, Arı (2014) tarafından öğretmen görüşleri doğrultusunda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının incelemesine ve Çelebi ve Yıldız-Narinalp (2020) tarafından ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin yürütülen çalışmalar da ders kitaplarının yetersiz kaldığı, sıkıcı olduğu ve içinde yer alan etkinliklerin öğrencilerin dil becerileri bakımından ihtiyacı karşılamadığı sonucunu yansıtmaktadır.

Programın sınırlılıklarına yönelik elde edilen bir diğer sonuç ise programın ülkenin her bölgesinde uygulanabilecek nitelikte olmadığıdır. Kerimoğlu (2021) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenler programın Türkiye'nin her bölgesindeki okullarda uygulanabilir olmadığını belirtmesi yönüyle bu araştırmadan elde edilen sonucu doğrulamaktadır. Ayrıca, geçmiş yıllarda yürütülen çalışmalar da bölgesel farklılıklar nedeniyle öğretim programının her okulda aynı şekilde uygulanamayacağını göstermektedir (Dinçer, 2013; Küçük, 2008). Ancak Kırkgöz, Çelik ve Arıkan (2016) tarafından yürütülen 2013 İngilizce dersi öğretim programının hazırlanma aşamasının incelendiği çalışmada, taslak öğretim programı için düzenlenen çalıştay doğrultusunda öğretmen görüşleri alınarak programın Türkiye'de uygulanabilir olduğuna karar verildiği belirtilmiştir. ÖİDÖP'nin de öğretmen, ebeveyn ve akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda güncellendiği (MEB, 2018) belirtilmesine rağmen programın hala uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılması, programlar hazırlanırken ülkenin farklı bölgesinden yeterli sayıda öğretmenden görüş alınmaması ile ilişkilendirilebilir.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin ÖİDÖP'nin Uygulama Boyutuna (Uygulanan Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin dil becerileri ve öğrenme çıktılarından en çok okuma becerisine odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun gerekçesi olarak, derslerin LGS'ye yönelik yürütülmesi gösterilebilir. Küçük (2008) tarafından öğretmen görüşleri doğrultusunda birinci ve ikinci kademe İngilizce dersi öğretim programının incelenmesine yönelik yürütülen çalışmada en çok okuma ve yazma becerilerinin

desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Karakoyun (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademe yabancı dil dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin yürütülen çalışmada dört temel dil becerisine eşit oranda ağırlık verilmediği, en çok okuma becerisine odaklanıldığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Ancak ÖİDÖP incelendiğinde, 5. ve 6. sınıf düzeyinde okuma becerisinin sınırlı düzeyde; 7. ve 8. sınıfta ise ikincil beceri olarak yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Bu durum, öğretmenlerin öğretim programını yeterince dikkate almadığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, okuma becerisinin yanı sıra, üzerinde durulan bir diğer becerinin dinleme olduğu ortaya konulmuştur. Konuşma ve yazma becerilerinin; öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmesi, isteksiz olması ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle geri planda kalması araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hemen hepsinin programda yer alan içeriğe bağlı kaldığı ve birebir uygulamaya çalıştığı belirlenmiştir. Bu sonuç ile paralel olarak Arslan-Çelik (2020) tarafından ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesine yönelik yürütülen çalışmada da öğretmenlerin içeriği atlamayarak programa bağlı kaldığı sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde, Kara, Karakoç, Yıldırım ve Bay (2017) tarafından sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesine yönelik yürütülen çalışma sonucunda içerik bakımından öğretmenlerin programa uyduğu ortaya konulmuştur. Farklı öğretim programlarına yönelik yürütülen bu çalışmaların sonucunda, programlarda içeriğin net bir şekilde sunulmasının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı ve içeriği belirlemek ve düzenlemek ihtiyacı kalmadığından iş yüklerini azalttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada içerik bakımından öğretmenlerin en çok kelime bilgisi ve dil kalıplarının öğretimine odaklandığı, dil bilgisi kurallarını yoğun ve doğrudan ele almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, ulaşılan bu sonuçtan farklı olarak, önceki öğretim programına yönelik yürütülen çalışmalar öğretmenlerin dil bilgisi ağırlıklı ders işlediğini göstermektedir (Arı, 2014; Karakoyun, 2008; Kaya, 2018; Kozikoğlu, 2014 Örmeci, 2009).

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik uygulanan program bakımından, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin aktif katılımına önem verdiği ve dersi ilgi çekici

ve eğlenceli hale getirmek için çaba sarfettiği sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, İngilizce derslerinde farklı çeşitlilikte etkinliklere, oyunlara, görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasına önem verildiği görülmüştür. Ancak Öztekin-Kaşko (2017) tarafından sosyoekonomik düzeyleri konusunda farklılık gösteren ilkokullarda İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilirliğine yönelik yürütülen çalışmada, sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullardaki öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde ders işlerken, alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak etkinliklere fazla yer vermemektedir. Salahuddin, Khan ve Rahman (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin öğrencileri aktif hale getirecek herhangi bir adım atmadığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ders içi uygulamalarının görev yaptığı okulun fiziki imkanları, öğrencilerin ilgi ve motivasyon bakımından hazırbulunuşluğu ve öğretmenlerin İngilizce öğretimine yönelik bireysel yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, bu araştırmada öğretmenlerin teknoloji kullanımını ön plana çıkararak akıllı tahta sunumlarına oldukça yer vermesi dikkat çeken sonuçlardan bir diğeridir. Alanyazında yer alan çalışmalar, derslerde akıllı tahta sunumlarına yer verilmesinin öğrencilerin ilgisini, motivasyonunu ve derse aktif katılımını artırdığını göstermektedir (Mun ve Abdullah, 2016; Polat ve Özcan, 2014; Shams, Dabaghi ve Shahnazari-Dorcheh, 2016; Yıldız ve Tüfekci, 2012; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013). Buna ek olarak, öğretmenlerin etkinlik ve materyal bakımından genel olarak ders kitabı, kaynak kitaplar, akıllı tahta, flaşkartlar ve poster gibi görsel materyaller kullandığı ortaya konulmuştur. Karakoyun (2008) tarafından yürütülen çalışmada, derslerde en çok tercih edilen materyallerin ders kitabı, resimler, sınıf içindeki eşyalar ve flaşkartlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Dursun, Bektaş-Bedir ve Önkuzu-Gülcü (2017) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin materyal olarak en çok akıllı tahta ve ders kitabını kullandığı ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle, zaman ve emek açısından ekonomik olması ve ulaşılabilirlik yönünden kolay olması nedeniyle öğretmenlerin bu tür materyalleri daha çok tercih ettiği söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de bazı öğretmenlerin LGS sebebiyle birincil materyal olarak test kitapları kullandığını belirtmesidir. Aynı zamanda bu durum, öğretmenlerin yüksek test başarısı elde etmek amacıyla derslerde en çok okuma becerisine ağırlık vermesinin bir işaretçisi olarak gösterilebilir.

Araştırma sonucunda, ölçme-değerlendirme süreci bakımından öğretmenlerin en çok kullandığı değerlendirme biçimini yazılı sınavlar ve ders içi katılım puanlarının oluşturduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, alanyazında yer alan bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Çetin, 2018; Öztekin-Kaşko, 2017). Ayrıca, yazılı sınavlarda ise sadece okuma ve yazma becerilerinin ölçüldüğü dikkat çekmiştir. Ancak, OİDÖP incelendiğinde, dört temel dil becerisini kapsayacak biçimde süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımına ve alternatif ölçme araçlarının kullanılmasına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018). Alaz ve Yazar (2009) tarafından ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebeplerine yönelik yürütülen çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin klasik ölçme-değerlendirme tekniklerini daha sık tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş (2010) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlara yönelik yürütülen çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bu tür ölçme araçlarının daha kolay hazırlanması ve uygulanması ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan, alanyazında yer alan bazı çalışmaların bulguları, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması bakımından kendini daha yeterli hissettiğini göstermektedir (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

İngilizce öğretmenlerinin ders içi iletişimde hedef dil ve ana dil kullanımı bakımından elde edilen sonuç ana dil kullanımının hedef dil kullanımından daha fazla olduğu yönündedir. Tekin-Özel (2011) tarafından ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin zorluklar kapsamında yürütülen çalışmada, öğretmenlerin ana dili daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Kaya (2018) tarafından ortaokul İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yürütülen çalışmadan elde edilen sonucun da öğretmenlerin ders içi iletişimde hedef dili neredeyse hiç kullanmadığı yönünde olması, bu araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. OİDÖP'de ana dil kullanımı yasaklanmamakla beraber iletişimin mümkün olduğunca İngilizce kurulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu durum, öğrenciler bakımından ilkokuldan beri İngilizce öğreniminde genel olarak hedef dilde iletişim kurmaya aşına olmaması ve öğretmenler bakımından ise öğrencilerin dersi daha iyi anlayabilmesi adına ana dil kullanımına ağırlık vermesi ile açıklanabilir. Nitekim ilkokul İngilizce

dersi öğretim programına yönelik yürütülen çalışmalar da iletişimde ana dil kullanımının daha baskın olduğunu göstermektedir (Karabacak, 2018; Kurt, 2016; Özüdoğru, 2016). Bu sonuçlardan hareketle, İngilizce dersi öğretim programlarının da iletişim odaklı olmasına rağmen derslerde ana dil kullanımının sürdürülmesi halinde, toplumda süregelen 'Niçin İngilizce konuşamıyoruz?' tartışmasının da devam edeceği söylenebilir.

Programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin deneyimlediği zorluklara ilişkin haftalık ders saatlerinin yetersiz olmasının yanı sıra, materyal eksikliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler materyallerin yeterli ve ulaşılabilir olmadığını belirterek okullara hazır materyallerin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Dinçer ve Koç (2020) tarafından 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmada, öğretmenlerin materyal ve kaynakların yetersizliği bakımından sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçların ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde yürütülen çalışmalarda (Atabey, 2015; Civriz, 2019; Çankaya, 2015; İnam-Çelik, 2009; Karabacak, 2018; Özkan-Elgün, 2018) yer alması, öğretmenlerin resmi programı daha iyi uygulayabilmesi adına hazır materyallere ihtiyaç duyduğunu net bir şekilde göstermektedir. Öğretmenlerin deneyimlediği bir diğer zorluk ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmaması ve derse karşı isteksiz bir tutum sergilemeleridir. Benzer şekilde, Gül (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Altaieb ve Omar (2015) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin karşılaştığı zorluk ve engeller nedeniyle resmi öğretim programı ile gerçek sınıf uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, haftalık ders saatinin yetersiz olması, materyal eksikliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması gibi güçlükler ile karşılaşılması nedeniyle öğretmenlerin OİDÖP'ye yeterince bağlı kalamadığı, bu nedenle resmi program ile uygulanan program arasında özellikle dil becerileri, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme bakımından uyumsuzluk olduğu yorumu yapılabilir.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin İhmal Edilen Boyutuna (İhmal Edilen Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen beklentileri doğrultusunda, hazırlanan öğretim programında dilin gerçek hayatta kullanılmasına yönelik ortamların oluşturulmaması, Atatürk'ün programda sınırlı düzeyde ele alınması ve duyuşsal alan hedeflerine yer verilmemesi programın hazırlanması sürecinde ihmal edilen boyutları oluşturmaktadır. Eisner (1985), resmi programlarda derse ilişkin bazı konulara yer verilmemesini de 'içeriğin' ihmal edilmesine yönelik bir boyut olarak ele almıştır. Diğer taraftan, Noddings ve Thornton (1986) programlarda bilişsel becerilere daha çok ağırlık verilerek; değerler, tutumlar gibi duyuşsal becerilerin göz ardı edilmesine yönelik olarak 'duyuşsal süreçleri' belirtmiştir. OİDÖP'de, dersin kazanımları dil becerileri ve öğrenme çıktıları bakımından dört temel beceri doğrultusunda ele alınmış olup, programda duyuşsal alana yönelik kazanım bulunmadığı görülmüştür. Ancak bu durum, programdaki temaların öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin göz önünde bulundurularak düzenlenmesi ve öğrencilere bu yolla kazandırılmasının amaçlanması ile açıklanabilir (MEB, 2018).

Bu bölümde, OİDÖP incelenerek, öğretmenlerin "Uygulanan Program" teması altında programı nasıl uyguladığından elde edilen sonuçlar doğrultusunda OİDÖP'nin ihmal edilen boyutu bir nevi ortaya çıkarılmıştır. Uygulamada dil becerileri ve öğrenme çıktıları bakımından en çok konuşma ve yazma becerilerinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersine yönelik alanyazında yer alan birçok çalışma sonucu, bu durumu doğrular niteliktedir (Arslan-Çelik, 2020; Gül, 2019; Kerimoğlu, 2021; Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013; Kozikoğlu, 2014; Oktalia, Ngadiso ve Supriyadi, 2018). Ayrıca, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerini öğrencilerin ilkokuldan beri süregelen öğrenme yaşantıları sonucunda hedef dili kullanarak iletişim kurabilecek bir hazırbulunuşluk seviyesinde olmadıkları ve özellikle 8. sınıf düzeyinde ise LGS faktörü yönünde gerekçelendirdiği görülmüştür. Bir diğer faktör ise okulların dinleme etkinliği yapabilecek donanım yeterince sahip olmaması ve öğretmenlere ses dosyalarının hazır bir şekilde sağlanmamasıdır. Kambur (2018) tarafından yürütülen çalışmada, sınıfların donanım bakımından yetersiz olması nedeniyle dört temel dil becerisini kazandırmanın mümkün olmadığı sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde, Çankaya (2015), Gül (2019), Çelebi ve Yıldız-Narinalp (2020) ve Oktalia, Ngadiso ve

Supriyadi (2018) tarafından yürütülen çalışmalarda dinleme etkinliğine yönelik ses dosyalarının okullara hazır şekilde gönderilmemesi, dinleme becerisinin göz ardı edilmesinin gerekçesi olarak ortaya konulmuştur.

Programda yer alan içerik bakımından genel olarak uygulamada göz ardı edilen bir konu veya tema olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, programın yoğun olduğunu ve haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin içerik bakımından programa bağlı kaldığını ifade etmesi, konuları ve üniteleri yetiştirebilmek için bazı dil becerilerini ve konuları daha yüzeysel olarak işlediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, özellikle 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının yoğun olduğu, bu nedenle temaları yetiştirmekte zorlanıldığı belirlenmiştir. Gül (2019) tarafından yürütülen çalışmada programın yoğun olduğu sonucuna ulaşılması, bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretme-öğrenme süreci bakımından, öğretmenlerin ifadelerinden derslerde otantik materyal kullanımının göz ardı edildiği ortaya çıkmıştır. Otantik materyallere televizyon ve radyo programları, hava durumu, reklam, broşür, dergi, gazete, şiir, menü gibi yazılı ve işitsel nesnelere örnek verilebilir (Temizyürek ve Birinci, 2016). Bu tür materyallerin kullanımı, öğrencinin öğrenme deneyimine gerçek hayattan nesnelere yoluyla katkı sağladığından daha motive edicidir (Tamo, 2009). Ancak, okullara hazır olarak gönderilmeyen bu materyallerin öğretmenler bakımından seçilmesi ve hazırlanması oldukça zaman alıcı olduğundan (Miller, 2015; akt. Temizyürek ve Birinci), zaman ve emek bakımından ekonomik olmaması da İngilizce derslerinde gerçek ve farklı çeşitlilikte materyallerin kullanılmamasına bir gerekçe olarak gösterilebilir. Kaya (2018) tarafından yürütülen çalışmada, programda önerilen materyallerin öğretmenlere hazır olarak sağlanmadığı ve bu nedenle öğretmenlerin derslerde özgün materyaller kullanmadığı gözlenmiştir. Diğer taraftan, OİDÖP'de bu tür otantik materyallerin; önerilen bağlamlar başlığı altında ele alınmış olup ders kitaplarındaki etkinliklerde de yer alması nedeniyle öğretmenler tarafından ayrıca somut bir nesne olarak kullanılmaya ihtiyaç duyulmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ölçme-değerlendirme süreci bakımından, elde edilen bulgular süreç değil genel olarak sonuç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının benimsendiğini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yazılı sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye dahil etmediği sonucu elde edilmiştir. Dinçer (2013) tarafından

yürütülen çalışmada, öğretmenlerin programın dinleme ve konuşmaya ilişkin amaçlarını nasıl ölçeceğini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından elde edilen kayda değer bir diğer sonuç ise alternatif ölçme araçlarının kullanılmadığı yönündedir. Alternatif ölçme araçlarının kullanılması, farklı gelişim düzeyine, öğrenme stiline ve becerisine sahip öğrencileri daha doğru bir bakış açısıyla değerlendirebilmek adına önemli görülmektedir (Combs, 1997). Ancak Dinçer (2016) tarafından ilkokul İngilizce dersi öğretim programının sınıf içi uygulamalara yansımalarına ilişkin yürütülen çalışmada da benzer şekilde alternatif ölçme araçlarının kullanılmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları bakımından kendilerini yetersiz olarak değerlendirdiği çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (Çakan, 2004; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2010; Dönmez, 2010; Ölmezer-Öztürk ve Aydın, 2019). Bu sonuçlardan hareketle, ölçme-değerlendirme sürecinde ihmal edilen boyutlarda; öğretmenlerin alternatif ölçme tekniklerini kullanmaya ilişkin yetersiz bilgiye sahip olması, süre yetersizliği ve sınav odaklı bir eğitim sistemi gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin ÖİDÖP'nin Örtük Boyutuna (Örtük Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz örtük program mesajı verdiği, ayrıca örtük program mesajı vermeye yönelik çeşitli engeller de deneyimlediği sonucuna ulaşılmıştır. Skelton (1997) tarafından öğrencilerin eğitim süreci boyunca deneyimlediği bilgi, değerler, davranış normları ve tutumlara ilişkin bir takım üstü kapalı mesajlar olarak tanımlanan örtük program, Schugurensky'a (2002) göre okul ortamı, sınıf iklimi ve sınıftaki eşyaların düzenlenmesi, eğitimsel yöntemler, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gibi birçok görünmez dinamikten oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, okulda disiplinin nasıl sağlandığı, okul ve sınıf kuralları, ödül ve ceza sistemi, okuldaki ortak alanların ve sınıfların nasıl dekore edildiği örtük programın kapsamını oluşturan unsurlar arasında gösterilmektedir (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011; Eisner, 1985; Glatthorn, 2000; Jackson, 1990; Martin, 1976). Ayrıca, Eisner (1985), örtük programın yalnızca olumsuz değerler değil, aynı zamanda olumlu değerler kazandırdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda,

öğretmenlerin örtük programa yönelik olumlu mesajları bakımından genel olarak öğrencileri derse güdülemek, ilgi ve motivasyonlarını artırmak ve gizil öğrenmelerini desteklemek amacıyla özellikle sınıf panolarında İngilizce öğeleri içeren görsel paylaşımlar yapmaya özen gösterdiği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Yıldırım (2015) tarafından sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algılarına yönelik yürütülen çalışmada, öğrencileri güdülemek ve motivasyonlarını artırmak amacıyla panolara dersin konusuyla ilgili etkinlikler asıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerini genel olarak derse ilişkin bir başarı gösterdiği zaman hediye, fazladan not verme ve olumlu sözel ifadeler yoluyla ödüllendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun, öğrencileri güdülediği ve başarılı olma yönünde çaba göstermesini sağladığı söylenebilir. Ancak Gündüz ve Balyer (2011) tarafından eğitimde ödülün araç olarak değil de amaç olarak kullanılmasının, başarısızlık durumunda öğrencide endişe ve kaygı gibi duygular yaratabileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin İngilizce dersine yönelik, ders araç-gereçlerini yanında bulundurma, saygılı olma, parmak kaldırarak konuşma ve ödevlerin düzenli yapılması konusunda kurallar belirlediği ortaya konulmuştur. Ancak kuralların belirlenmesinde öğretmenlerin daha ön planda olduğu, yalnızca katılımcılardan bazılarının kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini aldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini sınıfta bir otorite olarak algılaması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Şahin (2014) tarafından örtük programın işlevine yönelik yürütülen çalışmada, kuralların öğretmenler tarafından belirlendiğine ve bu durumun da antidemokratik bir yaklaşım oluşturduğuna değinilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen-öğrenci iletişimi bakımından, katılımcıların genel olarak öğrencileri ile aralarında olumlu bir iletişim olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildiği sevgi dolu bir sınıf atmosferine önem verildiği de elde edilen sonuçlardan bir diğeridir. Diğer taraftan, Sarı (2007) tarafından demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programa yönelik yürütülen çalışmada, okul yaşam kalitesi düşük okuldaki öğretmenlerin kendilerinin ve diğer öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerini yetersiz bulduğu ortaya konulmuştur. Adıay (2011) tarafından başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesine yönelik yürütülen çalışmada, başarı düzeyi farklı 3 okuldaki öğrenciler matematik öğretmenlerinin kendilerine genelde iyi, yumuşak ve demokratik davrandığını ancak beklentilerin karşılanmadığı durumlarda

kendilerine kızma, bağırma, ceza verme gibi yaptırımlar uyguladığını belirtmiştir. Öğrenme çevresinin düzenlenmesi bakımından ise akıllı tahta kullanımında ekranın yansımaması için koyu perde kullanılması, sınıfın temizliği, oturma planı ve öğrenmeyi desteklemeye yönelik görsel paylaşımların yapılması elde edilen diğer sonuçlar arasındadır. Tüm bunlar, öğrencilere beklentiler, istekler ve davranış kuralları hakkında mesajlar verir (Ebert, Ebert ve Bentley, 2011). Buradan hareketle, öğretmenlerin gerek yaptığı paylaşımlar gerekse öğrencileriyle kurduğu iletişim ve belirlediği kurallar bakımından öğrencide oluşturmayı hedeflediği özdenetim, sevgi, saygı ve sorumluluk gibi OİDÖP’de de yer alan kök değerleri örtük program yoluyla da kazandırdığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örtük programa yönelik olumsuz mesajları bakımından eksi verme, düşük not vermekle korkutma ve fazladan ödev verme gibi cezai yaptırım uyguladığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin bir başarıyı ödüllendirirken cezayı genel olarak istenmeyen davranış sergilendiğinde kullanması dikkat çeken bir sonuçtur. Filiz (2011) tarafından 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespitine yönelik yürütülen çalışmada, derse spor kıyafetleriyle gelmeyen öğrencileri yok yazarak, eksi puan vererek ve ders faaliyetine almayarak “kurallara uyun” mesajı verdiği; bir kısmının disiplinsiz davranışlardan dolayı ceza vererek “otoriteye itaat edin, disiplinli olun” mesajı verdiği ortaya konulmuştur. Ancak Tekke, Özer ve Taş (2018) tarafından Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisine yönelik yürütülen ve ceza türlerinin öğrenme-öğretme faaliyetlerinde kullanılması kapsamında yapılan çalışmaların incelendiği çalışmada, davranış bozukluğuna sahip öğrencilerde cezanın bir etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir. Diğer taraftan, ceza nedeniyle öğrencilerin korkma, içine kapanma, öfke ve intikam gibi duygular hissettiği söylenebilir (Gündüz ve Balyer, 2011). Eğitimde ceza yerine yanlış bir davranışı düzeltmeye yönelik olumlu beklenti ifadelerinin kullanılması önerilmektedir (Rich, 1983). Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, her ne kadar yanlış davranışın tekrar etmemesi adına ceza verdiği görülse de farkında olmadan öğrencilerde olumsuz duygular yarattığı söylenebilir.

Ayrıca, bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örtük program mesajı vermeye yönelik gerek okul yönetimi gerekse okulun fiziki şartları nedeniyle çeşitli engellerle karşılaştığı ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin özellikle öğrenme

çevresinin düzenlenmesi bakımından yetkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle dil öğretimine uygun oturma düzeni planlayamaması, yabancı dil sınıfının bulunmaması, okul idaresi tarafından okul ve sınıf panolarında görsel materyal paylaşabilmek için öğretmenlere yeterli alan sağlanmaması öğretmenlerin karşılaştığı engellerdir. Yıldırım (2015) tarafından yürütülen çalışmada da okulun mimarisi ve dekorasyonunda karşılaşılan en büyük etkenin maddi ve fiziki imkanlar olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Tuncel (2008) tarafından duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük programa yönelik yürütülen çalışmada sınıfın fiziki ortamından kaynaklanan engellerle karşılaşıldığı, fiziki ortama yönelik bu engellerin de sınıf içi etkinlikleri ve kişiler arası etkileşimi sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarı (2007) tarafından yürütülen çalışmada okulun fiziksel alt yapısının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin yönetici davranışlarında eksiklikler gördüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Salma (2020) tarafından İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıf ortamlarının çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesine yönelik yürütülen çalışmada; okullarda şube sınıf sistemi olduğu için sınıf alanında (duvar, pano vb.) sınırlı materyal paylaşımı yapıldığı, dersliklerin yeterince geniş olmaması ve geleneksel oturma düzeni nedeniyle İngilizce öğretiminde farklı türde etkinliklerin yapılmasının zorlaştığı ve sınıf ortamının bu yetersiz şartlarından kaynaklı olarak öğretim programında belirtilen iletişimsel, eylem odaklı yaklaşıma elverişli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin örtük programa yönelik olumlu ve olumsuz mesajlar vermesinin ve bu mesajları vermeye yönelik karşılaştıkları güçlüklerin, resmi öğretim programının uygulanmasını da etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Yazdani, Momeni, Afshar ve Abdolmaleki (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerde istenen performansı elde etmek için resmi programın yeterli olmadığını ve çevresel ve insan faktörleri ile resmi programdan etkilenen örtük programın da eğitim sürecinde dikkate alınması gerektiği ortaya konulmuştur.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin OİDÖP'nin Ekstra Boyutuna (Ekstra Program) Yönelik Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Posner (1995) tarafından resmi programın dışında planlanan yaşantılar şeklinde tanımlanan ekstra program; öğrencilere rahatlama ve eğlenme olanağı sağlayan (Holland ve Andre, 1987), sosyal beceriler kazandıran (Massoni, 2011) ve akademik başarıyı artıran (Balyer ve Gündüz, 2012; Broh,2002) etkinlikleri kapsamaktadır. Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ekstra program kapsamında düzenli olarak bir etkinlik düzenlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca öğretmenlerden bazıları, görev yaptığı okulda DYK kapsamında haftasonu kursu verdiğini, bir kısmı ise dönem içinde veya dönem sonunda İngilizce şarkı söyleme, skeç vb. bir defaya mahsus kısa gösteriler hazırladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, OİDÖP'ye yönelik ekstra program etkinliklerine çok sınırlı düzeyde yer verildiği söylenebilir. Park (2015) tarafından İngilizce öğrenenlere yönelik ekstra program etkinlikleri kapsamında yürütülen çalışmada, ekstra program etkinliklerinin öğrenenlerde sosyal gelişimi ve ruhsal sağlığı desteklediği, içsel motivasyon sağladığı ve dil gelişimi bakımından akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenler, resmi programı desteklemeye yönelik, kendilerine yeterli fırsat sunulması dahilinde öğrencilerin yabancı dil öğrenimini destekleyici, dili kullanma ortamı sunan ve sosyalleşmeye katkı sağlayan etkinlik önerilerinde bulunmuştur. Tunaboşlu (2021) tarafından, dil becerilerine yönelik kulüpler kurulması, öğrencileri sınıfın ötesinde dil pratiği yapmaya teşvik edecek materyallerle zenginleştirilmiş bir erişim merkezi, oyun günü ve şiir okuma, oyun sergileme, İngilizce müzik gösterisi yoluyla öğrencilerin performans sergileyebileceği bir eğlence gecesi vb. şeklinde yabancı dil öğrenenleri dil açısından zengin ve eğlenceli etkinliklere maruz bırakacak ekstra program etkinlikleri önerilmektedir. Bu bağlamda, İngilizce dersine yönelik resmi programı destekleyici etkinliklere daha sık yer verilmesine ve bu konuda hem okullara hem öğretmenlere gerekli kaynakların sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Görüş ve Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen bulgular doğrultusunda, resmi programın uzaktan eğitim sürecinde uygulanabilirliğine yönelik katılımcıların neredeyse yarısı olumlu düşünürken geri kalanı olumsuz görüş bildirmiştir. Koç (2021) tarafından ilkokul öğretim programlarının Kovid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesine yönelik doküman incelemesi yoluyla yürütülen çalışmada, öğretim programlarında yer alan kazanımların uzaktan eğitime uyarlanabilir nitelikte olduğu, ancak buna yönelik yaşantı ve değerlendirme etkinliklerinin sunulmaması nedeniyle programlardan uzaktan eğitim sürecinde istenilen verime ulaşamayacağı belirlenmiştir. Marshall, Shannon ve Love (2020) tarafından Kovid-19 sürecinde uzaktan eğitime geçişi öğretmenlerin nasıl deneyimlediğine yönelik yürütülen çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çevrimiçi öğretme ortamına yönelik bir tecrübesi ve eğitimi olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Tümen-Akyıldız (2020) tarafından pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine yönelik yürütülen çalışmada, katılımcılar uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı bakımından eğitimlerle desteklenmeyi, yabancı dil öğretim yöntemlerinin uzaktan eğitime uyarlanmasını ve sosyal eşitliği sağlamak adına ihtiyacı olan öğretmen ve öğrencilere teknolojik destek sağlanmasını önermiştir.

Ayrıca, katılımcıların tamamının uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerini Zoom ve EBA üzerinden yaptığı belirlenmiştir. Bu süreçte teknoloji kullanımı bakımından uzaktan eğitimin daha avantajlı olarak algılandığı, ancak özellikle ders süresinin 30 dakikaya indirilmesi, öğrencilerin teknolojik donanım yetersizliği nedeniyle derslere düzenli katılamaması ve internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar yaşandığı görülmüştür. Saygı (2021) tarafından Kovid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik yürütülen çalışmada, görev yapılan ilkokulların teknolojik açıdan yetersiz olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitime devamlarının yeterli olmadığı ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Bayburtlu (2020) tarafından Kovid-19 pandemi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ilişkin yürütülen çalışmada, öğrencilerin

bilgisayar ve tablet gibi teknolojik cihazlara sahip olmaması ve internet bağlantısındaki teknik aksaklıklar nedeniyle derslere düzenli katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fauzi ve Sastra-Khusuma (2020) tarafından Kovid-19 pandemi koşullarında çevrimiçi öğrenmeye ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine yönelik yürütülen çalışmada, öğretmenlerin olanaklar, internet kullanımı, öğrenmenin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi bakımından çeşitli sorunlarla karşılaştığı ve çevrimiçi öğrenme sürecinden memnun olmadığı belirlenmiştir.

Uzaktan eğitime yönelik öğretmen deneyimlerinde yazma becerisi haricinde dil becerileri ve öğrenme çıktıları ve içerik bakımından kayda değer bir değişiklik meydana gelmediği belirlenmiştir. Ancak, yüz yüze eğitime kıyasla bu süreçte ölçme-değerlendirmenin yeterli düzeyde yapılamaması, kullanılan materyal ve etkinliklerin dijital biçim alması, öğretmenin aktif öğrencinin alıcı konumunda olduğu bir sunuş yönteminin oluşması, etkileşimin sınırlı düzeyde olması, öğrenci takibinin aksaması ve geri bildirim yapılamaması bakımından öğretmen deneyimlerinde farklılıklar meydana geldiği ortaya konulmuştur. Özçakır-Sümen (2021), uzaktan eğitim sürecinde ilkökul matematik derslerinin nasıl işlendiğine yönelik yürüttüğü durum çalışmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitimle işledikleri matematik derslerini ders öncesi iyi biçimde planladıklarını, farklı yöntemlerle ve ağırlıklı olarak teknolojik materyallerle işlediklerini ortaya koymuştur. Çakın ve Külekçi-Akyavuz (2020) tarafından Kovid-19 süreci ve eğitime yansımalarına yönelik yürütülen çalışmada, öğretmenlerin dönüt olmaması, ulaşılamayan öğrenciler, yüz yüze etkileşim olmaması, teknolojik yetersizlikler ve ödevler bakımından sorun yaşadığı belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise bu süreçte disiplin bakımından sınıf yönetiminde öğretmenlerin kendisini yetersiz hissettiği yönündedir. Benzer şekilde, Cantürk ve Cantürk (2021) tarafından İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik deneyimlerinin metaforlar aracılığıyla incelendiği çalışmada, öğretmenlerin disiplin sorunu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında, yüz yüze eğitim döneminde dahi programın uygulanabilirliğine yönelik olumsuz görüşlerin olduğu da göz önünde bulundurularak, çevrimiçi öğrenme ve öğretme ortamına yönelik bilgi eksikliği, teknoloji okuryazarlığı ve altyapı bakımından hazırbulunuşluğun yeterli düzeyde olmaması nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde resmi programın beklenen amaca ulaşmadığı söylenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ayrıca gerek bu araştırmada öğretim programını incelemeyen ve yalnızca bir kez incelediğini ifade eden öğretmenlerin bulunması gerekse alanyazında öğretmenlerin programlar hakkında yeterince bilgilendirilmediği çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda atılacak ilk adımın öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilgi ve farkındalığının artırılması amacıyla öğretim programlarını tanıtıcı eğitim, seminer ve çalıştayların daha sık ve düzenli aralıklarla düzenlenmesi olduğu düşünülmektedir.
- Öğretmenler OİDÖP'ye yönelik genel anlamda olumlu görüşlere sahip olmasına rağmen programın uygulanabilirliği bakımından olumsuz görüş bildirmiştir. Buradan hareketle, resmi program ve uygulanan program arasında uyumsuzluk yaratan ve programlardan beklenen verimi düşüren sınırlılıkları mümkün olduğunca ortadan kaldırmaya dönük program geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.
- Gerek bu araştırma gerekse önceki yıllarda yürütülen çalışmaların sonuçları doğrultusunda ortaokul kademesinde İngilizce dersi için belirlenen haftalık ders saatleri yeterli bulunmadığından, haftalık ders saatleri çizelgesinin yeniden düzenlenerek İngilizce dersine yönelik ders saatlerinin artırılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada yer alan bazı katılımcıların ifadelerinden öğretim programında içeriğin yoğun olduğu ve programı yetiştirmek adına bazı konuların yüzeysel geçildiği belirlenmiştir. Buradan hareketle, öğretim programında yer alan tema sayısının azaltılarak içeriğin sadeleştirilmesi ya da öğrenciler tarafından İngilizcenin daha iyi pekişmesini sağlamak adına ders saatlerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Ayrıca, öğrencilerin ilgisini çekmeyen ve çağın yeniliklerine uygun düşmeyen içeriğe yer verildiği sonucundan hareketle, içeriğin yeniden düzenlenerek öğretim programının güncellenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Ders kitaplarına yönelik olumsuz görüşlerin hakim olması, ders kitaplarının daha geniş bir komisyon tarafından hazırlanmasına ve içeriğinin daha ilgi çekici etkinliklerle zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

- Araştırmada sonucunda programın her bölgede uygulanabilecek nitelikte olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, programlar güncellenirken her bölgeden öğretmenlerden görüş alınmasının ve program geliştirme sürecine oldukça fazla sayıda öğretmenin dahil edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Öğretim programında dört temel beceriye yönelik dil becerileri ve öğrenme çıktılarına yer verilmesine rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak LGS nedeniyle okuma becerisine daha çok ağırlık verdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle, LGS’de yer alan İngilizce bölümünün de aynı şekilde dört temel beceriyi ölçecek şekilde hazırlanması ve uygulanması, İngilizce öğretiminde dört temel beceriye ağırlık verilmesi adına katkı sağlayacaktır.
- Benzer şekilde, gerek bu araştırma gerekse alanyazındaki diğer çalışmalar sonucunda özellikle dinleme etkinliğine yönelik gerekli donanım olmadığı ve ses dosyalarının öğretmenlere hazır bir şekilde sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin dinleme becerisini ihmal etmesine yol açtığından, sınıflarda dinleme etkinliği yapmaya yönelik donanımların okullara sağlanması ve ses dosyalarının da ders kitabıyla birlikte ulaştırılması uygulamaya katkı sağlayacaktır.
- Yabancı dil öğreniminde özgün materyallerin anlamlı öğrenmeye etkisi olduğundan ve OİDÖP’de de buna yer verildiğinden, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde otantik materyal kullanımını çeşitlendirmek ve teşvik etmek amacıyla okullara her eğitim-öğretim döneminin başında hazır materyaller sağlanması önemli görülmektedir.
- İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda teknoloji kullanımının artması ve eğitim süreçlerine dahil edilmesi sebebiyle, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının artırılmasına yönelik eğitici çalışmalar düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.
- Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine konuşma ve dinleme becerilerini dahil etmediği, ayrıca genel olarak alternatif ölçme araçlarını uygulamadığı dikkat çekmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlere dört temel beceriyi ölçmeye ve alternatif ölçme araçlarını kullanmaya yönelik eğitimler düzenlenmesi önemli görülmektedir.

- İngilizce öğrenimini teşvik etmek ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak amacıyla atılması gereken adımlardan birinin de okulların fiziki yeterliğinin artırılarak derse yönelik görsel-işitsel paylaşım yapmak amacıyla uygun ortamların hazırlanması olduğu düşünülmektedir.
- Araştırmada öğretmenlerin bilinçli ya da farkında olmadan örtük program mesajları verdiği göz önünde bulundurularak, eğitimin paydaşları olan öğretmen, veli ve okul idarecilerine yönelik örtük program kavramına, kapsamına ve bu programın öğrencileri hangi bakımdan etkilediğine yönelik eğitici çalışmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ekstra program etkinliklerine yeterli düzeyde ve düzenli olarak yer vermediği sonucundan hareketle, resmi programı desteklemeye yönelik etkinlik önerilerine ve bu etkinlikleri gerçekleştirmeye dönük imkanların sağlanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
- Kovid-19 pandemisi sebebiyle acil uzaktan eğitim sürecine başlanması ve bu konuda gerek okulların gerek eğitim paydaşlarının hazırbulunuşluğunun yeterli olmaması sebebiyle öğretim programlarından istenilen verim sağlanamamıştır. Bu bağlamda, pandemi nedeniyle ve/ya ileride yaşanabilecek afetler sonucunda yeniden uzaktan eğitime geçilmesi ihtimali göz önünde bulundurulmalı, buna ilişkin gerekli altyapıyı sağlamaya dönük adımlar atılmalıdır.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, ortaokul İngilizce öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinden İngilizce öğretmenleri ile yürütülebilir.
- Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülen bu araştırma, nicel ve/ya karma araştırma yöntemlerinden farklı desenlerle ve daha büyük bir çalışma grubuyla yürütülebilir.
- Posner'ın beş program türü odağında, diğer derslere yönelik öğretim programlarının incelendiği çalışmalar yürütülebilir.
- Yazılı veri kaynağı olan dokümanlardan da faydalanılan bu araştırmadan elde edilen birincil veriler, görüşme yapılan katılımcıların sözel ifadeleri ile

sınırlıdır. Bu bağlamda, öğretmen deneyimlerinin birer parçası olan faaliyetler, davranışlar, kişilerarası etkileşimler ve kurumsal süreçlerin daha ayrıntılı bir şekilde tanımlanması amacıyla gözlem yapılabilir. Ayrıca, diğer eğitim paydaşlarının da buna yönelik görüş ve deneyimleri incelenebilir.

Kaynaklar

- Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adin-Surkis, A. (2015). Teachers evaluate the new curriculum in English: Views regarding evaluation and evaluation tools. *Research in Education*, 93(1), 34-59.
- Aksoy-Tosun, E. (2018). *Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aktı-Aslan, S., ve İzci, E. (2017). Evaluation of secondary school English teaching program according to the remarks of teachers with context, input, process and product (CIPP) model. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44.
- Akturan, U., ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. Baştürk, T., ve Akturan, U. (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alabaş, G. (2019). *An analysis of English program of the Ministry of National Education for Basic Education (2nd – 8th grades)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi, Ankara.
- Alaz, A, ve Yarar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *The First International Congress of Educational Research* (1-3 Mayıs), Çanakkale. Aralık 2021 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/139.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Alcı, B. (2017). Eğitim programı tasarımı ve modeller. Şeker, H. (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Al-Darwish, S. (2006). *An investigation of teachers' perceptions of the English language curriculum in Kuwaiti elementary schools* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Denver, Denver, Colorado.
- Alimorad, Z. (2016). Cultural values represented in First Certificate Masterclass taught in Iran: Uncovering the hidden curriculum. *SAGE Open*, 6(1), 1-8.

- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125-128.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altaieb, S., & Omar, Y. Z. (2015). Obstacles Libyan teachers of English encounter while implementing English language curriculum in Libyan high schools. *Journal of Modern Education Review*, 5(1), 840-853.
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce ortaöğretim programının Hammond küp modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alwan, F. H. (2006). *An analysis of English language teachers' perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Exeter, Exeter.
- Anderson, J. (2011). High school: Increasing participation in extracurricular activities. Eylül 2019 tarihinde https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11097/AndersonJPosterProject.pdf?s_adresinden_erisilmistir.
- Annells, M. (1996). Hermeneutic phenomenology: Philosophical perspectives and current use in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 23(4), 705-713.
- Arı, A. (2014). Teacher opinions about evaluation of 6th grade English lesson curriculum in primary schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(2), 172-194.
- Arslan-Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan-Namlı, N. (2018). Veritabanı dersinde örtük program etkisi: Bir durum çalışması. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 129-152.
- Aslan-Altan, B. (2019). *Okula dayalı ekstra program etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Atabey, E. (2015). *İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Atomatofa, R. O., Andrew, A. E., & Ewesor, S. E. (2013). A survey of science teachers' awareness of new basic education curriculum in Nigeria. *International J. Social Science & Education*, 4(2), 339-345.
- Aultman, J. M. (2005). Uncovering the hidden medical curriculum through a pedagogy of discomfort. *Advances in Health Sciences Education*, 10(3), 263-273.
- Aydın, İ. (2015). *Ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydoğan, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programındaki sürdürülebilir gelişmeye yönelik görüşleri, yeterlik algıları ve uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bain, L. L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37(2), 145-153.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2012). Effects of structured extracurricular facilities on students' academic and social development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4803-4807.
- Barani, G., Azma, F., & Seyyedrezai, S. H. (2011). Quality indicators of hidden curriculum in centers of higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1657-1661.
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., & Mujuwamariya, D. (2009). The hidden curriculum of a teacher induction program: Ontario teacher educators' perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 677-702.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(6), 693-704.

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı* (12-13 Kasım 2012), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beauchamp, G. A. (1975). *Curriculum theory*. Wilmette: The Kaggs Press.
- Bevan, M. T. (2014). A method of phenomenological interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136-144.
- Bible, D. E. (2013). *Out of the academic closet: Heteronormativity, hidden curriculum, and the experiences of lesbian and gay students in higher education* (Unpublished Doctoral Dissertation). Sam Houston State University, Huntsville, Texas.
- Bigdeli, S., Koohestani, H. R., Arabshahi, S. K. S., & Keshavarzi, M. H. (2019). Lived experiences of undergraduate medical students about hidden curriculum: A phenomenological study. *Acta Medica Iranica*, 308-315.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536. Doi:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.763>
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Chicago: Haymarket Books.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2018). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. Sage Publications.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of Education*, 75(1), 69-95. Nisan 2019 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/3090254> adresinden erişilmiştir.

- Bümen, N. T., ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Bümen, N. T., ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 40(1), 183-224.
- Bütün, M., ve Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 80-89.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2004). A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 2004(165), 33-58.
- Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 688-724.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *Qualitative Report*, 21(5), 811-831.
- Ceyhan, N. G., ve Peçenek, D. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının oluşturmacı yaklaşım ve planlı biçime odaklanma modeli ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi* (11-13 Kasım), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Chambers, E. A., & Schreiber, J. B. (2004). Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities. *Gender and Education*, 16(3), 327-346.

- Chowdhury, T. B. M., & Siddique, M. N. A. (2017). An explorative study on the null secondary science curriculum in Bangladesh. *Science Education International, 28*(2), 147-155.
- Cincioğlu, A. (2014). Why to involve teachers in the process of language curriculum development?. *Turkophone, 1*(1), 26-39.
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clark, A. M. (1998). The qualitative-quantitative debate: Moving from positivism and confrontation to post-positivism and reconciliation. *Journal of Advanced Nursing, 27*(6), 1242–1249. doi:10.1046/j.1365-2648.1998.00651.x
- Clark, I. (2016). A qualitative analytic case study of subliminal gender bias in Japanese ELTs. *SAGE Open, 6*(3), 1-8.
- Cohen, M. Z. (1987). A historical overview of the phenomenologic movement. *The Journal of Nursing Scholarship, 19*(1), 31-34.
- Cohen, M. Z, & Omery, A. (1994) Schools of phenomenology: Implications for research. Morse, J. M. (Ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods* içinde (pp. 136-153). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood dictionary of education*. Westport: Greenwood Press.
- Combs, D. (1997). Using alternative assessment to provide options for student success. *Middle School Journal, 29*(1), 3-8. DOI: 10.1080/00940771.1997.11494480
- Connelly, F. M. (1980). Teachers' roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies, 12*(2), 95-107.
- Cortes, C. E. (1981). The societal curriculum: Implications for multiethnic educations. Banks, J. A. (Ed.), *Educations in the 80's: Multiethnic education* içinde (pp. 24-32). Washington, DC: National Education Association.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 16*(16), 157-176.

- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA*, 131, 7-17.
- Crawford, J. (2011). *Using power standards to build an aligned curriculum: A process manual*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and research methods: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- Curtner-Smith, M., Sofo, S., Chouinard, J., & Wallace, S. (2007). Health-promoting physical activity and extra-curricular sport. *European Physical Education Review*, 13(2), 131-144.
- Czerniak, C. M., Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Beck, J. (1999). Teachers' beliefs about using educational technology in the science classroom. *International Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-18.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114
- Çakın, M., ve Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 1-18.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.

- Çelebi, M., ve Yıldız-Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 4975-5005.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çetin, E. (2018). *7.sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çiftçi-Cinkavuk, E. (2017). *An evaluation of 2nd grade English language teaching program of primary school: Tokat case* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Daley, A. J., & Leahy, J. (2003). Self-perceptions and participation in extra-curricular physical activities. *The Physical Educator*, 60(2), 13-19.
- Darling, N., Caldwell, L.L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 31(1), 51-76.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme, politik kararlardan uygulamaya*. (Y. Budak, Çev.) Ankara: Pegem.
- Demir, Ö. (2019). Eğitimde program dışı etkinlikler. Köksal, N., ve Ayvaz-Tuncel, Z. (Ed.), *Eğitimde program dışı etkinlikler içinde* (s. 20-41). Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, O., ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (11. Bsk). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z., ve Erdem, S. (2015). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-80.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deven, T. V., Hibbert, K., Faden, L., & Chhem, R. K. (2013). The hidden curriculum in radiology residency programs: A path to isolation or integration?. *European Journal of Radiology*, 82(5), 883-887.
- Dimech, A. S., & Seiler, R. (2011). Extra-curricular sport participation: A potential buffer against social anxiety symptoms in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 347-354.
- Diñçer, A. (2016). *İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diñçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam’in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Dincer, A., ve Koç, H. K. (2020). The implementation of an intensive English language program in the fifth grade in Turkey: A qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43.
- Doğancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Dowling, M. (2004). Hermeneutics: an exploration. *Nurse Researcher*, 11(4), 30-39.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131-142.
- Dowling, M., & Cooney, A. (2012). Research approaches related to phenomenology: negotiating a complex landscape. *Nurse Researcher*, 20(2), 21-27.
- Dönmez, G. Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- du Toit, G. (2011). Curriculum types and models: A theoretical study. Bitzer, E., & Botha, N. (Eds.), *Curriculum Inquiry in South African Higher Education: Some scholarly affirmations and challenges* içinde (pp. 59-78). Stellenbosch: SUN MeDIA.
- Dursun, F., Bektaş-Bedir, S., ve Önkuzu-Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 135-163.
- Ebert, E. S., Ebert, C., & Bentley, M. L. (2011). *The educator's field guide: from organization to assessment (and everything in between)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Egan, K. (2003). What is curriculum? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(1), 9-16.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Elliott, B. (2005). *Phenomenology and imagination in Husserl and Heidegger*. Oxon: Routledge.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Abington: Routledge Press.
- English, F. W. (2000). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning, and auditing the curriculum*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Erarslan, A. (2016). *An evaluation of second grade English language curriculum: Teachers' perceptions and issues in implementation* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erbil, B. A., ve Doğan, B. (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ersen-Yanık, A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A., ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

- Fauzi, I., & Sastra-Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. DOI: <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Figueras, N. (2012). The impact of CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485. Doi:<https://doi.org/10.1093/elt/ccs037>
- Filiz, B. (2011). *Malatya ili merkez ilçesi devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin düşüncelerine dayalı olarak beden eğitimi öğretmenlerinin örtük programı uygulama durumlarının tespiti* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Firman, F., Tersta, F. W., Riantoni, C., & Sekonda, F. A. (2019). An analysis of English as a foreign language (EFL) teachers pedagogical competence and readiness in maintaining the implementation of the 2013 curriculum. *Educational Research and Reviews*, 14(13), 474-483.
- Fischer, C. T. (2009). Bracketing in qualitative research: Conceptual and practical matters. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 583-590, DOI:10.1080/10503300902798375
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Gani, S. A., & Mahjaty, R. (2017). English teachers' knowledge for implementing the 2013 Curriculum. *English Education Journal*, 8(2), 199-212.
- Gatenby, E. V. (1947). English language studies in Turkey. *ELT Journal*, 2(1), 8-15.

- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 107-111.
- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O., & Dorri, E. R. (2016). A reflection on null curriculum. *A Journal of Multidisciplinary Science and Technology*, 7(1), 218-223.
- Giorgi, A. (1988). Validity and reliability from a phenomenological perspective. Wm. J. Baker, L. P. Mos, H. V. Rappard & H. J. Stam (Eds.), *Recent trends in theoretical psychology* içinde (pp. 167-176). New York: Springer-Verlag.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Giorgi, A. (2005). The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82.
- Giroux, H. A. (1981). Schooling and the myth of objectivity: Stalking the politics of the hidden curriculum. *McGill Journal of Education*, 16, 282-304.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Goodlad, J. I. (Ed.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry* içinde (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-198.

- Gottlieb, O. (2018). Time travel, labour history, and the null curriculum: New design knowledge for mobile augmented reality history games. *International Journal of Heritage Studies*, 24(3), 287-299.
- Gömlüksiz, M. N., ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55.
- Gül, Ö. (2019). *5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye'de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89 106.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gün, M. (2018). *Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gündüz, Y., ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 10-23.
- Güneş, G., ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde* (s.1-18). Ankara: Anı. (4. bsk.)
- Hall, E., Chai, W., & Albrecht, J. A. (2016). A Qualitative Phenomenological Exploration of Teachers' Experience With Nutrition Education. *American*

Journal of Health Education, 47(3), 136-148, DOI:
10.1080/19325037.2016.1157532

- Halverscheid, S. (2004). On motivational aspects of instructor-learner interactions in extra-curriculum activities. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3(2), 9-16.
- Hardman, J., & Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260-277.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*. Mart 2018 tarihinde <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Heidegger, M. (1993). *Basic writings: Ten key essays, plus the introduction to Being and Time*. San Francisco: HarperCollins.
- Hemmings, A. (2000). The "hidden" corridor curriculum. *The High School Journal*, 83(2), 1-10.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?*. USA: Sage.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466.
- Işık, E. (2019). *Güncellenen 5. sınıf İngilizce öğretim programının (2017) Eğitsel Eleştiri Modeliyle değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- İnam-Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İyitoğlu, O., ve Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14(2), 682-696.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jacobson, J. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs* (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, Tempe, Arizona.
- Jennings, J. L. (1986). Husserl revisited: The forgotten distinction between psychology and phenomenology. *American Psychologist*, 41(11), 1231-1240.
- Jones, A. (2001). A condensed history of the phenomenology: The first and second phases from Franz Brentano to Hans-Georg Gadamer. *Nurse Researcher*, 8(4), 65-75.
- Kambur, S. (2018). *An evaluation of 5th grade intensive English language curriculum in terms of teacher opinions* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ., ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında "program uyumluluğunun" incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Karademir, C. A., ve Gorgoz, S. (2019). English teachers' problems encountered in teaching four basic language skills. *International Education Studies*, 12(4), 118-127.
- Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karataş, A. Y. (2019). *Ders dışı koro eğitiminin ortaokul öğrencilerinin öz-yeterliliğine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karavas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8(1), 53-68.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the middle school English language curriculum developed in 2012 utilizing Stake's countenance evaluation model* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum theory and practice*. London: SAGE Publications.
- Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century. G. Braine (Ed.), *Teaching English to the world: History, curriculum and practice* içinde (pp. 159-169). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kırgöz, Y. (2007a). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 174-191.

- Kirkgöz, Y. (2007b). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC journal*, 38(2), 216-228.
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kirkgöz, Y., Çelik, S., ve Arıkan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212.
- Kidman, J., Yen, C. F., & Abrams, E. (2013). Indigenous students' experiences of the hidden curriculum in science education: A cross-national study in New Zealand and Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(1), 43-64.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.
- Koch, T. (1999). An interpretive research process: Revisiting phenomenological and hermeneutical approaches. *Nurse Researcher*, 6(3), 20-34.
- Kockelmans, J. J. (1993). *Ideas for a hermeneutic phenomenology of the natural sciences*. Springer Science & Business Media.
- Kockelmans, J. J. (1994). *Edmund Husserl's phenomenology*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının Covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Koç-Akran, S., ve Koyuncu, A. (2018). Lise öğrencilerine ve öğretmenlerine göre okulun örtük programı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(2), 73-89.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) 361-375.

- Kurt, A. (2016). *4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe, C. (2017). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama – ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Lee, J. F. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53.
- Lentz, C. A. (2007). *Science course sequences: The alignment of written, enacted, and tested curricula and their impact on grade 11 HSPA science scores* (Unpublished Doctoral Dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.
- Lubans, D., & Morgan, P. (2008). Evaluation of an extra-curricular school sport programme promoting lifestyle and lifetime activity for adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 26(5), 519-529.

- Mandal, J., & Parija, S. C. (2014). Informed consent and research. *Tropical Parasitology*, 4(2), 78-79.
- Mariani, L. (1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' and students' beliefs and attitudes. *Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English* (18-20 March, Palermo). Nisan 2019 tarihinde <http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm> adresinden erişilmiştir.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Marsh, H., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-515.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50.
- Martin, J. R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one?. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Matua, G. A., & Van Der Wal, D. M. (2015). Differentiating between descriptive and interpretive phenomenological research approaches. *Nurse Researcher*, 22(6), 22-27.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *Essai*, 9(27), 84-87.
- McConnell-Henry, T., Chapman, Y., & Francis, K. (2009). Husserl and Heidegger: Exploring the disparity. *International journal of nursing practice*, 15(1), 7-15.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ocak 2020 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020a). 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı çalışma takvimi yayınlandı. Kasım 2021 tarihinde <http://ogm.meb.gov.tr/www/2020-2021-egitim-ve-ogretim-yili-calisma-takvimi-yayinlandi/icerik/986> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020b). Bakan Selçuk, uzaktan eğitim ile yeni eğitim öğretim yılı hazırlıklarını değerlendirdi. Kasım 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-uzaktan-egitim-ile-yeni-egitim-ogretim-yili-hazirliklarini-degerlendirdi/haber/21523/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020c). Okullarda yüz yüze eğitimde ikinci aşama 12 ekim pazartesi günü başlıyor. Kasım 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020d). Okullarda yüz yüze eğitimde üçüncü aşama 2 kasım pazartesi günü başlıyor. Kasım 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ucuncu-asama-2-kasim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21861/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020e). Eğitim-öğretim, 31 aralık 2020'ye kadar online olarak sürdürülecek. Kasım 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/egitim-ogretim-31-aralik-2020ye-kadar-online-olarak-surdurulecek/haber/21983/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2021a). İlk ve ortaokullarda yüz yüze eğitimin usul ve esasları. Kasım 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/ilk-ve-ortaokullarda-yuz-yuze-egitimin-usul-ve-esaslari/haber/22479/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2021b). Yüz yüze eğitime verdiğimiz bu aranın son olmasını yürekten diliyorum. Kasım 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitime-verdigimiz-bu-aranin-son-olmasini-yurekten-diliyorum/haber/23012/tr> adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2021c). Bakan Selçuk: Eğitim öğretim yılı 2 temmuz'da tamamlanacak. Kasım 2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-egitim-ogretim-yili-2-temmuzda-tamamlanacak/haber/22727/tr> adresinden erişilmiştir.
- Mei, P. (2015). The hidden curriculum in language classrooms. *Sino-US English Teaching*, 12(6), 424-429. doi:10.17265/1539-8072/2015.06.003
- Meral, E. (2009). *Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mirici, İ. H. (2015). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede Avrupa politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42-51.
- Mitchell, B. (2016). Understanding curriculum. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 4(4), 299-311.
- Mkandawire, S. B. (2010). Impediments to curriculum implementation in learning institutions. *African Higher Education Review*, 8(2), 1-15.
- Mo, H., & Luo, F. (2019). A study of the construction of English hidden curriculums at primary schools in China. *English Language Teaching*, 12(9), 66-73.
- Mohyuddin, H. A. (2014). *"It's not part of the religion": The "null curriculum" and the sexual identity development of Muslim American youth* (Unpublished Doctoral Dissertation). Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Mulenga, I. M., & Mwanza, C. (2019). Teacher's voices crying in the school wilderness: Involvement of secondary school teachers in curriculum development in Zambia. *Journal of Curriculum and Teaching*, 8(1), 32-39.
- Mun, S. H., & Abdullah, A. H. (2016). A review of the use of smart boards in education. *IEEE 8th International Conference on Engineering Education (ICEED)* içinde (pp. 120-125) Kuala Lumpur, Malezya.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90-97.
- Newton, J. (2008). *Discourse analysis as a tool to investigate the relationship between written and enacted curricula: The case of fraction multiplication in a middle school standards-based curriculum* (Unpublished Doctoral Dissertation). Michigan State University, Michigan.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Oiler, C. (1982). The phenomenological approach in nursing research. *Nursing Research*, 31(3), 178-181.
- Omery, A. (1983). Phenomenology: A method for nursing research. *Advances in Nursing Science*, 5(2), 49-63.
- Orakcı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, A. C. (1987). The Field of Curriculum: What Approach? What Definition?. *The High School Journal*, 70(4), 208-216.
- Orhan, A., ve Acar, F.E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 292-305.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Foundations, principles and theory*. Edinburgh: Pearson.

- Owen, I. R. (1994). Introducing an existential-phenomenological approach: Basic phenomenological theory and research—Part I. *Counselling Psychology Quarterly*, 7(3), 261-273.
- Ölmezer-Öztürk, E., ve Aydın, B. (2019). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 602-620. doi: 10.16986/HUJE.2018043465
- Örmeci, D. N. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özçakır-Sümen, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 662-674.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özkan-Elgün, İ. (2018). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklettik modele göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztekin-Kaşko, D. (2017). *Sosyoekonomik düzeyleri farklılık gösteren devlet ilkokullarında 4. sınıf İngilizce dersi programının uygulanabilirliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Paley, J. (1998). Misinterpretive phenomenology: Heidegger, ontology and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 27(4), 817-824.

- Park, D. (2015). *The range of benefits of extra-curricular activities towards english language learners* (Unpublished Master's Thesis). University of Toronto, Toronto.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Peguero, A. A. (2011). Immigrant youth involvement in school-based extracurricular activities. *The Journal of Educational Research, 104*(1), 19-27.
- Phaeton, M. J., & Stears, M. (2016). Exploring the alignment of the intended and implemented curriculum through teachers' interpretation: A case study of A-level biology practical work. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(3), 723-740.
- Polat, S., ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 439-455
- Polkinghorne, D. E. (1983). *Methodology for the Human Sciences: Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 137-145.
- Portelli, J. P. (1987). Perspectives and imperatives on defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision, 2*(4), 354-367.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 25*(4), 343-358.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Rich, J. M. (1983). Discipline and the Uses of Punishment. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 56*(7), 297-298, DOI:10.1080/00098655.1982.10118654
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rahman, K. (2013). Belonging and learning to belong in school: The implications of the hidden curriculum for indigenous students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 660-672.
- Rashidi, N., & Meihami, H. (2016). Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries. *Cogent Education*, 3(1), 1-17.
- Reeves, D. B. (2008). The learning leader/the extracurricular advantage. *Educational Leadership*, 66(1), 86-87.
- Reverdito, R. S., Carvalho, H. M., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Gonçalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Effects of youth participation in extra-curricular sport programs on perceived self-efficacy: A multilevel analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 569-583.
- Rockmore, T. (2011). *Kant and phenomenology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodriguez, A., & Smith, J. (2018). Phenomenology as a healthcare research method. *Evidence-Based Nursing*, 21(4), 96-98.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and critique*. London: Falmer Press.
- Salahuddin, A. N. M., Khan, M. M. R., & Rahman, M. A. (2013). Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh. *The International Journal of Social Sciences*, 7(1), 34-51.
- Saldıray, A., ve Doğanay, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. *Turkish Studies*, 12(25), 671-704.
- Salma, C. (2020). *İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıf ortamlarının çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.

- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Saunders, B., Kitzinger, J., & Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*, 15(5), 616-632.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Schugurensky, D. (2002). The eight curricula of multicultural citizenship education. *Multicultural Education*, 10(1), 2-6.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sehn, Z. L. (2008). *Providing Physical Education and Extra-curricular Sport Programs at an Inner-city School* (Unpublished Master's Thesis). University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sezen, Ö. (2011). *A case study on the hidden curriculum of a university foreign languages preparatory school through perceptions* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shams, N., Dabaghi, A., & Shahnazari-Dorcheh, M. (2016). Iranian students' attitudes towards utilizing smart boards in ELF classrooms. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 8(1), 139-172.
- Shaw, J. A., & Connelly, D. M. (2012). Phenomenology and physiotherapy: meaning in research and practice. *Physical Therapy Reviews*, 17(6), 398-408.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.

- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sofiana, N., Mubarak, H., & Yuliasri, I. (2019). English language teaching in secondary schools: An analysis of the implementation of Indonesian ELT 2013 curriculum. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1533-1544.
- Spiegelberg, H. (1994). *The phenomenological movement: A historical introduction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sulaiman, S., Sulaiman, T., & Rahim, S. S. A. (2017). Teachers' perceptions of the standard-based English language curriculum in Malaysian primary schools. *International Journal of Instruction*, 10(3), 195-208.
- Superfine, A. C., Marshall, A. M., & Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: Bringing written curriculum materials into the equation. *Curriculum Journal*, 26(1), 164-191.
- Oktalia, D., Ngadiso, N., & Supriyadi, S. (2018). Listening Material in the 2013 Curriculum English Textbook: What Do the Teachers Think?. *Journal of English Education*, 3(2), 69-77.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srivastava, D. S., & Kumari, S. (2005). *Curriculum and instruction*. New Delhi: Gyan Publishing House.
- Şahin, S. (2014). *How does a hidden curriculum operate: A case study of routine practices and rules in a fourth-grade classroom* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyüksel, M. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tamburri, S., Mildenhall, P., & Budgen, F. (2019). Primary school teachers' experience of mathematics education. *Mathematics Education Research Group of Australasia Conference* (30 June – 4 July 2019), 692-699.

- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 74-78.
- Tatar, Ş. (2018). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ankara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekke, M., Özer, B., ve Taş, E. (2018). Türkiye’de sınıf içi eğitimde cezanın etkisi: Disiplin kurallarının bilimsel uygulanması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 19-27.
- Temizyürek, F., ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- TTKB. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Haziran 2020 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişilmiştir.
- TTKB. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi. Haziran 2020 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden erişilmiştir.
- Tunaboğlu, O. (2021). Success story of an intensive English language program: Actionable extra-curricular activities. Büyükkarcı, K. ve Önal, A. (Ed.), *Essentials of applied linguistics and foreign language teaching: 21st century skills and classroom applications* içinde (s. 210-221). ISRES Publishing.
- Tuncel, İ. (2008). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 41-63.
- Tuncel, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Program geliştirmenin kuramsal temelleri* içinde (s.19-67). Ankara: Anı.
- Tümen-Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarlarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup

- tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696.
DOI: 10.29000/rumelide.835811.
- Tyler, W. R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri. Basic principles of curriculum and instructions*. (Rüzgâr, M. E. ve Arslan, B. Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üner, G. (2020). *Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Finlandiya ve Hollanda örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting Phenomenological Research*. New York: Routledge.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* içinde (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği)* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, A. (2017). *8. sınıf İngilizce öğretim programının TEOG sınavı sorularıyla uyumunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Walters, A. J. (1995). The phenomenological movement: Implications for nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 22(4), 791-799.

- Wang, L. (2013). An examination of teachers' integration of web 2.0 technologies in secondary classrooms: A phenomenological study. *International Association for Development of the Information Society*, 355-358.
- Warren, K., Mitten, D., D'amore, C., & Lotz, E. (2019). The gendered hidden curriculum of adventure education. *Journal of Experiential Education*, 42(2), 140-154.
- Wojcik, T. G., & Titone, C. (2015). Facilitating intellectual liberation, engaging the null curriculum, and WebCT. *Journal of Further and Higher Education*, 39(1), 27-45.
- Woods, R., & Hauser, L. (2013). University preparation of K-12 social justice leaders: Examination of intended, implemented, and assessed curriculum. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24, 16-34.
- Yazdani, S., Momeni, S., Afshar, L., & Abdolmaleki, M. (2019). A comprehensive model of hidden curriculum management in medical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(3), 123-130. Aralık 2021 tarihinde <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6664286/> adresinden erişilmiştir.
- Yemini, M., & Bronshtein, Y. (2016) The global–local negotiation: Between the official and the implemented history curriculum in Israeli classrooms. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 345-357.
- Yeşilyurt, E., ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 3253-3272.
- Yıldıran, Ç., ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örtük program kavramına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Yıldırım, C. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik vatandaşlık tutumlarının resmi ve örtük program açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, K. (2007). "Yazılı Program" ve "Uygulanan Program" kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 25-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bsk). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., ve Tüfekci, A. (2012). A study on the smart board usability in-classroom applications. *Journal of Engineering and Natural Sciences*, 30(4), 381-391.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yorgancı, S., ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zhang, F., & Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2), 187-204.

EK-A: Gönüllü Katılım Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında “Posner’in Program Türlerine Göre Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüş ve Deneyimleri” başlığı altında Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ danışmanlığında Elif Ezgi KARACA tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul İngilizce dersi öğretim programını ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri doğrultusunda George W. Posner’in tanımladığı beş program türüne göre (resmi, uygulanan, ihmal edilen, örtük ve ekstra program) incelemektir. Yapılan bu araştırma, öğretim programlarının daha etkili ve verimli olması amacıyla sarf edilen yenileme ve geliştirme çabalarına kaynak sağlayacak ve öğretmenlerde farkındalık yaratarak dil eğitimi nasıl etkilediğine ışık tutacaktır. Araştırma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Milli Eğitim Bakanlığında alınmıştır. Araştırmada veriler online görüşme aracılığıyla toplanacaktır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman hiçbir sorumluluk taşımadan araştırmadan ayrılabilirsiniz. Araştırma kapsamında güvenliğinizi ve gizliliğinizi tehdit edecek unsur bulunmamaktadır. Kişisel bilgileriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşme sonrası elde edilen bulgularda isminiz verilmeden kod kullanılacaktır. Uygulama öncesi araştırma ile ilgili sorularınızı araştırmacıya rahatlıkla sorabilirsiniz. Araştırma bittikten sonra sonuçları öğrenmek ve/ya merak ettiklerinizi sormak için araştırmacıya 05062926861 telefon numarası ile veya elifezgikaraca@gmail.com e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz. Gönüllü katılım formunu okuyarak değerli zamanınızı ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

“Bu araştırmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde araştırmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.”

• Tarih: •

Araştırmacı:

Adı, soyadı: Elif Ezgi KARACA

Adres: Alparslan İlkokulu, Kaman

İmza:

EK-B: Program Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğüm bu araştırmanın temel amacı, Posner'ın tanımladığı beş program türüne göre İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaokul İngilizce dersi öğretim programını incelemektir. Bu nedenle siz değerli meslektaşımın görüş ve deneyimlerine ihtiyaç duyuyorum. Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllük esasına dayanmaktadır ve katıldıktan sonra istediğiniz zaman herhangi bir sorumluluk taşımadan araştırmadan ayrılabilirsiniz. Kişisel bilgileriniz araştırmacı tarafından saklı tutulacak ve görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar araştırma raporu dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu nedenle, samimi cevaplar vermeniz bulguların doğruluğu açısından oldukça önemlidir. Görüşme esnasında veri kaybı yaşamamak için izniniz doğrultusunda ses kaydı alınacaktır. Ancak ses kaydı alınmasını istemiyorsanız belirtebilirsiniz. Araştırma bittikten sonra sonuçları öğrenmek ve/ya merak ettiklerinizi sormak için araştırmacıya 05062926861 telefon numarası ile veya elifezgikaraca@gmail.com e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederek müsaadenizle görüşmeye başlamak istiyorum.

Elif Ezgi KARACA

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Eğitim düzeyi:

Mezun olunan bölüm:

Görev yapılan okuldaki mesleki deneyim:

Toplam mesleki deneyim:

Ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin mesleki deneyim:

Haftalık ders saati:

Dersine girilen sınıf düzeyleri:

Hizmet öncesi ve hizmet içi program bilgisi:

- Öğretim programına ilişkin eğitim/seminer/çalıştay
- Öğretim programı geliştirme sürecine katılım
- Lisansta/lisansüstü eğitimde alınan program geliştirme dersi

BÖLÜM II:

RESMİ PROGRAM

Soru1: TTKB resmi internet sitesinde yayınlanan İngilizce dersi resmi öğretim programını incelediyse, programa ilişkin genel anlamdaki düşünceleriniz nelerdir?

Sonda 1 (incelediğini ifade eden öğretmenlere sorulacak soru):
Öğretim programına ek olarak başka ne tür dokümanlar size rehberlik ediyor gerekçeleriyle bahseder misiniz? İncelediğiniz dokümanlarda ne tür bilgiler yer alıyor?

Sonda 2 (incelemediğini ifade eden öğretmenlere sorulacak soru):
Eğer programı incelemiyse, programı nasıl uygulayacağınıza ve nelerin öğretilene nasıl karar veriyorsunuz?

Soru 2: Programda yer alan;

- a. ana felsefe ve genel amaçlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- b. dil becerileri ve öğrenme çıktılarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- c. içeriğe (temalar ve konular) ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- d. öğretme-öğrenme sürecine (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- e. ölçme-değerlendirmeye (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Soru 3: Programın ana felsefesi ve öğelerine yönelik;

- a. Güçlü özelliklerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Program veya incelediğiniz dokümanlardaki kadarıyla programın olumlu özellikleri nelerdir?)
- b. Sınırlı ve iyileştirilmesi gereken özelliklerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Program veya incelediğiniz dokümanlardaki kadarıyla programın olumsuz özellikleri nelerdir?)

Soru 4: Uzaktan eğitim sürecinde de aynı programın geçerli olması hakkında ne düşünüyorsunuz?

UYGULANAN PROGRAM

Soru 1: İngilizce dersi öğretim programını bütün olarak değerlendirdiğinizde resmi program ile sizin uyguladığınız program arasında ne tür farklılıklar bulunmaktadır?

Soru 2: Programda yer alan;

- a. dil becerileri ve öğrenme çıktılarını nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz?
- b. içeriği (temalar ve konular) nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz?

c. öğretme-öğrenme sürecini (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz?

d. ölçme-değerlendirmeyi (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) nasıl ve ne ölçüde uyguluyorsunuz?

Sonda 1: Örnek bir ünitenin öğretiminde baştan sona tüm uygulamanızdan kısaca bahsedebilir misiniz?

Soru 3: Programı uygularken hedef dil ve ana dil kullanımını öğrencilerinizle iletişimde nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Hangi gerekçeyle ana dil ya da hedef dil kullanımınız daha yoğun? En çok hangi durumlarda ana dil ya da hedef dil kullanıyorsunuz?

Soru 4: Programın uygulanmasında ne tür zorluklar deneyimlediğinizden bahsedebilir misiniz?

Soru 5: Kovid-19'dan dolayı devam eden uzaktan eğitim sürecindeki program uygulamanız ile önceki deneyimleriniz arasında ne tür farklılıklar meydana geldiğini açıklar mısınız?

İHMAL EDİLEN PROGRAM

Soru 1: Hazırlanan öğretim programında hangi öğelerin/nelerin ihmal edildiğini gözlemliyorsunuz? Programda olmayan ancak yer verilseydi iyi olurdu dediğiniz neler var?

Soru 2: Programda yer alan;

a. dil becerileri ve öğrenme çıktılarında uygula(ya)madığınız varsa gerekçeleriyle bahsedebilir misiniz?

b. içerikten (temalar ve konular) uygula(ya)madığınız varsa gerekçeleriyle bahsedebilir misiniz?

c. öğretme-öğrenme sürecinden (önerilen bağlam, etkinlik ve materyaller) uygula(ya)madığınız varsa gerekçeleriyle bahsedebilir misiniz?

d. ölçme-değerlendirmeden (önerilen/alternatif ölçme teknikleri ve araçları) uygula(ya)madığınız varsa gerekçeleriyle bahsedebilir misiniz? (Alternatif: Pprogramda öz değerlendirme, portfolyo, proje, performans gibi alternatif ölçme araçlarından bahsedilmiş, bunlardan hangilerini uygulayamıyorsunuz? Gerekçeleri nelerdir?)

Soru 3: Programda ihmal edildiğini düşündüğünüz durumlarla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir? Sizce program ne tür düzenlemelerle daha uygulanabilir hale getirilir?

Soru 4: Programın tam olarak uygulanamayan boyutlarında uzaktan eğitim sürecinin nasıl bir etkisi olduğundan bahseder misiniz? (Örneğin önceden uygulayıp da uzaktan eğitimde uygulayamadığınız/gerçekleştiremediğiniz durumlar nelerdir?)

ÖRTÜK PROGRAM

Soru 1: İngilizce dersi bağlamında:

- a. Okul alanları ve sınıfınızda neler paylaştığınızı (resim, görsel, sesli mesaj vb.) nedenleriyle açıklar mısınız?
- b. Eğer varsa ders içinde kullandığınız ödül ve ceza sistemi nelerdir? Bunları hangi gerekçeyle ve nasıl kullanıyorsunuz?
- c. İngilizce dersinde ne tür kurallar uyguladığınızdan ve bu kuralların nasıl ve hangi sebeple belirlendiğinden bahsedebilir misiniz?
- d. Dersinizdeki öğretmen-öğrenci iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- e. Dersinizde fiziki ortamın (öğrenme çevresi) düzenlenmesinde ne gibi ölçütlere dikkat ettiğinizi gerekçeleriyle açıklar mısınız?

Soru 2: Uzaktan eğitim sürecinde sınıfınızda uyguladığınız ödül-ceza sistemi, kurallar, yapılan paylaşımlar, iletişim ve öğrenme ortamı bakımından uygulamalarınızda nasıl bir değişiklik meydana geldiğinden gerekçeleriyle bahseder misiniz?

EKSTRA PROGRAM

Soru 1: Resmi programın desteklenmesine yönelik varsa ekstra uygulamalarınız nelerdir? Hangi durumlar için ekstra program kullandığınızdan gerekçeleriyle bahsedebilir misiniz? (Ekstra program: etüt çalışmaları, kurslar, eğitsel kol faaliyetleri, sosyal/sanatsal etkinlikler, etkileşimli uygulamalar vb. içermektedir.)

Sonda 1: İmkanınız olsaydı ne tür program dışı etkinlikler düzenlemek isterdiniz? Önerileriniz nelerdir?

Soru 2: Uzaktan eğitim sürecinde ekstra program uygulamalarınızda ne tür değişiklikler meydana geldiğinden gerekçeleriyle bahsedebilir misiniz?

Görüşme sorularım burada sona ermiştir. Vaktinizi ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Yöneltilen sorulara ek olarak, konuyla ilgili eklemek istediğiniz deneyim ve görüşleriniz varsa paylaşır mısınız?

EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Elif Ezgi KARACA (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 05.06.2020 tarihli ve 51944218-300/00001106754 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Elif Ezgi KARACA'nın Prof.Dr.Hünkar KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Posner'in Beş Program Türüne Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Haziran 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet SERPER
Rektör Yardımcısı

EK- Ç: Milli Eğitim Araştırma İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-19381792
Konu : Elif Ezgi KARACA'nın
Araştırma izni

20/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Valilik Makamının 08.01.2021 tarih ve E-24512418-605.01-18966284 sayılı onayı.
b) 05.01.2021 tarih ve E- 51944218-300-00001402039 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elif Ezgi KARACA'nın, Prof. Dr. Hüsnür KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Posner'in Beş Program Türüne Göre İncelenmesi" konulu araştırmasını il merkezindeki resmi ortaokul İngilizce öğretmenlerine uygulanması İlgi (a) onay ile uygun görülmüştür.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazıları ile Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elif Ezgi KARACA'nın, söz konusu araştırmasını, Zoom Meeting platformu ile online görüşmeler yoluyla uygulama isteği bildirilmekte olup, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, online görüşmeler yoluyla uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/01/2021

Zikri ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile tasvaletmiştir.

Adres : Yenice Mahallesi 182. Sokak No2/ P.K.40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

Bilgi için: Sevinç AKOĞLU, Şef

E-Posta: kirsehir@meh.gov.tr

Umsan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meh@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: kirsehir.meh.gov.tr

Faksa:3862131003

Bu evrak güvenli elektronik imza ile tasvaletmiştir. <https://evrakizorgu.meh.gov.tr> adresinden 776d-36ab-3eb9-84d7-8c6e koda ile teyit edilebilir.



EK-D: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

09/02/2022

(İmza)

Elif Ezgi KARACA

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

09/02/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Posner'ın Program Türlerine Göre Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüş Ve Deneyimleri

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
09/02 /2022	230	411,837	18/01 /2022	%3	1758357459

Uygulanan filtreler:

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

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

Ad Soyadı: Elif Ezgi KARACA

Öğrenci No.: N18131677

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

09/02/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: Teachers' Views and Experiences on Middle School English Language Teaching Curriculum According to Posner's Curriculum Types

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
09/02/2022	230	411,837	18/01/2022	%3	1758357459

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Elif Ezgi KARACA

Student No.: N18131677

Department: Institute of Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ)

EK-G: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

09 /02 /2022

(İmza)

Elif Ezgi KARACA

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

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

