



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL 6.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-
OLASILIK MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şeyma VAROL ŞANLI

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL 6.SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-
OLASILIK MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE MIDDLE SCHOOL SIXTH GRADE ENGLISH CURRICULUM
UTILIZING STAKE'S CONGRUENCE-CONTINGENCY MODEL

Şeyma VAROL ŞANLI

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Şeyma VAROL ŞANLI'nın hazırladığı "Ortaokul 6. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Esed YAĞCI

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Gürcü KOÇ

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ

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

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 04 / 07 / 2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Karma yöntem araştırma desenlerinden kısmi karma eş zamanlı baskın durum desende yürütülen bu çalışmanın amacı, Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda 2018 İngilizce dersi 6.sınıf öğretim programının değerlendirilmesidir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinin Altınordu, Ünye, Fatsa ilçelerindeki 410 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi, 314 veli, 129 İngilizce öğretmeni, 62 okul yöneticisiyle yürütülmüştür. Verilerin analizinde hazırbulunuşluk ve başarı testleri, veli bilgi formu, anketler için betimsel istatistik; bireysel görüşme ve odak grup görüşme formları için içerik analizi; sınıf içi gözlem formu için betimleyici analiz kullanılmıştır. Araştırmanın girdi değerlendirme bulgularında, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük, duyuşsal özellikler açısından İngilizce dersine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları; öğretmenlerin program tanımaya yönelik yeterli eğitim almadıkları ve programa yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu; okul yöneticilerinin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu; velilerin İngilizce dersine verdikleri önemin düşük olduğu; okul/sınıf koşullarının kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Süreç değerlendirmede resmi programla uygulanan program arasında gerek öğeler gerekse uygulama ilkeleri açısından uyumsuzluklar tespit edilmiştir. Ürün değerlendirme bulgularında öğrencilerin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımları beklenen düzeyde gerçekleştiremedikleri, duyuşsal özellikler açısından olumlu görüşlere sahip oldukları; öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu; okul yöneticilerinin programın uygulanmasına ilişkin görüşleri ile velilerin İngilizce dersi öğretimine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, değerlendirilen programın etkililiğinin yeterli düzeyde sağlanamadığı; resmi, uygulanan ve ulaşılan program arasındaki uyumun oldukça zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın iyileştirilmesine ve gelecekte yürütülecek program değerlendirme çalışmalarına yönelik olarak sunulan önerilerin paydaşlara yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: program değerlendirme, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, İngilizce dersi öğretim programı, ortaokul

Abstract

This study aims to evaluate 2018 sixth grade English language curriculum in line with the Stake's Congruence-Contingency Program Evaluation Model. Employing partially mixed concurrent dominant status design, the data were gathered through readiness tests, achievement tests, surveys, classroom observations and interviews from 410 sixth grade students, 314 parents, 129 English teachers, 62 school administrators in Altınordu, Ünye, Fatsa districts of Ordu in 2022-2023 academic year. Descriptive statistics were used to analyze quantitative data, while content and descriptive analysis were employed for qualitative data. The antecedents evaluation findings indicated that students' readiness levels were low, in terms of affective aspects they had positive views towards English lessons; teachers did not receive adequate training to understand curriculum, teachers' opinions about curriculum were negative; school administrators had positive opinions on curriculum; according to parents English is one of less important courses and the conditions of schools/classrooms were partially adequate. In transactions evaluation, inconsistencies were observed between official and implemented curriculum, both in terms of elements and implementation principles. The outcomes evaluation results indicated that students did not achieve the expected level of learning objectives; they had positive views towards English lessons; teachers' opinions about curriculum were negative; both school administrators and parents had positive opinions about learning-teaching process of English. As a result, the effectiveness of the evaluated curriculum was not sufficiently proved, the alignment between official, implemented, and attained curriculum was considerably weak. The implications provided for improving the curriculum and for future curriculum evaluation studies are expected to guide stakeholders.

Keywords: program evaluation, Stake's Congruence-Contingency Evaluation Model, English language curriculum, middle school

Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca bu tezin hazırlanmasında ve tamamlanmasında derin bilgi birikimi, sabrı, uzmanlığı ve sürekli rehberliği için değerli danışmanım Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezin her aşamasında verdiğiniz değerli tavsiyeler ve teşvikleriniz benim için çok kıymetliydi.

Tez İzleme Komitelerimde görüş ve önerileriyle tezimin niteliğini artırmada bu süreçte bana sundukları akademik destek ve ilgi için kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ ve Prof. Dr. Gürcü KOÇ'a minnettarım. Ayrıca tez savunmama katılarak önemli fikirleriyle tezime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Esed YAĞCI ve Doç. Dr. Pervin Oya TANERİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ders dönemim ve tez yazma sürecimde bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım ama en önemlisi her zorlandığımda beni motive eden sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK, Dr. Beyza ÖZKEŞ TARIM, Dr. Öğr. Üyesi Nihan ERDEMİR, Nergis İNALCIK, Dr. Öğr. Üyesi Seda KONTAŞ YALÇINKAYA, Dr. Pınar AKDOĞAN ŞİRİN ve Dr. Akile Neşe HALİLBEŞE'ye çok teşekkür ederim.

Araştırmamı yürüttüğüm okullardaki okul yöneticilerine, öğretmenlere, öğrenci ve velilere çalışmama olan katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Sanırım doktora dönemimde ve hayatımın her anında anne ve babamın bana en güzel hediyesi canım kardeşim Elif VAROL'a bu süreçteki desteği ve motivasyonu için minnettarım. Sen olmasaydın bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Ve Ailem ... Bu süreçteki destekleri için özellikle annelerim Zeynep VAROL ve Fatma ŞANLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak doktoraya başladığımdan beri her zaman desteğini gördüğüm eşim Mehmet ŞANLI ve bu süreçte zamanımızı tezle paylaşmak zorunda kalan bu hayattaki en büyük mutluluk kaynağım çocuklarım Akif ŞANLI ve Ayşen ŞANLI... Bu süreçte en büyük teşekkürü siz hak ediyorsunuz. İyi ki varsınız ...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xiv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	11
Sayıtlılar.....	13
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Eğitim Programı.....	15
Program Geliştirme.....	19
Program Değerlendirme.....	25
Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli.....	29
Program Değerlendirme Standartları.....	33
Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi ve İngilizce Dersi Öğretim Programları.....	43
İlgili Araştırmalar.....	45
Bölüm 3 Yöntem.....	54
Araştırma Deseni.....	54
Çalışma Grubu.....	58
Veri Toplama Süreci.....	63

Veri Toplama Araçları	70
Veri Analizi	96
Geçerlik ve Güvenirlik	98
Bölüm 4 Bulgular	105
Girdi Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	105
Süreç Değerlendirmesine İlişkin Bulgular.....	140
Ürün Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	183
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler	217
İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Girdi Değerlendirme Bağlamında Tartışma ve Sonuç.....	217
İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Süreç Değerlendirme Bağlamında Tartışma ve Sonuç.....	228
İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Ürün Değerlendirme Bağlamında Tartışma ve Sonuç.....	242
Öneriler	259
Kaynaklar	265
EK-A: İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Kritik Kazanımlar ..	289
EK-B: İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Testine İlişkin Kritik Kazanımlar	291
EK-C: İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Örnek Sorular	293
EK-D: İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Örnek Sorular	294
EK-E: İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Örnek Sorular.....	295
EK-F: İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi Örnek Sorular.....	296
EK-G: İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi Örnek Sorular.....	297
EK-H: İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi Örnek Sorular	298
EK-I: İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi Örnek Sorular	299
EK-İ: İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi Örnek Maddeler	300
EK-J: İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi Örnek Maddeler	301
EK-K: İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi Örnek Maddeler	302

EK-L: Veli Bilgi Formu Örnek Maddeler.....	303
EK-M: İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi Örnek Maddeler	304
EK-N: İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu Örnek Maddeler	305
EK-O: Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu Örnek Maddeler	306
EK-Ö: 6. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu	307
EK-P: Okul Ortamına İlişkin Görseller	308
EK-R: Okul Ortamında İngilizceye İlişkin Görseller	310
EK-S: Sınıf Ortamına İlişkin Görseller	312
EK-Ş: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	314
EK-T: MEB Araştırma İzin Belgesi.....	315
EK-U: Etik Beyanı.....	316
EK-Ü: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	317
EK-V: Dissertation Originality Report	318
EK-Y: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	319

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Standartları</i>	41
Tablo 2	<i>Ordu İlindeki İlçelerin 2022 Yılı Nüfus İstatistikleri</i>	58
Tablo 3	<i>Altınordu, Ünye ve Fatsa İlçelerindeki Devlete Bağlı Ortaokulların 2022 LGS İngilizce Puanları</i>	60
Tablo 4	<i>Altınordu, Ünye ve Fatsa İlçelerindeki Devlete Bağlı Ortaokulların 2022 LGS İngilizce Puan Ortalamalarına Göre Sınıflandırılması</i>	61
Tablo 5	<i>Araştırmamanın Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar.....</i>	61
Tablo 6	<i>Pilot Çalışma Veri Toplama Süreci</i>	65
Tablo 7	<i>Veri Toplama Süreci</i>	68
Tablo 8	<i>Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları</i>	71
Tablo 9	<i>İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6.Sınıf Dil Becerileri Testine İlişkin Kritik Kazanım Belirleme Aşamaları</i>	73
Tablo 10	<i>İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü</i>	77
Tablo 11	<i>İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık İndeksi</i>	77
Tablo 12	<i>İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü</i>	78
Tablo 13	<i>İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık İndeksi</i>	79
Tablo 14	<i>İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü</i>	82
Tablo 15	<i>İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık İndeksi</i>	82
Tablo 16	<i>İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü</i>	83
Tablo 17	<i>İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık İndeksi.....</i>	84
Tablo 18	<i>Nicel Bölümde Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması</i>	100
Tablo 19	<i>Nitel Bölümde Güvenduyulabilirliğin Sağlanması İçin Kullanılan Teknik ve İşlemler.....</i>	101
Tablo 20	<i>Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....</i>	106

Tablo 21	<i>Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Düzeyleri</i>	107
Tablo 22	<i>İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	107
Tablo 23	<i>İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	108
Tablo 24	<i>İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	109
Tablo 25	<i>Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri Bilişsel Giriş Düzeyi</i>	110
Tablo 26	<i>İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	111
Tablo 27	<i>İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	111
Tablo 28	<i>İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	112
Tablo 29	<i>İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	113
Tablo 30	<i>Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Giriş Özellikleri</i>	113
Tablo 31	<i>Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	115
Tablo 32	<i>Öğretmenlerin Program Hakkında Eğitim Alma ve Bilgi Edinme Durumlarına İlişkin Bulgular.....</i>	117
Tablo 33	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....</i>	119
Tablo 34	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	120
Tablo 35	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın İçeriğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	121
Tablo 36	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	122
Tablo 37	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	124
Tablo 38	<i>Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri</i>	125
Tablo 39	<i>Okul Yöneticilerinin Program Hakkında Eğitim Alma ve Bilgi Edinme Durumlarına İlişkin Bulgular.....</i>	127

Tablo 40 <i>Eğitim-Öğretim Süreci Başında Okul Yöneticilerinin Programa Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	128
Tablo 41 <i>Velilerin Demografik Özellikleri</i>	130
Tablo 42 <i>Velilerin İngilizce Dil Becerileri Öz Yeterlikleri, Temel Derslere Verilen Önem ve Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri</i>	131
Tablo 43 <i>Okul Özellikleri</i>	134
Tablo 44 <i>Gözlemlenen Ünitelerin 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Yapısı</i>	142
Tablo 45 <i>Kazanım-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	143
Tablo 46 <i>Kazanım Odağında İşlenen Derslerde Dört Temel Dil Becerisine Yer Verilme Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	146
Tablo 47 <i>İçerik-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	150
Tablo 48 <i>İçeriğin Uygulamaya Yansıtılmasında Derslerde Dilin İşlevlerine Yer Verilme Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	151
Tablo 49 <i>Öğrenme-Öğretme Süreçleri-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	154
Tablo 50 <i>Programda Önerilen Bağlamlar ve Görevler/Etkinliklerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılma Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	154
Tablo 51 <i>Ölçme-Değerlendirme Süreçleri-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	161
Tablo 52 <i>Programda Belirlenen Uygulama İlkeleri-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları</i>	167
Tablo 53 <i>Programda Belirlenen Uygulama İlkelerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular</i>	169
Tablo 54 <i>Öğrencilerin İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Düzeyi</i>	183
Tablo 55 <i>İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	184
Tablo 56 <i>İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	185
Tablo 57 <i>İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	186
Tablo 58 <i>İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri</i>	186
Tablo 59 <i>Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri</i>	187

Tablo 60	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....</i>	189
Tablo 61	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	190
Tablo 62	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın İçeriğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	192
Tablo 63	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	193
Tablo 64	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	194
Tablo 65	<i>Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Okul Yöneticilerinin Programa Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....</i>	195
Tablo 66	<i>Velilerin İngilizce Dersi Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular</i>	198
Tablo 67	<i>Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki Dil Becerileri Düzeyleri</i>	206
Tablo 68	<i>Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri</i>	207
Tablo 69	<i>Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri</i>	208
Tablo 70	<i>Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri</i>	209
Tablo 71	<i>Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli Çerçevesinde 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretimin Programının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular</i>	212

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli Değerlendirme Matrisi (Fitazpatrick ve ark., s.192)</i>	31
Şekil 2 <i>Araştırma Süreci</i>	57
Şekil 3 <i>Nicel Çalışma Grubunun Belirlenmesi</i>	59

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CEFR: Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages)

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

EP: Önce Eğitim (Education First)

ICC: Sınıf İçi Korelasyon Kat Sayısı (Intraclass Correlation Coefficient)

JCSEE: Eğitim Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation)

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilgi çağı olarak kabul edilen 21. yüzyılda eğitim, bir toplumun varlığını devam ettirebilmesinin ötesinde, bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler doğrultusunda bilgi üretebilen ve ürettiği bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Bu odak doğrultusunda, ulaşılmak istenen birey profilinin de problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, kültürel duyarlılık, iletişim, iş birliği, öz düzenleme, yaşam boyu öğrenme gibi becerilere sahip olması hedeflenmektedir (Battelle for kids, 2024; Bayley, 2022; Kyllonen, 2012; Thornhill-Miller ve ark., 2023; Trilling & Fadel, 2009; Wagner, 2008).

Bireyin davranışlarında değişim yaratma süreci olan eğitim (Ertürk, 2013), bir toplumun oluşumunda en temel yapı taşlarındandır. Başkalarıyla etkileşimlerden elde edilen rastlantısal eğitimin aksine (Dewey, 2004), planlı eğitim okulda sağlanır ve öğretimin gerçekleştirildiği her okulda bir program vardır. Başka bir ifadeyle, eğitim kurumu bir program aracılığıyla işlevselleştirilir (Oliva & Gordon, 2013). Eğitimin nitelikli olabilmesi için, en temel öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve programın da nitelikli olması gerekir. Bu bağlamda, eğitimde niteliğin sağlanması şans eseri değil, tüm bileşenlerin birbiriyle uyumlu olduğu dikkatli planlamanın sonucunda elde edilebilir (Steller, 1983). Başka bir deyişle, birey, toplum ve konu alanı odağında belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda felsefi, psikolojik, toplumsal, tarihi, ekonomik temellere dayalı olarak tasarlanan nitelikli programlar ve tasarlanan programı uygulamaya yansıtacak nitelikli öğretmenler aracılığıyla hedeflenen kaliteli eğitime ulaşılabilir (Demirel, 2021).

Yetiştirilecek insan özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları (Gözütok, 2001); dinamik ve döngüsel bir süreç gerektiren program geliştirme süreci ile ortaya konur. Programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınama durumları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanan (Demirel, 2021) program geliştirme süreci; programların planlama, tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yenilenmesiyle sürekli gelişime açık bir süreçtir (Erden, 1998; Hewitt, 2006). “Öğrencilerin okulun yönlendirmesi altında karşılaştığı öğrenme deneyimlerine yönelik bir plan” olan eğitim programının amacı, “bu deneyimleri düzenlemek ve yönlendirmek için bir araç sağlamaktır” ve “bu aracı sağlama ve düzgün bir şekilde çalışmasını sürdürme süreci” genellikle program geliştirme olarak bilinir (Oliva & Gordon, 2013, s.19). Oliva ve Gordon (2013) program geliştirmenin (1) “öğretmenlerin uygulayacağı planları oluşturmak için ön hazırlık aşaması olan programın planlanması”; (2) “planların eyleme dönüştürülmesi olan programın uygulanması”; (3) hem öğrencilerin hem de programların başarısının belirlenip sonuçların değerlendirildiği program değerlendirilmesi” ve (4) “mevcut programda değişiklik yapılarak programın iyileştirilmesi” aşamalarından oluştuğunu ifade etmektedir (s.19). Sürekli devam eden bilimsel bir araştırma süreci olan program geliştirme çalışmaları, bir bütünlük çerçevesinde, belli aşamalar izlenilerek, bilimsel bulgular ışığında yürütülmelidir (Varış, 1976). Bu bağlamda program geliştirme sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bileşeni olan program değerlendirme ile bilimsel veriler odağında var olan programın niteliği ve değerinin ortaya konulmasıyla programın etkililiğine yönelik kararlar alınarak iyileştirme ve güncelleme çalışmaları yürütülebilir.

Oliva ve Gordon (2013) yaşam formlarının gelişiminin ve büyümesinin doğal bir parçası olan değişimin kaçınılmaz olduğunu; toplumun ve içindeki kurumların sürekli yeni durumlar ve problemlerle karşılaştığından değişimin her zaman program geliştirmenin gündeminde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim programı yalnızca içinde bulunduğu zamanı yansıtmaz; aynı zamanda içinde bulunulan dönemin bir ürünüdür (Oliva & Gordon,

2013). Ornstein ve Hunkins (2004) program değerlendirme süreci sonunda mevcut programın sürekli revize edilmesi gerektiğini belirterek; eğitimin içinde bulunduğu zaman, yer ve gelişmelerden bağımsız olamayacağını vurgulamışlardır.

Program değerlendirme çalışmalarıyla elde edilen bulgulara dayanarak program hakkında kararlar verilmektedir (Fitzpatrick ve ark., 2011). Ornstein ve Hunkins (2004) program değerlendirmeyi, içerik, öğrenme deneyimleri, öğrencilerin öğrenmelerini hedeflenen çıktılarla karşılaştırarak, programda kabul, değişiklik veya kaldırma kararları verme amacıyla veri toplama ve yorumlama süreci olarak tanımlar. Program değerlendirme, en genel çerçevede program tasarısıyla ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasını gerektirdiğinden program geliştirme sürecinin de en temel geri bildirim mekanizmalarındandır (Lunenburg & Irby, 2006). Program geliştirmenin en temel bileşenlerinden olan program değerlendirme sürecinde hem öğrenci başarısı hem de programın farklı öğelerine ilişkin kanıtlar elde edilerek; bu kanıtlar doğrultusunda programa ilişkin kararlar alınır (Oliva, 1997). Başka bir ifade ile program tasarısının “doğruluğu, gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği” (Uşun, 2012, s.10) gibi farklı amaçlara ilişkin karar verme süreci olarak tanımlanan program değerlendirme, farklılaşan bu amaçlar doğrultusunda da farklı yaklaşım ve modeller izlenerek yürütülebilir.

Diğer bir taraftan, bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan hızlı değişimler toplumlar arasındaki iletişimi güçlendirmiş, toplumlar arası iletişimi sağlamak için ortak bir dil veya yabancı bir dil öğrenme ihtiyacını doğurmuştur (Erişkon-Cangil, 2004). Uluslararası mesafelerin azalmasıyla çeşitli ülkelerdeki insanların birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacına dikkat çeken Can (2011) dünyayı küresel bir köy olarak tanımlayarak; yabancı dil eğitiminin kültürlerarası ilişkileri sağlamlaştıracağını belirtmiştir. Toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşması, küreselleşen dünya ve hızına yetişilemeyen teknolojik gelişmeler, ülkeleri yabancı dil öğretimine ilişkin daha etkili politikalar geliştirme yoluna sevk etmiştir. Bu bağlamda, ülkemizde yabancı dil öğretiminin gerekliliği ve önemi geçmişten günümüze

temel gündem maddeleri arasında yerini almaktadır. Özellikle 1997 yılında eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ilkökul düzeyinde zorunlu dersler arasına alınarak; 4-5. sınıflarda haftada iki saat, 6-8. sınıflarda ise haftalık dört saat verilmeye başlanmıştır (Resmî Gazete, 1997). 2005 yılında ise Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında eğitimde niteliğin artırılması amacıyla öğretim programlarına ilişkin köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, yenilenen 2006 İngilizce dersi öğretim programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenerek, dil bilgisi ağırlıklı öğretim yerine iletişim odaklı yabancı dil öğretimi hedeflenmiştir (MEB, 2006).

2012 yılında 8 yıl olan zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, 4 yıl ilkökul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimi olarak yapılandırılmıştır (Resmî Gazete, 2012). Eğitim sisteminde yapılan bu köklü değişikliğe ek olarak; temel eğitim seviyesinde 4.sınıfta başlayan zorunlu İngilizce dersi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle 2.sınıfın zorunlu dersleri kapsamına alınmıştır (MEB, 2012). Eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişiklikler, İngilizce dersinin de içinde bulunduğu birçok derse ait öğretim programlarında güncelleme ve yenileme çalışmalarını beraberinde getirmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2.sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulan 2013 İngilizce dersi öğretim programında da 2005 programına benzer olarak, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı ve iletişim odaklı İngilizce öğretiminin hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB, 2013).

Ülkemizde program yenileme çalışmaları kapsamında yapılan en güncel değişiklik 2024 yılında yapılmasına rağmen İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin en güncel değişiklik 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. 2018 yılında İngilizce dersi öğretim programı ile birlikte toplam 51 dersin programı yenilenmiştir. 2005 ve 2013 İngilizce dersi öğretim programlarında benimsenen iletişim odaklı dil öğretimi, 2018 program revizyonu ile 2013 programında dikkate alınmaya başlayan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) odağında daha da ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2018). Bu bağlamda 2018 İngilizce dersi öğretim programının amaçladığı hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının, olası problem ve

çözüm önerilerinin belirlenmesi adına 2018 İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde yürütülen program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; a) program değerlendirme modeli kullanılmadığı (Altındağ, 2017; Aslan & Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014; Kurt & Erdoğan, 2015; Tan-Şişman ve ark., 2019); b) program değerlendirmeye ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmediği (Tan-Şişman ve ark., 2019); c) paydaş katılımında çeşitliliğin sağlanmadığı (Altındağ, 2017; Aslan & Sağlam, 2015; Kurt & Erdoğan, 2015; Tan-Şişman ve ark., 2019) görülmektedir. Bunlara ek olarak, program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri ile öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubundan anket aracılığıyla elde edilen verilere dayalı olduğu da alanyazında birçok çalışmada vurgulanan ortak noktalar arasındadır (Aslan & Sağlam, 2015; Koç, 2016; Kurt & Erdoğan, 2015; Tan-Şişman ve ark., 2019; Yaşar ve ark., 2005; Yüksel, 2010).

Diğer bir taraftan, İngilizce dersinin 4.sınıf düzeyinde zorunlu olduğu 1997 yılı ile bu araştırmanın konusu olan İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya konulduğu 2018 yılları arasındaki ilköğretim düzeyinde İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin yürütülen çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlı sayıdaki çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde ise ilköğretim düzeyinde İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin yürütülen çalışmalarda da a) program değerlendirme modeli kullanılmadığı (Kaya, 2018; Kurt, 2016); b) geçerlik ve güvenirliğin sağlanmadığı (Kaya, 2018); c) paydaş katılımında çeşitliliğin sağlanmadığı (öğretmen ve/veya öğrenci görüşüne dayalı çalışmalar) (Kaya, 2018; Kurt, 2016) alanyazında belirtilmektedir. Ayrıca, program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri ile öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubundan anket aracılığıyla elde edilen verilere dayalı olduğu (Kaya, 2018; Kurt, 2016); en çok tercih edilen program değerlendirme modelinin CIPP modeli olduğu (Batdı, 2015; Dinçer, 2013; Kurt, 2016) tespit edilmiştir.

Bunlara ek olarak, alanyazında bu araştırmada değerlendirilen 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin ortaokul düzeyinde yürütülen çalışmaların çoğunlukla program değerlendirme (Akbulut, 2024; Aktaş, 2021; Bal, 2022; Balım, 2020; Başaran ve ark., 2020; DüNDAR, 2020; DüNDAR & Merç, 2022; Erkan, 2020; Gedik, 2024; Gül, 2019; Karaca, 2022; Kerimoğlu, 2021; Kuzu, 2023; Taşci, 2022; Tekin, 2021) ve ders başarısı, kaynaşıklık, iletişimsel dil yaklaşımı vb. farklı açılardan programın incelenmesi (Acar, 2019; Baysal ve ark., 2022; Eker & Çelik-Seçkin, 2021; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; Hamurcu & Ekinci, 2020; Hamurcu & Orman, 2023; Körhasanoğulları, 2020; Osmani, 2020) kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazında ortaokul 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmaların çoğunlukla 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik ve çoğunlukla öğretmen ve/veya öğrenci görüşüne dayalı çalışmalar olduğu (Bal, 2022; Balım, 2020; DüNDAR, 2020; DüNDAR & Merç, 2022; Erkan, 2020; Gül, 2019; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; Hamurcu & Ekinci, 2020; Hamurcu & Orman, 2023; Kuzu, 2023; Taşci, 2022); 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik sınırlı sayıdaki çalışmaların da öğretmen ve öğrenci görüşüne dayalı çalışmalar olduğu (Akbulut, 2024; Fuçucuoğlu, 2023; Gedik, 2024) tespit edilmiştir. Ortaokul 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin 5. sınıf dışındaki farklı sınıf seviyelerinde (Acar, 2019; Aktaş, 2021; Başaran ve ark., 2020; Baysal ve ark., 2022; Eker & Çelik-Seçkin, 2021; Karaca, 2022; Kerimoğlu, 2021; Körhasanoğulları, 2020; Osmani, 2020; Tekin, 2021) de araştırmalar mevcut olmakla birlikte, yalnızca 6. sınıf programına ilişkin farklı paydaşların katılımı ile program değerlendirme modeli kullanılarak yürütülen program değerlendirme çalışmaları ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde henüz mevcut değildir.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizcenin 4.sınıftan başlayarak zorunlu olduğu 1997 yılı itibarıyla günümüze kadar yapılan program geliştirme çalışmalarının yolunu açan değişimlerin; eğitim sistemine özgü yapısal veya yönetsel değişiklikler kaynaklı olduğu söylenebilir. İngilizce dersi öğretim programlarını içeren en güncel değişiklik olan 2018 program yenileme çalışmasına ilişkin MEB’in yayınladığı

“Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” başlıklı raporda programların yenilenmesi için yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak doküman incelemesi (örneğin, farklı ülkelerin programlarının incelenmesi, yurt içi-dışında yapılmış akademik çalışmaların taranması, ilgili kurum ve kuruluşlardan istenen raporlar vb.) odağında yürütüldüğü (MEB, 2017) ve yürütülen bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara ilişkin olarak kamuoyuna yönelik bir paylaşımda bulunulmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, program geliştirme sürecinin geri bildirim mekanizması olan program değerlendirme, mevcut programın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması (Tyler, 1949) ve dolayısıyla sistematik bir yapıda gerçekleştirilmesiyle kalitenin artırmasına yönelik olarak kanıtların elde edilmesini sağladığından dolayı (Saylor ve ark., 1981); her program tasarısı için program değerlendirme mekanizmasının devreye sokulması gereklilikten ziyade bir zorunluluktur. Ülkemizde 2018 yılında uygulama konulan İngilizce dersi öğretim programı ile 31 dersin öğretim programı MEB (2020) tarafından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmekle birlikte, ortaokul altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik farklı paydaşların dahil edildiği kapsamlı bir program değerlendirme çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcı odaklı bir program değerlendirme modeli olan Stake’in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli (Fitzpatrick ve ark., 2004) aracılığıyla 2018 İngilizce dersi öğretim programında ilköğretim düzeyindeki A1 temel seviyesinin tamamlandığı (7.sınıftan itibaren A2 seviyesine geçiş yapılmaktadır) son sınıf olan altıncı sınıf programının farklı paydaş gruplarının bakış açılarıyla girdi, süreç ve ürün boyutları kapsamında bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesinin program geliştirme açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Stake’in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli doğrultusunda 2018 yılında uygulamaya konulan altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesidir.

2018 İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, CEFR dil seviyelerinden ilki olan A1 Temel Düzey-Giriş ve Keşif Düzeyi 2.sınıfta başlayıp altıncı sınıfta son bulmaktadır. A1 temel düzeyi kapsamındaki dil ediniminin altıncı sınıf sonunda gerçekleşme durumu, diğer üst seviyelerdeki dil edinimine temel oluşturması açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmada altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin program değerlendirme sürecine dahil edilerek, programın girdi boyutuna ilişkin yazılı/resmi programın özellikleri, sınıf ve okul ortamının özellikleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, velilerin İngilizce dersine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi; süreç boyutuna ilişkin olarak programın uygulamaya yansıtılma durumunun belirlenmesi ve son olarak ürün değerlendirmesinde öğrencilerin A1 temel düzey kapsamındaki dil edinimlerinin, velilerin İngilizce dersi öğretimine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin programın etkililiğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ile altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının mevcut durumu ortaya konularak, İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinin gelecekte yapılacak iyileştirme çalışmalarına ve program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, program değerlendirme çalışmasında yaklaşım ve model seçimlerinin gerekçelendirilmesi ve uygulamaya yansıtılmasının önemini vurgulayıp, gelecekteki program değerlendirmelerinin kuramsal arka planının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada bir program değerlendirme modeli kullanılarak uygulamada olan bir programın değerlendirilmesine ilişkin tüm bileşenlerin planlanması, uygulanması ve raporlanmasına yönelik yürütülen araştırma sürecinin ayrıntılı şekilde açıklanmasının, gelecekte yürütülecek program değerlendirme çalışmalarına kuram-uygulama dengesinin yansıtılması açısından yol gösterici olacağı beklenmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının gerekçeleri, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, uygulama süreçleri açısından da ileride yürütülecek program değerlendirme çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir.

Çalışmanın odağını oluşturan altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinde kaliteyi artırmak ve nitelikli bir araştırma ortaya koymak için bu çalışmada program değerlendirme standartlarına yer verilmesi araştırmayı önemli kılan bir durumdur. Bu bağlamda, hesap verebilirliği sağlama, araştırma ve geliştirme çalışmalarını yönlendirmek için kavramsal bir çerçeve sunarak program değerlendirme standartları kapsamında bir öğretim programının değerlendirilmesi bakımından alanyazında öncü çalışmalardan biri olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın önemini artıran bir diğer durum da programların aslına bağlı kalarak uygulanmasında birincil sorumluluğa sahip öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri ve beklentileri ile öğrenme yaşantılarının tasarlanması ve değerlendirilmesine yönelik deneyimlerinin öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve programın uygulamaya nasıl yansıtıldığına yönelik yapılan sınıf içi gözlemler aracılığıyla incelenmesidir. Böylelikle, sınıf içi etkinliklerin program odağında uygulanmasının ya da uygulanamamasının altında yatan faktörlere yönelik elde edilen kapsamlı bulgular ile uygulama süreçlerinin resmi program ile uyum durumunun belirlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte araştırma sonuçlarının çeşitli paydaşlara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu paydaşların ilki öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında kilit rol oynayan İngilizce öğretmenleridir. Araştırma bulgularının odağında farklı paydaşların bakış açıları ile öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında mevcut durumun ortaya konmasının İngilizce öğretmenlerine özellikle öğretim programı odağında etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarımı açısından farkındalık kazandırması beklenmektedir. İngilizce öğretmenlerinin yanı sıra bu araştırma, program değerlendirme sürecinin bir bilimsel araştırmanın planlanması ve sahadan veri toplanmasının çok daha ötesinde kuramsal dayanakları olan, sistematik, düzenli, çoklu bakış açısı gerektiren bir yapıda yürütülmesi gerektiğine yönelik araştırmacılarda farkındalığın artırılmasına da destek olacaktır. Araştırma bulgularının; resmi, uygulanan ve ulaşılan program arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıyla, program geliştirme uzmanlarına gelecekteki program

iyileştirme çalışmaları için bilimsel veriye dayalı girdi niteliği taşıması ve böylelikle program geliştirme çalışmalarında bilimsel veriye dayalı temellerin oluşturulmasına ve programların etkililiğinin artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin uygulamaya dönük deneyimleri ile ilgili görüş ve önerilerinin, program geliştirme sürecinin program değerlendirme sonuçları ile beslenerek süreklilik kazandırılmasında ve aynı zamanda programın uygulama süreçlerinin iyileştirilmesinde politika yapıcılara ve program geliştirme uzmanlarına yol göstereceği beklenmektedir. Sınıf gözlemlerinden elde edilen uygulama odaklı bulgular başta olmak üzere çalışma kapsamında elde edilen tüm bulguların, öğretmen eğitimi uzmanlarına program değerlendirme, programların aslına bağlı kalınarak uygulanması ve program uyarlamalarının öğrenme-öğretme sürecindeki önemine ilişkin farkındalıklarının artırılmasında faydalı olacağı ve dolayısıyla programa dayanıklı öğretmen (curriculum-proof teacher) anlayışıyla (Tan-Şişman, 2021) eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artıracak öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğrencilerin sahip olması hedeflenen 21. yüzyıl becerilerinden yabancı dilde iletişim becerisinin kazandırılabilceği İngilizce derslerinde öğrencilerin aileleri tarafından desteklenmeleri öğrencilerin başarıları için önemli görülmektedir. Velilerin İngilizce dersi öğretimine ilişkin görüşlerinin, okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve program geliştirme uzmanlarına velilerin İngilizce dersinin ve yabancı dilde iletişimin önemine ilişkin bilgi sahibi olacak şekilde veli-okul iş birliklerinin sağlanması konusunda farkındalık oluşturmaları beklenmektedir. Böylelikle 21. yüzyıl öğrenme becerileri doğrultusunda çocuklarının yabancı dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilen veli profilinin oluşturulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin programa ilişkin görüşlerinin hem programın geliştirilme hem de uygulamaya yansıtılma süreçlerindeki rolleri konusunda okul yöneticilerine farkındalık kazandırması ve uygun okul ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının, bir program değerlendirme modeli dâhilinde farklı paydaşlardan farklı veri toplama araçları kullanılarak elde edilen kapsamlı verilerin bütüncül olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmanın, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli kapsamında farklı veri kaynaklarından (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli) farklı veri toplama araçları (başarı testleri, görüşme formları, sınıf gözlem formu, veli bilgi formu, anketler vb.) ile değerlendirilmesinden elde edilen sonuçların alanyazına katkı sunacak öncü çalışmalardan biri olması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel problemi “2018 yılında uygulamaya konulan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının girdi, süreç ve ürün bağlamında etkililiği nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda yanıt aranan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir.

Girdi Değerlendirmesi

1. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının temel girdileri olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli ve okul ve sınıf ortamının özellikleri nasıldır?
 - 1.1. Öğrenci özellikleri nasıldır?
 - 1.1.1. Öğrencilerin demografik özellikleri nasıldır?
 - 1.1.2. Öğrencilerin İngilizce dil becerileri hazırbulunuşluk düzeyleri (2-5.sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyi) nedir?
 - 1.1.3. Öğrencilerin öğretim süreci başında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir?

- 1.1.4. Öğrencilerin öğretim süreci başında İngilizce dersine yönelik duyuşsal giriş özellikleri nasıldır?
- 1.2. Öğretmen özellikleri nasıldır?
 - 1.2.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri nasıldır?
 - 1.2.2. Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma durumları ve bilgi edinme yolları nelerdir?
 - 1.2.3. Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.3. Okul yöneticilerinin özellikleri nasıldır?
 - 1.3.1. Okul yöneticilerinin demografik özellikleri nasıldır?
 - 1.3.2. Okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma durumları ve bilgi edinme yolları nelerdir?
 - 1.3.3. Okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.4. Velilerin özellikleri nasıldır?
 - 1.4.1. Velilerin demografik özellikleri nasıldır?
 - 1.4.2. Velilerin İngilizce dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.5. Okul ve sınıf ortamının özellikleri nasıldır?
- 1.6. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği girdi özellikleri ile gözlemlenen girdiler arasındaki uyum nasıldır?

Süreç Değerlendirmesi

2. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı uygulamaya nasıl yansıtılmaktadır?
 - 2.1. Öğretmenlerin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen/önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkeleri uygulamaya yansıtma durumları nasıldır?
 - 2.2. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği süreç özellikleri ile uygulamada gözlemlenen özellikler arasındaki uyum nasıldır?

Ürün Değerlendirmesi

3. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği nedir?

- 3.1. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir?
- 3.2. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri nasıldır?
- 3.3. Öğretim süreci sonunda programın etkililiğine ilişkin paydaş (öğretmen, okul yöneticisi, veli) görüşleri nelerdir?
4. Amaçlanan girdi, süreç ve ürünler ile gözlemlenen girdi, süreç ve ürünler arasındaki uyum nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin veri toplama araçlarındaki sorulara içtenlikle cevap verdiği ve sınıf içi gözlemler sırasında öğretmen ve öğrencilerin gözlemcilerden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ordu ilinin merkez ilçeleri olan Altınordu, Ünye ve Fatsa'daki devlete bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri, bu okullarının altıncı sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve bu okullarda görev yapan okul yöneticilerine uygulanan veri toplama araçları İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi; İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi; İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi; İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi; İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi; Veli Bilgi Formu; İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi; İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu; Öğrencilere yönelik Odak Grup Görüşme Formu; 6. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu) ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanan ve 2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ve erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> olan resmi yazılı program dokümanıdır.

Program Değerlendirme: Programın etkililiği hakkında karar verme süreci olan program değerlendirme (Demirel, 2021) ile programın uygulanması öncesi ve sonrasında programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya konarak, amaçlanan sonuçları sağlayıp sağlamadığı belirlenir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli: Girdi, süreç ve ürün değerlendirme aşamalarında bütüncül bir anlayışla niyetler ile gözlemlerin yer aldığı betimleme matrisi ve standartlar ile yargıların yer aldığı yargıya varma matrisinden oluşan Robert E. Stake (1967) tarafından geliştirilmiş katılımcı odaklı (Fitzpatrick ve ark., 2004) bir program değerlendirme modelidir. Yürütülen bu çalışmada *girdi değerlendirme*, altıncı sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin, okul ve sınıf ortamının özellikleri kapsamında; *süreç değerlendirme*, 2018 İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında resmi ve uygulanan program arasındaki uyum odağında; *ürün değerlendirme* ise altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri; İngilizce öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin programın etkililiğine ilişkin görüşleri ile öğrenci velilerinin İngilizce dersine ilişkin görüşleri kapsamında yürütülmüştür.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırma problemi çerçevesinde bu bölümde eğitim programı, program geliştirme, program değerlendirme, araştırmada kullanılan değerlendirme modeli olan Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli, program değerlendirme standartları, Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve İngilizce dersi öğretim programları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim Programı

Toplumların küreselleşme ve hızla değişen teknolojiye uyum sağlama çabalarında, en temel ve ortak unsur, nitelikli eğitim hizmetleridir. Nitelikli eğitimin sağlanması, etkili eğitim programların tasarlanması, uygulanması, takip edilmesi ve değerlendirilmesiyle sağlanır (Hewitt, 2006). Bu süreç, toplumların değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını ve bireylerin başarılı bir şekilde gelişmelerini sağlar.

Zaman içinde, program kavramına farklı felsefi yaklaşımlar doğrultusunda farklı yorumlar ve tanımlamalar yapılmıştır (Oliva & Gordon, 2013). Program geliştirme alanının temellerinin atılmasında öncü bilim insanlarından biri olan Franklin Bobbitt'in çalışmaları ışığında program kavramının yalnızca içerik veya konu alanlarının sınırlandırılmasıyla ilişkilendirilmesinin ötesinde bir bilim dalı olarak kabul gören eğitim programlarına yönelik tanımlamalar ile görüşler genişleyerek olgunlaşmıştır (Kelting-Gibson, 2013; Oliva & Gordon, 2013; Ornstein & Hunkins, 2018). Bobbitt'e (1918) göre eğitim programı çocuklar ve gençlerin, yetişkin yaşamında gereken görevleri başarıyla yerine getirebilmek ve tam manasıyla yetişkin bireyler olabilmek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmeleri yoluyla, deneyimlemeleri ve yapmaları gerekenler dizisidir. Caswell ve Campbell eğitim programını "çocukların öğretmenlerin rehberliğinde yaşadıkları tüm deneyimler" olarak tanımlamışlardır (1935; akt. Oliva & Gordon, 2013, s.4). Taba (1945, s.11) eğitim programını "eğitim hedeflerine ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrenci öğrenmelerinin

tamamı” olarak tanımlarken, Saylor ve ark. (1981, s.8) eğitim programını “eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” olarak ele almıştır.

Eğitim programının kavramsallaştırılmasındaki zorluğuna dikkat çeken Ornstein ve Hunkins eğitim programı kavramını “hedeflere ulaşmak için bir plan”, “öğrencilerin deneyimleri ile ilgilenme”, “kendine özgü temelleri, çalışma konuları, araştırma yöntemleri, kuram ve ilkeleri ile uzmanları olan bir çalışma alanı” ve “derslere ilişkin içeriğin düzenlenmesi” olmak üzere farklı yaklaşımların yansımaları odağında tanımlamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018, s.26-27). Oliva ve Gordon (2013, s.7) ise eğitim programını “öğrenenlerin okulun yönlendirmesi altında karşılaştığı tüm deneyimlere yönelik bir plan veya program” olarak belirtmiştir.

Ulusal alanyazında da eğitim programına yönelik farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Ertürk (2013) eğitim programını, yetişek olarak adlandırarak, okul ve öğretmenin gözetiminde okul içinde ve dışında yapılan tüm öğrenme-öğretme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı, “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm etkinliklerdir” (Varış, 1976, s.18). Demirel (2021, s.4) ise “eğitim programını, öğrenene okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar ışığında, program dar kapsamda öğretilen dersler veya konu listesi olarak görülebilirken, geniş kapsamda okulun yönlendirdiği okul içi ve dışında öğrenenlerin elde ettikleri deneyimler şeklinde ele alınabilir.

Eğitim programı birbiriyle etkileşim halinde bulunan dört temel ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıdır (Demirel, 2021; Gültekin, 2017; Küçükahmet, 2007; Oliva & Gordon, 2013; Ornstein & Hunkins, 2004; Tyler, 1949). Programın ögeleri birbirinden bağımsız değildir, her öge diğerini etkilemektedir ve bunlardan herhangi birine ilişkin bir karar, diğer ögelere ilişkin olarak verilen kararları da etkilemektedir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Eğitim programının hedef ögesinde “Öğretimin sonunda ulaşılması gereken hedefler nelerdir?” (Oliva & Gordon, 2013, s.246), “Bireyler niçin öğrenecek/öğretilecek?” (Görge, 2014, s.11) sorularına cevap aranmaktadır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi ve ölçme süreçlerine rehberlik etmesi bakımından önemlidir (Demirel, 2021). Hedefler, eğitim programının uygulanmasının sonucunda öğrencilerden kazanması istenilen veya beklenen özellikler (Şeker, 2012) ve öğrenene kazandırılacak istendik davranışlardır (Demirel, 2021). Programın bu ögesinde öğrencilerin ne istedikleri ve öğretmenlerin neyi öğretmeye çalıştığı dikkate alınır (Marsh, 2004). Ornstein ve Hunkins’e (2018) göre belirli inanç ve eylemlere neden bağlı kaldığımızla dair cevaplar sağlayan amaçlar, değer yargılarımızı yansıtır ve programın geliştirilmesinde yön göstererek programın yönünü açıklar. Nelerin öğrenilmesi gerektiğini belirleyen hedefler amaçlara göre daha somut ifadeler olup amaçlara ulaşılmasına hizmet eder ve programı geliştirenler hedefleri belirli amaçlara ulaşmada rehber olarak kullanırlar. Amaçlar, daha somut hale geldiklerinde ve belirli bir okul, okul sistemi veya konu alanına ilişkin olduklarında hedeflere dönüşürler. Eğitim amaçları ve hedefleri bağlamında, daha belirli ve spesifik hedef davranışların oluşturulması gerekir. Amaçlar ile hedefler uzun vadeli ve daha genel iken, hedef davranışlar kısa vadelidir ve belirli sınıf düzeyinde belirli dersler veya konular için hazırlanmaktadır. Programın bir hedefine daha detaylandırılmış ve net ifade edilmiş bir dizi hedef davranışlarla ulaşılabilir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Eğitim programının ikinci ögesi olan içerikte belirlenen hedefler doğrultusunda “Hangi konular işlenecek?” (Oliva & Gordon, 2013, s.246), “Neler öğrenilecek/öğretilecek?” (Görge, 2014, s.11) soruları cevaplanmaya çalışılmaktadır. İçerik, öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun olarak belirli konuların ve temaların düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). İçerik, öğrencinin teorik olarak sahip olduğu bilgi ve becerilerini kullanma ve uygulama konusunda bilişsel bir süreç içerir (Ornstein & Hunkins, 2004). İçerik ögesi, eğitim programının hedeflerine uygun bir dizi konu olarak düşünülmektedir (Demirel, 2021). Konu alanı, öğretim stratejilerine kaynaklık eder

(Oliva & Gordon, 2013). Program geliştirme sürecinde program geliştirme uzmanları öğrenenlerin bilişsel, sosyal ve psikolojik boyutlarını göz önünde bulundurarak öğrenenlerin başarılı olması için ne tür bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleyip programdaki içerik ve konuları seçmelidir (Ornstein & Hunkins, 2018). Hedefler ile içerik arasındaki ilişkinin ağırlıklandırıldığı ve diyagram üzerinde gösterildiği belirtke tablosu adı verilen iki boyutlu hedefler-içerik çizelgesi, eğitim durumlarının seçilmesinde ve ölçme araçlarının geliştirilmesinde kullanılabilir (Ertürk, 2013). Programın hedeflerine en ekonomik ve yararlı şekilde ulaşacak planlama yapılmalıdır. Bu nedenle, içerik ve öğrenme yaşantıları bir arada ele alınmalıdır (Demirel, 2021).

Eğitim programının diğer ögesi eğitim durumlarının belirlenmesinde “Nasıl öğrenilecek/öğretilecek?” (Görgeç, 2014, s.11) soruları cevaplanmaktadır. Eğitim durumları ögesinde, öğrenenlere kazandırılması planlanmış hedeflerin hangi öğrenme-öğretme yaklaşımları, modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri, hangi araç-gereçler ile öğrencilere sunulacak öğrenme yaşantılarının belirlendiği bu aşamada (Demirel, 2021; Ornstein & Hunkins, 2004) hedeflere dönük pekiştirme, geri bildirim, düzeltme, ipucu, aktif katılım sağlayan etkinlikler, öğretmen ve öğrenen özellikleri (Bilen, 2006) belirlenip düzenlenir.

Okul eğitiminin merkezinde olan eğitim programı, öğretilen bilginin kaynağını oluşturmaktadır ve içerisinde belirtilen amaçlara yönelik materyalleri ve etkinlikleri kapsamaktadır (Hewitt, 2006). Eğitim programında yalnızca konuya ilişkin bilginin aktarılması değil öğrencilerin konuyu nasıl öğrenip tecrübe edecekleri göz önünde bulundurularak pedagojik yaklaşımlar ışığında uygun materyal, yaşantı, öğretim stratejileri ve eğitim etkinlikleri ile eğitim durumları düzenlenmelidir (Ornstein & Hunkins, 2018). Öğrenmenin gerçekleştiği (Gültekin, 2017) bu öge, öğrenenlerin hedeflere ulaşmasında geçirmeleri gerekli olan öğrenme deneyimlerini sağlayabilecek dış koşulların organize edilmesidir (Erden, 1998). İçeriğin eğitim durumlarından ayrılamayacağı gibi bir konunun tecrübe edildiği, öğrenildiği, öğrenme yaşantılarının meydana geldiği öğrenci ve öğretmenin eğitim materyalleri ile karşılıklı etkileşimde olduğu eğitim ortamının da eğitim durumlarından

ayrı düşünölemeyeceğini vurgulayan Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilecek eğitim ortamlarının da planlanması gerekmektedir. Öğretim stratejilerinin hedeflere, konu alanına, öğrenciye, öğretmene, ders için ayrılan süreye, materyallere, kaynaklara ve sınıf ortamına uygun olması gerektiğini vurgulayan Oliva ve Gordon (2013) alan ve akustik olarak yetersiz sabit sıraların bulunduğı sınıflarda öğrencilerin küçük gruplara ayrılıp tartışma gibi etkinliklerin yapılmasının mümkün olamayacağını; stratejilerin sınıf ve öğrenme ortamlarına uygun olması gerektiğini ifade etmiştir.

Programın son ögesi olan sinama durumları aşamasında "Öğretim nasıl değerlendirilecek?" (Oliva & Gordon, 2013, s.246) ve "Ne derece öğrenilip öğrenilmediğı nasıl anlaşılacak?" (Görge, 2014, s.11) soruları cevaplanmaktadır. Değerlendirme ögesinde hedef davranışların ayrı ayrı test edilerek, istenilen davranışlara ne ölçüde ulaşıldığı ve sunulan eğitimin kalitesinin kontrolü sağlanmaya çalışılır (Demirel, 2021). Öğretmenler çoğı zaman öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için genellikle önemli buldukları bilgi ve becerileri ölçen sınavlar uygularlar (Ornstein & Hunkins, 2018). Demirel (2021) sinama durumlarına ilişkin öncelikle ne amaçla düzenleneceğinin belirlenmesinin ve ardından bir belirtke tablosu oluşturulmasının gerektiğini ifade etmiştir. Sinama durumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesi yoluyla öğretimin de değerlendirilmesi yapılır. Öğretimin değerlendirilmesi bir anlamda öğretmenin ve eğitim programının süreç odaklı değerlendirilmesidir. Öğretimin, öğretmen performansının ve eğitim programının değerlendirilmesi birbiriyle yakından ilişkilidir (Oliva & Gordon, 2013).

Program Geliştirme

Yetiştirilecek insan özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları (Gözütok, 2001); dinamik ve döngüsel bir süreç gerektiren program geliştirme süreci ile ortaya konur. Tyler (1975) program geliştirmeyi, eğitim hedeflerini tanımlama, öğrenme yaşantılarını düzenleme, eğitim programını değerlendirme gibi adımları içeren kapsamlı bir planlama

süreci olarak tanımlamaktadır. Program geliştirme, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür” (Demirel, 2021, s.5). Tyler (1949) program geliştirme sürecini dört temel soru kapsamında yapılandırmıştır:

- 1.Okulun ulaşmak istediği hedefler neler olmalıdır?
- 2.Hangi öğrenme yaşantıları aracılığıyla hedeflere ulaşılabilir?
- 3.Eğitim faaliyetleri etkili şekilde nasıl organize edilebilir?
- 4.Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir?

Ertürk’e (2013) göre her program uygulanma sürecinden önce, düzenlenen öğrenme yaşantılarının tasarısı ve kullanılacak eğitim materyallerinin taslağıdır. Program tasarımı, program geliştirme sürecinde yönetim ve rehberlik sağlayacak temel unsurların nasıl düzenleneceğini ifade eder, dolayısıyla programın planlanmasına yönelik bir çerçeve sunar (Ornstein & Hunkins, 2018). Programın niteliği, temelini ne kadar güçlü bir şekilde oluşturulduğuna bağlıdır. Başka bir ifade ile program geliştirme sürecinin başlangıcındaki hazırlık ne kadar iyi yapılırsa, o kadar doğru kararlara ulaşılır (Fer, 2022). Program geliştirme süreci, Küçüktepe’nin (2014) belirttiği gibi “programın tasarlanmasından, denenip düzeltildikten sonra geniş çapta yayılmasına kadar bir devamlılık göstermektedir. Bu süreç planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme, düzeltme ve yaygınlaştırma aşamalarından oluşmaktadır” (s.91). Bu doğrultuda, her programın bir tasarı olduğu ve dolayısıyla denenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim programı okulun yönlendirmesi altında gençlerin karşılaştığı öğrenme deneyimleri için bir plan olarak düşünüldüğünde, programın amacı bu deneyimlerin düzenlenmesi ve yönlendirilmesi için bir araç olmaktır. “Bu araç görevini görme ve programın sorunsuz bir şekilde işleminin sağlandığı bu süreç program geliştirme” olarak bilinir (Oliva & Gordon, 2013, s.19). Program geliştirme süreci “program geliştirme uzmanlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulayacağı planları belirlemek için kararlar

aldığı ön hazırlık aşaması olan programı planlama”; “bu planların uygulamaya aktarıldığı programı uygulama” ve “sonuçların değerlendirildiği, öğrencilerin ve programın başarılarının belirlendiği programı değerlendirme” işlemlerinin yapıldığı üç aşamada gerçekleşir (Oliva & Gordon, 2013, s.19).

Program geliştirme, “bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan devamlı ve kapsamlı bir araştırma çabasıdır” (Varış, 1976, s.6). Program geliştirme süreci, programın tasarımı, uygulanması, değerlendirilmesi ve karşılaşılan eksikliklerin giderilmesi gibi adımları içermektedir (Fer, 2022). Program geliştirme, programın değerlendirilmesi ile ortaya konulan problem ve eksikliklerinin giderilerek, değişen şartlara göre yeniden düzenlenmesini gerektiren, süreklilik arz eden, dinamik ve değişim odaklı bir süreçtir (Erden, 1998; Oliva & Gordon, 2013). Başka bir ifadeyle, program geliştirme, mevcut program tasarısının detaylı bir şekilde analiz ve değerlendirilmesiyle elde edilen kanıtlardan beslenerek, iyileştirme gerektiren unsurların belirlenip iyileştirme çalışmalarının yapılmasıyla sürekli ve gelişim odaklı bir süreç gerektirir (Demeuse & Strauven, 2016; Demirel, 2021; Oliva & Gordon, 2013; Ornstein & Hunkins, 2018).

Toplumlardaki değişimlerden etkilenen eğitim programları için Oliva ve Gordon (2013) program geliştirme ilkelerine yönelik önermelerde bulunmuştur. Değişim, yaşam formlarının büyüüp gelişmesinde temel bir rol oynar ve bu nedenle hem kaçınılmazdır hem de gereklidir. Kurumlar da insanlar gibi, değişime cevap verebilme ve değişen koşullara uyum sağlayabilme yeteneklerine bağlı olarak gelişirler. Değişimin bir sonucu olarak toplumda, teknolojiye ve bilgi birikiminde gerçekleşen hızlı gelişime paralel olarak eğitim programı içinde bulunduğu zamanın bir ürünüdür. Program geliştirme uzmanları ideal programı geliştirmek için çalışsalar da programlar hiçbir zaman mükemmel olamazlar. Hızlı gelişim ve değişimler beraberinde eğitim programlarında da değişimi getirdiği için program geliştirme sürecinde değişimin kaçınılmazlığı dikkate alınarak programlar sürekli izlenmeli, değerlendirilmeli ve iyileştirilmelidir (Oliva & Gordon, 2013).

Oliva ve Gordon (2013) tarihsel süreçte program revizyonlarının gelişigüzel yapılması da program geliştirmenin kapsamlı bir süreç olduğunu vurgulayarak eğitim programlarındaki değişikliklerin yalnızca programdan doğrudan etkilenen öğretmen, öğrenci ya da veli paydaşlarını değil dolaylı olarak tüm toplumu etkilediğini ifade etmektedir. Değişiklikten etkilenen insan sayısı ne kadar fazla ve değişikliğin karmaşıklığı ile maliyeti ne kadar büyükse, program geliştirme sürecine dahil edilmesi gereken kişi ve grupların sayısı da o kadar büyük olmalıdır (Oliva & Gordon, 2013).

Program tasarımı sürecinde, öğrenme deneyimleri için bir yol haritası oluşturulurken, farklı uzmanlıklara ve iş birliğine dayalı bir ekip çalışması gereklidir; bir ekip çalışması ve uzmanlık gerektiren program geliştirme çalışmaları, öğretmenler başta olmak üzere, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerinin aktif katılımını içermelidir (Demeuse & Strauven, 2016; Demirel, 2021; Erişti & Polat, 2017; Hewitt, 2006; Küçüktepe, 2014; Oliva & Gordon, 2013; Ornstein & Hunkins, 2018). Program geliştirme süreçlerinde yer alan planlama, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarında, paydaşlarla ilgili birçok karmaşık değişken vardır. Program geliştirme ekibinin birbirleriyle, öğretmenlerle, okul yönetimiyle, velilerle ve öğrencilerle olan etkileşimi, programın başarılı veya başarısız olmasını etkileyebilir (Oliva & Gordon, 2013). Eğitim sistemlerinin niteliğini değerlendiren çalışmaların objektiflik, şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından giderek daha önemli hale geldiği düşünüldüğünde, bu değerlendirme süreçlerine katılan paydaşların çeşitliliği ve temsil düzeyi gibi faktörlerin önemi artmaktadır. Bu nedenle, program değerlendirme çalışmalarında öğrenciler, veliler, okul yöneticileri ve öğretmenler gibi paydaşların katılımının sağlanması, değerlendirme sonuçlarına dayalı alınacak kararların etkililiğini artırabilir (Ni, 2010; Tan-Şişman ve ark., 2019).

Öğretmenler, programların aslına bağlı olarak uygulanmasında birincil sorumluluğa sahip olduklarından, programa ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya konulması gereken temel paydaşlardır. Öğretmenler program tasarımlarına önerilerde bulunarak, programı sınıflarında uygulayarak, veri toplayıp araştırma yaparak, veli ve diğer paydaşlarla

iletiřim kurarak, öğrencilerden geri bildirim toplayarak, kaynakları ve programı deęerlendirerek program geliřtirmenin her ařamasında bulunurlar (Oliva & Gordon, 2013). Program tasarımından sınıf uygulamasına ve deęerlendirmesine kadar sūrecin her ařamasında yer alan öğretmenler, programların geliřtirilmesinde önemli bir kaynak ve temsilci olarak rol oynarlar (Ornstein & Hunkins, 2018). Öğrencilerle sūrekli etkileřim halinde olup çeřitli yollarla veri toplama fırsatına sahip olan, öğrencilerin geliřimi, hedeflerin gerçekleřtirilmesi amacıyla seçilecek ğretim stratejileri ile ğretim materyallerinin nitelięi, konuların derinlięi ve sırası gibi öğrenme yařantılarının tasarlanması ve deęerlendirilmesinde en birincil konumda olan öğretmenlerin deneyim ve grūřleri program geliřtirme sūrecine çok önemli katkılar sunar (Button, 2021). Uzmanlar tarafından kuramsal olarak gūlū ve gūncel arařtırmalarla desteklenen bir program, öğretmenler açısından uygulanabilir olmayan öğrenme-öğretme sūrelerini içerebilir ve bu yūzden uygulamaya yansıtılması için uygun ve deęerli bulunmayabilir (Levin, 2010). Bu doęrultuda öğretmenlerin grūřleri, deneyimleri, özellikleri dikkate alınmadan tasarlanan bir programın aslına baęlı olarak uygulamaya yansıtılması mūmkūn olmayabilir (Cuban, 1993). Bu bilgiler ışıęında öğretmenlerin program geliřtirme sūrecinde ve programın aslına baęlı kalarak uygulayıp bařarıya ulařmasında en temel paydařlar oldukları söylenebilir.

Program geliştirme sūrecinde yer alması gereken bir diğer paydaş okul yöneticileridir. İster doğrudan ister dolaylı katkı sağlasalar da okul yöneticisinin varlığı hem programın uygulanmasını hem de diğer tūm paydaşları etkiler. Eęitim programlarının uygulandığı okullardaki būtūn işlerden ve alınan kararlardan sorumlu bař yöneticisi konumundaki okul mūdūrlarının desteği olmadan gösterilen çabalar yetersiz kalmaktadır (Oliva & Gordon, 2013). Programın etkililiğini artırmada kritik bir rol oynayan okul yöneticileri, programın planlandığı gibi uygulanmasını sağlamak için liderlik gösterirken öğretmenlere ve diğer paydaşlara destek sağlama açısından da önemlidir (Ornstein & Hunkins, 2018). Okul yöneticisinin rolleri arasında, kurumu yönetmenin yanı sıra program geliştirme ve yönetme, ğrenci ve öğretmenleri denetleme, öğretimin kalitesini izleme ve

değerlendirme, öğrenme ortamını yönetme gibi okul-toplum ilişkisini de kapsayan görevler bulunmaktadır (Balyer, 2012; Drysdale vd., 2009; NASSP, 2007; OECD, 2009). İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi'nde "her öğretim yılında en az bir defa öğretmenlerin dersinin izlenmesi ve rehberlikte bulunma" (657 sayılı Devlet Memurları Kanunu Madde10) ve "kurul, komisyon ve ekip çalışmalarının izlenmesi" okul yöneticisinin görevleri arasındadır (MEB, 2016). Bu doğrultuda ülkemizde okul yöneticilerinin öğretim programlarının sınıf ortamına yansıtılmasında önemli rol ve sorumluluğa sahip oldukları söylenebilir.

Hem programın uygulanmasında hem de programa ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi ile programın değerlendirilmesine katkı sağlayan katılımcılardan biri olarak veliler de program geliştirme sürecine dahil edilmesi gereken paydaşlardan biridir. Okul etkinliklerinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi için okul yöneticisi, öğretmenler ve veliler arasındaki iş birliği oldukça önemlidir. Eğitim sonucunda beklenen davranış değişikliklerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, okul, veli ve öğrenciler arasındaki iş birliğine bağlıdır (Demirel, 2021). Alanyazında eğitimin kalitesini artırmak için, yalnızca öğretmenlerin ve okulun çabalarının yeterli olmadığı, ailelerin de bu sürece aktif olarak katılması gerektiği, öğretmenler ile okul yöneticilerinin velilere çocuklarının eğitime katılım imkânı sağladığı okullarda öğrenci başarısının arttığı vurgulanmaktadır (Alexander, 2012; Epstein, 2007; Furey, 2023; Lindberg, 2014; Smith, 2023). Veliler, danışma kurullarında görev alarak, çocuklarıyla ilgili veri sağlayarak, okul içi ve dışında kaynak kişi olarak program geliştirme faaliyetlerine katkı sağlarlar (Oliva & Gordon, 2013). Bu bilgiler ışığında program başarısında önemli bir rol oynayan velilerin, okul ile iş birliği yaparak programın kalitesini etkileyebilecek önemli bir paydaş olduğu söylenebilir.

Programın hedef kitlesi olarak program geliştirme sürecine dahil edilmesi gerekli paydaşlardan bir diğeri öğrencilerdir. Programın hedef kitlesi olan öğrenciler, eğitim programına ilişkin geribildirim sağlayabilecek en temel paydaştır. Programın hedef kitlesi öğrencilerin bakış açılarından gelen girdi ve dönütler program geliştirme uzmanlarına olası

yanlış tasarıların önlenmesinde katkı sağlayarak program geliştirme çalışmalarında yer alırlar (Oliva & Gordon, 2013). Program geliştirme sürecinde öğrencilerin de dahil olması gerektiğini vurgulayan Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre kendilerine yönelik eğitim programının geliştirilmesine önerileriyle bir şekilde dahil olan öğrenciler programın başarısını etkilemektedir.

Program Değerlendirme

Değerlendirme kavramı, en genel anlamıyla, elde edilen ölçüm sonuçlarını anlamak için ölçüm sonuçlarını bir kriter ile karşılaştırarak bireyin veya objenin ölçülen özelliklerine ilişkin karar verme süreci şeklinde ifade edilebilir (Atılgan ve ark., 2011). Bir kriter kullanılarak yargıda bulunma ve karar verme süreci olan değerlendirme kavramı (Semerci, 2012), daha geniş bir perspektifte eğitim programlarının, politikalarının, uygulamalarının, amaçlar paralelinde belirlenmesi ve karara varılması süreci şeklinde tanımlanabilir (Klenowski, 2010).

Her eğitim programı, daha etkili hale getirilmesi için değerlendirmeye tabi tutulur, çünkü "eğitimciler, başta tasarlanan program kapsamının ve öğrenme durumlarının verilen çabanın karşılığını verip vermediğini sorgularlar" (Ornstein & Hunkins, 2018, s.292), böylece değerlendirme programın istenilen ve amaçlanan sonuçları üretilip üretilmediğine dair ve ayrıca programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlar. Program değerlendirme, bir eğitim programının taslak, süreç ve ürün aşamalarındaki işlevselliğinin belirlenmesi, eksiklerinin tespit edilerek giderilmesi; çalışmayan ve hatalı yönlerinin belirlenip onarılması amacıyla yapılan bir süreçtir (Demirtaş, 2017). Programın etkililiği hakkında karar verme süreci olan program değerlendirme (Demirel, 2021), program geliştirmede son ve tamamlayıcı halka olarak eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesidir (Ertürk, 2013).

Program değerlendirmenin temel amacı, programın istenen sonuçları sağlayıp sağlamadığını uygulama öncesinde ve sonrasında programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya

koyarak belirlemektir (Ornstein & Hunkins, 2018). Program geliştirme sürecinin temel aşamalarından olan program değerlendirmede hem öğrencinin hem de programın başarısına yönelik sonuçlar tespit edilmektedir. Program değerlendirme sonucuna göre mevcut program gözden geçirilir ve değişiklikler yapılır (Oliva, 1997). Dolayısıyla program hakkında bir karar vermek ve bu karara göre program planlamasını yapmak ancak programın değerlendirilmesi ile mümkündür (Bilen, 2006).

Program tasarısının “doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği” (Uşun, 2012, s.10) gibi farklı amaçlara ilişkin karar verme süreci olarak tanımlanan program değerlendirme, farklılaşan bu amaçlar doğrultusunda da farklı yaklaşımlar izlenerek yürütülebilir. Fitzpatrick ve ark. (2004) literatürde en yaygın ve kullanımda en popüler gördükleri program değerlendirme yaklaşımlarını (1) amaç odaklı, (2) yönetim odaklı, (3) tüketici odaklı, (4) uzman odaklı ve (5) katılımcı odaklı olmak üzere beş kategori altında inceleyerek; bu yaklaşımların benimsendiği program değerlendirme modellerini sınıflandırmışlardır.

Amaç Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

“Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımında, bazı etkinliklerin amaçları belirlenir ve değerlendirme, bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemek için planlanır” (Fitzpatrick ve ark., 2004, s.71). Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımının ayırt edici özelliğini, bir etkinliğin amaçlarının belirlenmesi ve ardından değerlendirmenin bu amaçların veya hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğine odaklanması olduğunu ifade eden Fitzpatrick ve ark. (2011) bu yaklaşımda değerlendiricinin temel rolünün, program hedeflerinden bazılarının veya tamamının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek ve eğer gerçekleştirilmişse, ne kadar iyi gerçekleştirildiğini değerlendirmek olduğunu belirtmişlerdir. Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımına birçok kişi katkıda bulunmakla birlikte, Ralph W. Tyler eğitimde amaçlara odaklanma kavramını geliştirip yaygınlaştıran en tanınmış isimdir (Fitzpatrick ve ark., 2011). Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımı özelliklerine sahip

modeller Tyler, Metfessel-Michael, Provus'un uyumsuzluk modeli ve amaçtan bağımsız program değerlendirme modelleridir (Fitzpatrick ve ark., 2004).

Yönetim Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımının amacının, karar vericilere hizmet etmek olduğunu belirten Fitzpatrick ve ark. (2011) bunun nedenini, değerlendirme bilgilerinin etkili kararlar almada önemli bir unsur olması ve değerlendirme uzmanının, bu bilgilere ihtiyaç duyan yöneticiler, politika yapıcılar, kurullar, program personeli ve diğer ilgili kişilere hizmet vererek en iyi şekilde katkıda bulunabileceği şeklinde açıklamaktadırlar. Stufflebeam, Alkin, Wholey ve Provus gibi araştırmacılarla bilinen yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımında değerlendirmenin başarısı, değerlendiriciler ile karar vericiler arasındaki iş birliğinin kalitesine bağlıdır (Fitzpatrick ve ark., 2011). “Stufflebeam’in Çevre-Girdi-Süreç-Ürün modeli ve Alkin’in UCLA program değerlendirme modeli, değerlendirme uzmanının, yöneticilerin, politika yapıcıların, kurulların ve diğer yönetim birimlerinin iyi bir değerlendirme bilgisi ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan” (Fitzpatrick ve ark., 2004, s.88) yönetim odaklı yaklaşımın modelleridir.

Tüketici Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketicie yönelik değerlendirme yaklaşımı, ağırlıklı olarak özetleyici bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bununla birlikte, “ürün geliştiricileri, ürün oluşturulurken tüketici savunucusunun kontrol listelerini ve ölçütlerini kullanmanın, daha sonraki kamuoyu incelemelerine hazırlanmanın en iyi yolu olduğunu” ifade eden Fitzpatrick ve ark. (2004, s.101) böylece, gözlemci kurum ajansları tarafından kontrol edilen ve önerilen kontrol listeleri halen geliştirilmekte olan ürünlerin biçimlendirici değerlendirilmesi için araç haline geldiğini belirtmişlerdir. Tüketici odaklı yaklaşım, bir değerlendirmede hangi bileşenlerin veya özelliklerin işleneceğini veya hangi standartların uygulanacağını belirlemede oldukça değerli olabilecek birçok kontrol listesi ve kriter seti oluşturmuştur (Fitzpatrick ve ark., 2011). “Tüketicinin rekabet halindeki program veya ürünlerden birini seçmesinde yardımcı olmanın planlandığı” (Uşun, 2012, s.126) tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı özelliklerine sahip

modeller Scriven'in Kontrol Listeleri ile diğer kontrol listeleri ve ürün analiz sistemlerini içermektedir.

Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

“Muhtemelen en eski ve en yaygın kullanılan, değerlendirme konusundaki uzmanlık odaklı yaklaşım öncelikle bir kurumu, programı, ürünü veya faaliyeti yargılamak için profesyonel uzmanlığa dayanmaktadır” (Fitzpatrick ve ark., 2004, s.112). Tüm değerlendirme yaklaşımlarında belirli bir ölçüde profesyonel yargılar yer alsa da bu yaklaşımda ana değerlendirme stratejisi olarak doğrudan ve açıkça profesyonel uzmanlığın kullanılması bakımından diğerlerinden belirgin bir şekilde farklılaşır (Fitzpatrick ve ark., 2011). Resmi profesyonel inceleme sistemi, informal profesyonel inceleme sistemi, geçici panel inceleme, geçici bireysel inceleme ile Eisner'in eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli bir kurum, program, ürün veya faaliyetin yargılanmasında profesyonel uzmanlık öneren (Fitzpatrick ve ark., 2004) uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımında yer almaktadır.

Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı birçok farklı model içermektedir ancak bu modellerin ortak noktası, “hepsinin değerlendirmeyi yürütmek için paydaşları—programa ilgi duyan veya pay sahibi olan kişileridahil etmeleridir” (Fitzpatrick ve ark., 2011, s.189). Bireye yönelik hizmetlerle ilgili beklentilerin, sorunların ve çözümlerin gözlemlenmesi ve tanımlanması katılımcı odaklı yaklaşımın odak noktasıdır (Fitzpatrick ve ark., 2004). Fitzpatrick ve ark. (2004, s.130) “diğer dört değerlendirme yaklaşımının her birini yararlı görmeleriyle birlikte, hepsinin ortak bir özelliğinin yaklaşımların temel odak noktasının, aslında programın varlık sebebi olan programa katılanların ihtiyaçlarına cevap vermekte olmadığını” belirtmişlerdir.

Paydaşların değerlendirmeyi daha iyi anlaması ve sahiplenmesi, sonuçların daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir, ayrıca bu süreç paydaşları güçlendirerek,

organizasyonda değerlendirme kapasitesini artırarak ve kurumsal öğrenme ile veri temelli karar verme süreçlerini geliştirerek fayda sağlayabilir. (Fitzpatrick ve ark., 2011). Değerlendirmenin amacını, değerlendirilmekte olan program hakkında yargılarda bulunmak için öğretmenler, öğrenciler, veliler dâhil olmak üzere programdan etkilenen paydaşların çoklu ihtiyaçlarını, değerlerini ve perspektiflerini tasvir etme etkinliği olarak (Fitzpatrick ve ark., 2004) gören katılımcı odaklı yaklaşımda Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli, doğal değerlendirme, katılımcı değerlendirme modeli, kullanım odaklı değerlendirme ve güçlendirme değerlendirmesi modelleri bulunmakla birlikte bunlar arasında en bilineni ve bu çalışmanın temel aldığı program değerlendirme modeli olan Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelidir.

Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli

Stake'in modelinde program değerlendirme verileri, planlanan program ile uygulamaya yansıtılan programın sonuçlarına odaklanarak aradaki farklılıkları açıklamaya çalışır (Ornstein & Hunkins, 2018). Stake (1967) eğitim değerlendirmesinin formal ve informal yönleri olduğunu belirtmiştir. Informal değerlendirme, gündelik gözlemlere, dolaylı hedeflere, sezgisel normlara ve öznel yargıya bağımlılığı ile bilinir ve değerlendirmenin 'betimleme' boyutunu ifade eder. Formal değerlendirme, kontrol listelerine, akranlarının yapılandırılmış ziyaretine, kontrollü karşılaştırmalara ve öğrencilerin standartlaştırılmış başarı testlerine olan bağımlılığı ile tanınır ve değerlendirmenin 'yargılama' boyutunu ifade eder. Stake (1967) formal değerlendirme faaliyetlerini inceleyen bir değerlendircinin elde ettiği veri, girdi koşulları ve sınıf etkileşimini açıklamak ve bunları çeşitli sonuçlarla birleştirmek için neredeyse çaba göstermediğini belirtmiştir. Bir eğitiminin ne yapmak istediği ile ne yaptığı arasındaki uyumu ölçmek için çok az girişimde bulunulduğunu ifade eden Stake (1967), hem betimleme hem de yargıya varmanın önemli olduğunu ve tam olarak anlaşılacak için, eğitim programının tamamen betimlenmesini ve tamamen değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre değerlendiriciler tamamen nesnel açıklamalar sunmaya ve somut verilerin toplanıp raporlanmasına daha fazla ağırlık vermektedirler. Stake, değerlendiricilerden daha kapsamlı ve derin veri türleri toplayıp işlemelerini, eğitim programı sürecine dahil olan insanlar arasındaki dinamikleri düşünmelerini, farklı paydaşların oynadığı rolleri değerlendirmelerini, bu paydaşlara programı değerlendirme konusunda daha fazla katılım sağlamalarını vurgulamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2018). Stake'e (1967) göre değerlendirmede araştırmacı girdi, süreç ve ürün olmak üzere üç aşamada çeşitli kaynaklardan bilgi toplar.

Girdi: Bir girdi, öğrenme-öğretme süreci öncesinde, sonuçları etkileyebilecek herhangi bir durumu ifade eder. Bir ğrencinin öğrenme sürecinden önceki durumu, örneğin yetenekleri, tecrübesi, n bilgisi, ilgisi ve istekliliği bir girdidir (Stake, 1967). Ayrıca, ğretmenlerin deneyim yılı ve eğitim durumu gibi özellikleri de girdiler arasında yer alır (Ornstein & Hunkins, 2018).

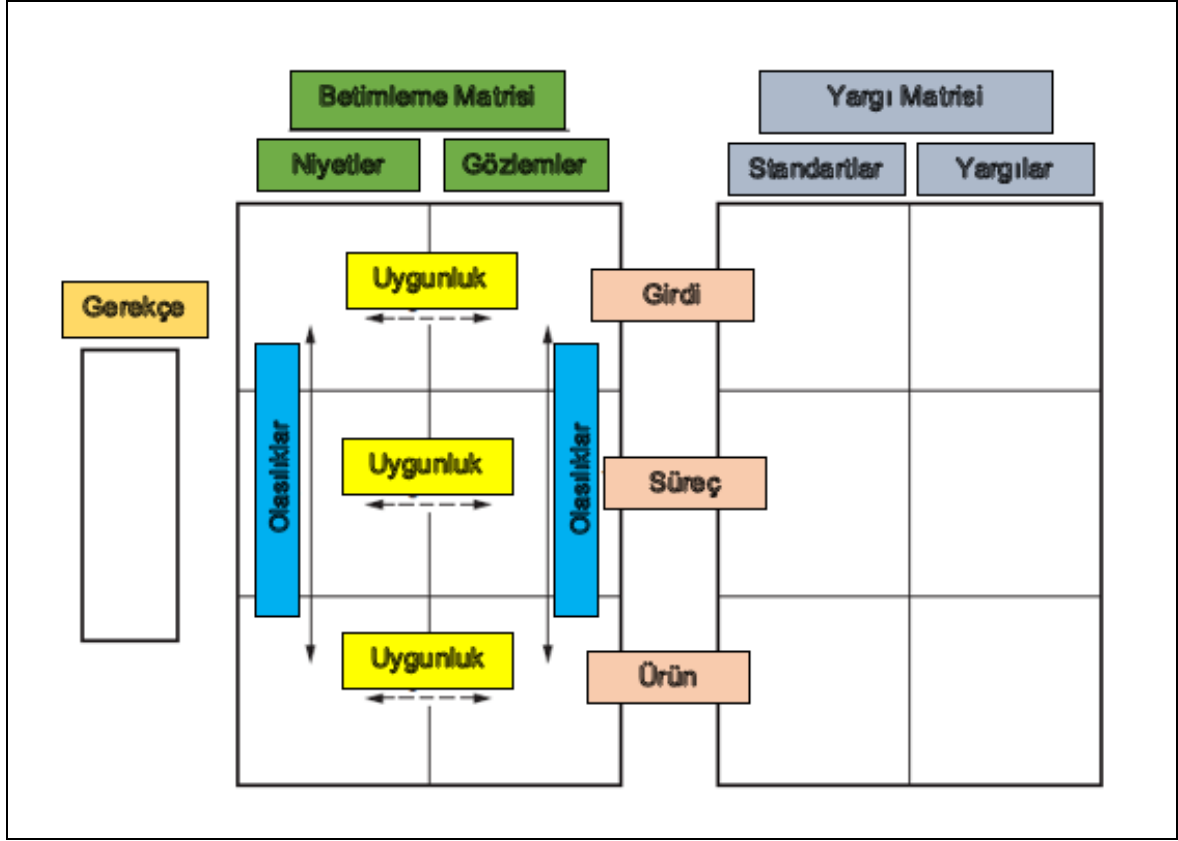
Süreç: Süreç, ğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğretmenle, birbirleriyle, yazarlarla, ebeveynlerle danışmanlar arasındaki sayısız etkileşim gibi, bir film sunumu, sınıf tartışması, ev devi zm, dönem devi açıklamaları ve test uygulamaları gibi öğrenme-öğretme sürecine etki edebilecek durumlardır (Stake, 1967).

rn: rn, eğitim sürecinin kısa ve uzun bir zaman diliminde gerçekleşen bireysel ve toplumsal etkileridir. rn, ğrenme-öğretme süreci sonrasındaki öğrencilerin yetenekleri, başarıları, tutumları ve hedefleri gibi durumları ile öğretimin öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar ve diğerleri üzerindeki etkilerini ölçen verileri de kapsar (Stake, 1967).

Değerlendirmede iki temel işlemin betimleme veya yargılama olduğunu ifade eden Stake (1967) değerlendiricilere veri toplama ve yorumlama süreçlerinde rehberlik eden bir değerlendirme erevesi oluşturmuştur (Fitzpatrick ve ark., 2011).

Şekil 1

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli Değerlendirme Matrisi (Fitzpatrick ve ark., s.192)



Stake'e (1967) göre Şekil 1'de verildiği gibi değerlendirmede veriler temel olarak programı betimlemek için kullanılır, herhangi bir eğitim programı için değerlendirme verilerini analiz etmenin iki ana yolu vardır: (1) girdi, süreç ve ürün arasındaki ilişkileri belirlemek ve (2) niyetler ile gözlemler arasındaki uyumu değerlendirmek. Niyetler, planlanan çevresel koşulları, planlanan gösterimleri, belirli konu alanlarının planlanan kapsamını vb. ve ayrıca planlanan öğrenci davranışlarını ifade ederken; gözlemler ise gerçekte ne olduğuna atıfta bulunur (Fitzpatrick ve ark., 2011). Stake'e (1967) göre olasılıklar ürünlerin girdi ve sürece bağımlılığını ve aralarındaki ilişkiyi ifade ederken uygunluk ise uyumu ifade etmektedir. Bu modelin amaçlarından biri, planlanan niyetler ile gerçekte ne olduğuna dair yapılan gözlemler arasındaki uyumunu incelemektir (Stake, 1967).

Bu çerçeveyi kullanarak, değerlendirici;

1. program gerekçesinin arka planını, sebebini ve açıklamasını sağlar,
 2. amaçlanan girdileri (kaynaklar, mevcut koşullar), süreçleri (aktiviteler, işlemler) ve ürünleri listeler,
 3. gözlemlenen girdileri, süreçleri ve ürünleri (her birinin istenmeyen özelliklerinin gözlemlenmesi dahil) kaydeder,
 4. program girdilerini, süreçlerini ve ürünlerini değerlendirmek için standartları (kriterleri, beklentileri, karşılaştırılabilir programların performansını) açıkça belirtir,
 5. girdiler, süreçler ve ürünler hakkında yapılan yargılamaları kaydeder.
- (Fitzpatrick ve ark., 2004, s.135)

Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırarak, bir değerlendirme çerçevesi içinde değerlendirmeye yönelik bilgilerin girdi, süreç ve ürün olmak üzere üç aşamada düzenlenebileceğini belirtmiştir (Gredler, 1996).

Girdi Değerlendirme

Öğrenme-öğretme süreci başlamadan önce olan ve sonuçları etkileyebilecek durumların tanımlandığı bu değerlendirme safhasında bir öğrencinin öğretim süreci öncesindeki hazırbulunuşluk düzeyi, tutumu, yeteneği, ilgisi ve istekliliği (Fitzpatrick ve ark., 2004; Stake, 1967), disiplin ve devam durumu (Ornstein & Hunkins, 2018) betimlenebilir. Bunlara ek olarak deneyim yılı, program bilgisi, öğretmen davranış değerlendirmeleri gibi öğretmen özelliklerinin kapsandığı durumlar da girdi değerlendirme sürecinde ele alınmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2018; Uşun, 2012). Bu çalışmada girdi değerlendirme, altıncı sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin, okul ve sınıf ortamının özellikleri kapsamında yürütülmüştür.

Süreç Değerlendirme

Öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği sınıf etkinlikleri, eğitim durumlarını oluşturan öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişiler arasındaki (Stake, 1967) istenmeyen özelliklerinin gözlemlenmesi dahil (Fitzpatrick ve ark., 2004) planlı ya da muhtemel olarak düşünülen (Ornstein & Hunkins, 2018) etkileşimlerin incelendiği değerlendirme boyutudur. Planlanan program ile gerçekleşen durumun uygunluğu bu aşamada araştırılabilir (Stake, 1967). Temelde öğretim sürecine vurgu yapılan bu aşamada planlanan programın ders süresi, oluşturulan öğrenme ortamı ve iletişim akışından nasıl etkilendiği incelenmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018). Statik olan girdi ve ürünün tam tersi olarak süreç dinamikdir (Gredler, 1996). Bu çalışmanın süreç değerlendirmesi, 2018 İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında resmi ve uygulanan program arasındaki uyum odağında sınıf içi gözlemler temelinde yapılandırılmıştır.

Ürün Değerlendirme

Öğrencilerin başarıları, tutumları ve eğitim deneyiminden kaynaklanan istekleri gibi ürünler ile öğretime ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının ölçümleri gibi ürünler üzerinde durulur (Stake, 1967). Ürün değerlendirmede, programın beklenen ve ardından elde edilen sonuçları araştırılır. Öğrenci başarıları, tutumları, becerileri; öğretmenlerin öğrencinin yetenekleri hakkındaki algıları ve yöneticilerin davranışlarının etkisi gibi sonucu etkileyen öğeler değerlendirilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu çalışmada ürün değerlendirme, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri; İngilizce öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin programın etkililiğine ilişkin görüşleri ile öğrenci velilerinin İngilizce dersine ilişkin görüşleri kapsamında yürütülmüştür.

Program Değerlendirme Standartları

Program Değerlendirme Standartları, değerlendirme sorusunun belirlenip tanımlanmasında ve değerlendirme sürecinin nitelikli ve objektif olarak yürütülmesinde program değerlendirme uzmanlarına ve program değerlendirmenin paydaşlarına rehber

eder (Yarbrough ve ark., 2011). Standartlar, program değerlendirme kalitesinin Yararlılık, Yürütülebilirlik, Uygunluk, Doğruluk ve Hesap Verilebilirlik olmak üzere beş boyutunu tanımlayan 30 standart ifadesini içerir (Yarbrough ve ark., 2011). Program değerlendirmeleri, diğer profesyonel faaliyetler gibi, önyargı, amaçlarla uyumlu olmayan sorulara yanıt arama, bulguların yorumlanmasında hata veya eksiklikler, bilimsel araştırma ve etik ilkelere uygun olmayan süreçler ve/veya uygulamalar gibi bir dizi olumsuz durumlar sonucunda yanlış bilgiler sağlayıp zaman ve kaynakların israfına neden olabilirler (Stufflebeam, 1986). Birçok meslek ve kamu hizmeti alanı, belirli standartlara veya performans ve hizmet kodlarına uymak zorundadır. Bu standartlar ve kodlar, hizmet sağlayıcılarının hesap verebilirliklerini sağlamak, profesyonel hizmetlerin değerlendirilmesine yetkin bir temel oluşturmak, araştırma ve geliştirme çalışmalarını yönlendirmek için kavramsal bir çerçeve sunmak, uygulamaya ilişkin konuları ele almak için genel prensipler sunmak, iletişimi kolaylaştırmak için ortak bir dil sunmak ve kamuoyunun güvenini kazanmak için önemli bir rol oynar (Stufflebeam ve ark., 2000).

Stufflebeam (1986) Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim değerlendirme hizmetlerinin güvenilirliği ve denetimi için profesyonel değerlendirme topluluklarının kurulması, hazırlık programlarının geliştirilmesi, eğitim değerlendirmesi için profesyonel standartların geliştirilmesi ve uygulanması için yoğun çalışmalar yapıldığını ifade etmektedir. 1950'lerin ortalarında, Amerikan Psikoloji Derneği (APA), Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği ve Eğitimde Kullanılan Ölçümler Ulusal Konseyi, eğitim testleri ve psikolojik testler için standartlar oluşturmak amacıyla bir araya gelmiştir; bu test standartlarının güncellenmiş versiyonları, 1966, 1974 ve 1985 yıllarında APA tarafından yayımlanmış, testlerin ve test puanlarının kullanımını değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmıştır (Stufflebeam, 1986).

Afrika, İsviçre ve Almanya dahil olmak üzere dünyanın farklı bölgelerindeki diğer değerlendirme toplulukları tarafından da resmi olarak benimsenen, hem eğitime ilişkin hem de eğitim dışı ortamlarda gerçekleştirilen değerlendirmeler için geçerli standartları ve

program değerlendirme standartlarını oluşturan Eğitim Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi (JCSEE), Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da değerlendirme uygulamalarının kalitesi ile ilgilenen profesyonel derneklerin bir koalisyonu olarak 1975 yılında kurulmuştur (JCSEE, 2024). Komitenin görevi, eğitim değerlendirme standartlarının sürekli geliştirilmesini, gözden geçirilmesini ve revizyonunu gerçekleştirmektir. Komite ilk standart seti olan Eğitim Programları, Projeleri ve Materyallerini Değerlendirme Standartlarını 1981 yılında yayımlamıştır (Stufflebeam ve ark., 2000).

Kuruluşundan günümüze, JCSEE orijinal standartları gözden geçirip güncelleme çalışmalarını sürdürmüş ve aynı zamanda eğitim değerlendirmesinin özel alanları için yeni standartlar geliştirmiştir (JCSEE, 1994). JCSEE 1989 yılında oluşturulan ilk standart setinin güncellenmesine karar vererek 1994 yılında Program Değerlendirme Standartları adlı güncellenmiş bir versiyonunu yayınlamıştır (JCSEE, 1994). JCSEE dört standart alanında 30 standarttan oluşan birinci ve ikinci standart setleri için revizyon gerekliliğine karar vermiş ve 2011 yılında dört standart alanına Hesap Verilebilirlik standart alanını ekleyerek beş standart alanı ve 30 standarttan oluşan güncel Program Değerlendirme Standartlarını yayınlamıştır (JCSEE, 2018). Bunlara ek olarak 2018 yılında standartlara ilişkin erişilebilir bir genel bakış sağlamak amacıyla, standart ifadeleri bir kontrol listesine uyarlanmıştır (JCSEE, 2018). Program Değerlendirme Standartları aşağıda açıklanmıştır.

Yararlık

Yararlık, program paydaşlarının ihtiyaçlarını karşılamada değerlendirme süreçlerini ve ürünlerini değerli bulma derecesini artırmayı hedefler. En basit haliyle, bir değerlendirmenin yararlılığı hakkındaki yargılar, program paydaşlarının değerlendirme süreçlerini ve ürünlerini ihtiyaçlarını karşılamada ne ölçüde değerli bulduğuna bağlı olarak yapılan Yararlılığa ilişkin standartları JCSEE şu şekilde sıralamıştır (Yarbrough ve ark., 2011):

Y1 Değerlendirici Güvenilirliği: “Değerlendirmeler, değerlendirme bağlamında güvenilirliği sürdürebilen nitelikli kişiler tarafından gerçekleştirilmelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 15).

Y2 Paydaşların Dikkate Alınması: “Değerlendirmeler, programla ilgilenen ve değerlendirmeden etkilenen tüm bireyleri ve grupları dikkate almalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 23).

Y3 Müzakere Edilen Amaçlar: “Değerlendirme amaçları, paydaşların ihtiyaçlarına dayanarak belirlenmeli ve sürekli olarak müzakere edilmelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 29).

Y4 Açık Değerler: “Değerlendirmeler, amaçlar, süreçler ve değerlendirmeleri destekleyen bireysel ve kültürel değerleri açıklığa kavuşturmalı ve belirtmelidir” (Yarbrough, ve ark., 2011, s. 37).

Y5 İlgili Bilgi: “Değerlendirme bilgileri, paydaşların belirlenen ve ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 45).

Y6 Anlamlı Süreçler ve Ürünler: “Değerlendirmeler, katılımcıların anlayışlarını ve davranışlarını yeniden keşfetmelerini, yeniden yorumlamalarını veya gözden geçirmelerini teşvik edecek şekillerde etkinlikler, tanımlamalar ve değerlendirmeler oluşturmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 51).

Y7 Zamanında ve Uygun İletişim ve Raporlama: “Değerlendirmeler, birden fazla hedef kitlelerinin sürekli bilgi ihtiyaçlarına dikkat etmelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 57).

Y8 Sonuçlara ve Etkiye İlişkin Endişe: “Değerlendirmeler, sorumlu ve uyumlu kullanımı teşvik ederken istenmeyen olumsuz sonuçlara ve kötüye kullanıma karşı koruma sağlamalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 65).

Yürütülebilirlik

Yürütülebilirlik, değerlendirme etkinliğini ve verimliliğini artırmayı amaçlar. Yürütülebilirlik standardı ile değerlendirmelerin lojistik ve yönetsel gerekliliklerinin,

uygulama süreçlerindeki iş ve işlemlerin işlevselliği ile diğer ilgili süreçlerin organizasyonunda ön koşul olarak hizmet eder (Yarbrough ve ark., 2011). JCSEE yürütülebilirliğe ilişkin standartları şöyle açıklamıştır (Yarbrough ve ark., 2011):

YÜ1 Proje Yönetimi: “Değerlendirmeler, etkili proje yönetimi stratejilerini kullanmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 79).

YÜ2 Pratik Prosedürler: “Değerlendirme prosedürleri, programın işleyiş şekline göre pratik ve duyarlı olmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 87).

YÜ3 Bağlamsal Uygunluk: “Değerlendirmeler, bireylerin ve grupların kültürel, siyasi çıkarlarını ile ihtiyaçlarını tanımalı, izlemeli ve dengelemelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 93).

YÜ4 Kaynak Kullanımı: “Değerlendirmeler, kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 99).

Uygunluk

Değerlendirmelerde doğru, adil, yasal, haklı ve adil olanın desteklenmesi olan uygunluk üç temel alanı kapsar: değerlendiricilerin ve katılımcıların etik hakları, sorumlulukları ve görevleri; kanunlar, düzenlemeler ve kurallar; değerlendirmenin getirdiği roller ve görevler (Yarbrough ve ark., 2011). JCSEE’ye göre uygunluğa ilişkin standartlar şu şekildedir:

U1 Duyarlı ve Kapsayıcı Yaklaşım: “Değerlendirmeler, paydaşlara ve topluluklarına duyarlı olmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 113).

U2 Resmi Anlaşmalar: “Değerlendirme anlaşmaları, taahhütleri açıkça belirlemek, müşterilerin ve diğer paydaşların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve kültürel bağlamlarını dikkate almak için müzakere edilmelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 119).

U3 İnsan Hakları ve Saygı: “Değerlendirmeler, insan hakları ile yasal hakları korumak ve katılımcılar ile diğer paydaşların onurunu korumak için tasarlanmalı ve yürütülmelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 125).

U4 *Netlik ve Adalet*: “Değerlendirmeler, paydaşların ihtiyaçlarını ve amaçlarını anlaşılır ve adil bir şekilde ele almalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 131).

U5 *Şeffaflık ve Açıklık*: “Değerlendirmeler, yasal ve etik yükümlülükleri ihlal etmeyecek şekilde, tüm paydaşlara bulgular, sınırlılıklar ve sonuçlar hakkında tam açıklamalar yapmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 139).

U6 *Çıkar Çatışmaları*: “Değerlendirmeler, değerlendirmeyi tehlikeye atabilecek gerçek veya algılanan çıkar çatışmalarını açıkça ve dürüstçe belirleyip ele almalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 145).

U7 *Mali Sorumluluk*: “Değerlendirmeler, tüm harcamaların raporlanması ve kayıt altında tutulması gibi sağlam mali prosedürlere ve süreçlere uygun olmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 151).

Doğruluk

Amacı, değerlendirme temsillerinin, önermelerinin ve bulgularının, özellikle de kaliteyle ilgili yorum ve yargıları destekleyenlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu arttırmak olan doğruluğa ilişkin standartlar şunlardır (Yarbrough ve ark., 2011):

D1 *Gerekçelendirilmiş Sonuçlar ve Kararlar*: “Değerlendirme sonuçları ve kararları, sonuçlardan etkilenen kültürlerde ve bağlamlarda açıkça gerekçelendirilmiş olmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 165).

D2 *Geçerli Bilgi*: “Değerlendirme bilgileri amaçlanan amaçlara hizmet etmeli ve geçerli yorumları desteklemelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 171).

D3 *Güvenilir Bilgi*: “Değerlendirme prosedürleri, amaçlanan kullanımlar için yeterince güvenilir ve tutarlı bilgi sağlamalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 179).

D4 *Açık Program ve Bağlam Tanımları*: “Değerlendirmeler, değerlendirme amaçları için uygun detay ve kapsamda programları ve bağlamlarını uygun şekilde belgelemelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 185).

D5 *Bilgi Yönetimi*: “Değerlendirmeler, sistemli bilgi toplama, inceleme, doğrulama ve depolama yöntemlerini kullanmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 193).

D6 *Güçlü Tasarımlar ve Analizler*: “Değerlendirmeler, değerlendirme amaçları için uygun teknik açıdan yeterli tasarımlar ve analizler kullanmalıdır” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 201).

D7 *Açık Değerlendirme Mantığı*: “Bilgi, analizlerden bulgulara, yorumlara, sonuçlara ve değerlendirmelere yönlendiren değerlendirme mantığı açıkça ve tam olarak belgelenmelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 209).

D8 *İletişim ve Raporlama*: “Değerlendirme iletişimleri yeterli kapsama sahip olmalı ve yanlış anlamaları, önyargıları, bozulmaları ve hataları önlemelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 217).

Hesap Verilebilirlik

Hesap verebilirlik, değerlendirmelerin yeterli düzeyde belgelenmesini, değerlendirme süreçleri ile ürünleri için iyileştirme ve hesap verebilirliğe odaklanan bir meta-değerlendirme perspektifini teşvik eder (Yarbrough ve ark., 2011). Hesap verilebilirlik üç ana sebepten dolayı önemlidir: Hesap verilebilirliğe odaklanmak, değerlendirme tasarımını ve uygulamasını her aşamada geliştirir; programlar hakkında daha iyi kararlar almayı kolaylaştırır; hesap verebilirliği düşünmek, paydaşların gelecekteki değerlendirmelerde daha yetkin olmalarını sağlar (Yarbrough ve ark., 2011). Hesap verilebilirliğe ilişkin standartları şunlardır:

H1 *Değerlendirmenin Belgelendirilmesi*: “Değerlendirmeler, müzakere edilmiş hedefleri ve uygulanan desenleri, prosedürleri, verileri ve sonuçları tam olarak belgelemelidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 231).

H2 *İçer Dönük Meta-Değerlendirme*: “Değerlendiriciler, değerlendirme tasarımının, kullanılan prosedürlerin, toplanan bilgilerin ve sonuçların hesap verebilirliğini incelemelidir. Kurumun kendi içinde çalışan kişi veya kişiler tarafından gerçekleştirilen bu

değerlendirmede değerlendirici, kurum içindeki işleyişi daha iyi anladığı için sorunların çözümüne farklı şekillerde katkıda bulunabilir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 237).

H3 *Dışa Dönük Meta-Değerlendirme*: “Program değerlendirme sponsorları, müşteriler, değerlendiriciler ve diğer paydaşlar, bu ve diğer ilgili standartları kullanarak dışa dönük meta-değerlendirmelerin yapılmasını teşvik etmelidir. Dışa dönük değerlendirici, kurumla herhangi bir bağı olmayan ve bağımsız olarak çalışan bir değerlendiricidir” (Yarbrough ve ark., 2011, s. 245).

Bu araştırmada program değerlendirme kalitesini sağlamak ve artırmak için yararlık, yürütülebilirlik, uygunluk, doğruluk ve hesap verilebilirlik boyutlarına ilişkin 14 program değerlendirme standardı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada sağlanmaya çalışılan program değerlendirme standartlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Standartları*

Değerlendirme Kalitesi Boyutu	Program Değerlendirme Standartları	Program Değerlendirme Standartlarının Kullanımı
Yararlık	<i>Y1 Değerlendirici Güvenilirliği</i>	Araştırmacının uzmanlık alanı eğitim programları ve öğretimidir. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim süreci kapsamında gerek program değerlendirme gerekse bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin kuramsal ve uygulama odaklı deneyimlere sahiptir. Bu araştırma program değerlendirme alanının kuramsal çerçevesi dahilinde bilimsel araştırma sürecinde etik ilkeler dikkate alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın tasarlanmasından raporlanmasına kadar tüm aşamalar, Tez İzleme Komitesinde yer alan öğretim üyeleri tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir.
	<i>Y2 Paydaşların Dikkate Alınması</i>	Araştırmaya yön veren Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımlarındandır. Bu doğrultuda benimsenen program değerlendirme modelinin doğası gereği paydaşların dikkate alınması en temel gereklilik olup öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli olmak üzere farklı paydaşlar araştırmaya dahil edilmiştir.
	<i>Y3 Müzakere Edilen Amaçlar</i>	Araştırma sürecinde, Tez İzleme Komitesi altı aylık aralıklarla dokuz kez toplanmış ve araştırmacının yürüttüğü tüm süreçler (araştırmanın tasarım sürecinden raporlama sürecine kadar) Komite tarafından izlenmiş, bütün aşamalarda alınan kararlar müzakere edilerek uygulamaya yansıtılmıştır.
Yürütülebilirlik	<i>YÜ1 Proje Yönetimi</i>	Araştırma süreci başından sonuna kadar proje yaklaşımıyla planlanarak, araştırmanın hedefleri, kapsamı ve prosedürler, olası riskler ve çözüm önerileri de dahil edilerek detaylandırılmıştır. Araştırmacı üç farklı ilçedeki çok sayıda okulda veri toplama sürecini yürütmüştür. Bu süreçte paydaşlarla düzenli ve açık iletişim kurmuştur. Planlanan süreçlerin etkili yönetiminin sağlanması amacıyla araştırmanın ilerlemesi Tez İzleme Komitesi tarafından düzenli olarak kontrol edilmiştir.
	<i>YÜ4 Kaynak Kullanımı</i>	Araştırma sürecinin başında insan gücü, malzeme, finansman, zaman gibi ihtiyaç duyulan tüm kaynaklar göre planlama yapılmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluştan finansal destek alınmamış, tüm finansal ihtiyaçlar araştırmacı tarafından karşılanmıştır. Nicel veri toplama araçları için öncelikle katılımcı sayısı belirlenmiş ve buna göre test çoğaltma işlemleri yürütülerek hem finansal hem de zaman açısından tasarruf sağlanmıştır. Konuşma testlerinde araştırmacıya İngilizce öğretmeni olan iki araştırmacı gönüllü olarak eşlik etmiştir. Hem araştırmacının hem öğrencilerin zamanı etkili bir şekilde kullanılmıştır. Zamanın verimli kullanılması için sınıf gözlemleri için belirlenen sınıflar tek bir ilçeden seçilerek kısıtlı sürede aynı ünite için üç farklı sınıfta gözlem yapılmıştır.

Uygunluk	U1 <i>Duyarlı ve Kapsayıcı Yaklaşım</i>	Araştırmacı paydaşlara ve topluluklarla düzenli ve açık iletişim kurmuştur ve araştırmanın amaçları ve ilgili süreçlere yönelik bilgilendirmeler yaparak şeffaflığı artırmış ve güven oluşturmuştur.
	U3 <i>İnsan Hakları ve Saygı</i>	Araştırmacı çalışmanın yürütülmesi için Etik Komisyon Onayı ardından da MEB uygulama izni almıştır. Araştırmanın her aşamasında katılımcıların onayını almıştır. Araştırmayı gönüllük çerçevesine yürütmüştür.
	U5 <i>Şeffaflık ve Açıklık</i>	Araştırmanın her aşamasında, katılımcıların kişisel bilgileri korunarak yasal ve etik yükümlülükler dahilinde ilgili tüm paydaşlara ve kamuoyuna açık bir şekilde şeffaflık ilkesi gözetilerek elde edilen bulgular raporlanmıştır.
Doğruluk	D2 <i>Geçerli Bilgi</i>	Programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla yürütülen bu program değerlendirme çalışmasında kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik çalışmaları yapılarak, bu araçlardan elde edilen bulguların geçerli olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, nitel ve nicel boyutlarda elde edilen bulguların tutarlığı da kontrol edilmiştir.
	D3 <i>Güvenilir Bilgi</i>	Güvenilir ve tutarlı bulgular elde edilmesi amacıyla, araştırma soruları doğrultusunda araştırma yöntemi belirlenmiş, veri toplama araçları da bu doğrultuda güvenilirlik çalışmaları yürütülerek ve aynı zamanda çeşitlendirilerek elde edilen bulguların güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacı, tüm süreçleri ayrıntılı olarak raporlamıştır. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli olmak üzere çeşitleme yapılmış ve farklı bakış açılarından elde edilen bulgular birbiriyle karşılaştırılarak teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Sınıf gözlemlerinde araştırmacıya ikinci bir İngilizce öğretmeni eşlik etmiştir.
	D5 <i>Bilgi Yönetimi</i>	Araştırmacı topladığı verileri sistemli olarak bilgisayar ortamına aktarmış ve güvenli olarak depolanmasını sağlamıştır. Verilerin analizleri Tez İzleme Komitesi tarafından düzenli olarak her aşamada incelenmiştir.
	D6 <i>Güçlü Tasarımlar ve Analizler</i>	Yürütülen bu program değerlendirme çalışmasında araştırma soruları doğrultusunda araştırma yöntemi belirlenmiş, veri toplama araçları da bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülerek ve aynı zamanda çeşitlendirilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma yönteminin gerekliliklerine uygun nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. İlgili tüm aşamalarda Tez İzleme Komitesi ve uzmanlardan görüş alınmıştır.
Hesap Verilebilirlik	H1 <i>Değerlendirmenin Belgelendirilmesi</i>	Araştırmacı değerlendirmenin amaçlarını desenini, sürecini, verilerini ve sonuçlarını tam ve detaylı olarak raporlandırarak gerekli tüm belgeleri kayıt altına almıştır.
	H2 <i>İçe Dönük Meta-Değerlendirme</i>	Araştırmanın her aşamasında tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesi üyeleri tarafından izleme ve değerlendirme süreçleri yürütülmüştür.

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve İngilizce Dersi Öğretim Programları

Yabancı dil öğrenmeye yönelik ihtiyaç ve önemin giderek artması dil öğrenme programlarının çağın gerekliliklerine ve bireylerin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmasını gerektirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Millî Eğitim sisteminde İngilizce öğretmek ve İngilizce dil öğretimini geliştirmek için daha etkili yollar aramaktadır (MEB, 2013). Bu çerçevede, İngilizce dersi öğretim programları da yenilenmekte ve değişiklikler yapılmaktadır. 1997 yılında ilk defa yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ilköğretim düzeyinde zorunlu dersler arasında alınarak, 4-5. sınıflarda haftada iki saat, verilmeye başlanmıştır (Resmî Gazete, 1997). İngilizce dersi öğretim programları, İngilizcenin ilköğretim düzeyinde zorunlu ders olduğu 1997 yılında, 2006, 2013, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir.

İngilizcenin küresel olarak iletişim dili olması ve Türkiye’nin özellikle Avrupa Birliği ülkeleriyle İngilizce kullanarak ilişkilerini sürdürmek için politik ve ekonomik amaçları doğrultusunda, MEB İngilizce öğretimini artırmak ve yabancı dile daha uzun süre maruz kalmak adına 1997 yılında İngilizce dersini zorunlu olarak haftada iki saat olarak 4.sınıf düzeyinden başlatmıştır (MEB, 1997). İngilizce dil öğretiminin kalitesini artırmak amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın kararı ile MEB, eğitimdeki reformu beraberinde, İngilizce dersi öğretim programını değiştirmiştir. İngilizce dersi öğretim programında, dinleme ve okuma becerileri algılayıcı beceriler olarak, konuşma ve yazma becerileri üretken beceriler olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin gelişimini ve dil öğretiminde bu dört becerinin hepsini birlikte değerlendirmek adına ürün değerlendirme yapılması ileri sürülmüştür (MEB,1997). Öğretim yöntem, teknikleri ve materyalleri ile programın kapsamı baştan yenilenmiştir.

Türkiye 2000’li yıllarda, Avrupa Birliği’ne aday ülke olmasından dolayı dünyadaki en son gelişmelere eğitim alanında da uyum sağlama sürecine devam etmiştir. MEB, eğitimde hedeflenen düzeye ulaşmak ve eğitim programlarını Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu hale

getirmek için köklü bir değişiklik başlatmıştır. İçerisinde İngilizce dersi öğretim programının da bulunduğu birçok derste program yenileme çalışmaları yapılmıştır. 2005 yılında yeni bir İngilizce dersi öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı bu programda, dört temel dil becerisini öne çıkaran, öğrenci merkezli bir öğretim süreci ile hem ürüne hem de sürece odaklanan performansa dayalı sınav durumları benimsenmiştir (MEB, 2006).

2012 yılında 8 yıl olan zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış, 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olarak yapılandırılmıştır (Resmî Gazete, 2012). Eğitim sisteminde yapılan bu köklü değişikliğe ek olarak; temel eğitim seviyesinde 4.sınıfta başlayan zorunlu İngilizce dersi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2.sınıf zorunlu dersler kapsamına alınmıştır (MEB, 2012). Eğitimin sisteminde gerçekleştirilen değişiklikler, İngilizce dersinin de içinde bulunduğu birçok derse ait öğretim programlarında güncelleme ve yenileme çalışmalarını beraberinde getirmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 2.sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya konulan 2013 İngilizce dersi öğretim programında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel alındığı ve iletişim odaklı İngilizce öğretiminin hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB, 2013). Program kapsamında, 2 ve 3.sınıflarda konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilirken, ilerleyen sınıflarda okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması hedeflenerek, İngilizce dil ediniminde dil bilgisi odaklı yaklaşımdan uzaklaşılmasıyla dört temel dil becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2013).

Kalkınma planları, 64 ve 65. Hükûmet eylem planları, uluslararası ölçekte yürütülen sınavların sonuçları, çeşitli ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların hazırladığı raporlar ve bilimsel araştırmaların etkisiyle 2013 programları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerine, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmiştir (MEB, 2017). 2017 program güncellemesinde 21.yy becerileri ve değerler eğitimi programlara yerleştirilmiştir, programların içeriklerinde sadeleştirilmeler yapılmıştır ve içinde İngilizce dersi öğretim

programı olan toplam 51 dersin öğretim programları güncellenmiştir (MEB, 2017). Ülkemizde, İngilizce dersi öğretim programında yapılan en güncel değişiklik ise 2017-2018 eğitim öğretim yılının ilk yarısında uygulamaya konulan 2017 İngilizce dersi öğretim programının Ocak 2018'de yeniden güncellenmesidir. Büyük farklar içermeyen bu revizyonla, 2018 İngilizce dersi öğretim programı tema bazlı öğretim, iletişimsel beceri ve konuşma ve dinleme odaklı olmuştur (MEB, 2018).

2018 program revizyonu ile 2013 programında dikkate alınmaya başlanan CEFR daha da ön plana çıkarılmıştır. CEFR dil yeterliliğini ölçmek için uluslararası bağlamda kabul görmüş bir standarttır, Avrupa'da geniş çapta tanınmaktadır ve dünya çapında giderek daha yaygın hale gelmektedir. 2018 programı incelendiğinde temel becerilerin kazandırıldığı A1 seviyesi altıncı sınıfta tamamlanmaktadır ve A2 seviyesi yedinci sınıf ile başlamaktadır ve sekizinci sınıfta tamamlanmaktadır. 2018 İngilizce dersi öğretim programında A1 seviyesi bir öğrenci temel düzey kullanıcı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Giriş veya keşif düzeyi A1 ortak yeti açıklamaları resmi program metninde şu şekilde açıklanmıştır:

Öğrenciler sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa öğrenci basit biçimde iletişim kurabilir. (MEB, 2018, s.60)

İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yurt içinde ve yurtdışında program değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşımlar esas alınarak yapılmış birçok çalışmayla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmada ise alanyazındaki perspektif ve eğilimleri ortaya koymak amacıyla altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin olarak yürütülmüş çalışmalara yer verilmiştir.

Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Olarak Yürütülmüş Çalışmalar

Harman'ın (1999) ilköğretim okullarında yabancı dil öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları incelediği araştırmasının sonucunda, kalabalık derslikler, malzeme yetersizliği ve yetersiz zaman nedeniyle programda beklendiği gibi hedeflere ulaşamadığı; ancak hedeflerin tutarlı olduğu belirlenmiştir. İçeriğin gerçek hayatta uygulamaya uygun olmadığı, öğrencilerin yaşı ve seviyesi için uygun olmadığı; en sık kullanılan yöntem ve stratejiler arasında grup çalışması, ders anlatımı, oyunlar, soru-cevap, gösteri, rol yapma ve ezber olduğu; öğrenme çıktılarını değerlendirmek için yazılı sınavların kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Aküzel'in (2006) yabancı dil öğretiminde başarısızlığın sebeplerini belirleyip, bunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunduğu ve yabancı dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçladığı çalışmasında, ilköğretim 4–8. sınıflarda yabancı dil öğretimini farklı açılardan incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre başarısızlığı etkileyen faktörler; yabancı dil dersi programından kaynaklanan aksaklıklar, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknik hataları, öğretmen yetersizliğinden yabancı dil derslerinin boş geçmesi ya da derse branş dışı öğretmenlerin girmesi, ders saatlerinin yetersizliği, yabancı dil öğretimine uygun olarak düzenlenmemiş kalabalık sınıflar, veli desteğinin yetersizliği Orta Öğretim Kurumlar Sınavında yabancı dil sorusu olmadığından özellikle 7 ve 8. sınıflarda öğrenci ve velilerin yabancı dil dersini diğer dersler kadar önemsememeleri olarak belirlenmiştir.

Ersen-Yanık'ın (2007) İngilizce öğretmenleri ve öğrencilerin görüşlerini alarak Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarındaki İngilizce eğitimi sürecini incelediği çalışması, İngilizce programının uygulama sürecinin okul ve dershanelerin olanakları, öğretmen ve öğrenci özellikleri ve algıları ile ilgili farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Program hedeflerinin çoğunun orta düzeyde gerçekleştirilmiş ve program içeriğinin seçimi ve sıralanmasında bazı problemlerin olduğu tespit edilmiştir.

Dil becerisine bağılı olarak çeşitli öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri uygulanmış ve öğrencilerin bu öğretim stratejilerinin çoğuna ilişkin olumlu tutum sergilediğı belirlenmiştir. Uygulama sürecinde karşılaşılan ana problemlerin malzeme ve kaynak eksikliğinden, ders kitabından, öğrencilerden, sınıf ortamından ve programda kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin program hedefleri ve içeriğı hakkındaki algılarının okulun yeri, öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyimi ve eğitim durumu ile ilgili farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin programa ilişkin algıları not düzeyleri, cinsiyetleri, ebeveynlerinin eğitim ve İngilizce seviyeleri ile önceki dönemlerdeki İngilizce notlarına göre farklılık göstermiştir.

Kırkgöz'ün (2007) İngilizce öğretmenlerinin yeni fikirleri öğretimlerine ne ölçüde uyarlayabildiklerini incelediğı çalışmasının bulgularına göre, MEB tarafından önerilen iletişimsel dil öğretiminin öğretmenlerin inançları veya sınıf uygulamaları üzerinde gerçek ve beklenen bir etki yaratmadığı ve programın önerdiği hedefler ile öğretmenlerin gerçek sınıf öğretim uygulamaları arasında bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Oyunlar, şarkılar ve diyaloglar gibi iletişimsel faaliyetlerle sosyal olarak edinilmek anlamına gelen etkinliklerden ziyade, öğretmenlerin ELT yöntemlerinin büyük ölçüde, dil bilgisini içselleştirilecek bir şey olarak gören geleneksel dil öğrenme teorilerinden ilham aldığı görülmüştür.

Örmeci'nin (2009) 4-6. sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasının bulguları, programın uygulanabilir olduğunu ortaya koymuştur. Ancak uygulama sürecinde içerik için ders süresinin yetersiz olması, büyük sınıf büyüklüğü, öğrenen özerkliğini geliştirme zorluğu gibi bazı sorunlar bildirilmiştir. Hedeflerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olması, öğretmen merkezli öğretim, alternatif değerlendirme tekniklerine odaklanılmaması tespit edilen durumlardır.

Tekin-Özel'in (2011) ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında sonuçlar öğretmenlerin çoğunluğunun, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı kılavuzunu okumadıklarını; yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitimi, çoklu zekâ kuramını ve öğrenen

özerkliğini uygulama konularında kendilerini yeterli görmediklerini; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı hakkında fikir sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin programa yönelik olumsuz algılara sahip oldukları; derslerinde genellikle ana dilde iletişim kurdukları, programın kazanım, içerik, öğrenme süreci ile değerlendirme boyutlarında ve mesleki yeterlikleri konusunda genelde eğitim eksikliğinden ve alt yapı yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Çelen (2011) altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programını hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav boyutları hakkındaki öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini alarak programın her bir boyutunu değerlendirmiştir. Çalışmasının sonuçları, cinsiyet, mesleki deneyim, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım ve katılım sayısı, İngilizce konuşulan bir ülkede bulunma ve bu ülkelerde bulunma sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin programın her bir boyutu üzerine görüşlerinin benzer ve olumlu olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin programın eğitim durumları hakkında görüşleri incelendiğinde, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte, İngilizce dersindeki akademik başarıları yüksek öğrencilerin daha az olumlu görüş bildirdikleri ortaya konulmuştur.

Chien'in (2012) 2010'da New Tapei şehrinde yürütülen İngilizce programını ve kırsal bölge okul özelliklerinin programın uygulanmasında nasıl yansıtıldığını araştıran çalışmada, öğrencilerin bu program hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları, öğrencilerin İngilizceyi farklı etkinliklerde kullanmayı ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Ocak ve ark. (2013) altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programını konuşma becerileri açısından değerlendirmek ve öğrencilerin konuşma problemlerinin nedenlerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında, program etkisiz olduğu için öğrencilerin konuşma yeteneklerinin gelişmediği; öğretmenlerin ağırlıklı olarak gramer ve kelime hazinesi edinmeye odaklandığı; yetersiz zamanın çeşitlendirme faaliyetlerine izin vermediği belirlenmiştir. Yine kalabalık sınıfların, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi

engellediği; öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz tutumlarının olduğu ve konuşma konusunda özgüvenlerinin düşük olduğu; etkinliklerin otantik olmadığı sonuçlar arasındadır.

Arı'nın (2014) 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasındaki güçlükleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu; programdaki konuların fazla, zor, birbirleriyle ilişkisiz olduğunu ve konulara ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Dizman-Çakır'ın (2014) 6-8.sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğinin sarmallık ilişkisini, öğretmen görüşleri ve program tasarısı açısından değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmen görüşleri ve program tasarısı açısından 6-8.sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisinin belirli düzeyde var olduğu ancak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anghel ve ark. (2016) Madrid'deki bazı devlet okullarında hem İngilizce hem de İspanyolca eğitimi sunan iki dilli bir ilköğretim programını değerlendirdikleri çalışmalarında, İngilizce programındaki çıktılarına erişilebilirliğini ve İngilizce öğretiminin diğer okul derslerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, programda belirtilen sonuçların çoğunun elde edilemediği ve ebeveynleri lise eğitiminden daha az olan çocuklar için İngilizce öğretilen konuyu öğrenmede net bir olumsuz etki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktı-Aslan ve İzci'nin (2017) ortaokul İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre CIPP modelini kullanılarak değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre bağlam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken diğer boyutlarda böyle bir farklılık bulunmamıştır. Ders kitabında yer alan içeriğin anlaşılır olduğu, programda işlenen konularla ilgili pekiştirici nitelikte ödevlerin verildiği, uygulanan sınav sayısının yeterli olduğu, programın öğrencilerin İngilizce ile ilgili gelecekteki ihtiyaçlarına temel oluşturduğu araştırmanın bulguları arasındadır.

Ağcam ve Babanoğlu'nun (2018) 2017 yılında yeniden düzenlenen ilköğretim ve ortaöğretimde İngilizce dersi öğretim programlarını inceledikleri araştırmanın bulguları, ilköğretim (4.-8. sınıf) programı kazanımlarının programın temel amacına ve her sınıf düzeyinde yer verilen ortak beceri açıklamalarına uygun olarak oluşturulduğu ancak ortaöğretim programı kazanımlarının programın genel amacından uzaklaştığını göstermiştir.

Hussein (2018) Libya'daki ortaokullarda iletişimsel dil öğretimi ve İngilizce dersi öğretim programının nasıl uygulandığını araştırdığı çalışmasına, öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştığı zorlukları belirleyerek, uygulamayı kolaylaştıran veya engelleyen sosyo-kültürel ve bağlamsal faktörleri ve programın Libya ortaokul bağlamında ne kadar uygun olduğunu değerlendirmiştir. Çalışmada iletişimsel dil öğretimi ve öğretim programı ile öğretmen uygulaması arasında uyumsuzluk olduğu, öğretmen merkezli eğitim, dilbilgisi-çeviri yöntemleri ve ana dilin aşırı kullanımı, sınav merkezli eğitim sistemi, yetersiz öğretim materyal, kalabalık sınıflar ve ebeveynlerin İngilizce bilgisi eksikliği gibi faktörlerin iletişimsel dil öğretimi ve İngilizce dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca'nın (2018) 2013 İngilizce dersi ilkokul ve ortaokul programının değerlendirilmesinden elde edilen verilerin 2017 İngilizce dersi öğretim programına nasıl yansıtıldığını belirlediği araştırmasında sonuçlar 2013 programının öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirme hususunda olumlu sonuçlara sahip olduğu fakat programın etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştıran ders kitapları, materyaller, okulların teknolojik alt yapısı gibi faktörlerin olduğunu, 2017 İngilizce öğretim programının büyük ölçüde önceki programın devamı niteliğinde olduğunu ortaya koymuştur.

Kaya'nın (2018) 2012'de geliştirilen ortaokul İngilizce öğretim programını Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli'ni kullanarak değerlendirdiği araştırmasında bulgular öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle ilgili amaçlara ulaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçların ardındaki nedenler, programın planlandığı gibi

uygulanmadığını ve programın başarısızlığının, planlanan program tasarısı ile uygulanan program arasındaki uyumsuzlığa bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenle ilgili, öğrenci ile ilgili, okulla ilgili ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı gibi faktörleri içeren programın uygulanmasından önce gözlemlenen değişkenlerin, programın genel uygulanmasını ve genel çıktıları etkilediği bulunmuştur.

Supriani ve ark. (2019) Endonezya'da üç ortaokulun 2013 İngilizce dersi programının uygulanışını araştırdıkları çalışmada, öğretme-öğrenme sürecinde daha çok öğrencileri ulusal final sınavına hazırlamak amacıyla test uygulamaları düzenlendiğini ve test çözülmesine odaklanıldığını ortaya koymuştur.

Aksoy'un (2020) 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce öğretim programlarının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelini kullanarak değerlendirdiği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin güncellenen İngilizce dersi öğretim programlarını uygun ve etkili buldukları ancak sınıf içi gözlemlerin kuram-uygulama bağını sağlamada önemli problemlerin olduğunu ortaya koymuştur.

Körhasanoğulları (2020) araştırmasında 2018 İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında iletişimsel dil yaklaşımına uygunluk durumunu incelemiştir. Araştırmanın sonuçları ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının amaç ve içerik boyutunun genellikle iletişimsel dil yaklaşımına katkı sağladığı fakat öğrenme-öğretme sürecinde yaklaşımın uygulanmasında sınıf veya okul ortamındaki fiziki yetersizlikler, öğrencilerin motivasyon veya akademik düzeylerinin düşük olması, sınıf mevcudu, programın kazanımlarının ve içeriğinin yetersiz olması, ölçme değerlendirmede sistemden kaynaklı sıkıntıların olması gibi bazı sorunlar olduğunu göstermiştir.

Aktaş (2021) 2017 ortaokul İngilizce dersi öğretim programının uygulanması hakkında öğretmen görüşleri ile 2019-2020 akademik yılı uygulama sürecinde öğretmenler tarafından karşılaşılan zorluk ve sorunlarını araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları katılımcıların uygulamada karşılaşılan bazı sorunlardan dolayı programın bazı yönlerine

yönelik öğretmenlerin negatif görüşlere sahip olduklarını, planlanan ve uygulanan program arasında uyumsuzluklar olduğunu, İngilizce derslerinde yetersiz ders saati, karışık sınıf seviyeleri ve olumsuz öğrenci tutumları, LGS gibi faktörlerin İngilizce dersi öğretim programının etkin uygulanmasını engellediği, ders kitaplarının içeriğinin pratikte öğretim programı olarak algılandığını ortaya koymuştur.

Fuçucuoğlu (2023) 2018 5. ve 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programları (standart) ile İngilizce ağırlıklı 5. ve 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programları öğretim programlarını öğrenci öz yeterlikleri ve öğretmen görüşleri kapsamında incelemeyi amaçladığı çalışmada, standart İngilizce eğitimi ve İngilizce ağırlıklı eğitim alan beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançları, İngilizce ağırlıklı eğitim alan lehine anlamlı bir fark gösterdiği; okulların yeterliğine ilişkin ise bazı öğretmenlerin okulları yeterli bulduğu, bazılarının ise okulları yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, İngilizce ağırlıklı programın, konuşma ve yazma becerilerinde standart programdan daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Akbulut (2024) çalışmada altıncı sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirmiştir. Sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin gözlem formundan aldıkları ortalama puanların düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi Okul ve Çevre Okulu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik görüşleri genel olarak benzerlik göstermekte olup, ancak bazı konularda öğrenci görüşlerinin okul, çevre, aile, kültür ve sosyo-ekonomik durum gibi çeşitli faktörlerden dolayı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen anketinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programın etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin anket ortalamalarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Gedik (2024) 6. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını Aydınlatıcı Değerlendirme Modeliyle değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada 6.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının çocukların İngilizce dersine karşı tutumlarında bir etkisi olmadığı ulaşılan bulgular arasındadır. Ders saatlerinin yetersiz olduğu, tema ve kazanımların öğrencilerin

seviyesine uygun olduğu, okul türleri arasında tutum, başarı, imkân ve şartlar ve öğretmen görüşleri açısından farklılıklar olduğu, program işleyişi için fiziki şartların yetersiz olması araştırmanın sonuçları arasındadır.

İlgili Araştırmalar Özet. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun bir program değerlendirme modelini kullanmadığı; çoğunlukla nicel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü, veri toplama aracı olarak genellikle anketlerin kullanıldığı, bununla birlikte bazı çalışmalarda da gözlem, görüşme formları ve ölçeklerin kullanıldığı; verilerin öğretmenlere bazen de öğrenci ve öğretmenlere uygulanan veri toplama araçlarıyla elde edildiği görülmüştür. Geçmişten günümüze İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik araştırma sonuçlarında programların hedeflediği sonuçlara çoğunlukla ulaşamadığı; öğretmen uygulamaları ile öğretim programı arasında uyumsuzluk olduğu; kalabalık sınıflar, malzeme yetersizliği, yetersiz zaman ve LGS gibi ulusal sınavların İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasını engellediği gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri analizi ile geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

2018 yılında uygulamaya konulan altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan kısmi karma eş zamanlı baskın durum desende (partially mixed concurrent dominant status design) (Leech & Onwuegbuzie, 2009) yürütülmüştür.

Karma yöntem araştırmaları tek bir çalışmada her iki yöntemin de kullanılmasıyla, araştırma sorularının bütüncül bir şekilde derinlemesine incelenmesine olanak sağlar (Creswell & Plano-Clark, 2015; Fraenkel ve ark., 2012). Aynı temel olguyu inceleyen tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanıp analiz edilmesi ve bulguların birleştirilip yorumlanarak çıkarımlarda bulunulmasını içeren bir araştırmayı temsil eden (Leech & Onwuegbuzie, 2009; Tashakkori & Creswell, 2007) karma yöntem araştırmaları kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde (Yıldırım & Şimşek, 2021) nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarından yararlanmak ve sınırlılıklarını en aza indirmek amacıyla nitel ve nicel verilerin harmanlanarak bulguların birleştirilmesi ve teyit edilmesi yoluyla araştırma problemlerinin farklı bakış açıları çerçevesinde güçlü kanıtlar sağlayarak bütüncül olarak incelenmesine olanak tanır (Creswell & Creswell, 2018; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Johnson ve ark. (2007) karma yöntem araştırmasını, "kapsamlı ve derinlemesine bir anlama ve doğrulama amacıyla bir araştırmacı veya araştırmacı ekibinin nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanımı gibi unsurlarını birleştirdiği" bir araştırma türü olarak tanımlamışlardır (s.123).

Karma yöntem desenleri ile ilgili alanyazında farklı sınıflamaların bulunduğu görülmektedir (Creswell & Plano-Clark, 2015; Creswell ve ark., 2003; Greene, 2007; Greene ve ark., 1989; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Teddlie & Tashakkori, 2009). Leech ve Onwuegbuzie (2009) karma yöntem desenlerine ilişkin karmanın düzeyi (kısmen ya da tamamen karma), zamanı (eş zamanlı ya da sıralı) ve araştırma yöntemleri yaklaşımlarına olan vurguyu (eşit statülü ya da baskın) temele alan sekiz farklı desen tanımlamıştır. Bu çalışmada yanıt aranan araştırma soruları doğrultusunda araştırmanın deseni kısmi karma eş zamanlı baskın durum desen (Leech & Onwuegbuzie, 2009) olarak belirlenmiştir. Kısmi karma eş zamanlı baskın durum deseni, nicel ve nitel bileşenlerden birinin daha baskın durumda olduğu, yaklaşık aynı zaman diliminde toplanan “nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı çözümlendikten sonra, yorumlama ve tartışma sürecinde birleştirilerek çıkarımlarda bulunulduğu” bir desendir (Leech & Onwuegbuzie, 2009, s.269). Bu bağlamda bu çalışmada Stake’in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli çerçevesinde, 2018 yılında uygulamaya konulan altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının farklı veri kaynaklarından (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli) farklı veri toplama araçları (hazırbulunuşluk testleri, başarı testleri, görüşme formları, sınıf gözlem formu, bilgi formu, anketler) ile elde edilen nicel ve nitel veriler ışığında değerlendirilmesi amacıyla karma yöntem desenlerinden kısmi karma eş zamanlı baskın durum desende yürütülmüştür.

Karma yöntem araştırmalarının çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş önemli amacı bulunmaktadır (Greene ve ark., 1989). Bu çalışmada kullanılan kısmi karma eş zamanlı baskın durum deseni, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgularla sonuçların detaylandırılması, karşılaştırılması bakımından tamamlama ve nicel verilerin nitel verilerle kapsamlı hale getirilmesi, zenginleştirilmesi bakımından genişletme amacına hizmet etmektedir. Bu doğrultuda farklı veri kaynaklarından (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli) farklı veri toplama araçları (hazırbulunuşluk testleri, başarı testleri, görüşme formları, sınıf gözlem formu, bilgi formu, anketler) ile elde edilen nicel ve nitel veriler Stake’in Uygunluk-Olasılık Program

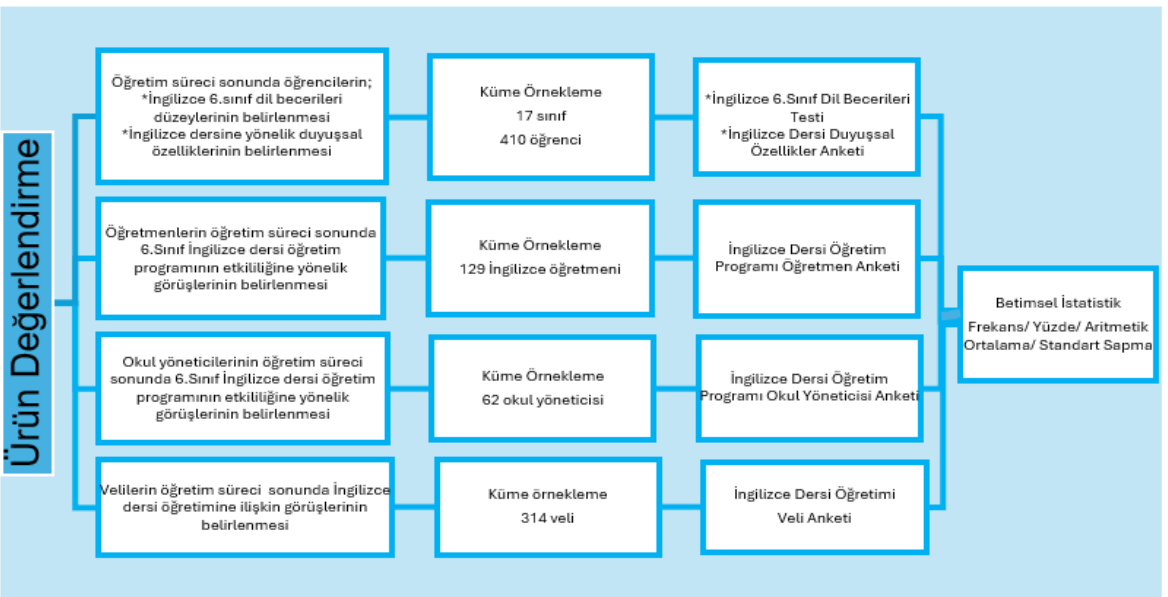
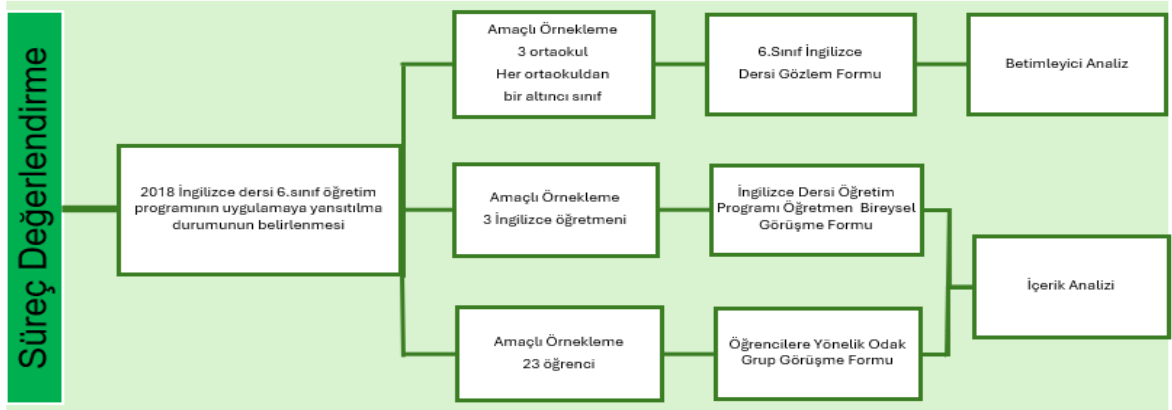
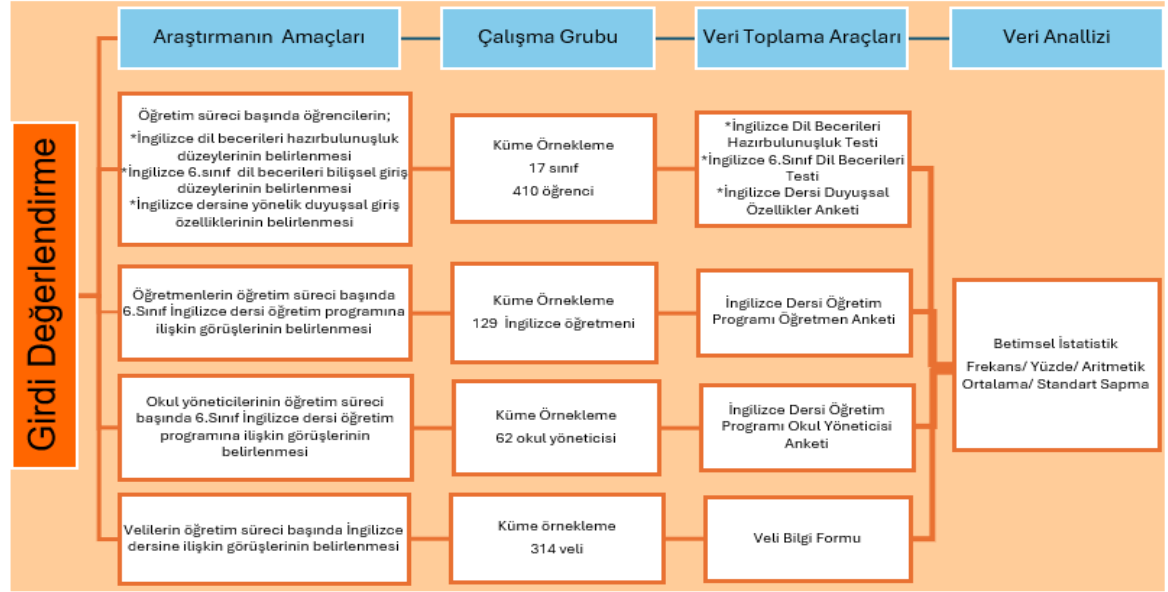
Değerlendirme Modeli'nin girdi, süreç ve ürün değerlendirme aşamalarına göre yaklaşık olarak eş zamanlı toplandıktan sonra ayrı ayrı analiz edilmiş ve çalışmanın sonunda elde edilen bulgular harmanlanarak yorumlanmıştır. Böylelikle araştırmada benimsenen kısmi karma eş zamanlı baskın durum deseni ile nicel verilerin daha iyi anlaşılması, derinleştirilmesi ve detaylandırılmasında nitel veriler sürece dahil edilerek bütüncül bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunu, küme örneklemesi kullanılarak belirlenen 410 altıncı sınıf öğrencisinin gönüllü katılımı ile uygulanan “İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi; İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi ve İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi”; 314 altıncı sınıf öğrenci velisinin gönüllü katılımı ile uygulanan “Veli Bilgi Formu ve İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi”; 129 altıncı sınıf İngilizce öğretmeninin gönüllü katılımı ile uygulanan “İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi” ile 62 okul yöneticisinin gönüllü katılımı ile uygulanan “İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi” aracılığıyla elde edilen nicel veriler oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunun odağını üç farklı okulun üç farklı altıncı sınıf şubesinde İngilizce Dersi Gözlem Formu aracıyla yürütülen sınıf içi gözlemler oluşturmakta olup; sınıf içi gözlemlerin derinleştirilmesi amacıyla gözlem yapılan sınıflardaki üç İngilizce öğretmeninin gönüllü katılımı ile uygulanan “İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu” ile gözlem yapılan üç sınıftaki 23 öğrencinin gönüllü katılımı ile uygulanan “Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen nitel veriler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın nicel veri seti, betimsel istatistik (frekans/yüzde/aritmetik ortalama/ standart sapma) yöntemleri; nitel veri seti ise betimleyici analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Şekil 2’de araştırma sürecine ilişkin akış şemasına yer verilmiştir.

Şekil 2

Araştırma Süreci



Çalışma Grubu

Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli'ne göre girdi, süreç ve ürün değerlendirme aşamaları kapsamında nicel ve nitel verilerin elde edildiği çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinin merkez ilçeleri olan Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçelerinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri, okul yöneticileri, bu okullarda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde ilk aşama ilçelerin belirlenmesi olmuştur. Araştırmanın yürütüldüğü ilçelerin seçiminde Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2022 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verileri temel olarak alınmıştır. TÜİK 2022 yılı verilerine göre Ordu ilinde bulunan 19 ilçenin toplam nüfusu 760872 olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2022). Araştırma deseninde nicel yöntemin baskın olması ve çalışma grubunun daha geniş bir kitleyi temsil edebilmesi bakımından çalışmanın yapıldığı Ordu ili için TÜİK 2022 yılı nüfus verileri dikkate alınarak, nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçeleri araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı Ordu ilindeki ilçelere ilişkin nüfus istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Ordu ilindeki İlçelerin 2022 Yılı Nüfus İstatistikleri

İlçe	İlçe Nüfusu	Nüfus Yüzdesi
Altınordu	229.214	30.12
Ünye	130.692	17.17
Fatsa	124.255	16.33
Perşembe	30.616	4.02
Kumru	29.228	3.84
Korgan	27.856	3.66
Gölköy	27.076	3.55
Akkuş	21.684	2.84
Aybastı	21.682	2.84
Ulubey	17.861	2.34
Mesudiye	13.846	1.82

İkizce	13.804	1.81
Çatalpınar	13.217	1.73
Gürgentepe	13.112	1.72
Çaybaşı	12.159	1.59
Kabataş	10.328	1.35
Çamaş	8.434	1.10
Gülyalı	8.221	1.08
Kabadüz	7.587	0.99

Nicel çalışma grubu. Girdi ve ürün değerlendirme kapsamında nicel verilerin toplandığı araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme yöntemi ile belirlenen Ordu ilinin Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçelerinde devlete bağlı 76 ortaokulda öğrenim gören 410 altıncı sınıf öğrencisi; 314 öğrenci velisi; bu ortaokullarda altıncı sınıflarda derse giren 129 İngilizce öğretmeni ve bu ortaokullarda görev yapan 62 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Fraenkel ve ark., (2012) küme örneklemesini “Çeşitli sınırlılıklar nedeniyle evrenden bireylerin seçilemediği durumlarda tek tek bireyler yerine, daha büyük bir küme popülasyonundan rastgele grup veya kümelerin seçilmesi” olarak tanımlamışlardır (s.95). Bu doğrultuda araştırmanın nicel çalışma grubunun belirlenmesine ilişkin aşamalar Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Nicel Çalışma Grubunun Belirlenmesi



Araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim-öğretim yılının Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğü resmi internet sayfasından elde edilen verilere göre Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçelerinde devlete bağlı 76 ortaokulda toplam 71 okul yöneticisi ve 233 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır (Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2022). Araştırmanın 2018 İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine odaklanmasından dolayı nicel çalışma grubunun belirlenmesinde örneklemin evreni temsil etmesi durumunun artırılmasına yönelik olarak sekizinci sınıfın sonunda ülke çapında uygulanan, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki merkezi sınav İngilizce puan ortalamaları temel olarak alınmıştır. LGS kapsamında İngilizce puanı 10 soru üzerinden değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da 2022 LGS İngilizce puan ortalamaları kullanılmıştır. Tablo 3'te verildiği gibi okulların LGS 2022 ortalama İngilizce puanı 10 üzerinden Altınordu'da 4.06, Ünye'de 3.85 ve Fatsa'da 5.28'dir.

Tablo 3

Altınordu, Ünye ve Fatsa İlçelerindeki Devlete Bağlı Ortaokulların 2022 LGS İngilizce Puanları

İlçe	<i>n</i>	<i>M</i>	Min.	Max.	Ranj	Toplam Puan
Altınordu	36	4.06	0.38	7.49	7.11	10
Ünye	21	3.85	1.60	6.67	5.07	10
Fatsa	19	5.28	2.60	8.20	5.6	10

Bu doğrultuda Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçelerinde 2022 LGS'ye katılan devlete bağlı ortaokulların İngilizce puanları Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilerek ortalama, ranj, minimum ve maksimum puanları hesaplanmıştır. Tablo 4'te verildiği gibi bu değerlere göre okullar, düşük, orta ve yüksek başarı gösteren olmak üzere üç gruba ayrılarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 4

Altınordu, Ünye ve Fatsa İlçelerindeki Devlete Bağlı Ortaokulların 2022 LGS İngilizce Puan Ortalamalarına Göre Sınıflandırılması

İlçe	Okullar	n	M	Min.	Max.
Altınordu	Yüksek puan alan okullar	7	6.04	7.49	5.12
	Orta düzey puan alan okullar	23	4.01	5.11	2.75
	Düşük puan alan okullar	6	1.99	2.74	.38
Ünye	Yüksek puan alan okullar	4	5.73	6.67	4.98
	Orta düzey puan alan okullar	11	4.03	4.97	3.29
	Düşük puan alan okullar	6	2.26	3.28	1.60
Fatsa	Yüksek puan alan okullar	5	7.56	8.20	6.34
	Orta düzey puan alan okullar	7	5.35	6.33	4.47
	Düşük puan alan okullar	7	3.57	4.46	2.60

Tablo 4'te verilen sınıflandırma doğrultusunda her ilçeden üç ortaokul (bir yüksek, bir orta, bir düşük düzey), İngilizce öğretmeni sayısı ve okul mevcudunun en fazla olduğu ve 5.sınıfta yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programını uygulamayan okullar arasından seçkisiz olarak belirlenmiştir. Tablo 5'te verildiği gibi belirlenen dokuz ortaokulun altıncı sınıf şubeleri arasından seçkisiz olarak iki şube belirlenirken; Ünye ilçesinde üst düzey başarıya sahip K okulu dışındaki tüm ortaokullarda 5.sınıf yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasından dolayı bu ilçede araştırmanın gerekliliklerine uygun tek okul K ortaokuludur. Bu ortaokulda da sadece bir altıncı sınıf şubesi olduğu için diğer okullardan farklı olarak yalnızca bir şube araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Tablo 5

Araştırmanın Nicel Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar

Başarı düzeyleri	İlçe	Seçilen okullar	2022 LGS İngilizce puan ortalamaları	Okul mevcudu	Seçilen sınıflar	Sınıf mevcudu
Yüksek	Altınordu	A Okulu	5.18	660	6C	30
					6G	32
					6H	29
Orta		B Okulu	4.94	1035	6G	30
					6C	22
					6E	24
Düşük		C Okulu	2.52	437		

Yüksek		D Okulu	7.53	162	6A	19
					6B	22
Orta	Fatsa	E Okulu	4.67	1241	6H	33
					6K	33
Düşük		F Okulu	4.39	833	6C	39
					6F	40
Yüksek		K Okulu	6.67	72	6A	17
Orta	Ünye	L Okulu	3.40	616	6A	22
					6D	22
Düşük		M Okulu	2.33	499	6A	29
					6B	32

Sonuç olarak araştırmanın girdi ve ürün değerlendirmesi sürecinde nicel verilerin elde edildiği çalışma grubu 129 altıncı sınıf İngilizce öğretmeni, 410 altıncı sınıf öğrencisi, 62 okul yöneticisi ve 314 altıncı sınıf velisidir. Çalışma grubundaki öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ile veli özellikleri bu araştırmanın doğası gereği altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğinin belirlenmesinde temel girdilerdir. Çalışmanın ilk araştırma sorusu çalışma grubunun demografik özelliklerinin incelenmesini de kapsadığından dolayı, bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

Nitel çalışma grubu. Süreç değerlendirme kapsamında sınıf gözlemlerinin yürütüldüğü ilçe, okul ve sınıfların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme, ölçüt örnekleme ve maximum çeşitlilik örnekleme dikkate alınmıştır. Araştırma sorularının derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan ve bilgi açısından zengin olduğu düşünülen durumların belirlenmesi için kullanılan (Patton, 2015) amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme gözlemlerin yapılacağı merkez ilçenin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacının imkân ve olanakları dahilinde zaman, ulaşım ve erişilebilirlik açısından Altınordu ilçesi, gözlem yapılacak okulların bulunduğu merkez ilçe olarak belirlenmiştir. Ortaokulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ve belli kriterlere göre durum veya katılımcıların seçilmesine olanak sağlayan (Yıldırım & Şimşek, 2021) ölçüt örnekleme dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, ‘girdi değerlendirme sürecinde yer alma’ ve ‘Altınordu ilçesinde yer alma’ ölçütlerine göre üç ortaokul belirlenmiştir. Sınıf gözlemlerinin yapılacağı şubelerin belirlenmesinde maksimum

çeşitliliğin sağlanmasına yönelik olarak araştırmanın girdi değerlendirme süreci kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında uygulanan ‘İngilizce Altıncı Sınıf Dil Becerileri Testi’ puan ortalamalarına göre yüksek, orta, düşük puan alan birer sınıf çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama sürecine başlanmadan önce veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve geliştirilen araçların uygulanması için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon Onayı alınmıştır. Bunun akabinde Millî Eğitim Bakanlığı’ndan araştırmanın uygulanmasına yönelik gerekli izin alınmıştır. Bu izinler dahilinde nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilme süreci kapsamında pilot çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde tamamlanmış ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ise asıl uygulama için nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın pilot çalışmasına ilişkin çalışma grubu zaman ve işgücü kaybını önlemeyi temele alan uygun örnekleme yöntemi ile gönüllük esasına dayalı olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2023). Tablo 6’da verildiği gibi, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılan pilot çalışma için gönüllük esasına dayalı olarak Ordu ilinde devlete bağlı ortaokulların 2021 LGS İngilizce puanlarına göre orta düzey başarıya sahip, İngilizce öğretmeni ve okul mevcudu öğrenci sayısının en fazla olduğu üç ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören öğrencilere İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testi, İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi; bu öğrencilerin velilerine İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi; bir ortaokulun bir altıncı sınıfında araştırmacı ve beraberinde İngilizce öğretmeni olan ikinci bir gözlemci ile üç ders boyunca sınıf gözlemi; Ordu ilinde asıl uygulamanın yürütüldüğü Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçeleri dışındaki diğer ilçelerinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi; Ordu ilinde asıl

uygulamanın yürütüldüğü Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçeleri dışındaki diğer ilçelerinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi; iki İngilizce öğretmeni ile bireysel görüşme; beş öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak pilot çalışma yürütülmüştür.

Pilot çalışma için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşme yapılarak araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin gönüllü katılım formu ile ayrıca öğrenciler için veli onay formu ile onam alınmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle ders programlarına göre eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde araştırma için uygun saatler belirlenmiş ve veri toplama araçları uygulanmıştır. Konuşma becerisi testlerini öğrencilere tek tek uygulandığından okullarda eğitim-öğretimin aksamaması için pilot çalışma sürecinde konuşma testlerinin uygulanmasında araştırmacıya iki İngilizce öğretmeni eşlik etmiştir. Pilot çalışma kapsamındaki sınıf içi gözlemler araştırmacının eşliğindeki bir İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Sınıf içi gözlemler için araştırmacıya eşlik eden İngilizce öğretmene araştırma ve araştırmanın odağında olan altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı detaylı bir şekilde anlatılarak, gözlemde dikkat etmesi gereken hususlara ilişkin olarak araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanan anketler imkân dahilinde yüz yüze, telefon ya da e-posta ile uygulanmıştır. Veli anketleri ise öğrenciler aracılığıyla velilere iletilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın pilot çalışmasına ilişkin verilerin elde edildiği çalışma grubu 180 İngilizce öğretmeni, 300 altıncı sınıf öğrencisi, 65 okul yöneticisi ve 70 velidir. Araştırmanın pilot çalışma veri toplama süreci Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Pilot Çalışma Veri Toplama Süreci*

Veri toplama aracı	Katılımcılar	Veri Toplama		
		Gerçekleştiren	Türü	Süresi
İngilizce Dil Becerileri Hazırlanışluk Testi	Üç ortaokuldan 300 altıncı sınıf öğrencisi	Araştırmacı ile Konuşma Testi için iki İngilizce öğretmeni	Yüz yüze	Bir ay
İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testi	Üç ortaokuldan 57 altıncı sınıf öğrencisi			Bir hafta
İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi	Ordu ilinin Altınordu, Ünye, Fatsa dışındaki ilçelerde görev yapan 180 İngilizce öğretmeni		Yüz yüze	Bir ay
İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi	Ordu ilinin Altınordu, Ünye, Fatsa dışındaki ilçelerde ortaokullarda görev yapan 65 okul yöneticisi	Araştırmacı	Telefon e-posta	
İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi	Üç ortaokuldan 70 altıncı sınıf öğrenci velisi		Öğrenciler aracılığıyla	İki hafta
İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu	İki İngilizce öğretmeni			25.02' 27.30'
Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu	Beş altıncı sınıf öğrencisi		Yüz yüze	31.20'
Sınıf İçi Gözlemler	Bir ortaokulun bir altıncı sınıf şubesi	Araştırmacı ile bir İngilizce öğretmeni		3x40=120dk

Pilot çalışma doğrultusunda veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Bunun akabinde asıl uygulama için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşme yapılarak araştırmayla ilgili bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin gönüllü katılım formu ile ayrıca öğrenciler için velilerinin veli onay formu ile izinleri alınmıştır. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle ders programlarına göre eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde araştırma için uygun saatler belirlenmiş ve veri toplama araçları uygulanmıştır.

Girdi ve ürün değerlendirme için İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testi, İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçelerindeki dokuz farklı okulun 17 sınıfındaki altıncı sınıf öğrencilerine; Veli Bilgi Formu ve İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi bu öğrencilerin velilerine; Ordu ili Altınordu, Ünye ve Fatsa ilçelerinde devlete bağlı tüm ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ile okul yöneticilerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi uygulanmıştır. Konuşma becerisi testleri öğrencilere bireysel olarak tek tek uygulandığından dolayı okullarda eğitim-öğretimin aksamaması için asıl uygulama sürecinde konuşma testlerinin uygulanmasında araştırmacıya iki İngilizce öğretmeni eşlik etmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanan anketler imkân dahilinde yüz yüze, telefon ya da e-posta ile uygulanmıştır. Veli anketleri ise öğrenciler aracılığıyla velilere iletilmiştir.

Süreç değerlendirme için girdi ve ürün değerlendirilmesinin yapıldığı 17 sınıf içinden Altınordu ilçesindeki üç farklı okulun üç altıncı sınıfında araştırmacı ve beraberinde İngilizce öğretmeni olan ikinci bir gözlemci ile 24 ders saati boyunca sınıf gözlemi; bu üç sınıftaki öğrencilerle odak grup görüşmeleri; bu üç sınıfın İngilizce öğretmenleriyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Sınıf içi gözlemler için araştırmacıya eşlik eden İngilizce öğretmenine araştırma ve araştırmanın odağında olan altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim

programı detaylı bir şekilde anlatılarak, gözlemde dikkat etmesi gereken hususlara ilişkin olarak araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri öğretmenlerin ve okul yönetiminin uygun gördüğü kütüphane, çok amaçlı salon gibi yerlerde öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir, bireysel görüşmeler de öğretmenlerin uygunluk durumuna göre okullarda yüz gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı			Veri Toplama		
Veri toplama aracı	Katılımcılar	Zamanı	Gerçekleştiren	Türü	Süresi
İngilizce Dil Becerileri Hazırlanışluk Testi	Altınordu, Ünye, Fatsa ilçelerindeki 9 ortaokulun 17 farklı altıncı sınıf şubesinde öğrenim gören 410 öğrenci	2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında	Araştırmacı ile Konuşma Testi için iki İngilizce öğretmeni	Yüz yüze	1.5 ay+1.5 ay
İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testi		2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda			1.5 ay+1.5 ay
İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi					Birer ay
Veli Bilgi Formu	Altınordu, Ünye, Fatsa ilçelerindeki 9 ortaokulun 17 farklı altıncı sınıf şubesinde öğrenim gören öğrencilerin 314 velisi	2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında	Araştırmacı	Öğrenciler aracılığıyla	Bir ay
İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi	Altınordu, Ünye, Fatsa ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 129 altıncı sınıf İngilizce öğretmeni	2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda		Yüz yüze Telefon e-posta	Birer ay
İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi	Altınordu, Ünye, Fatsa ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 62 okul yöneticisi				Birer ay
İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi	Altınordu, Ünye, Fatsa ilçelerindeki 9 ortaokulun 17 farklı altıncı sınıf şubesinde öğrenim gören öğrencilerin 314 velisi	2022-2023 eğitim-öğretim yılı sonunda		Öğrenciler aracılığıyla	Bir ay
İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu	Altınordu, ilçesindeki üç farklı ortaokuldaki üç farklı altıncı sınıf şubesinin (6C-6H-6E) İngilizce öğretmenleri	2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi		Yüz yüze	Ö1: 28.49'
Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu	Altınordu ilçesindeki üç farklı ortaokulun üç farklı altıncı sınıf şubesindeki (6C-6H-6E) 23 öğrenci				Ö2: 31.56'
					Ö3: 31.58'
					6C: 31.33'
					6H: 39.46'
Sınıf İçi Gözlemler	Altınordu ilçesindeki üç farklı ortaokulun üç farklı altıncı sınıf şubesi (6C-6H-6E)		Araştırmacı ile bir İngilizce öğretmeni		6H: 45.54'
					24x40=960dk

Nicel verilerin toplanması. Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli bağlamında girdi ve ürün değerlendirme süreci kapsamında araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Tablo 7'de verildiği gibi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin (2-5. sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyi) belirlenmesi amacıyla geliştirilen hazırbulunuşluk testleri; öğrencilerin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen başarı testleri; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerini belirlemeyi amaçlayan İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi örnekleme dahil edilen okullardaki 6. sınıf öğrencilerine 2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda uygulanmıştır. Eğitim-öğretimin aksamaması için konuşma testlerinin uygulanmasında araştırmacıya iki İngilizce öğretmeni eşlik etmiştir.

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik olarak İngilizce öğretmenlerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenler ve okul yöneticileri için ayrı ayrı geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen ve Okul Yöneticisi Anketleri ile Altınordu, Fatsa ve Ünye ilçelerindeki devlete bağlı ortaokullarda altıncı sınıfta ders veren İngilizce öğretmenlerine ve bu ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerine 2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik olarak velilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Veli Bilgi Formu örnekleme dahil edilen okullardaki 6. sınıf öğrencilerinin velilerine 2022-2023 eğitim-öğretim yılı başında; İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılı sonunda uygulanmıştır.

Nitel verilerin toplanması. Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli bağlamında süreç değerlendirme kapsamında araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Tablo 7'de verildiği gibi programda önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkelerin uygulamaya yansıtılma durumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olan İngilizce Dersi Gözlem Formu ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde nicel verilerin toplandığı okullar arasından Altınordu ilçesinde farklı başarı düzeylerine sahip A okulu 6C sınıfında altı saat, B okulu 6H sınıfında dokuz saat, C okulu 6E sınıfında dokuz

saat sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Yapılan bu gözlemlerde araştırmacıya İngilizce öğretmeni olan ikinci bir gözlemci eşlik etmiştir.

Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak, sınıf içi gözlemlere destek amacıyla öğretmenlerin İngilizce öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri için İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde gözlem yapılan üç sınıfın öğretmenleriyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu sürece paralel olarak sınıf içi gözlemlere destek amacıyla 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri için Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde gözlem yapılan A okulu 6C sınıfındaki yedi öğrenci, B okulu 6F sınıfındaki sekiz öğrenci ve C okulu 6E sınıfındaki sekiz öğrenci ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kısmi karma eş zamanlı baskın durum desende yürütülen bu çalışmada, belirlenen alt problemlere cevap vermek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu doğrultuda altıncı sınıf öğrencileri için geliştirilen İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma) Testi, İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi ve Odak Grup Görüşme Formu; İngilizce öğretmenlerine yönelik olarak İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ile Bireysel Görüşme Formu; okul yöneticilerine yönelik olarak geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi; velilere yönelik geliştirilen Veli Bilgi Formu ve İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi ile 6. sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu temel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan temel veri toplama araçları, veri kaynakları ve araştırmaya yön veren problem ile bu problem odağında oluşturulan alt problemler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Araştırma Problemleri ve Veri Toplama Araçları

Araştırma problemleri ve alt problemleri	Veri kaynakları ve veri toplama araçları
2018 yılında uygulamaya konulan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının girdi, süreç ve ürün bağlamında etkililiği nasıldır? Girdi Değerlendirmesi 1. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğinin belirlenmesinde temel girdiler olan öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli ve okul ve sınıf ortamının özellikleri nasıldır? 1.1. Öğrenci özellikleri nasıldır? 1.1.1. Öğrencilerin demografik özellikleri nasıldır? 1.1.2. Öğrencilerin İngilizce dil becerileri hazırbulunusluk düzeyleri (2-5.sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyi) nedir? 1.1.3. Öğrencilerin öğretim süreci başında 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir? 1.1.4. Öğrencilerin öğretim süreci başında İngilizce dersine yönelik duyuşsal giriş özellikleri nasıldır? 1.2. Öğretmen özellikleri nasıldır? 1.2.1. Öğretmenlerin demografik özellikleri nasıldır? 1.2.2. Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma durumları ve bilgi edinme yolları nelerdir? 1.2.3. Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir? 1.3. Okul yöneticilerinin özellikleri nasıldır? 1.3.1. Okul yöneticilerinin demografik özellikleri nasıldır? 1.3.2. Okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma durumları ve bilgi edinme yolları nelerdir? 1.3.3. Okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir? 1.4. Velilerin özellikleri nasıldır? 1.4.1. Velilerin demografik özellikleri nasıldır? 1.4.2. Velilerin İngilizce dersine ilişkin görüşleri nelerdir? 1.5. Okul ve sınıf ortamının özellikleri nasıldır? 1.6. 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği girdi özellikleri ile gözlemlenen girdiler arasındaki uyum nasıldır?	<i>Altıncı sınıf öğrencileri</i> - Hazırbulunusluk testi - Dil becerileri başarı testi - Duyuşsal özellikler anketi <i>İngilizce öğretmenleri</i> - İngilizce dersi öğretim programı anketi <i>Okul Yöneticileri</i> - İngilizce dersi öğretim programı anketi <i>Veliler</i> - Veli bilgi formu
Süreç Değerlendirmesi 2. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı uygulamaya nasıl yansıtılmaktadır? 2.1. Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen/önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkeleri uygulamaya yansıtma durumları nasıldır? 2.2. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği süreç özellikleri ile gözlemlenen özellikler arasındaki uyum nasıldır?	- Sınıf içi gözlem formu <i>İngilizce öğretmenleri</i> - Bireysel görüşme formu <i>Altıncı sınıf öğrencileri</i> - Odak grup görüşme formu
Ürün Değerlendirmesi 3. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği nedir? 3.1. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir? 3.2. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri nasıldır? 3.3. Öğretim süreci sonunda programın etkililiğine ilişkin paydaş (öğretmen, okul yöneticisi, veli) görüşleri nelerdir? 4. Amaçlanan girdi, süreç ve ürünler ile gözlemlenen girdi, süreç ve ürünler arasındaki uyum nasıldır	<i>Altıncı sınıf öğrencileri</i> - Dil becerileri başarı testi - Duyuşsal özellikler anketi <i>İngilizce öğretmenleri</i> - İngilizce dersi öğretim programı anketi <i>Okul Yöneticileri</i> - İngilizce dersi öğretim programı 2.2.anketi <i>Veliler</i> - İngilizce dersi öğretimi anketi

Bu araştırmada İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi bölüm başlıkları altında testlere ilişkin açıklamalara detaylı olarak yer verilmiştir. Bu testler geliştirilirken, her iki test için aşağıda belirtildiğı gibi bazı ortak prosedürler uygulanmıştır.

İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testlerinin geliştirilmesinde temel kaynak olan 2018 İngilizce dersi ğretim programındaki kazanımlar incelendiğinde 2-5.sınıflarda 73 dinleme, 103 konuşma, 11 okuma becerisine ilişkin olmak üzere toplam 187 kazanımın; altıncı sınıfta ise 14 dinleme, 27 konuşma, 13 okuma ve 6 yazma becerisine ilişkin olmak üzere olmak üzere toplam 60 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Kazanım sayısının fazla olmasından, testlerin amacına göre kritik kazanımların belirlenmesine karar verilmiştir. Bu araştırmada ‘kritik kazanım’ programın temele aldığı CEFR A1 temel seviyesi ölçütlerine ve göstergelerine uygun lme ve değerlendirme yapmaya imkn veren gözlenebilir ve ölçülebilir, en kapsamlı ve en üst düzeyde olan kazanımlar olarak tanımlanmıştır. Kritik kazanımların belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şöyledir: 1) Programın temel aldığı CEFR A1 temel seviyesi göstergeleri; 2) lme ve değerlendirmeye uygun gözlenebilir ve ölçülebilir kazanımlar; 3) En kapsamlı ve en üst düzey bilgi/beceri gerektiren kazanımlar (diğer kazanımlara göre). Bu ltler doğrultusunda toplam sekiz uzmanın katılımıyla üç aşamalı görüş ve karar alma süreci sonunda kritik kazanımlar belirlenmiştir.

Tablo 9’da verildiğı gibi, kritik kazanımların belirlenme süreci üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada toplamda yedi uzman kritik kazanımlar için görüş bildirmiştir. İngilizce ğretmenliğı lisans programı mezunu ve aynı zamanda EP yüksek lisans programını tamamlayarak, yine EP alanında doktora çalışmalarına devam eden iki araştırma görevlisi, iki ğretim görevlisi ve  İngilizce ğretmeni olmak üzere toplam yedi uzmandan gelen görüşler doğrultusunda oy çokluğu ve/veya oy birliğı ile belirlenmiş kazanımlar kritik kazanım olarak belirlenmiştir. Belirlenen kritik kazanımlar daha sonra araştırmacı tarafından incelendiğinde, başka kritik kazanımların içinde kapsandığı tespit

edilen kazanımlar elenmiş ve dil öğrenmede önemli olan eklenmesi gereken bazı kazanımlar kritik kazanım olarak eklenmiştir. Bu şekliyle yeniden uzman görüşüne sunulmuştur.

İkinci aşamada iki uzmandan kritik kazanımlar için görüş alınmıştır. Birinci aşamada da görüş bildirmiş olan İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu ve aynı zamanda EPÖ yüksek lisans programını tamamlayarak, yine EPÖ alanında doktora çalışmalarına devam eden araştırma görevlisi iki uzman kritik kazanımlar için ekleme ya da çıkarma yapmamışlardır. Üçüncü aşamada ise önceki aşamalarda uzman görüşleri ile belirlenen taslak kritik kazanım listesi, son kontrolünün yapılması ve nihai listenin oluşturulması amacıyla doktora ve doçentlik alanı EPÖ olan ve aynı zamanda İngilizce eğitimi uzmanlığına sahip bir öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Bu aşamada görüşü alınan uzman İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testine ilişkin kritik kazanımların uygun olduğu görüşünü bildirirken; İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testine ilişkin kritik kazanımlardan bazılarının listeden çıkarılmasını önermiştir. Gerekli öneriler dikkate alınarak nihai kritik kazanımlar listesi belirlenmiştir. Tablo 9'da İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testine ilişkin kritik kazanım belirleme aşamaları verilmiştir.

Tablo 9

İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6.Sınıf Dil Becerileri Testine İlişkin Kritik Kazanım Belirleme Aşamaları

İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi				
	Görüş Bildiren Uzmanlar	Dil Beceri Alanı*	Programdaki Kazanım Sayısı	Belirlenen Kritik Kazanım Sayısı
1.Aşama	7 uzman	Dinleme	73	14
		Konuşma	103	10
		Okuma	11	7
2.Aşama	2 uzman	Dinleme	73	14
		Konuşma	103	10
		Okuma	11	7

3.Aşama	1 uzman	Dinleme	73	14
		Konuşma	103	10
		Okuma	11	7

İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Testi

1.Aşama	7 uzman	Dinleme	14	10
		Konuşma	27	10
		Okuma	13	10
		Yazma	6	5
2.Aşama	2 uzman	Dinleme	14	10
		Konuşma	27	10
		Okuma	13	10
		Yazma	6	5
3.Aşama	1 uzman	Dinleme	14	9
		Konuşma	27	9
		Okuma	13	7
		Yazma	6	4

* İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi için belirlenen tüm kritik kazanımlar dil beceri alanlarına göre EK-A ve EK-B'de verilmiştir.

Kritik kazanımların belirlenmesinden sonra, testlerin geliştirilmesinde her bir kritik kazanım için araştırmacı tarafından iki soru hazırlanarak taslak soru havuzu oluşturulmuştur. Taslak soru havuzunda İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 14, İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 28, İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 20; İngilizce 6. sınıf Okuma Becerisi Testi için 14, İngilizce 6. sınıf Dinleme Becerisi Testi için 18, İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testi için 18 ve İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi Testi için sekiz soru olmak üzere toplam 120 taslak soru araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Dinleme becerisi testleri, kritik kazanımlar dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (eba.gov.tr) sitesinde bulunan ders destek materyalleri kullanılarak hazırlanmıştır. Bu materyallerden uygun dinleme metinleri seçilmiş ve bu metinler üzerinden sorular oluşturulmuştur. Başka bir deyişle, dinleme becerisi

soruları eba.gov.tr üzerindeki ders destek materyallerindeki dinleme metinleri kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Bunun akabinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon Onayı ve MEB uygulama izni başvurularına paralel olarak veri toplama araçları için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Test için oluşturulan taslak sorular, kritik kazanımları test etme uygunluğunun değerlendirilmesi açısından uzman görüşüne sunulmuştur. İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu ve aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda doktora programına devam eden bir araştırma görevlisi ve üç İngilizce öğretmeni; İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu olup Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesi ile Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki öğretim üyesi toplam yedi uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların sorularda bazı metinlerin kısaltılması, bazı soru maddelerindeki olumsuz soru ifadeleri yerine olumlu soru ifadelerine yer verilmesi, bazı ifadelerin anlaşılabilirlik açısından yeniden düzenlemesi önerileri dikkate alınarak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İngilizce derslerinin haftalık ders saati ve testlerin ayrı oturumlarda bazılarının (konuşma) ise bireysel olarak uygulanması gerektiğinden her bir kritik kazanım için tek soru sorulmasına uzman görüş ve onayları doğrultusunda karar verilmiştir. Bu doğrultuda pilot çalışma öncesi uzman görüşüne başvurularak, uzmanlardan her kazanım için hazırlanmış iki sorudan en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu ve aynı zamanda EPÖ yüksek lisans programını tamamlayarak, yine EPÖ alanında doktora çalışmalarına devam eden bir araştırma görevlisi ve iki İngilizce öğretmeni; İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu olup Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesi toplam dört uzman görüş bildirmiştir. Testlerin pilot çalışma öncesi son hali İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 7, İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 14, İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 10, İngilizce 6. sınıf Okuma Becerisi Testi için 7, İngilizce 6. sınıf Dinleme Becerisi Testi için 9, İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testi için 9 ve İngilizce 6. sınıf Yazma

Becerisi Testi için dört soru olmak üzere toplam 60 sorudan oluşmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan testler için pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda Testlerin geliştirilme süreci ve pilot çalışmaların sonuçları ayrıntılı olarak ilgili başlıklar altında ayrı ayrı sunulmuştur.

İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi

Bu araştırmada girdi değerlendirmesi bağlamında altıncı sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programının 2-5. sınıf kazanımları kapsamında okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı ayrı ölçüldüğü İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi geliştirilmiştir. 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programının 2-5. sınıf kazanımları incelendiğinde, bu sınıflar düzeyinde yer verilen temel dil becerileri okuma, dinleme ve konuşmadır, yazma becerisine yönelik kazanım yoktur. Bu doğrultuda dört temel dil becerisinden okuma, dinleme ve konuşma becerileri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testinin geliştirilmesinde temel kaynak olan 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programındaki kazanım sayısının fazla olmasından, testlerin amacına göre kritik kazanımların belirlenmesine karar verilmiştir. İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testinin amacına uygun olarak uzman görüşleriyle belirlenen kritik kazanımlara ilişkin okuma, dinleme ve konuşma becerilerine ait testlerin geliştirilme süreci ve pilot çalışmaların sonuçları ayrıntılı olarak aşağıda ayrı ayrı sunulmaktadır.

İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi. İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin ön öğrenmelerini belirlemek için öğretim programında belirlenen 5.sınıftaki (programda okuma becerisi ilk olarak 5.sınıfta verilmektedir) okuma becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine yönelik olarak toplam yedi kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-A).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 220 altıncı sınıf öğrencisi

ile pilot çalışma yapılmıştır. Çoktan seçmeli toplam yedi sorudan oluşan İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için Tablo 10 ve Tablo 11’de verildiği gibi madde analizleri yapılarak testin ortalama güçlüğü, madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 10

İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü

Puan	<i>f</i>	Toplam Puan
0	3	0
1	25	25
2	25	50
3	40	120
4	30	120
5	27	135
6	33	198
7	37	259
		Toplam öğrenci 220
		220 öğrencinin toplam puanı 907
		Toplam soru sayısı 7
		Testin ortalama güçlüğü .58

Tablo 11

İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık İndeksi

Soru	Grup	A	B	C	D	pjx*	rjx**	Maddenin Yorumu
1(C)	Üst	1	-	59	-	.62	.71	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	5	24	16	12			
2 (B)	Üst	1	57	2	-	.55	.78	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	19	10	16	15			
3 (D)	Üst	2	-	3	55	.53	.76	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	21	11	16	9			
4 (A)	Üst	47	2	5	5	.44	.68	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	6	7	15	27			
5 (C)	Üst	-	-	60	-	.76	.46	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	8	10	32	9			

6 (D)	Üst	-	-	-	60	.60	.80	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	16	19	9	12			
7 (B)	Üst	-	59	1	-	.56	.83	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	10	9	22	14			

* **pjx:** 0'a yaklaştıkça zorlaşır, 1'e yaklaştıkça kolaylaşır. ** **rjx:** $rjx \leq 0.19$ soru kullanılamaz, testten çıkarılmalı; $rjx \leq 0.29$ düzeltilip kullanılabilir; $rjx \leq 0.39$ kullanılabilir; $rjx \leq 0.40$ ve üstü çok iyi ayırt edici bir soru

Hesaplanan madde analizi sonuçlarına göre Tablo 10 ve Tablo 11'de verildiği gibi testteki maddelerin farklı zorluklarda olduğu bulunduğu için testin güvenilirliğine ilişkin 220 öğrenci ile elde edilen verilere göre KR-20 güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi yedi sorudan oluşmaktadır, bu teste ilişkin örnek sorular EK-C'de verilmiştir.

İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi. İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin ön öğrenmelerini belirlemek için öğretim programında belirlenen 2-5. sınıflardaki dinleme becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testine yönelik olarak toplam 14 kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-A).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 214 altıncı sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Çoktan seçmeli toplam 14 sorudan oluşan İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için Tablo 12 ve Tablo 13'te verildiği gibi madde analizleri yapılarak testin ortalama güçlüğü, madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 12

İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü

Puan	<i>f</i>	Toplam Puan
0	1	0
1	0	0

2	5	50
3	10	30
4	10	40
5	13	65
6	19	114
7	27	168
8	15	120
9	23	207
10	18	180
11	19	209
12	32	384
13	14	182
14	8	112
Toplam öğrenci		214
214 öğrencinin toplam puanı		1861
Toplam soru sayısı		14
Testin ortalama güçlüğü		.62

Tablo 13

İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırtıcılık İndeksi

Soru	Grup	A	B	C	D	pjx*	rjx**	Maddenin Yorumu
1 (C)	Üst	1	-	56	-	.58	.75	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	27	12	12	6			
2 (B)	Üst	-	58	-	-	.75	.50	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	15	29	6	7			
3 (C)	Üst	-	-	58	-	.68	.62	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	12	14	22	6			
4 (B)	Üst	-	58	-	-	.66	.67	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	18	19	6	13			
5 (A)	Üst	58	-	-	-	.59	.81	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	11	9	19	14			
6 (C)	Üst	-	-	55	3	.70	.48	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	4	6	27	19			
7 (B)	Üst	4	51	3	-	.62	.51	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	10	21	13	10			
8 (D)	Üst	-	1	1	56	.65	.62	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	6	22	9	20			

9 (C)	Üst	-	6	52	-	.65	.48	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	17	5	24	12			
10 (A)	Üst	41	5	11	1	.43	.53	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	10	17	18	12			
11 (D)	Üst	1	2	1	52	.56	.65	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	17	10	12	14			
12 (B)	Üst	17	32	4	5	.36	.37	Kullanılabilir
	Alt	20	10	11	15			
13 (C)	Üst	2	12	44	1	.50	.50	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	7	19	15	10			
14 (D)	Üst	2	-	1	55	.58	.72	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	16	11	15	13			

* **pjx**: 0'a yaklaştıkça zorlaşır, 1'e yaklaştıkça kolaylaşır. ** **rjx**: $rjx \leq 0.19$ soru kullanılamaz, testten çıkarılmalı; $rjx \leq 0.29$ düzeltilip kullanılabilir; $rjx \leq 0.39$ kullanılabilir; $rjx \leq 0.40$ ve üstü çok iyi ayırt edici bir soru

Tablo 12 ve Tablo 13'te de verildiği gibi testteki maddeler eşit zorlukta olmadığından İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testinin güvenilirliğine ilişkin 214 öğrenci ile elde edilen verilere göre KR-20 güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi 14 sorudan oluşmaktadır, bu teste ilişkin örnek sorular EK-D'de verilmiştir.

İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi. İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin ön öğrenmelerini belirlemek için öğretim programında belirlenen 2-5. sınıflardaki konuşma becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine yönelik olarak toplam 10 kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-A).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi için 33 altıncı sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma öncesinde öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirmek için konuşma becerisi değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testinin güvenilirliği, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak yorumlayıcılar arası güvenirlik yoluyla hesaplanmıştır. Bu bağlamda pilot

çalışma için üç puanlayıcı 33 altıncı sınıf öğrencisinin konuşma becerisini değerlendirmiştir. ICC değerleri Koo ve Li'ye (2016) göre mükemmel güvenilirliğin göstergelerinden olan .99 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testinin son hali 10 sorudan oluşmuştur, teste ilişkin örnek sorular EK-E'de verilmiştir.

İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Testi

Bu araştırmada girdi ve ürün değerlendirmesi bağlamında altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce 6. sınıf dil becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programının 6. sınıf kazanımları kapsamında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı ölçüleceği İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Testi geliştirilmiştir.

İngilizce 6. sınıf Dersi Dil Becerileri Testinin geliştirilmesinde temel kaynak olan 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar incelendiğinde altıncı sınıfta 14 dinleme, 27 konuşma, 13 okuma ve altı yazma becerisine ilişkin olmak üzere toplam 60 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Kazanım sayısının fazla olmasından, testlerin amacına göre kritik kazanımların belirlenmesine karar verilmiştir. İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testinin amacına uygun olarak uzman görüşleriyle belirlenen kritik kazanımlara ilişkin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ait testlerin geliştirilme süreci ve pilot çalışmaların sonuçları ayrıntılı olarak aşağıda ayrı ayrı sunulmaktadır.

İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi. İngilizce 6. sınıf Okuma Becerisi Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirlenen 6. Sınıftaki okuma becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce 6. sınıf Okuma Becerisi Testine yönelik olarak toplam yedi kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-B).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi için 300 altıncı sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Çoktan seçmeli toplam yedi sorudan oluşan İngilizce 6. Sınıf Okuma

Becerisi Testi için Tablo 14 ve Tablo 15'te verildiği gibi madde analizleri yapılarak testin ortalama güçlüğü, madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 14

İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü

Puan	<i>f</i>	Toplam Puan
0	6	0
1	32	32
2	34	68
3	41	123
4	45	180
5	46	230
6	45	270
7	51	357
		Toplam öğrenci 300
		300 öğrencinin toplam puanı 1260
		Toplam soru sayısı 7
		Testin ortalama güçlüğü .6

Tablo 15

İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayıricılık İndeksi

Soru	Grup	A	B	C	D	pjx*	rjx**	Maddenin Yorumu
1 (B)	Üst	1	80	-	-	.69	.59	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	19	32	14	16			
2 (D)	Üst	1	1	52	77	.61	.67	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	32	12	14	22			
3 (A)	Üst	73	2	1	5	.53	.72	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	14	26	16	23			
4 (C)	Üst	-	-	80	1	.59	.79	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	27	16	16	17			
5 (B)	Üst	-	76	1	3	.56	.74	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	25	16	15	21			
6 (D)	Üst	5	-	-	76	.54	.79	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	21	28	15	12			
7 (C)	Üst	-	6	75	-	.53	.79	Çok iyi ayırt edici bir soru

Alt 7 38 11 20

* **pjx**: 0'a yaklaştıkça zorlaşır, 1'e yaklaştıkça kolaylaşır. ** **rjx**: $rjx \leq 0.19$ soru kullanılamaz, testten çıkarılmalı; $rjx \leq 0.29$ düzeltilip kullanılabilir; $rjx \leq 0.39$ kullanılabilir; $rjx \leq 0.40$ ve üstü çok iyi ayırt edici bir soru

Hesaplanan madde analizi sonuçlarına göre Tablo 14 ve Tablo 15 incelendiğinde testteki maddelerin farklı zorluklarda olduğu bulunduğu için İngilizce 6. sınıf Okuma Becerisi Testinin güvenilirliğine ilişkin 300 öğrenci ile elde edilen verilere göre KR-20 güvenirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak İngilizce 6. sınıf Okuma Becerisi Testinin son hali yedi sorudan oluşmuştur, bu teste ilişkin örnek sorular EK-F'de verilmiştir.

İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi. İngilizce 6. sınıf Dinleme Becerisi Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirlenen 6. sınıftaki dinleme becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce 6. sınıf Dinleme Becerisi Testine yönelik olarak toplam dokuz kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-B).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi için 215 altıncı sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Çoktan seçmeli toplam dokuz sorudan oluşan İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi için Tablo 16 ve Tablo 17'de verildiği gibi madde analizleri yapılarak testin ortalama güçlüğü, madde güçlük indeksi ve madde ayırtıcılık gücü indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 16

İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testine İlişkin Test Ortalama Güçlüğü

Puan	<i>f</i>	Toplam Puan
0	1	0
1	6	6
2	15	30
3	18	54
4	28	112
5	26	130
6	27	162
7	27	189

8	41	328
9	26	234
		Toplam öğrenci 215
		215 öğrencinin toplam puanı 1245
		Toplam soru sayısı 9
		Testin ortalama güçlüğü .64

Tablo 17

İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testine İlişkin Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırcılık İndeksi

Soru	Grup	A	B	C	D	pjx*	rjx**	Maddenin Yorumu
1 (A)	Üst	53	2	3	-	.56	.70	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	12	23	9	13			
2 (C)	Üst	-	1	57	-	.72	.51	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	15	9	27	7			
3 (B)	Üst	2	56	-	-	.62	.67	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	19	17	15	5			
4 (A)	Üst	55	3	-	-	.59	.70	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	14	13	13	13			
5 (D)	Üst	-	-	-	58	.61	.77	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	7	15	23	13			
6 (C)	Üst	-	1	56	1	.56	.81	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	12	6	9	27			
7 (B)	Üst	-	58	-	-	.76	.46	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	7	31	12	7			
8 (A)	Üst	41	6	6	5	.46	.48	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	13	20	14	11			
9 (C)	Üst	-	-	58	-	.67	.65	Çok iyi ayırt edici bir soru
	Alt	13	17	20	9			

* pjx: 0'a yaklaştıkça zorlaşır, 1'e yaklaştıkça kolaylaşır. ** rjx: rjx≤0.19 soru kullanılamaz, testten çıkarılmalı; rjx≤0.29 düzeltilip kullanılabilir; rjx≤0.39 kullanılabilir; rjx≤0.40 ve üstü çok iyi ayırt edici bir soru

Tablo 16 ve Tablo 17'de verildiği gibi testteki maddeler eşit zorlukta olmadığı için İngilizce 6. sınıf Dinleme Becerisi Testinin güvenilirliğine ilişkin 215 öğrenci ile elde edilen verilere göre KR-20 güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. İngilizce 6. sınıf Dinleme Becerisi Testi son olarak dokuz sorudan oluşmaktadır ve bu teste ilişkin örnek sorular EK-G'de verilmiştir.

İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi. İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirlenen 6. sınıf konuşma becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testine yönelik olarak toplam dokuz kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-B).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testi, için 34 altıncı sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma öncesinde öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirmek için konuşma becerisi değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testinin güvenilirliği, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak yorumlayıcılar arası güvenirlik yoluyla hesaplanmıştır. Bu bağlamda pilot çalışma için üç puanlayıcı 34 altıncı sınıf öğrencisinin konuşma becerisini değerlendirmiştir. ICC değerleri Koo ve Li'ye (2016) göre mükemmel güvenirliğin göstergelerinden olan .99 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak İngilizce 6. sınıf Konuşma Becerisi Testinin son hali dokuz sorudan oluşmuştur, bu teste ilişkin örnek sorular EK-H'de verilmiştir.

İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi. İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi Testi, altıncı sınıf öğrencilerinin öğretim programında belirlenen 6. sınıf yazma becerisine ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi Testine yönelik olarak toplam dört kritik kazanım uzman görüş ve onayları dahilinde belirlenmiştir (EK-B).

Uzman dönütleri doğrultusunda her bir kazanımı en iyi test edecek sorular seçilerek oluşturulan İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi Testi için 36 yedinci sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır. Yazma becerisi programda ilk kez altıncı sınıfın ikinci döneminde verilmektedir. Pilot çalışmanın yapılacağı altıncı sınıf öğrencileri yazma becerilerini deneyimlemedikleri için yalnızca yazma becerisinin pilot çalışması yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Pilot çalışma öncesinde öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmek için yazma becerisi değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi

Testinin güvenilirliği, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak yorumlayıcılar arası güvenilirlik yoluyla hesaplanmıştır. Bu bağlamda pilot çalışma için üç puanlayıcı 36 yedinci sınıf öğrencisinin yazma becerisini değerlendirmiştir. ICC değerleri Koo ve Li'ye (2016) göre mükemmel güvenilirliğin göstergelerinden olan .99 olarak bulunmuştur. Bu çalışmalar sonrasında, İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi Testinin son hali dört sorudan oluşmuştur, bu teste ilişkin örnek sorular EK-I'da verilmiştir.

İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi

Çalışmanın temel aldığı Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeline göre, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi yaparak eğitim programının tamamen betimlenmesi ve değerlendirilmesi belirtilmektedir (Stake, 1967). Sonuçları etkileyebilecek bir öğrencinin öğrenme sürecinden önceki durumu, örneğin yetenekleri, tecrübesi, ön bilgisi, ilgisi ve istekliliği gibi durumlar (Fitzpatrick, vd., 2004; Stake, 1967) bir programın girdi verilerini oluştururken, eğitim deneyiminden kaynaklanan öğrencilerin yetenekleri, tutumları, istekleri gibi durumlar (Ornstein & Hunkins, 2018; Stake, 1967) bir programın ürün verilerini oluşturmaktadır. Stake'in (1967) hem girdi hem de ürün değerlendirme ile ilgili açıklamalarına dayalı olarak girdi ve ürün değerlendirmede duyuşsal özelliklerin programın etkililiği hakkında karar verme sürecinde gerekli olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik olarak öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerini de harekete geçirmek için okulların öğrencilerin seveceği bir merkez hâline getirilmesini ifade etmektedir (MEB, 2010). Levin (2013) bireylerin okul deneyimiyle ilgili bilişsel olmayan niteliklerinin bilişsel nitelikler kadar, hatta onlardan daha önemli olduğuna dair önemli kanıtların olduğunu belirtmektedir.

Bu doğrultuda altıncı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi gerekliliğinden hareketle yapılan alanyazın incelemesinde öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek için farklı veri toplama araçlarına rastlanmakla birlikte, bu araştırmada değerlendirilen 2018 İngilizce Dersi Öğretim Programına özgü

duyuşsal özelliklerin incelenmesine odaklanan veri toplama aracına rastlanamadığından dolayı İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketinin geliştirilme sürecinde öncelikle yazılı program metni baştan sona satır satır incelenerek program kapsamında bahsedilen duyuşsal alanla ilgili göstergeler listelenmiş ve bu öğelere ilişkin 31 taslak anket maddesi oluşturulmuştur. Hazırlanan taslağa ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda maddelerin açık ve anlaşılır olması ile ölçülmek istenen yapıya bağlı kalınması amacıyla 16 madde anket kapsamından çıkarılarak; bazı maddelerin ifade biçimlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen anket formu taslağı yeniden uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanların onayıyla belirlenen 15 maddelik anket, beş 6. sınıf öğrencisi ile ön uygulama yapılarak, maddelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Bu işlemlerin sonucunda İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi için 57 altıncı sınıf öğrencisi ile pilot çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmada 57 altıncı sınıf öğrencisine uygulanan anketin Cronbach alfa değeri .78 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olması, elde edilen bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir (Christensen vd., 2015). Pilot çalışmalar sonucunda, taslak anket formunda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığı tespit edilmiştir.

Bu işlemler sonucunda, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci öncesi ve sonrasındaki İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan anket formunun ilk bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise İngilizce derslerine yönelik olarak 5'li Likert tipinde (1:Kesinlikle Katılmıyorum – 5:Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmış 15 madde bulunmaktadır. Anket maddelerinin 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği .8 olarak belirlenmiştir. Anketin aralık değeri ve aralık değerlerinin ifade ettiği düzey; 1.00-1.80 kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60

katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum, 4.21-5.00 kesinlikle katılıyorum şeklidedir. Ankete ilişkin örnek maddeler EK-I'de verilmiştir.

İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi, İngilizce öğretmenlerinin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda, anket formunun geliştirme sürecinde MEB 2018 İngilizce dersi öğretim program metni baştan sona satır satır incelenerek programdaki genel özellikler ile program öğelerine ilişkin tüm özellikler listelenmiştir. Yazılı program metninin yanı sıra, alanyazında öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin incelendiği program değerlendirme araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları (Aksoy, 2020; Çankaya, 2015; Çelen, 2011; Çiftçi-Cinkavuk, 2017; Dinçer, 2013; Dünder, 2020; Er, 2006; Erarslan, 2016; Erbilien-Sak, 2008; Ercan, 2019; Güneş, 2009; İnam-Çelik, 2009; Kandemir, 2016; Kaya, 2018; Keklik, 2019; Orakcı, 2012; Seçkin, 2010; Süer, 2014; Yörü, 2012) ile MEB'in (2020) 31 dersin öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmada kullandığı veri toplama aracındaki maddeler incelenmiştir. Yürütülen bu ön inceleme sonrasında öğretim programının öğelerine yönelik oluşturulan anket maddelerinin benzer ifadeler çerçevesinde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle program değerlendirmede öğretim programının öğelerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalarda program farklılaşsa bile odak noktası programın temel öğeleri olduğu için, veri toplama araçlarındaki maddelerde kullanılan/ tercih edilen ifadeler arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yürütülen bu araştırma için geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketindeki maddeler İngilizce dersi öğretim programı temel alınarak, alanyazın ile MEB Öğretim Programları Değerlendirme Raporu (MEB, 2020) doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Bu doğrultuda, programın genel özellikleri ile program öğelerine ilişkin maddelerden oluşan İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi için ilk aşamada 59 taslak anket

maddesi oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak anket formuna ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim üyesi ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesinin katılımıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda maddelerin açık ve anlaşılır olması ile ölçülmek istenen yapıya bağlı kalınması amacıyla 10 madde anket kapsamından çıkarılarak; bazı maddelerin ifade biçimlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra uzmanlar, programın genel özellikleri kapsamında (örn: felsefesi, yetkinlikler, değerler, vb.) yeni maddelerin eklenmesini de önermişlerdir. Bu doğrultuda, beş madde eklenerek düzenlenen anket formu taslağı yeniden uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanların onayıyla belirlenen 54 maddelik Anket, beş öğretmen ile ön uygulama yapılarak, maddelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Uzman dönütleri ışığında yapılan değişiklikler sonrasında, taslak anket formu için 180 ortaokul İngilizce öğretmeninin katılımıyla pilot uygulama süreci tamamlanmıştır.

Pilot uygulamadan elde edilen verilerin Cronbach alfa değeri .98, genel özellikler, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme bölümleri için ise Cronbach alfa değerleri sırasıyla .95, .96, .95, .95 ve .95 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olması elde edilen bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir (Christensen vd., 2015). Pilot çalışmalar sonucunda, taslak anket formunda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir.

Bu işlemler sonucunda, oluşturulan nihai anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise İngilizce dersi öğretim programına yönelik olarak programın genel özelliklerine ilişkin 13, kazanımlara ilişkin 16, içerikle ilgili 10, eğitim durumlarına ilişkin 9 ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin altı madde olmak üzere 5'li Likert tipinde (1:Kesinlikle Katılmıyorum – 5:Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmış toplam 54 madde bulunmaktadır. Anket maddelerinin 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği .8 olarak belirlenmiştir. Anketin aralık değeri ve aralık değerlerinin ifade ettiği düzey; 1.00-1.80 kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40

kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum, 4.21-5.00 kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Örnek maddeler ekte verilmiştir (EK-J).

İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi, okul yöneticilerinin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Çalışmanın temel aldığı katılımcı odaklı Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli'ne göre, programın uygulanmasını etkileyen ve programdan etkilenebilecek katılımcılardan biri olarak değerlendirme sürecine dahil edilmesi gereken paydaşlardan biri de okul yöneticileridir. Tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından sorumlu olma (Md.78, 1); eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla komisyonlar kurma (Md.78, 4ç); öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izleme ve rehberlikte bulunma (Md.78, 4d) okul müdürlerinin görevleri arasında belirtilmektedir (Resmî Gazete, 2013). Bu doğrultuda, anket formunun geliştirme sürecinde okul yöneticilerinin, eğitim kurumlarının işleyişindeki fiziki şartlar gibi hususların sağlanması ve ders denetleme rollerine ilişkin olarak ilk aşamada 15 taslak anket maddesi oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak anket formuna ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim üyesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesi ile EPÖ yüksek lisans programını tamamlamış bir okul yöneticisinin katılımıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda kapsama uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından bazı maddeler revize edilmiş üç yeni madde anket kapsamına eklenerek, bazı yönergeler yeniden düzenlenmiş ve anket formatında değişiklikler yapılmıştır. Bu doğrultuda, düzenlenen anket formu taslağı yeniden uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanların onayıyla belirlenen 18 maddelik Anket, üç okul yöneticisi ile ön uygulama yapılarak, maddelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Uzman dönütleri

ışığında yapılan değişiklikler sonrasında, taslak anket formu için 65 ortaokul yöneticisinin katılımıyla pilot uygulama süreci tamamlanmıştır.

Bu araştırmada 65 ortaokul yöneticisine uygulanan anketin Cronbach alfa değeri .94 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olması elde edilen bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir (Christensen vd., 2015). Pilot çalışmalar sonucunda, taslak anket formunda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir.

Bu işlemler sonucunda, oluşturulan nihai anket formunun ilk bölümünde okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinin kurumların işleyişindeki fiziki şartlar gibi hususların sağlanması ve ders denetleme rollerine yönelik olarak 5'li Likert tipinde (1:Kesinlikle Katılmıyorum – 5:Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmış toplam 18 madde bulunmaktadır. Anket maddelerinin 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği .8 olarak belirlenmiştir. Anketin aralık değeri ve aralık değerlerinin ifade ettiği düzey; 1.00-1.80 kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum, 4.21-5.00 kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ankete ilişkin örnek maddeler EK-K'da verilmiştir.

Veli Bilgi Formu ve İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi

Bu araştırmada girdi değerlendirmede velilerin 6. sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla Veli Bilgi Formu ile velilerin 6. sınıf İngilizce dersi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla İngilizce Dersi Öğretim Öğretimi Veli Anketi geliştirilmiştir.

Çalışmanın temel aldığı katılımcı odaklı Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli'ne göre, programın uygulanmasını etkileyen ve programdan etkilenebilecek katılımcılardan biri olarak değerlendirme sürecine dahil edilmesi gereken paydaşlardan biri de velilerdir. 2018 İngilizce programında yer alan “önceki programın revizyonunda velilerden görüş alındığı” (s.3); “eğitim durumlarının ve değerlendirme süreçlerinin velilerin

kritik ve değerli olana yönelik tutumlarını şekillendirmede rol oynadığı” (s.6); “planlanan programın uygulanmasında okul yöneticileri, tesisler, sınıf kaynakları ve materyalleri, öğretmenler, sınıf mevcudu, veliler ve öğrencilerin kendileri dahil olmak üzere çok sayıda dış faktörün uygulamasını etkileyebileceği için ilgili herkesin dış desteğiyle programın başarılı olabileceği” (s.10); “velilerin sürecin bir parçası olmaya teşvik edilmesi gerektiği” (s.12); “velilerin öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmeleri konusunda yönlendirilmeleri gerektiği” (s.13) gibi ifadelerden velilerin program başarısında önemli görülen paydaşlardan biri olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda velilerin programın uygulanmasını etkileyebilecek önemli bir paydaş oldukları söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında yürütülen bu araştırmada girdi değerlendirmede velilerin 6. sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla Veli Bilgi Formu ile ürün değerlendirmede velilerin 6. sınıf İngilizce dersi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla İngilizce Dersi Öğretim Öğretimi Veli Anketi geliştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve girdi değerlendirme boyutunda uygulanan Veli Bilgi Formunda, velilerin demografik bilgileri, velilerin dil yeterlikleri, velilere göre dil becerilerinin ve temel derslerin önem sırası; ders dışı ek faaliyetler (kurs, özel ders vb.) ve çocuklarının İngilizce dil yeterliliklerine ilişkin sekiz soru yer almaktadır, forma ilişkin örnek maddeler ekte verilmiştir (EK-L).

Ürün değerlendirme boyutunda uygulanan İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi kapsamında İngilizce dersi öğrenme-öğretme sürecine dair görüşlere ilişkin 15 taslak madde içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslağa ilişkin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim üyesinin katılımıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda maddelerin açık ve anlaşılır olması ile ölçülmek istenen yapıya bağlı kalınması amacıyla beş madde anket kapsamından çıkarılmıştır. Düzenlenen anket formu taslağı yeniden uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanların onayıyla belirlenen 10 maddelik Anket, beş veli ile ön uygulama yapılarak, maddelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Bu işlemlerin

sonucunda 10 maddeden oluşan taslak anket formunun pilot uygulaması 70 altıncı sınıf velisi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada 70 altıncı sınıf velisine uygulanan anketin Cronbach alfa değeri .78 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .90 ve üzeri olması elde edilen bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir (Christensen vd., 2015). Pilot çalışmalar sonucunda, taslak anket formunda herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığı tespit edilmiştir.

Bu işlemler sonucunda, oluşturulan nihai anket formunun ilk bölümünde velilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise İngilizce dersi öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak 5'li Likert tipinde (1:Kesinlikle Katılmıyorum – 5:Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmış toplam 10 madde bulunmaktadır. Anket maddelerinin 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği .8 olarak belirlenmiştir. Anketin aralık değeri ve aralık değerlerinin ifade ettiği düzey; 1.00-1.80 kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum, 4.21-5.00 kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ankete ilişkin örnek maddeler ekte verilmiştir (EK-M).

İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu

Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan görüşme yöntemi, bireylerin bakış açılarını anlamayı amaçlamaktadır (Fraenkel vd., 2012; Patton, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre görüşme yoluyla, “deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya” çalışılır (s.128). Bu araştırmada süreç değerlendirmesi kapsamında 6.sınıf İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının uygulamaya yansıtılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu sınıf gözlemlerinin detaylandırılması için kullanılmıştır.

Öğretmen bireysel görüşme formu geliştirme aşamasında, alanyazın incelenmiş, eğitim programının dört ögesi ve araştırma sorularına dayalı olarak öğretim programındaki

kazanımlar, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme öğelerinin uygulamaya yansıtılmasında oluşan durumlara ilişkin sekiz taslak soru maddesi hazırlanmıştır. Araştırma problemleri göz önünde bulundurularak Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerdiği ilkeler doğrultusunda “verilerin derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesine olanak sağlayan ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik” çeşitli türden sondalar eklenmiştir (s.139). Hazırlanan taslak görüşme formu Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlar kapsama uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından bazı soruların çıkarılmasını ve bazı soruların yeniden ifade edilmesini önermişlerdir.

Düzenlenen görüşme formu yeniden uzman görüşüne sunulup; onay alındıktan sonra beş İngilizce öğretmeni ile yapılan ön inceleme sonucunda soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Uzman dönütleri ışığında yapılan değişiklikler sonrasında, altı sorudan oluşan taslak görüşme formu iki İngilizce öğretmeni ile pilot teste tabi tutulmuştur. Bu süreçlerin sonunda, yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali, programın uygulanmasında yaşanan durumları ortaya koymak için altı ana soru ve bazı alt sorularından oluşmaktadır, görüşme formuna ilişkin örnek sorular ekte verilmiştir (EK-N).

Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşmesi, genellikle benzer geçmişlere ve deneyimlere sahip kişileri, kendilerini etkileyen önemli konular hakkında grup görüşmesine katılmaları için bir araya getiren (Patton, 2015) ve bir görüşmecinin küçük bir grup insandan (genellikle 4-8 kişi) bir dizi sorular sorarak bir konu hakkında ne düşündüklerine ulaştığı görüşmelerdir (Fraenkel vd., 2012). İnsanların kendi görüşlerini başkalarının görüşleri bağlamında değerlendirebildiği sosyal bir ortamda yüksek kaliteli veriler elde etmeyi amaçlayan odak gruplarında, katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını duyarak kendi orijinal yanıtlarının ötesinde ek yorumlar yapabilirler (Patton, 2015). Bu bağlamda, öğretim programını değerlendiren bu araştırmada odak grup görüşmesinden elde edilen verilerle öğrencilerin programın uygulandığı eğitim süreci sırasında İngilizce derslerindeki deneyimleri ve ders hakkındaki

görüşlerini ortaya koymak için geliştirilen Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu sınıf gözlemlerinin detaylandırılması için kullanılmıştır.

Bu doğrultuda, öğrencilere yönelik odak grup görüşme formu geliştirme aşamasında, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak derslerin işlenişi, ödevler, değerlendirme yöntemleri gibi İngilizce dersine yönelik 11 taslak soru maddesi hazırlanmıştır. Araştırma problemleri göz önünde bulundurularak Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerdiği ilkeler doğrultusunda "verilerin derinleştirilmesi ve zenginleştirilmesine olanak sağlayan ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik" çeşitli türden sondalar eklenmiştir (s.139). Hazırlanan taslak odak grup görüşme formu Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan üç öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlar kapsama uygunluk ve anlaşılabilirlik bakımından bazı soruların çıkarılmasını ve bazı soruların yeniden ifade edilmesini önermişlerdir. Uzmanların vermiş olduğu dönütler göz önünde bulundurularak bu taslak formda bazı maddeler yeniden ifade edilerek bazı yönergeler de yeniden düzenlenmiştir.

Düzenlenen odak grup görüşme formu yeniden uzman görüşüne sunulup; onay alındıktan sonra iki altıncı sınıf öğrencisi ile yapılan ön inceleme sonucunda soruların anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Uzman dönütleri ışığında yapılan değişiklikler sonrasında, 11 sorudan oluşan taslak odak grup görüşme formu beş altıncı sınıf öğrencisi ile pilot teste tabi tutulmuştur. Bu süreçlerin sonunda, odak grup görüşme formunun son hali, derslerin işlenişinde yaşanan durumları ortaya koymak için 11 temel soru ve bazı sonda sorulardan oluşmaktadır. Odak grup görüşme formuna ilişkin örnek sorular EK-O'da verilmiştir.

6.Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu

Süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği sınıf etkinlikleri, eğitim durumlarını oluşturan öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişiler arasındaki (Stake, 1967) istenmeyen özelliklerinin gözlemlenmesi dahil (Fitzpatrick vd., 2004) etkileşimler incelenmektedir. İlgi duyulan olgunun doğal olarak meydana geldiği ortamda gerçekleşmesi bakımından araştırılan olguya ilişkin birinci elden verilerin elde

edilmesine fırsat sağlayan (Merriam, 2009) gözlemlerde, etkinlikler, etkileşimler, insanların söyledikleri, yaptıkları ve fiziksel ortam gibi unsurları gözlemlemek kadar nelerin gerçekleşmediğini gözlemlemek de mümkündür (Patton, 2015). Bu bağlamda, programın uygulamaya yansıtılma sürecinin derinlemesine incelenmesi amacıyla 6. sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Bu doğrultuda, taslak sınıf içi gözlem formunu oluşturmak için 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının önermiş olduğu öğrenci ve öğretmen davranışları, içerik, eğitim durumları, araç-gereçler, etkinlikler ve öğretim yöntem teknikleri değerlendirme tekniklerine yönelik ‘Öğrenme-Öğretme Süreci’ ana başlığı altında ‘Ders Kazanımları’, ‘Dil Becerileri’, ‘Dil İşlevleri’, ‘Konu/Tema’, ‘Etkinlikler’, ‘Öğretmen Rolü’, ‘Öğrenci Katılımı’, ‘Fiziksel Çevre’, ‘Materyaller’, ‘Araç-Gereçler’ ve ‘Ölçme ve Değerlendirme’ alt başlıklarından oluşan yapılandırılmamış bir gözlem formu oluşturulmuştur.

Son olarak, uzman görüşleri ışığında değişiklikler yapılan taslak gözlem formu için pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ordu ilinde devlete bağlı bir ortaokulun bir altıncı sınıfında araştırmacı ve beraberinde İngilizce öğretmeni olan ikinci bir gözlemci ile üç ders boyunca gözlem formunun pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, taslak gözlem formunda herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı belirlenmiştir ve gözlem formuna son hali verilmiştir (EK-Ö).

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Nicel boyutta öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri için ayrı ayrı geliştirilen anketler, altıncı sınıf öğrencileri için geliştirilen İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk ve İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testleri aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Betimsel istatistik yöntemleri, “araştırma kapsamında toplanan verileri özetlemek, resmetmek, tablolastırmak için kullanılan bir dizi kavram ya da

yöntemi ifade eder. Betimleyici istatistikler, araştırmacının topladığı verileri yorumlanabilir hale getirir” (Shavelson, 2016, s.9). Anketler ve testler aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, IBM SPSS Statistics 27 paket programı kullanılarak yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puan gibi nicel verilerin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan temel işlem, toplanan verileri açıklamak için “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.250). Tümdengelim veya tümevarım temelli yapılabilen içerik analizinde elde edilen verilerin anlaşılması için analize hazırlık, verilerin kodlanarak düzenlenmesi, analiz süreci ve kavramsal çerçevenin sunulması sonucunun raporlanması adımları yer alır (Elo & Kyngäs, 2008). İçerik analizi süreci ham verilerin elde edilmesi, veri setinin analize hazırlanması, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kod ve temaların ilişkilendirilmesi ile bulguların tanımlanıp yorumlanması (Creswell & Creswell, 2018) aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kaydedilen görüşmelerin veri analiz sürecinde yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve verilerin anlaşılması için tüm belgeler birkaç kez okunarak genel bir fikir elde edilmiştir. Ham verileri içeren belge, iki sütuna bölünmüş, bir sütunda ham verilere yer verilerek öğrenci ve öğretmen görüşleri satır satır okunmuş ve diğer sütunda anlamlı temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Taslak kodlama, tema ve kategorilerin oluşturulmasından sonra veriler birkaç kez okunup detaylı incelenerek analiz sonuçlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlardan kategori ve tema elde edilerek tümevarımsal bir analiz yapılmıştır. Bulguların raporlanmasında kullanılacak doğrudan alıntılar da bu aşamada belirlenmiştir. Katılımcıların adları verilmeden kodlanarak tanımlanmış ve bu katılımcı kodlarıyla direk alıntılara yer verilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutunda üç farklı sınıfta yapılan sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimleyici analiz yöntemi kullanılmıştır. “Bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunmayı amaçlayan” betimleyici analizde veriler, “araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.244). Betimleyici analiz; “analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin kodlanması, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması” olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.244-249). Bu bağlamda araştırmada gözlem yoluyla elde edilen veriler kapsamında analiz sürecinin başında, her bir adım bir sonraki ile bağlantılı olacak şekilde araştırmanın soruları ve kuramsal çerçevesi ile sınıf içi gözlem formundaki boyutlar temel alınarak analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Oluşturulan analiz çerçevesine göre okunan veriler tematik çerçeveye göre işlenerek tema ve kodlar elde edilmiştir. Elde edilen veriler bulgular bölümünde araştırma sorularına göre sistematik bir şekilde verilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan kısmi karma eş zamanlı baskın durum desende yürütülen bu araştırmada, nicel ve nitel boyutlara ilişkin geçerlik, güvenirlik ve güvenduyulabilirlik çeşitli yöntem ve uygulamalarla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu için geliştirilen Öğretmen, Okul Yöneticisi, Veli ve Öğrenci Anketleri ile İngilizce Okuma, Dinleme ve Konuşma Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6. sınıf Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Becerileri Testlerinin geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşü aracılığıyla kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ölçme aracının ölçülecek yapıya ilişkin kapsama uygunluğu, ölçme aracındaki maddelerin ölçülecek yapıyı ne kadar iyi temsil ettiği ile maddelerin biçiminin uygunluğu kapsam geçerliği olarak ifade edilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda, araştırmanın nicel boyutundaki veri toplama araçlarının kapsam ve görünüş geçerliği uzman

görüşü alınarak sağlanmıştır. Ayrıca nicel boyuttaki veri toplama araçları pilot çalışmaya tabi tutularak anlaşılmayan hususların olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bilimsel bir nitelik taşıyan araştırmalarda dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta güvenirliktir. Güvenirlik, genel anlamıyla bir ölçme aracından elde edilen bulguların tutarlılığını ifade eder (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda nicel boyuttaki anketlere ilişkin verilerin güvenirliğinin sağlanmasında iç tutarlılık yöntemlerinden biri olan Cronbach Alfa katsayısı (Fraenkel vd., 2012) hesaplanarak test edilmiştir. Güvenirliğin sağlanmasında .70 ve üzeri iç tutarlılık katsayısının olması yeterli kabul edilmektedir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada anketlerin Cronbach alfa değerleri .70 ve üzeri olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nicel boyutu için geliştirilen çoktan seçmeli sorulardan oluşan İngilizce Okuma ve Dinleme Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ile İngilizce 6. sınıf Okuma ve Dinleme Becerileri Testlerinin güvenirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık yöntemlerinden biri olan Kuder-Richardson formülü (Fraenkel vd., 2012) ile güvenirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Pilot çalışma sonrasında testteki maddeler eşit zorlukta olmadığı için testlerin güvenirliği KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 formülü bir testteki maddelerin eşit zorlukta olmadığı durumlarda kullanılmaktadır ve güvenirlik değerleri en az .70 ve tercihen daha yüksek olmalıdır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmada bahsedilen bu testlerin KR-20 güvenirlik katsayısı .70 ve üzeri olarak bulunmuştur.

İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi ile İngilizce 6. sınıf Konuşma ve Yazma Becerileri Testlerinin güvenirliğine ilişkin olarak sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) kullanılarak yorumlayıcılar arası güvenirlik yoluyla hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC), test-tekrar test, iç değerlendirici ve değerlendiriciler arası güvenirlik analizlerinde yaygın olarak kullanılan bir güvenirlik indeksidir (Koo & Li, 2016). Konuşma ve yazma becerileri testlerinin pilot çalışmasında üç puanlayıcı öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmiştir. Üç testin değerlendirilmesine ilişkin ICC değerleri Koo ve Li'ye (2016) göre mükemmel güvenilirliğin göstergelerinden olan .99 olarak bulunmuştur. Detaylı analiz sonuçlarına ilgili veri toplama aracına ilişkin bölümlerde yer verilmiştir. Nicel

boyuttaki veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin yapılan işlemlere Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Nitel Bölümde Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Veri Toplama Araçları	Geçerlik	Güvenirlik
Hazırbulunuşluk Testi Başarı Testleri (Okuma-Dinleme)	Kapsam geçerliği Görünüş geçerliği	Kuder-Richardson KR-20 formülü
Hazırbulunuşluk Testi Başarı Testleri (Konuşma-Yazma)	Kapsam geçerliği Görünüş geçerliği	Sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC)
Öğrenci Anketi Öğretmen Anketi Okul Yöneticisi Anketi Veli Anketi	Kapsam geçerliği Görünüş geçerliği	Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine çoğunlukla güvenduyulabilirlik (trustworthiness) kavramı kullanılmaktadır (Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009; Seale, 1999). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için güvenduyulabilirlik (trustworthiness) kavramını kullanmaktadır ve güvenduyulabilirliğin sağlanması için inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve teyit edilebilirlik (conformability) kavramlarının dikkate alınmasını ifade etmektedir. Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarını sırasıyla iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramları ile ilişkilendirmiştir (Creswell, 2013; Merriam, 2009; Patton, 2015; Seale, 1999). Bu araştırmada güvenduyulabilirliğin sağlanması için temel olarak Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik boyutları dikkate alınmıştır. Güvenduyulabilirliğin sağlanmasına ilişkin kullanılan teknikler ile işlemler Tablo 19'da sunulmuştur ve sonrasında güvenduyulabilirlik boyutlarına ve tekniklerin kullanımına ilişkin bilgiler detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 19*Nitel Bölümde Güvenden Uyulabilirliğin Sağlanması İçin Kullanılan Teknik ve İşlemler*

Boyut	Kullanılan Teknik	Uygulanan İşlem
İnandırıcılık	Çeşitleme Betimleme Uzman incelemesi/görüşü Derinlemesine veri toplama Katılımcı çeşitliliği Katılımcı teyidi	Yöntem ve veri toplama araçlarının çeşitlenmesi Araştırmanın detaylı anlatılarak raporlanması Uzman görüşleri ile araştırmanın her aşamasının incelenmesi Odak grup/bireysel görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla derinlemesine veri toplama Maksimum çeşitlilik örnekleme Metne dönüştürülen görüşmelerin öğretmenlerle paylaşılması
Aktarılabilirlik	Amaçlı örnekleme kullanma Derinlemesine veri toplama Detaylı betimleme	Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maximum çeşitlilik örnekleme Odak grup/bireysel görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla derinlemesine veri toplama Araştırmanın detaylı anlatılarak raporlanması
Tutarlılık	Yöntem örtüşmesi Denetleme	Nicel-nitel yöntemin örtüşmesi Tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesinin analizleri kontrol etmesi
Teyit Edilebilirlik	Çeşitleme Denetleme	Farklı bakış açıları: Öğretmen-Öğrenci Farklı veri toplama araçları: Görüşmeler-Gözlem- Anket Farklı kaynaklardan alanyazın taraması Farklı araştırmacıların gözlemlere eşlik etmesi Tezin her aşamasında Tez İzleme Komitesi ve uzmanlardan görüş alma Veri analiz sürecinde tez danışmanının ve Tez İzleme Komitesinin analizleri incelemesi

Araştırmadan elde edilen bulguların diğer çalışmaların bulgularıyla uyumu veya benzerliği ile ilişkilendirilen (Creswell, 2009; Lincoln & Guba 1985; Merriam, 2009) inandırıcılığın sağlanması katılımcı kontrolü, çeşitleme, betimleme ve uzman incelemesi (Guba, 1981), derinlemesine veri toplama, katılımcı çeşitliliği, uzman görüşü ve katılımcı teyidi (Merriam, 2009) ile mümkün olabilmektedir. Tablo 19’da belirtildiği üzere bu çalışmada araştırmacı, inandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen nicel bulguların altında yatan faktörleri daha derinlemesine araştırmak için nitel veri toplama araçları kullanarak çeşitli yöntemler kullanmış odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler

ve gözlemler aracılığıyla derinlemesine veri toplamaya çalışmıştır. Nicel veri toplama araçlarına ek olarak nitel veri toplama araçları da kullanılarak yöntem ve veri toplama araçları bakımından çeşitlemenin sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcı teyidine ilişkin olarak ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler metne dönüştürüldükten sonra, öğretmenlerin bu metinleri incelemeleri sağlanmış ve yazılı metinlerin doğruluğu teyit edilmiştir. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile öğrenciler için okul başarı düzeyi (yüksek, orta, düşük düzey); öğretmenler için cinsiyet, mesleki deneyim, çalışılan okul başarı düzeyi (yüksek, orta, düşük düzey) gibi özelliklerin çeşitliliği dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma süreci detaylı paylaşılarak araştırmanın raporlanmasında ayrıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi ve bulguların yorumlanması gibi birçok aşamada uzmanlardan görüş alınmıştır.

“Tekrarlanabilir olma iddiasında bulunmayan” (Marshall & Rossman, 2016, s. 263) nitel araştırmalarda farklı koşul ve durumlarda geçerliliği sağlamak için genellenebilirlik yerine aktarılabilirlik kavramı önerilmektedir (Creswell, 2009; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009; Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanmasında amaçlı örnekleme kullanma, derinlemesine veri toplama ve detaylı betimleme önerilen yöntemler arasındadır (Firestone, 1993; Guba, 1981). Bu doğrultuda araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla diğer araştırmacılar tarafından durumlara ve olaylara özgü değişkenler ile çeşitliliğin anlaşılmasını kolaylaştırmak ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılabilmesi bakımından çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maximum çeşitlilik kullanılmıştır. Nitel boyutta odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla derinlemesine veri toplanmış ve çalışmanın nitel boyutuyla ilgili tüm bilgiler ayrıntılarıyla sunulmuştur.

Araştırma kayıtlarının incelendiği boyut olan (Guba & Lincoln, 2001) tutarlılık, araştırmada izlenebilir ve açıklanabilir değişikliklerin nasıl tutarlı bir şekilde çalışmaya yansıtılabileceği (Guba, 1981) ile ilişkilendirilir. Nitel araştırmalardaki olay ve olguların

sürekli değişkenlik göstermesi bakımından (Lincoln ve Guba, 1985) bu değişkenliğin kabul edilerek araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel çalışmalarda tutarlılık yöntem örtüşmesi (Guba, 1981; Merriam, 2009) ve alanyazında en sık önerilen denetleme (Creswell, 2013; Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009; Patton, 2015) ile sağlanabilir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin uyumuna dikkat edilmiş; nicel yöntemle elde edilen veriler ile odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla elde edilen nitel verilerin birbiriyle örtüşmesi amaçlanmıştır. Verilerin analiz sürecinde tez danışmanı yardımıyla analizler ayrı ayrı gerçekleştirilip tutarlılığın kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmadaki “veri ve yorumların sadece araştıranın hayal ürünü olmadığını belirlemekle” (Schwandt, 2007, s.299) ilişkilendirilen teyit edilebilirlik araştırma verilerinin gerçeklerle uyumlu olup kişisel kararlardan veya varsayımlardan arınmış olmasını ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çeşitleme (Guba, 1981) ve denetleme (Creswell, 2013; Guba, 1981; Merriam, 2009; Patton, 2015) teyit edilebilirliği sağlamak için önerilmektedir. Nitel araştırmalarda çeşitleme, farklı bakış açılarından veri toplama, çeşitli yöntemler kullanma ve çeşitli kaynaklardan yararlanma, araştırmacının önyargılarını engellemek için diğer araştırmacıların da kullanılması anlamına gelir (Guba, 1981). Bu doğrultuda teyit edilebilirliğin sağlanmasında çeşitleme; odak grup görüşmeleriyle öğrencilerden ve bireysel görüşmeler ile öğretmenlerden veri toplanması; görüşmeler ve gözlem olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılması; araştırmanın her aşamasında farklı kaynaklardan kapsamlı alanyazın taraması yapılması ve son olarak sınıf içi gözlem sırasında araştırmacıya ikinci bir gözlemcinin eşlik etmesi yolları ile yapılmıştır. Araştırmada yalnızca araştırmacının fikirlerinin kullanılarak öznelliğin engellenmesi bakımından denetleme yapılmıştır. Çeşitli aşamalarda uzman görüşü alınarak; tezin her aşamasında Tez İzleme Komitesinin görüşleri alınarak ve veri analiz sürecinde tez danışmanı tarafından analizler incelenerek teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak gerektiğinde kontrol edilebilmesi için toplanan ham veriler saklanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına ilişkin bahsedilen önlemlere ek olarak, karma yöntem çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin Onwuegbuzie ve Johnson'ın (2006) önerilerinden bazıları dikkate alınmıştır. Onwuegbuzie ve Johnson (2006) karma yöntem araştırmaları için nitel ve nicel bileşenlerin her ikisinde de tam olarak aynı bireyler veya gruplar yer almadığı sürece, nitel ve nicel aşamalardan elde edilen çıkarımları birleştirerek meta-çıkarımlar oluşturmanın problemli olacağını ve nicel boyutta bütün olguların açıklanamayacağını ve karma yöntem araştırmalarında nicel boyutta açıklanamayan durumların nitel bulgularla desteklenerek zayıf yönlerinin en aza indirilmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde nitel boyut için örnekleme dahil edilen öğrenci, öğretmen ve sınıflar nicel boyuta katılan öğrenci, öğretmen ve sınıflardan seçilerek ve nicel boyutun nitel boyutla tamamlanarak çok yönlü ve detaylı verilerin elde edilmesiyle geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

2018 yılında uygulamaya konulan 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının girdi, süreç ve ürün bağlamında etkililiğinin ortaya konulması amacıyla Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli kullanılarak yürütülen bu araştırmada toplanan nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırma problemleri ve program değerlendirme modelinin bileşenleri doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Girdi Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinin ilk aşaması olan Girdi Değerlendirme kapsamında belirlenen “Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli ve okul ve sınıf ortamının özellikleri nasıldır?” sorusu doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinin başında öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli ve okul ve sınıf ortamının özellikleri; testler, anketler ve bilgi formları yoluyla toplanan verilerin analizinden elde edilmiştir. Girdi Değerlendirmesine yönelik bulgular Öğrenci Özellikleri, Öğretmen Özellikleri, Okul Yöneticisi Özellikleri, Veli Özellikleri ile Okul ve Sınıf Ortamının Özellikleri olmak üzere aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur.

Öğrenci Özellikleri

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “öğrenci özellikleri” kapsamında demografik özellikler, İngilizce dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma) hazırbulunuşluk düzeyleri, İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeyi, İngilizce dersi duyuşsal giriş özellikleri 2022-2023 eğitim-öğretim yılının başında uygulanan İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi ve İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi'nden elde edilen verilerin analizi ile belirlenmiştir.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri. Araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturan altıncı sınıf öğrencilerinden 410 altıncı sınıf öğrencisinin gönüllü katılımı ile

uygulanen İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketinin kişisel bilgiler bölümü kapsamında cinsiyet, yaş ve beşinci sınıf İngilizce dersi karne notları demografik özellikler olarak ele alınmıştır. Tablo 20’de verildiği gibi, araştırmaya katılan öğrencilerden 217’si kız, 193’ü erkektir. Öğrencilerin çoğunluğu ($n = 264$) 11 yaşındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşinci sınıf İngilizce dersi karne notları 30 ile 100 puan arasında değişiklik göstermekle birlikte, öğrencilerin %48.2’sinin ($n = 175$) beşinci sınıf İngilizce dersi karne notu 90-100 puan arasındadır.

Tablo 20

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	217	52.9
Erkek	193	47.1
<i>Yaş</i>	n	%
11	264	64.4
12	119	29
10	18	4.4
13	7	1.7
14	1	.2
15	1	.2
<i>Beşinci sınıf İngilizce dersi karne notu</i>	n	%
90-100	175	48.21
80-89	75	20.66
70-79	43	11.84
60-69	29	7.99
50-59	26	7.16
40-49	11	3.04
30-39	4	1.10

Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Düzeyleri. Araştırmanın girdi değerlendirme sürecinde öğrencilerin İngilizce dil becerilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri, İngilizce dersi öğretim programının 2-5.sınıf kazanımlarından uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kritik kazanımlar kapsamında geliştirilen okuma, dinleme ve konuşma becerileri hazırbulunuşluk testleri ile belirlenmiştir. Kazanımlara ulaşılma ölçütü,

Bloom (2012) tarafından önerilen .70 ve üzeri olarak belirlenmiştir (Bloom, 2012). Tablo 21’de verildiği gibi öğrencilerin İngilizce dil becerilerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Düzeyleri

İngilizce Dil Becerisi	<i>n</i> *	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Toplam Soru Sayısı	Toplam Puan	Hazırbulunuşluk Düzeyi
Okuma	386	3.44	1.83	0	7	7	7	.50
Dinleme	392	6.50	2.88	0	14	14	14	.47
Konuşma	360	7.91	7.69	0	40	10	40	.20

* Katılımcı sayısı soruların cevaplanmasına göre değişiklik göstermektedir.

İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 21’de verilen bulgulara göre, toplam yedi soruluk (7 puan) İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .50 olarak hesaplanan İngilizce okuma becerisi hazırbulunuşluk düzeylerinin ($M = 3.44$, $SD = 1.83$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 22’de verildiği gibi, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri tek bir kazanım (E5.6.R1. Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters.) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22

İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E5.1.R1.Students will be able to read and understand picture stories, conversations and cartoons about personal information.	.49
E5.3.R1.Students will be able to follow a simple story with visual aids.	.42
E5.4.R1.Students will be able to understand short and simple written texts about daily routines.	.33
E5.5.R1.Students will be able to understand short and simple texts about illnesses, needs and feelings.	.39

E5.6.R1.Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters.	.83
E5.7.R1.Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards.	.57
E5.9.R1.Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment.	.41
Genel Ortalama	.50

İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 21’de verilen bulgulara, toplam 14 soruluk (14 puan) İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .47 olarak hesaplanan İngilizce dinleme becerisi hazırbulunuşluk düzeylerinin ($M = 6.50$, $SD = 2.88$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 23’te İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 23

İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E3.2.L1.Students will be able to recognize kinship terms (names for family members).	.34
E3.4.L1.Students will be able to recognize the names of emotions/feelings.	.69
E4.7.L1.Students will be able to identify other people’s jobs and likes in a short, simple oral text.	.68
E4.8.L1.Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing.	.42
E4.9.L1.Students will be able to understand the main point in short, clear, simple messages and announcements (e.g., describing people and their features).	.50
E4.10.L1.Students will be able to recognize simple words and phrases about food and drinks.	.58
E5.1.L1.Students will be able to understand simple personal information.	.53
E5.2.L1.Students will be able to understand simple directions to get from one place to another.	.55
E5.3.L1.Students will be able to understand simple, oral texts about hobbies, likes/dislikes and abilities.	.30
E5.4.L1.Students will be able to understand specific information in short, oral texts about daily routines.	.23
E5.5.L1.Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made.	.41
E5.7.L1.Students will be able to understand simple requests for permission and their responses.	.41

E5.9.L1.Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment.	.47
E5.10.L2.Students will be able to identify numbers from 100 to 1000.	.40
Genel Ortalama	.47

İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 21’de verilen bulgulara, toplam 10 soruluk (40 puan) İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .20 olarak hesaplanan İngilizce konuşma becerisi hazırbulunuşluk düzeylerinin ($M = 7.91$, $SD = 7.69$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 24’te İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 24

İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E4.8.S3.Students will be able to ask and answer simple questions about weather conditions and clothing items in simple conversations.	.12
E4.9.S1.Students will be able to describe their friends and other people (family members, teachers, etc.).	.19
E5.1.S1.Students will be able to introduce themselves and meet other people.	.36
E5.2.S2.Students will be able to give directions in a simple way.	.18
5.3.S2.Students will be able to give information about likes/dislikes, abilities and hobbies of others in a simple way.	.19
E5.4.S1.Students will be able to talk about daily routines.	.21
E5.4.S3.Students will be able to tell the time and numbers from 1 to 100.	.19
E5.5.S2.Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses.	.14
E5.7.S1.Students will be able to ask for permission and give response in a simple way.	.16
E5.9.S1.Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment.	.28
Genel Ortalama	.20

Öğrencilerin İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Bilişsel Giriş Düzeyleri.

Araştırmanın girdi değerlendirme sürecinde öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerilerine ilişkin bilişsel giriş düzeyleri, İngilizce dersi öğretim programının altıncı sınıf kazanımlarına dayalı olarak uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kritik kazanımlar kapsamında geliştirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri testleri ile belirlenmiştir. Kazanımlara ulaşılma ölçütü, Bloom (2012) tarafından önerilen .70 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Tablo 25'te verildiği gibi öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin İngilizce Dil Becerileri Bilişsel Giriş Düzeyi

İngilizce Dil Becerisi	<i>n</i> *	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Toplam Soru Sayısı	Toplam Puan	Bilişsel Giriş Düzeyi
Okuma	387	3.21	1.71	0	7	7	7	.46
Dinleme	389	4.19	2.01	0	9	9	9	.47
Konuşma	360	6.26	6.11	0	36	9	36	.18
Yazma	405	3.47	1.89	0	14	4	16	.22

* Katılımcı sayısı soruların cevaplanmasına göre değişiklik göstermektedir.

İngilizce Okuma Becerisi Bilişsel Giriş Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 25'te verilen bulgularda, toplam yedi soruluk (7 puan) İngilizce Okuma Becerisi Bilişsel Giriş Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .46 olarak hesaplanan İngilizce okuma becerisi bilişsel giriş düzeylerinin ($M = 3.21$, $SD = 1.71$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerisi Bilişsel Giriş Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 26'da İngilizce Okuma Becerisi Bilişsel Giriş Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 26*İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri*

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.1.R1.Students will be able to understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions.	.56
E6.2.R1.Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences.	.59
E6.4.R1.Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions.	.31
E6.5.R1.Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things.	.49
E6.6.R1.Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates.	.34
E6.7.R1.Students will be able to understand short, simple sentences and expressions related to past activities.	.47
E6.8.R1.Students will be able to understand short, simple sentences and expressions about past events with definite time.	.45
Genel Ortalama	.46

Tablo 25 incelendiğinde İngilizce Dinleme Becerisi Bilişsel Giriş Testinin analizinden elde edilen bulgulara göre, toplam dokuz soruluk (9 puan) İngilizce Dinleme Becerisi Bilişsel Giriş Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .47 olarak hesaplanan İngilizce dinleme becerisi bilişsel giriş düzeylerinin ($M = 4.19$, $SD = 2.01$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Dinleme Becerisi Bilişsel Giriş Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 27’de İngilizce Dinleme Becerisi Bilişsel Giriş Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 27*İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri*

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.1.L1.Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions.	.41
E6.2.L1.Students will be able to identify the names of different food in an oral text.	.68
E6.3.L1.Students will be able to identify expressions and phrases related to present events.	.38

E6.3.L2.Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things.	.37
E6.4.L1.Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions.	.29
E6.6.L1.Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts.	.50
E6.6.L2.Students will be able to understand the time, days and dates.	.68
E6.8.L1.Students will be able to listen to the instructions and locate things.	.34
E6.8.L2.Students will be able to understand past events in oral texts.	.54
Genel Ortalama	.47

İngilizce Konuşma Becerisi Bilişsel Giriş Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 25'te verilen bulgulara, toplam dokuz soruluk (36 puan) İngilizce Konuşma Becerisi Bilişsel Giriş Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .18 olarak hesaplanan İngilizce konuşma becerisi bilişsel giriş düzeylerinin ($M = 6.26$, $SD = 6.11$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerisi Bilişsel Giriş Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. İngilizce Konuşma Becerisi Bilişsel Giriş Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.1.SI1.Students will be able to talk about repeated actions.	.22
E6.2.SI1.Students will be able to ask people about their food preferences.	.18
E6.3.SI1.Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment.	.29
E6.3.SP2.Students will be able to make comparisons between two things.	.18
E6.4.SP1.Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.	.16
E6.5.SI1.Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things.	.11
E6.6.SI1.Students will be able to talk about occupations.	.19
E6.6.SP2.Students will be able to state the dates.	.10
E6.7.SP1.Students will be able to describe past activities and personal experiences.	.18
Genel Ortalama	.18

Tablo 25 incelendiğinde İngilizce Yazma Becerisi Bilişsel Giriş Testinin analizinden elde edilen bulgulara, toplam dört soruluk (16 puan) İngilizce Yazma Becerisi Bilişsel Giriş

Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .22 olarak hesaplanan İngilizce yazma becerisi bilişsel giriş düzeylerinin ($M = 3.47$, $SD = 1.89$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerisi Bilişsel Giriş Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. İngilizce Yazma Becerisi Bilişsel Giriş Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Bilişsel Giriş Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.6.W1.Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates.	.26
E6.7.W1.Students will be able to write short and simple pieces in various forms about holidays.	.22
E6.8.W1.Students will be able to write about past events with definite time.	.27
E6.8.W2.Students will be able to write about the locations of people and things.	.12
Genel Ortalama	.22

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Giriş Özellikleri. Araştırmanın girdi değerlendirme sürecinde öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal giriş özellikleri, İngilizce dersi öğretim programında yer alan duyuşsal öğeler odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi ile belirlenmiştir. Tablo 30’da verildiği gibi İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin ($n = 410$) duyuşsal giriş özelliklerinin genel olarak olumlu düzeyde ($M = 3.92$, $SD = .72$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Giriş Özellikleri

İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.İngilizce dersini severim.	4.28	.99	81	12.9	6.1
2.İngilizce dersleriyle ilgili her şey ilgimi çeker.	3.69	1.04	58.5	30.2	11.3
3.İngilizce derslerinde sıkılırım.	3.96	1.23	15.4	12.2	72.4

4.İngilizce dersi için çalışma bana kolay gelir.	3.65	1.23	58.6	21.5	20
5.İngilizce benim korktuğum derslerden biridir.	3.98	1.28	14.9	15.6	69.5
6.İngilizce, çaba göstermeye değer bir derstir.	4.19	1.05	78.6	13.7	7.8
7.İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmek için sabırsızlanırım.	4.14	1	75.6	18.5	5.9
8.İngilizce dersi hiç bitmesin isterim.	3.60	1.24	54.9	26.1	19
9.İngilizce dersinin bana faydası olacağını düşünmem.	4.07	1.31	15.6	8.3	76.1
10.Okul dışında da İngilizce dersim için çalışmak isterim.	3.55	1.32	56.6	22.2	21.2
11.İngilizce dersinde soru sorulduğunda söz almak isterim.	4.17	1.05	76.2	16.6	8.3
12.İngilizce dersindeki konuları öğrenmek benim için kolaydır.	3.63	1.16	58.8	24.1	17.1
13.İngilizce dersinde verilen ödevler zorlayıcıdır.	3.64	1.34	21.2	16.6	62.2
14.İngilizce dersindeki etkinliklere katılmak eğlencelidir.	4.42	.95	85.6	8.3	6.1
15.İngilizce dersi ödevlerini yapmak bana zevk verir.	3.95	1.16	69.5	18	12.4

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %86'sı İngilizce derslerindeki etkinliklere katılmanın eğlenceli olduğunu (14.madde $M = 4.42$); yaklaşık %81'i İngilizce derslerini sevdiğini (1.madde $M = 4.28$); yaklaşık %79'u İngilizce dersinin çaba göstermeye değer bir ders olduğunu (6.madde $M = 4.19$); yaklaşık %76'sı İngilizce dersinde soru sorulduğunda söz almak istediklerini (11.madde $M = 4.17$), İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmek için sabırsızlandığını (7.madde $M = 4.14$) ve İngilizce dersinin kendilerine faydası olacağını (9.madde $M = 4.07$); yaklaşık %72'si İngilizce derslerinde sıkılmadığını (3.madde $M = 3.96$); yaklaşık %70'i İngilizcenin korktuğu derslerden biri olmadığını (5.madde $M = 3.98$) ve İngilizce dersi ödevlerini yapmaktan zevk aldıklarını (15.madde $M = 3.95$); yaklaşık %62'si İngilizce derslerinde verilen ödevlerin zorlayıcı olmadığını (13.madde $M = 3.64$); yaklaşık %59'u İngilizce dersindeki konuları öğrenmenin kolay olduğunu (12.madde $M = 3.63$) ve İngilizce dersi için çalışmanın onlara kolay geldiğini (4.madde $M = 3.65$); yaklaşık %58'i İngilizce dersleriyle ilgili her şeyin ilgisini çektiğini (2.madde $M = 3.69$); yaklaşık %57'si okul dışında da İngilizce dersine çalışmak istediğini (10.madde $M = 3.55$); yaklaşık %55'i İngilizce dersinin bitmesini istemediklerini (8.madde $M = 3.60$) ifade etmişlerdir.

Öğretmen Özellikleri

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci "öğretmen özellikleri" kapsamında demografik özellikler, İngilizce dersi öğretim programı hakkında eğitim alma ve bilgi edinme

durumları ile İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşler odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılının başında uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketinden elde edilen verilerin analizi ile belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri. Araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturan 129 İngilizce öğretmenin gönüllü katılımı ile uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi kapsamında cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, lisansüstü eğitim durumu, görev yapılan ilçe, mesleki deneyim ve İngilizce konuşulan ülkeye gitme durumu demografik özellikler olarak ele alınmıştır. Tablo 31'de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	103	79.8
Erkek	26	20.2
<i>Yaş</i>	<i>n</i>	%
26-30	2	1.6
31-35	43	33.3
36-40	57	44.2
41-45	18	14
46-50	7	5.4
50 yaş ve üstü	2	1.6
<i>Mezun olunan lisans programı</i>	<i>n</i>	%
İngilizce öğretmenliği	96	80.67
İngiliz dili ve edebiyatı	18	15.12
Amerikan kültür ve edebiyatı	2	1.68
Mütercim tercümanlık	2	1.68
İngiliz dilbilimi	1	.84
<i>Lisansüstü eğitim durumu</i>	<i>n</i>	%
Lisansüstü eğitim almayanlar	119	92.25
Lisansüstü eğitim alanlar (devam eden/ mezun)	10	7.75
Yüksek lisans programına devam eden	6	4.65
Devam edilen yüksek lisans programı		

Tarih	3	2.32
Eğitim programları ve öğretim	2	1.55
İngiliz dili ve edebiyatı	1	.77
Yüksek lisans mezunu	4	3.1
Mezun olunan yüksek lisans programı		
İngiliz dili ve edebiyatı	1	.77
Eğitim programları ve öğretim	1	.77
Eğitim yönetimi ve denetimi	1	.77
Kamu yönetimi	1	.77
<i>Görev yapılan ilçe</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Altınordu	62	48.1
Fatsa	37	28.7
Ünye	30	23.3
<i>Mesleki deneyim</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	3	2.3
6-10 yıl	24	18.6
11-15 yıl	48	37.2
16-20 yıl	37	28.7
21-25 yıl	16	12.4
26 yıl ve üstü	1	.8
<i>İngilizce konuşulan ülkeye gitme durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hayır	94	72.9
Evet	35	27.1

Tablo 31’de verildiği gibi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 103’ü (%79.8) kadın, 26’sı (%20.2) erkektir. Öğretmenlerin 57’si (%44.2) 36-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 96’sı (%80.67) İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunudur. Araştırmaya katılan 129 İngilizce öğretmeninden sadece dördü (%3.1) yüksek lisans mezunu olup, altı öğretmen ise (%4.65) yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Öğretmenlerin 48’i (%37) 11-15 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğu ($n = 94$, %72.9) İngilizce konuşulan bir ülkeye gitmemiştir.

Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkında Eğitim Alma ve Bilgi Edinme Durumları. Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “öğretmen özellikleri” kapsamında, İngilizce dersi öğretim programı hakkında eğitim alma ve bilgi edinme

durumlarına yönelik elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %92'si ($n = 118$) 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik eğitim almadığını belirtmiştir. Tablo 32'de verildiği gibi, öğretim programına yönelik eğitim aldığını belirten 11 İngilizce öğretmeninden üçü (%37.5) aldıkları eğitimin yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik bilgi edinme yollarına ilişkin bulgulara, doğrudan öğretim programı dokümanını kullanma ($f = 91$, %37.44) en sık tercih edilen bilgi edinme yolu iken, bunu sırasıyla resmî kurumların web siteleri ($f = 75$, %30.86), İngilizce öğretmeni olan meslektaşlar ($f = 61$, %25.10), çevrimiçi eğitimler, sosyal medya gibi diğer kaynaklar ($f = 14$, %5.76) takip etmektedir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Program Hakkında Eğitim Alma ve Bilgi Edinme Durumlarına İlişkin Bulgular

Program hakkında eğitim alma ve bilgi edinme	<i>n</i>	%
<i>Programa ilişkin eğitim alma durumu</i>		
Eğitim alınmadı	118	91.5
Eğitim alındı	11	8.5
Alınan eğitimin yeterliliği		
Yeterli	3	37.5
Kısmen yeterli	5	62.5
<i>Programa ilişkin bilgi edinme yolu</i>		
	<i>f</i>	%
Öğretim programının kendisinden	91	37.44
İlgili resmî kurumların web sitelerinden	75	30.86
İngilizce öğretmenlerinden	61	25.10
Diğer	14	5.76
Programla ilgili bilgiye ihtiyaç duymuyorum	2	.82

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. Araştırmanın girdi değerlendirme sürecinde öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri, İngilizce dersi öğretim programı odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ile belirlenmiştir. İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen

Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programa yönelik görüşleri ($M = 3.24$, $SD = .56$) genel olarak olumsuzdur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin 2018 İngilizce dersi öğretim programı hakkında en fazla olumlu görüş bildirdikleri öge program kazanımları ($M = 3.30$, $SD = .60$) olurken bunu sırasıyla programın genel özellikleri ($M = 3.25$, $SD = .55$); programın içeriği ($M = 3.23$, $SD = .65$); programın eğitim durumları ($M = 3.18$, $SD = .68$) ve programın ölçme-değerlendirme durumları ($M = 3.16$, $SD = .70$) takip etmektedir.

Tablo 33'te verildiği gibi programın genel özelliklerine yönelik olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %76'sı ders saatinin programın uygulanması için yeterli olmadığı (13.madde $M = 1.94$); yaklaşık %68'i programın sarmal yapıda olduğu (4.madde $M = 3.68$); yaklaşık %64'ü programın felsefesinin anlaşılır olduğu (1.madde $M = 3.64$) ve ana yetkinliklerin kazanılmasına katkı sağladığı (2.madde $M = 3.60$) ve yaklaşık %57'si programın değerlerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabileceği (3.madde $M = 3.51$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %50'si CEFR ile uyumlu olduğunu (5.madde $M = 3.47$), yaklaşık %47'si programın İngilizcenin doğasına uygun olduğunu (6.madde $M = 3.35$), programı uygulamanın kolay olduğunu (12.madde $M = 3.24$) ve programın öğretmene rehberlik ettiğini (10.madde $M = 3.30$); yaklaşık %41'i programın öğretmene esneklik tanıdığını (11.madde $M = 3.22$); yaklaşık %39'u programın öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandırabileceğini (8.madde $M = 3.16$) yaklaşık %36'sı programın öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirebileceğini (7.madde $M = 3.14$) ve yaklaşık % 33'ü programın öğrencilerin İngilizceyi severek öğrenmesine katkı sağladığını (9.madde $M = 3.06$) ifade etmişlerdir.

Tablo 33

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Genel özelliklere ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.Programın felsefesi anlaşılırdır.	3.64	.76	63.6	27.9	8.5
2.Program, ana yetkinliklerin kazanılmasına katkı sağlar.	3.60	.74	63.6	27.1	9.3
3.Programda değerler, öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabilir niteliktedir.	3.51	.80	57.4	31	11.97
4.Program, sarmal bir yapıdadır.	3.68	.79	68.2	24	7.8
5.Program, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR) ile uyumludur.	3.47	.73	50.4	41.1	8.5
6.Program, İngilizcenin doğasına uygundur.	3.35	.84	47.3	35.7	17.1
7.Program, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir.	3.14	.89	35.7	40.3	24
8.Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak niteliktedir.	3.16	.90	38.8	37.2	24
9.Program, öğrencilerin İngilizceyi severek öğrenmesine katkı sağlar.	3.06	.90	32.6	43.4	24
10.Program, öğretmene rehberlik eder.	3.30	.88	46.5	32.6	21
11.Program, öğretmene esneklik tanır.	3.22	.92	41.1	36.4	22.5
12.Programı uygulamak kolaydır.	3.24	.95	47.3	26.4	26.3
13.Haftalık 3 saatlik ders, programın uygulanması için yeterlidir.	1.94	1.18	15.5	8.5	76

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 34'te verildiği gibi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, yaklaşık %75'i kazanımların anlaşılır olduğu (1.madde $M = 3.78$); yaklaşık %70'i kazanımların kendi içinde (2.madde $M = 3.73$); yaklaşık %65'i programın amaçları ile tutarlı olduğu (3.madde $M = 3.70$); yaklaşık %64'ü okuma becerisine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu (13.madde $M = 3.52$); yaklaşık %57'si kazanımların gözlenebilir/ölçülebilir nitelikte olduğu (9.madde $M = 3.45$); yaklaşık %51'i kazanımların öğrencilerin bilişsel (5.madde $M = 3.37$), psikomotor (7.madde $M = 3.36$) ve duyuşsal (6.madde $M = 3.38$) gelişim düzeylerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %47'si kazanımların dinleme becerilerine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu (11.madde M

= 3.16) ve yaklaşık %46'sı günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandırabildiğini (10.madde $M = 3.24$) ifade etmişlerdir. Tablo 34'te de verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %39'u yazma (14.madde $M = 3.06$), yaklaşık %38'i konuşma (12.madde $M = 3.01$) becerilerine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu ve yaklaşık %37'si kazanımların toplumun ihtiyaçlarına uygun olduğunu (4.madde $M = 3.12$); yaklaşık %35'i kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olduğunu (8.madde $M = 3.12$); yaklaşık %33'ü kazanımların dört dil becerisini geliştirebilecek nitelikte olduğunu (15.madde $M = 3$) ve yaklaşık %30'u kazanımların dört dil becerisini geliştirebilmek için yeterli sayıda olduğunu (16.madde $M = 2.89$) ifade etmişlerdir.

Tablo 34

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kazanımlara ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	3.78	.82	74.4	17.1	8.6
2.Kazanımlar, kendi aralarında tutarlıdır.	3.73	.80	69.8	21.7	8.6
3.Kazanımlar ile programın genel amaçları tutarlıdır.	3.70	.79	65.1	27.9	7
4.Kazanımlar, toplumun ihtiyaçlarına uygundur.	3.12	.94	37.3	38	24.9
5.Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	3.37	.86	51.1	32.6	15.5
6.Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.	3.38	.84	49.7	36.4	13.9
7.Kazanımlar, öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	3.36	.86	50.4	33.3	16.3
8.Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak yazılmıştır.	3.12	.86	34.9	41.1	24
9.Kazanımlar, gözlenebilir/ölçülebilir niteliktedir.	3.45	.81	56.6	29.5	14
10.Kazanımlar, günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	3.24	.84	45.8	32.6	21.8
11.Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.16	.98	46.5	25.6	27.9
12.Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.01	.96	38	28.7	33.3
13.Okuma becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.52	.83	63.6	20.9	15.5
14.Yazma becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.06	.93	38.7	29.5	31.8
15.Kazanımlar, dört dil becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	3	.87	32.6	38	29.5
16.Kazanımlar, dört dil becerisini geliştirmek için yeterli sayıdadır.	2.89	.94	29.5	35.7	34.9

1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi*

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, yaklaşık %71'i içeriğin programdaki kazanımlarla tutarlı olduğu (1.madde $M = 3.68$); yaklaşık %52'si içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğu (2.madde $M = 3.41$) ve içeriğin gerçek yaşamla bağlantılı olduğu (5.madde $M = 3.34$); yaklaşık %50'si içeriğin öğretim ilkelerine göre düzenlendiği (4.madde $M = 3.31$); yaklaşık %48'i içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda İngilizce iletişim kurmalarına katkı sağladığı (6.madde $M = 3.12$) ve okuma becerileri kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığı (9.madde $M = 3.34$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Tablo 35'te verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %38'i içeriğin yazma (10.madde $M = 3.09$) becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığını; yaklaşık %35'i içeriğin dinleme becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığını (7.madde $M = 3.12$); yaklaşık %33'ü içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu (3.madde $M = 2.98$) ve yaklaşık %31'i içeriğin konuşma (8.madde $M = 2.95$) becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Tablo 35

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın İçeriğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İçeriğe ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.İçerik, programdaki kazanımlarla tutarlıdır.	3.68	.76	70.6	19.4	10.1
2.İçerik, öğrenci seviyesine uygundur.	3.41	.84	51.9	31	17.1
3.İçerik, öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	2.98	.91	32.6	32.6	34.9
4.İçerik, öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.	3.31	.91	49.6	27.9	22.5
5.İçerik, gerçek yaşamla bağlantılıdır.	3.34	.92	51.9	27.1	20.9
6.İçerik, öğrencilerin günlük yaşamda İngilizce iletişim kurmalarına katkı sağlar.	3.12	.95	48.1	35.7	16.3
7.İçerik, öğrencilerin dinleme becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.12	.90	34.9	41.1	24
8.İçerik, öğrencilerin konuşma becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	2.95	.90	31	38	31
9.İçerik, öğrencilerin okuma becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.34	.83	48.1	35.7	16.3
10.İçerik, öğrencilerin yazma becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.09	.90	38	34.1	27.9

1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi*

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, yaklaşık %56'sı programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımların gerçekleştirilmesini desteklediği (1.madde $M = 3.53$); yaklaşık %54'ü programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarına uygun nitelikte olduğu (8.madde $M = 3.36$); yaklaşık %47'si öğrenci seviyesine uygun olduğu (2.madde $M = 3.37$); yaklaşık %43'ü eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmene rehberlik ettiği (5.madde $M = 3.24$); yaklaşık %41'i programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfta uygulamanın kolay olduğu (3.madde $M = 3.21$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Tablo 36'da verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %37'si programda benimsenen/önerilen araç-gereç materyallerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu (4.madde $M = 2.98$); yaklaşık %36'sı programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma (9.madde $M = 3.02$) ve yaklaşık %32'si dinleme (6.madde $M = 3$) becerilerini kazanmalarına uygun nitelikte olduğunu ve yaklaşık %28'i programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini kazanmalarına uygun nitelikte olduğunu (7.madde $M = 2.92$) ifade etmişlerdir.

Tablo 36

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim durumlarına ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kazanımların gerçekleştirilmesini destekler.	3.53	.71	55.8	36.4	7.8
2.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci seviyesine uygundur.	3.37	.79	47.3	40.3	12.5
3.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri sınıfta uygulamak kolaydır.	3.21	.84	41.1	38.8	20.1
4.Programda benimsenen/önerilen araç-gereç materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	2.98	.98	37.2	26.4	36.4
5.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmene rehberlik etmektedir.	3.24	.87	43.4	37.2	19.4

6.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin dinleme becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	3	.91	31.8	39.5	28.7
7.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin konuşma becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	2.92	.86	27.9	39.5	32.6
8.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	3.36	.88	53.5	26.4	20.2
9.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	3.02	.96	35.7	32.6	31.8

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 37 incelendiğinde, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara göre yaklaşık %53'ü programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrenci düzeyine uygun olmadığı (2.madde $M = 3.44$); yaklaşık %48'i programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olduğu (1.madde $M = 3.32$) ve yaklaşık %35'si programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirlik açısından kullanışlı olduğu (6.madde $M = 3.18$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık %33'ü programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretmenlere İngilizce dersine yönelik ölçme araçları geliştirmeleri konusunda rehberlik ettiğini (5.madde $M = 3.09$) ve programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile dört dil becerisini değerlendirmenin mümkün olduğunu (3.madde $M = 2.98$); yaklaşık %30'u programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile farklı dil becerilerinin birlikte değerlendirilmesinin mümkün olduğunu (4.madde $M = 2.96$) ifade etmişlerdir.

Tablo 37

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ölçme-değerlendirmeye ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri kazanımları ölçebilecek niteliktedir.	3.32	.86	48.1	34.1	17.8
2.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri öğrenci düzeyine uygundur.	3.44	.77	52.7	35.7	11.6
3.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile dört dil becerisini değerlendirmek mümkündür.	2.98	.99	32.6	36.4	31.1
4.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile farklı dil becerilerinin birlikte değerlendirilmesi mümkündür.	2.96	.93	29.5	39.5	31
5.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri, öğretmenlere İngilizce dersine yönelik ölçme araçları geliştirmeleri konusunda rehberlik etmektedir.	3.09	.91	33.4	40.3	26.4
6.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri, uygulanabilirlik açısından kullanışlıdır.	3.18	.80	34.9	44.2	20.9

1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi*

Okul Yöneticisi Özellikleri

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci "okul yöneticisi özellikleri" kapsamında demografik özellikler, İngilizce dersi öğretim programı hakkında eğitim alma ve bilgi edinme durumları ile İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşler odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılının başında uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi kapsamında elde edilen verilerin analizi ile belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri. Araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturan 62 okul yöneticisinin gönüllü katılımı ile uygulanan İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi kapsamında cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, lisansüstü eğitim durumu, görev yapılan ilçe, mesleki deneyim ve müdürlük deneyimi demografik özellikler olarak ele alınmıştır. Tablo 38'de araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 38*Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	59	95.2
Kadın	3	4.8
<i>Yaş</i>	<i>n</i>	%
31-35	1	1.6
36-40	11	17.7
41-45	7	11.3
46-50	19	30.6
50 yaş ve üstü	23	37.1
<i>Mezun olunan lisans programı</i>	<i>n</i>	%
Sınıf öğretmenliği	17	28.33
İlahiyat	8	13.33
Türkçe öğretmenliği	6	10
Tarih öğretmenliği	5	8.06
Sosyal bilgileri öğretmenliği	4	6.66
Matematik öğretmenliği	3	5
Kamu yönetimi	3	5
Biyoloji	3	5
Türk dili ve edebiyatı	2	3.33
Yabancı Diller	2	3.33
Kimya öğretmenliği	1	1.6
Bilgisayar öğretmenliği	1	1.6
Fen bilgisi öğretmenliği	1	1.6
İngilizce öğretmenliği	1	1.6
Sosyoloji	1	1.6
Tarih	1	1.6
Bahçe bitkileri	1	1.6
<i>Lisansüstü eğitim durumu</i>	<i>n</i>	%
Lisansüstü eğitim almayanlar	31	50
Lisansüstü eğitim alanlar (mezun/ devam eden)	31	50
Yüksek lisans mezunu	27	43.54
Mezun olunan yüksek lisans programı		
Eğitim yönetimi ve denetimi	23	37
İlahiyat	2	3.2
Sınıf eğitimi	1	1.6

İşletme	1	1.6
Yüksek lisans programına devam eden	4	6.45
Devam edilen yüksek lisans programı		
Kamu yönetimi	2	3.2
Eğitim yönetimi ve denetimi	1	1.6
İlahiyat	1	1.6
<i>Görev yapılan ilçe</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Altınordu	28	45.2
Fatsa	17	27.4
Ünye	17	27.4
<i>Mesleki deneyim</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
6-10 yıl	1	1.6
11-15 yıl	2	3.2
16-20 yıl	10	16.1
21-25 yıl	18	29
26 yıl ve üstü	31	50
<i>Müdürlük deneyimi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	10	16.1
6-10 yıl	21	33.9
11-15 yıl	8	12.9
16-20 yıl	7	11.3
21-25 yıl	9	14.5
26 yıl ve üstü	7	11.3

Tablo 38’de verildiği gibi, araştırmaya katılan 59’u erkek üçü kadın olmak üzere 62 okul yöneticisinin 23’ü (%37.1) 50 yaş ve üzerinde olup, 17’si (%28.33) sınıf öğretmenliği lisans programı mezunudur. Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 31$, %50) lisansüstü eğitim almamışken, dördü yüksek lisans programına devam etmekte olup 27 okul yöneticisi ise (%43.54) yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu 27 okul yöneticisinin çoğunluğu ($n = 23$) eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunudur. Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 31$, %50) 26 yıl ve üstü mesleki deneyime ve 21’i (%33.9) 6-10 yıl arasında müdürlük deneyimine sahiptir.

Okul Yöneticilerinin İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkında Eğitim Alma ve Bilgi Edinme Durumları. Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “okul yöneticisi özellikleri” kapsamında, İngilizce dersi öğretim programı hakkında eğitim alma ve bilgi

edinme durumlarına yönelik elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaklaşık %95'i ($n = 59$) 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik eğitim almadığını belirtmiştir. Tablo 39'da da verildiği gibi, öğretim programına yönelik eğitim aldığını belirten üç okul yöneticisinden ikisi (%3.2) aldıkları eğitimin kısmen yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretim programına yönelik bilgi edinme yollarına ilişkin bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinden bilgi alma ($f = 35$, %41.66) en sık tercih edilen bilgi edinme yolu iken, bunu sırasıyla doğrudan öğretim programı dokümanı ($f = 27$, %32.14), resmî kurumların web siteleri ($f = 13$, %15.47), okul yöneticisi olan meslektaşlar ($f = 6$, %7.14), ders kitapları ve kurslar gibi diğer kaynaklar ($f = 2$, %2.38) takip etmektedir.

Tablo 39

Okul Yöneticilerinin Program Hakkında Eğitim Alma ve Bilgi Edinme Durumlarına İlişkin Bulgular

Program hakkında eğitim alma ve bilgi edinme	<i>n</i>	%
<i>Programa ilişkin eğitim alma durumu</i>		
Eğitim alınmadı	59	95.2
Eğitim alındı	3	4.8
Alınan eğitimin yeterliliği		
Kısmen yeterli	2	3.2
<i>Programa ilişkin bilgi edinme yolu</i>		
	<i>f</i>	%
İngilizce öğretmenlerinden	35	41.66
Öğretim programının kendisinden	27	32.14
İlgili resmî kurumların web sitelerinden	13	15.47
Diğer okul yöneticilerinden	6	7.14
Diğer	2	2.38
Programla ilgili bilgiye ihtiyaç duymuyorum	1	1.19

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Okul Yöneticilerinin Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. Araştırmanın girdi değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri, İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçleri odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen

İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi ile belirlenmiştir. Tablo 40'ta verildiği gibi İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, girdi değerlendirmede araştırmaya katılan okul yöneticilerinin programa yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu düzeyde ($M = 4.04$, $SD = .44$) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Eğitim-Öğretim Süreci Başında Okul Yöneticilerinin Programa Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.Okulumuzun İngilizce öğretmenleri nitelik ve nicelik açısından yeterlidir.	4.39	.71	93.6	3.2	3.2
2.Okulumuzun mevcut fiziki donanımı yeterlidir.	3.87	1.03	75.8	11.3	12.9
3.Okulumuzun mevcut teknolojik donanımı yeterlidir.	3.97	.95	77.4	12.9	9.7
4.Okulumuzun mevcut öğretim materyalleri yeterlidir.	3.68	.90	71	17.7	11.3
5.Okulumuzda öğrenme ve öğretme etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinlikler düzenlenir.	4.15	.67	87.1	11.3	1.6
6.Okul yöneticilerimiz ve İngilizce öğretmenlerimiz arasında program odaklı yapılan iş birliği yeterlidir.	4.06	.74	82.2	14.5	3.2
7.Okul yöneticilerimiz ile velilerimiz arasında İngilizce dersine yönelik yapılan iş birliği yeterlidir.	3.52	.91	59.7	24.2	16.1
8.Okulumuzda, İngilizce dersi zümre toplantıları düzenli olarak yapılır.	4.56	.56	96.8	3.2	
9.İngilizce dersi zümre toplantılarına düzenli olarak katılımım.	3.95	1.10	74.2	9.7	16.1
10.İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük ederim.	4.26	.92	88.7	3.2	8.1
11.İngilizce derslerinde, kullanılan dil İngilizcedir.	4.05	.87	82.2	11.3	6.4
12.İngilizce derslerinde, öğretim programında önerilen/benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri kullanılır.	4.21	.68	88.7	9.7	1.6
13.İngilizce derslerinde, öğretim programında önerilen/benimsenen ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır.	4.31	.61	91.9	8.1	
14.İngilizce derslerinde, öğrenciler aktiftir.	3.98	.83	70.9	25.8	3.2
15.İngilizce derslerinde, öğrenci ilgi ve motivasyonu yüksektir.	3.97	.76	72.8	25.8	1.6
16.İngilizce derslerinde, farklı öğretim materyalleri kullanılır.	4	.72	77.4	21	1.6
17.İngilizce derslerinde, teknolojik araçlar kullanılır.	4.11	.79	83.9	11.3	4.8
18.İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisi ölçülür.	3.73	.89	62.9	32.3	4.8

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 40'ta verilen bulgulara göre, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçlerine yönelik okul yöneticilerinin yaklaşık %97'si okullarında İngilizce dersi

zümre toplantılarının düzenli olarak yapıldığı (8.madde $M = 4.56$); yaklaşık %94'ü okullarında İngilizce öğretmenlerinin nitelik ve nicelik açısından yeterli olduğu (1.madde $M = 4.39$); yaklaşık %92'si İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen/benimsenen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı (13.madde $M = 4.31$); yaklaşık %89'u İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasında öncülük ettikleri (10.madde $M = 4.26$) ve İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen/benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı (12.madde $M = 4.21$); yaklaşık %87'si okullarında öğrenme ve öğretme etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinliklerin düzenlendiği (5.madde $M = 4.15$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin yaklaşık %84'ü okullarındaki İngilizce derslerinde farklı teknolojik araçların kullanıldığını (17.madde $M = 4.11$); yaklaşık %82'si okul yöneticisi ve İngilizce öğretmenleri arasında program odaklı yapılan iş birliğinin yeterli olduğunu (6.madde $M = 4.06$) ve İngilizce derslerinde kullanılan dilin İngilizce olduğunu (11.madde $M = 4.21$); yaklaşık %77'si okullarında mevcut teknolojik (3.madde $M = 3.97$) donanımın yeterli olduğunu ve İngilizce derslerinde farklı öğretim materyallerinin kullanıldığını (16.madde $M = 4$); yaklaşık %76'sı okullarında mevcut fiziki (2.madde $M = 3.87$) donanımın yeterli olduğunu; yaklaşık %74'ü İngilizce dersi zümre toplantılarına düzenli olarak katıldıklarını (9.madde $M = 3.95$) ve yaklaşık %73'ü İngilizce derslerinde öğrenci ilgi ve motivasyonun yüksek olduğunu (15.madde $M = 3.97$); yaklaşık %71'i okullarında öğretim materyallerinin yeterli olduğunu (4.madde $M = 3.68$) ve İngilizce derslerinde öğrencilerin aktif olduğunu (14.madde $M = 3.98$) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin yaklaşık %63'ü İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçlerine yönelik İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisinin ölçüldüğünü (18.madde $M = 3.73$) ve yaklaşık %60'ı okul yöneticisi ile veliler arasında İngilizce dersine yönelik yapılan iş birliğinin yeterli olduğunu (7.madde $M = 3.52$) belirtmişlerdir.

Veli Özellikleri

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “veli özellikleri” kapsamında demografik özellikler ile velilerin kendileri ve çocuklarının İngilizce dil yeterlilikleri, İngilizce dil becerileri ile temel derslerin önem sırası ve İngilizce derslerine yönelik ders dışı faaliyetlere yönelik görüşleri odağında geliştirilen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılının başında uygulanan Veli Bilgi Formu kapsamında elde edilen verilerin analizi ile belirlenmiştir.

Velilerin Demografik Özellikleri. Araştırmanın nicel çalışma grubunu oluşturan 314 velinin gönüllü katılımı ile uygulanan Veli Bilgi Formu kapsamında cinsiyet, yaş ve eğitim durumu demografik özellikler olarak ele alınmıştır. Tablo 41’de verildiği gibi araştırmaya katılan velilerin 226’sı (%72) kadın, 88’i (%28) erkektir. Velilerin çoğunluğu ($n = 114$, %36.30) 36-40 yaş arasında olup 102’si (%32.5) lise mezunudur.

Tablo 41

Velilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	226	72
Erkek	88	28
<i>Yaş</i>	n	%
26-30	13	4.14
31-35	84	26.75
36-40	114	36.30
41-45	68	21.65
46-50	25	7.96
51 yaş ve üstü	10	3.18
<i>Eğitim durumu</i>	n	%
İlkokul mezunu	76	24.2
Ortaokul mezunu	82	26.1
Lise mezunu	102	32.5
Ön lisans mezunu	28	8.9
Lisans mezunu	22	7
Yüksek lisans mezunu	4	1.3

Velilerin İngilizce Dil Becerileri, Temel Dersler ve Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin

Görüşleri. Girdi değerlendirme sürecinde velilerin kendilerine ve çocuklarının İngilizce dil becerileri öz yeterliklerine yönelik görüşleri, temel derslere verdikleri önem ile İngilizce derslerine yönelik ders dışı faaliyetlere ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen Veli Bilgi Formu ile belirlenmiştir. Velilerin İngilizce dil becerileri öz yeterliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, Tablo 42’de verildiği gibi velilerin yaklaşık %88’i genel olarak kendilerini İngilizce dil becerileri açısından yeterli hissetmediklerini (4.5.madde $M = 1.74$) ve İngilizce yazışmalar yapamadıklarını (4.3.madde $M = 1.78$); yaklaşık %85’i İngilizce konuşamadıklarını (4.4.madde $M = 1.84$); yaklaşık %82’si İngilizce metinler üzerinde anlamlı okumalar yapamadıklarını (4.2.madde $M = 1.88$) ve yaklaşık %81’i dinleyip/izledikleri medyalarındaki İngilizce konuşmaları anlamadıklarını (4.1.madde $M = 1.88$) ifade etmişlerdir.

Tablo 42

Velilerin İngilizce Dil Becerileri Öz Yeterlikleri, Temel Derslere Verilen Önem ve Ders Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri

Maddeler				
<i>İngilizce dil becerileri öz yeterlik durumları</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>
4.1.Dinlediğim/izlediğim medyalarındaki (film, şarkı, vb.) İngilizce konuşmaları anlarım.	1.88	.75	19.4	80.5
4.2.İngilizce metinler üzerinde anlamlı okuma yapabilirim.	1.88	.79	18.4	81.5
4.3.İngilizce yazışmalar yapabilirim.	1.78	.71	12.4	87.5
4.4.İngilizce konuşabilirim.	1.84	.78	15.3	84.7
4.5.Genel olarak İngilizce de yeterliyim.	1.74	.78	12.5	87.5
<i>Çocuklarının İngilizce dil becerileri</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>
8.1.Dinlediği/izlediği medyalarındaki (film, şarkı, vb.) İngilizce konuşmaları anlayabilir.	2.51	.77	52.5	47.4
8.2.İngilizce metinler üzerinde anlamlı okuma yapabilir.	2.58	.77	57.6	42.4
8.3.İngilizce yazışmalar yapabilir.	2.33	.79	40.1	59.8

8.4.İngilizce konuşabilir.	2.47	.79	50	50
8.5.Genel olarak İngilizcede yeterlidir.	2.44	.84	47.2	52.9

<i>Dil Becerileri</i>				
<i>Dil becerilerinin önem sırası</i>	<i>Dinleme</i>	<i>Okuma</i>	<i>Yazma</i>	<i>Konuşma</i>
	%	%	%	%
En önemli İngilizce dil becerisi	24.2	18.5	5.1	46.5
2. önemli İngilizce dil becerisi	17.8	27.1	36.6	12.1
3. önemli İngilizce dil becerisi	15	36.3	25.8	16.6
En az önemli İngilizce dil becerisi	36.3	11.8	26.4	18.8

<i>Temel Dersler</i>					
<i>Temel derslerin önem sırası</i>	<i>Fen</i>	<i>İngilizce</i>	<i>Matematik</i>	<i>Sosyal</i>	<i>Türkçe</i>
	<i>bilgisi</i>	%	%	<i>bilgiler</i>	%
	%			%	
En önemli ders	6.7	6.4	59.2	1.6	24.8
2. Önemli ders	23.6	10.2	28.3	4.1	31.8
3. Önemli ders	32.2	28	5.1	10.2	22.6
4. Önemli ders	23.6	32.2	3.2	26.1	12.7
En az önemli ders	11.5	21.2	2.2	56.1	6.7

<i>İngilizce derslerine yönelik ders dışı faaliyetlere gönderme durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Hayır	240	76.4
Evet	74	23.6

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 42'de verildiği gibi, velilerin çocuklarının İngilizce dil becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, yaklaşık %60'ı çocuklarının İngilizce yazışmalar yapamadıklarını (8.3.madde $M = 2.33$); yaklaşık %58'i İngilizce metinler üzerinde anlamlı okumalar yapabildiklerini (8.2.madde $M = 2.58$); yaklaşık %53'ü çocuklarının genel olarak İngilizcede yeterli olmadıklarını (8.5.madde $M = 2.44$) ama dinleyip/izledikleri medyalarındaki İngilizce konuşmaları anlayabildiklerini (8.1.madde $M = 2.51$) ve yaklaşık %50'si çocuklarının İngilizce konuşabildiklerini (8.4.madde $M = 2.47$) ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgularda Tablo 42'de de verildiği gibi, velilerin çoğunluğu en önemli dil becerisi olarak konuşma (%46.5), ikinci önemli dil becerisi olarak yazma (%36.6), üçüncü önemli dil becerisi olarak okuma (%36.3) becerilerini belirtirken, dinleme (%36.3) becerisini en az önemli dil becerisi olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 42’de de verildiği gibi, velilerin temel derslere verilen öneme ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara çoğunluğu en önemli ders olarak Matematik (%59.2), ikinci önemli ders olarak Türkçe (%31.8), üçüncü önemli ders olarak Fen bilgisi (%32.2), dördüncü önemli ders olarak İngilizce (%32.2) derslerini belirtirken, Sosyal bilgiler (%56.1) dersini en az önemli ders olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilerin %76.4’ü ($n = 240$) çocuklarını okuldaki İngilizce dersleri dışında, İngilizce kursuna gönderme, özel ders aldırma gibi ek faaliyetlere göndermediklerini belirtmiştir.

Okul ve Sınıf Ortamının Özellikleri

Girdi değerlendirmede “okul ve sınıf ortamının özellikleri”, Altınordu, Fatsa ve Ünye ilçelerinde 9 farklı okulun 17 altıncı sınıf şubesinde yürütülen İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi ve İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Bilişsel Giriş Testlerinin uygulandığı sınıflar ve okullarda yapılan gözlemlerden elde edilmiştir.

Tablo 43’te sunulduğu gibi, girdi değerlendirmede öğrenci testleri ve anketlerinin uygulandığı Altınordu, Fatsa ve Ünye ilçelerindeki dokuz farklı okulun özelliklerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, her okulda kütüphane olduğu, okulların çoğunda çok amaçlı salon ($n = 7$), bilişim teknolojileri sınıfı ($n = 7$), resim atölyesi ($n = 5$) ve fen laboratuvarı ($n = 5$) olduğu görülmektedir. Okulların çok azında atölye-işlik ($n = 3$), yemekhane ($n = 3$) ve spor salonu ($n = 1$) olduğu belirlenmiştir. Okullarda okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde bazı okullarda olmayan resim atölyesi, bilişim teknolojileri sınıfı, fen laboratuvarı gibi temel mekanların okulların mevcudundan kaynaklı sınıf ihtiyacını karşılamak için dersliklere dönüştürüldükleri öğrenilmiştir.

Tablo 43*Okul Özellikleri*

Özellikler	Okullar								
	A	B	C	D	E	F	K	L	M
Toplam öğretmen sayısı	46	78	38	18	79	43	9	53	43
Toplam öğrenci sayısı	731	1008	431	162	1235	881	72	597	514
Kat sayısı	4	5	4	2	5	3	3	5	5
Derslik sayısı	22	34	27	9	37	23	12	24	21
Kütüphane	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Resim Atölyesi/Sınıfı	1	1	1	-	-	1	-	1	-
Bilişim Teknolojileri Sınıfı	1	1	1	-	-	1	1	2	1
Fen Laboratuvarı	1	1	1	-	-	1	-	1	-
Atölye-İşlik	1	-	-	-	-	-	1	2	-
Çok Amaçlı Salon	1	1	1	-	1	1	-	1	1
Yemekhane	-	-	-	1	-	1	1	-	-
Spor Salonu	-	-	-	-	-	1	-	-	-

Bunlara ek olarak okulların hepsi yeşil alanı olmayan beton bahçelere sahiptir. Okulların bazılarında okul duvarı boyunca ağaçlar dikilmiştir. Okulların çoğunda koridor, bahçe duvarları, merdiven basamakları gibi alanlarda eğitici ve öğretici bilgiler, resimler, yazılar ve materyaller bulunmaktadır. Okulların hepsinde öğrenci kulüpleri bulunmaktadır. Okul koridorlarında değerler eğitimi, öğrenci resimleri ve sanat ürünleri, okulda yürütülen projeler, verimli ders çalışmaya yönelik bilgilendirici motivasyon yazıları/afişleri, matematik/fen formülleri, tarihteki/bilimdeki önemli kişiler gibi ürünler bu materyallere örnek olarak gösterilebilir (EK-P). İngilizceye yönelik olarak ise okul koridorlarında eğitsel görsellerin bulunduğu, özellikle çoğu okulda merdiven basamaklarında çokça temel bilgilere/kalıplara yer verildiği görülmüştür (EK-R).

Girdi değerlendirmede öğrenci testleri ve anketlerinin uygulandığı Altınordu, Fatsa ve Ünye ilçelerindeki araştırmaya dahil edilen 17 sınıftan elde edilen bulgulara göre, sınıf

mevcutları 17-40 öğrenci arasında değişmekle birlikte ortalama 28 öğrencidir. Sınıfların hepsi geleneksel sınıf yerleşim düzenine sahiptir. Sınıfların çoğunda ($n = 11$) İngilizce dersi öğretim programında önerilen drama, rol yapma, pandomim gibi öğretim etkinliklerinin yapılabileceği alanlar yoktur. Sınıfların hepsinde internet erişiminin olduğu akıllı tahta mevcuttur. Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre büyük ve kalabalık sınıflarda akıllı tahta kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerinde ses kalitesinin azaldığı tespit edilmiştir. Sınıfların çoğunda ($n = 16$) duvarlarda panolar mevcuttur. Bu panoların bazı sınıflarda boş bırakıldığı ya da etkili kullanılmadığı görülmüştür. Sınıfların çoğunda öğrenci askılıkları mevcutken bir sınıfta mont asılabilecek askılık yoktur. Bazı sınıflarda ise dar alan sebebiyle askılıkların kapı tarafındaki duvara konumlandırılmış olduğu ve asılan montların o duvar tarafında oturan öğrencilerin üzerine geldiği görülmüştür. Sınıfların hepsinde iki kapaklı kitaplık mevcuttur ancak çok az sınıfta ($n = 5$) bu kitaplıkların içinde kitap olduğu görülmüştür. Bu kitaplıkların daha çok öğrencilerin kayıp eşyalarının konulduğu, proje ödevlerinin geçici olarak bırakıldığı bir alan olarak kullanıldığı görülmüştür. Sınıf duvarlarının renk düzeninin çoğunlukla krem ve açık renkler olduğu gözlemlenmekle birlikte soğuk bir atmosfer izlenimi bırakan gri renk ya da göz yorabilecek mor, mavi gibi renklerin olduğu da görülmüştür. Sınıf duvarları ve sıralarının çoğunlukla karalanmış, çizilmiş ve temiz olmadığı sınıf gözlemleri sürecinde tespit edilmiştir. Sınıf ortamının özelliklerine ilişkin örnek görseller EK-S’de sunulmuştur.

Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Gerektirdiği Girdi Özellikleri ile Gözlemlenen Girdiler Arasındaki Uyum

Öğrenme-öğretme süreci başında öğrencilere İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Bilişsel Giriş Testi ve İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “öğrenci özellikleri” kapsamında öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan 217’si kız, 193’ü erkek olan öğrencilerin beşinci sınıf İngilizce dersi karne notları 30 ile 100 puan arasında değişiklik göstermekle birlikte, öğrencilerin %48.2’sinin ($n = 175$) beşinci sınıf İngilizce dersi karne notu 90-100 puan arasındadır.

İngilizce dersi öğretim programında 2-5. sınıf kazanımlarına dayalı olarak geliştirilen öğrenci hazırbulunuşluk testi bulgularına göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri okuma becerisi için .50, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için ise .20 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin 2-5.sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyleri alanyazında kabul gören .70'in oldukça altındadır. Girdi değerlendirmede öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı bulunmuştur.

Öğrenme-öğretme süreci başında uygulanan İngilizce dersi öğretim programı altıncı sınıf kazanımlarına dayalı olarak hazırlanan İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Bilişsel Giriş Testi bulgularına göre öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeyleri okuma becerisi için .46, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için .18 ve yazma becerisi için .22 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeyleri alanyazında kabul gören .70'in altında olmakla birlikte, girdi değerlendirmenin doğası gereği programın uygulanmasına başlamadan önce öğrencilerin bilişsel giriş düzeylerinin düşük olması beklenen bir durum olup; programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci başında öğrencilere uygulanan İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi bulgularına göre araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin duyuşsal giriş özelliklerinin genel olarak olumlu düzeyde ($M = 3.92$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, girdi değerlendirmede öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklere sahip olma açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “öğretmen özellikleri” kapsamında öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu 31-40 yaş aralığında ($n = 100$, %77.5) ve 11-20 yıl mesleki deneyime ($n = 85$, %65.89) sahip olup, 96'sı (%80.67) İngilizce öğretmenliği

lisans programı mezunudur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu, öğretmenlik mesleğinde deneyimli öğretmenler olarak gerek öğrenme-öğretme sürecinin planlaması ve değerlendirilmesinde gerekse öğretim programlarının uygulamaya yansıtılmasında gerekli bilgi ve becerilere sahip profilde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “öğretmen özellikleri” kapsamında, İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma ve bilgi edinme durumlarına yönelik elde edilen bulgulara, çoğunluğunun ($n = 118$, %91.5) programa ilişkin eğitim almadıkları ve doğrudan öğretim programı dokümanı ($f = 91$, %37.44) kullanmanın en sık tercih edilen bilgi edinme yolu olduğu ancak bu oranın yine de düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen profilinin genel olarak programa ilişkin eğitim almamış olmaları ve programa ilişkin bilgi edinme yollarında öğretim programının kendisinden bilgi edinme oranının düşük olması uygulayacakları program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci başında İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi girdi değerlendirme süreci bulgularına göre öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin ortalaması 3.25; kazanımları için 3.30; içeriği için 3.23; öğretim yöntem/teknikleri için 3.18 ve ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşler kapsamında ise 3.16 ortalama elde edilmiştir. Bu doğrultuda girdi değerlendirme sürecinde elde edilen bulgulardan hareketle araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu ve bu durumun öğretmen profili açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci başında okul yöneticilerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “okul yöneticisi özellikleri” kapsamında okul yöneticilerinin demografik özelliklerine yönelik elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısı ($n = 31$, %50) 26

yıl ve üstü mesleki deneyime ve çoğunluğu ($n = 52$, %83.87) en az 6 yıl müdürlük deneyimine sahip olup genellikle ($n = 40$, %64.5) eğitim fakültesi mezunudur. Okul yöneticilerinin yarısı ($n = 31$, %50) lisansüstü eğitim almamışken, 27 okul yöneticisi ise (%43.54) yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu 27 okul yöneticisinin çoğunluğu ($n = 23$) eğitim yönetimi ve denetimi bölümü mezunudur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun mesleki deneyimleri ve öğretmenlik bölümü lisans mezunu olmaları bakımından öğretmenlik tecrübesine sahip oldukları; müdürlük deneyimleri açısından, anket uygulanırken dört yıldır uygulamada olan araştırmanın odağındaki 2018 İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçlerinde önceki yıl/yıllardan tecrübeli oldukları; okul yöneticilerinin yarısının lisansüstü eğitim aldıkları, lisansüstü eğitimlerine yönelik çoğunlukla eğitim yönetimi ve denetimi mezunu olmaları açısından, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi kuramlarında bilgi sahibi oldukları şeklinde ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin öğretmenlik tecrübeleri, mesleki ve müdürlük deneyimleri ile lisansüstü eğitim bölümlerinden hareketle, okul yöneticisi profili açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci “okul yöneticisi özellikleri” kapsamında, İngilizce dersi öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma ve bilgi edinme durumlarına yönelik elde edilen bulgularda, İngilizce öğretmenlerinden bilgi almanın ($f = 35$, %41.66) en sık tercih edilen bilgi edinme yolu olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin programa ilişkin bilgi edinmelerinde doğrudan öğretim programı yerine İngilizce öğretmenlerinden bilgi almalarından hareketle okul yöneticilerinin program hakkında yeterli ve detaylı bilgiye sahip olmadıkları bu bakımdan da okul yöneticisi profili açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme süreci başında programa ilişkin İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi girdi değerlendirme süreci bulgularına göre, okul yöneticilerinin resmi programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşleri kapsamında 4.04 ortalama elde

edilmiştir. Okul yöneticilerinin programın uygulamaya yansıtılmasına ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu belirlenmiştir bu doğrultuda 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu olması bakımından okul yöneticisi profili açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı söylenebilir.

Girdi değerlendirmede öğrenme-öğretme süreci başında velilere uygulanan Veli Bilgi Formundan elde edilen bulgulara göre velilerin çok azı üniversite eğitime sahip olup (%16.6), yaklaşık %88'i genel olarak kendilerini İngilizce dil becerileri açısından yeterli hissetmediklerini (4.5.madde $M = 1.74$) ve en önemli temel ders olarak Matematik dersini ($n = 186$) gördüklerini ifade etmişlerdir. Velilerin İngilizce yeterlik düzeylerini düşük algıladıkları; Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi dersleri ile karşılaştırıldığında İngilizce dersine daha az önem verdikleri bulunmuştur. Öğrenme-öğretme süreci başında veli profili açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı söylenebilir.

Girdi değerlendirmede öğrenci testleri ve anketlerinin uygulandığı Altınordu, Fatsa ve Ünye ilçelerindeki dokuz farklı okulun ve sınıflarının özelliklerine yönelik elde edilen bulgulara göre, okul ve sınıf ortamına ilişkin okulların teknolojik donanıma sahip oldukları ancak sınıf sayısının yetersizliğinden dolayı kalabalık sınıf mevcutları düşünüldüğünde sınıfların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Genellikle okulların merdiven basamaklarında ve koridorlarda İngilizce yapı ve sözcüklere yer verildiği belirlenmiştir. Okul ve sınıf özelliklerine ilişkin teknolojik donanım açısından internet erişimli akıllı tahtalar ve İngilizce temel bilgiler/kalıplara yer veren görseller bulunmakla birlikte, kalabalık sınıflar, dinleme etkinliklerinde ses kalitesinin azalması, programda önerilen öğrenme-öğretme süreçleri için sınıflarda gerekli alanın olmaması, sınıf panoları ve kitaplıkların etkili kullanılmaması açılarından okul ve sınıf özelliklerinin programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği girdi özellikleri ile gözlemlenen girdiler arasındaki uyum kapsamında elde edilen bulgulara göre girdi değerlendirmede, öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin

duyuşsal özelliklere sahip oldukları ancak hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen özelliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin genel olarak gerekli donanıma sahip oldukları ancak programa ilişkin görüşlerinin olumsuz oldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticisi özelliklerine ilişkin olarak okul yöneticilerinin demografik özellikler açısından ve resmi programın uygulanmasına yönelik olumlu görüşleri bakımından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak öğretim programına yönelik bilgi edinme yolu açısından uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Veli özelliklerine yönelik velilerin eğitim profilleri, dil yeterlilikleri ve İngilizce dersine ilişkin bakış açılarından veli girdi özelliklerinin uyumlu olmadığı; okul ve sınıf özelliklerine ilişkin ise okullarda akıllı tahtalar ve İngilizce görseller bulunmakla birlikte, kalabalık sınıflar, ses kalitesinin azalması, sınıfta yeterli alanın olmaması, sınıf panoları ve kitaplıkların etkili kullanılmaması açılarından okul ve sınıf özelliklerinin programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

Süreç Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinin ikinci aşaması olan Süreç Değerlendirme kapsamında belirlenen "Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı uygulamaya nasıl yansıtılmaktadır?" araştırma sorusu 2022-2023 eğitim-öğretim süreci ikinci döneminde yürütülen sınıf içi gözlemler, bireysel ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular kapsamında incelenmiştir. Bu doğrultuda, süreç değerlendirmenin temel odağı altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen/önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkelerin uygulamaya yansıtılma durumu (gözlemlenen özellikler) ile altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği öğrenme-öğretme süreçleri (beklenen özellikler) arasındaki uyumun incelenmesidir.

Süreç değerlendirmesine yönelik bulgular Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamaya Yansıtılmasına İlişkin Bulgular ve Altıncı Sınıf İngilizce Dersi

Öğretim Programının Gerektirdiği Süreç Özellikleri ile Gözlemlenen Özellikler Arasındaki Uyum olmak üzere aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur.

Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulamaya Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen/önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkeleri uygulamaya yansıtma durumları nasıldır?” olarak belirlenen ikinci alt problemine ilişkin bulguların elde edilmesinde temel veriler üç farklı sınıfta toplam 24 ders saati (960 dk.) olarak yürütülen sınıf gözlemleridir. Bu gözlemlerin desteklenmesi ve derinleştirilmesi amacıyla da gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ($n = 3$) ile altıncı sınıf öğrencileriyle ($n = 23$) görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya nasıl yansıtıldığına ilişkin sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda “uygulama sürecinde resmi programla uyum”, program öğelerine (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri) yönelik uyum durumuna ilişkin bulgular ve programda belirlenen uygulama ilkeleri açısından uyum durumuna ilişkin bulgular başlıklarında açıklanmıştır.

Uygulama Sürecinde Resmi Programla Uyum: Program Öğeleri. Araştırmada altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumları, programın 6.ünitesi kapsamında gözlemlenmiştir. Tablo 44’te verildiği gibi, gözlem yapılan 6.ünitenin programdaki yapısı incelendiğinde dört temel dil becerisine yönelik toplam yedi kazanım yer almaktadır. 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında ünitenin içeriği, tema ve dilin işlevleri kapsamında yapılandırılmış olup; ünitenin teması ‘meslekler’ olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Dilin işlevleri olarak da öğretim programında mesleklerle ilgili konuşmalar; kişisel sorular sorma ve zamanı, günleri ve tarihi söyleme olarak belirlenmiştir. Ünitenin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin 11 bağlam ve 11 görev/etkinlik önerilmektedir. Ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin üniteye iki ödev yer almaktadır. Tablo 44’te

gözlemlenen 6.ünitenin 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki yapısı sunulmuştur.

Tablo 44

Gözlemlenen Ünitenin 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Yapısı

Öğeler	Açıklamalar			
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Kazanımlar	E6.6.L1.	E6.6.SI1	E6.6.R1.	E6.6.W1.
	E6.6.L2.	E6.6.SP1.		
		E6.6.SP2.		
İçerik	Tema - Meslekler Dilin İşlevleri – Mesleklerle ilgili konuşma; kişisel sorular sorma; zamanı, günleri ve tarihleri söyleme			
	Bağlamlar**		Görevler/Etkinlikler/ ***	
Öğrenme-öğretme süreçleri*	Reklamlar Broşürler Çizgi Filmler Konuşmalar Resimler Dergiler Kartpostallar Afişler Şarkılar Hikâyeler Videolar		Drama (Rol Yapma, Benzetim, Pantomim) Birini Bul ... Oyunlar Bilgi/Fikir Boşluğu Bilgi Transferi Eşleştirme Etiketleme Soru-Cevap Yeniden Sıralama Hikâye Anlatma Doğru/Yanlış	
Ölçme-değerlendirme süreçleri*	Ödevler+ • Öğrenciler, yeni kelime öğelerini ekleyerek görsel sözlüklerini genişletmeye devam eder. • Öğrenciler, aile üyelerinin mesleklerini öğrenir ve ne iş yaptıklarını yazar.			

*2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında "Suggested Contexts, Tasks and Assignments" (s.66) olarak verilmiştir.

** 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında "Contexts" olarak (s.66) olarak verilmiştir.

*** 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında "Tasks/Activities" olarak (s.66) olarak verilmiştir.

+2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında "Assignments" olarak (s.66) olarak verilmiştir.

Süreç değerlendirme kapsamında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumuna ilişkin olarak yürütülen sınıf gözlemlerinde kazanım ögesine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin sekizinde öğrenme-öğretme süreci kapsamında kazanımın odağında olan dil becerisinin önceliklendirilmesi yapılarak uyum sağlanırken; 12 derste kazanımın odağı olmayan diğer dil becerilerine daha ağırlık verilmesinden dolayı kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; dört derste kazanımın odağında olan dil becerisine hiç yer verilmediği tespit

edilmiştir. Tablo 45'te altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumları kapsamında kazanımların resmi programla uyumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 45

Kazanım-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen		Kazanımlarla Uyum Durumu		
Sınıflar	Toplam Ders Saati	Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
6C	6	3	3	-
6H	9	3	3	3
6E	9	2	6	1
Toplam	24	8	12	4

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularda, program ve kazanım odağında uyum sağlayan öğretmenlerden biri olan Ö1'in 6C sınıfında "Meslekler" temalı "Öğrenciler meslekler hakkında konuşur" (E6.6.SI1) konuşma becerisi kazanımı kapsamındaki dersinde ağırlıklı olarak kazanıma ilişkin 'What is his job?', 'What can a nurse do?', 'I can drive cars and trucks. Who am I?' gibi soru-cevap tekniği ile konuşma etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, Ö3'ün 6E sınıfında "Meslekler" temalı "Öğrenciler meslekler ve tarihler hakkında tanıdık kelimeleri ve basit cümleleri anlar" (E6.6.R1) okuma becerisi kazanımına yönelik olarak dersinin tamamında bir okuma parçasını öğrencilere okutturduğu ve okuma parçasının anlaşılmasına yönelik soru-cevap tekniği ile çeşitli etkinliklere yer verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 45'te verildiği gibi sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre kazanım ve program uyumunda kısmen uyum sağlayan öğretmenlerden biri olan Ö1'in 6C sınıfında "Meslekler" temalı "Öğrenciler kişisel sorular sorar" (E6.6.SP1) konuşma becerisi kazanımına yönelik olarak dersinin sadece 10 dakikasını konuşma etkinliğine ayırdığını geri kalan ders süresinde ağırlıklı olarak dinleme (E6.6.L1 ve E6.6.L2), konuşma (E6.6.SI1) kazanımlarına yönelik etkinliklere ve 'was/were ve tarihler' konulu dil bilgisi etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde araştırma kapsamında gözlem yapılan bir diğer sınıf

olan 6H'nin İngilizce öğretmeni olan Ö2'nin de "Meslekler" temalı "Öğrenciler meslekler ve tarihler hakkında tanıdık kelimeleri ve basit cümleleri anlar" (E6.6.R1) okuma becerisi kazanımına yönelik olarak dersinin 15 dakikasını öğrenciler tarafından okuma parçasının okunması ve parçaya yönelik soruların cevaplandırılmasına ayrıldığı; dersin geri kalanında ise ağırlıklı olarak dinleme (E6.6.L1 ve E6.6.L2) kazanımlarına yönelik etkinliklere, 'was/were-am/is/are ve tarihler' konulu dil bilgisi etkinliklerine ve 'meslekler' ile ilgili kelime etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularda, program ve kazanım odağında uyumun sağlanamadığı sınıflardan biri olan 6H sınıfında İngilizce öğretmeni Ö2 "Meslekler" temalı "Öğrenciler meslekler ve tarihler hakkında bir yazı üretir" (E6.6.W1) yazma becerisi kazanımı kapsamındaki dersinde yazma becerisine yönelik olarak hiçbir etkinliğe yer vermediği, bunun yerine 'was/were ve am/is/are' konulu dil bilgisi etkinliklerine ve 'aylar, günler' ile ilgili kelime etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Buna benzer olarak, 6E sınıfının İngilizce öğretmeni Ö3 "Meslekler" temalı "Öğrenciler kişisel sorular sorar" (E6.6.SP1) konuşma becerisi kazanımı kapsamındaki dersinde konuşma becerisine yönelik olarak hiçbir etkinliğe yer vermediği, bunun yerine ağırlıklı olarak 'meslekler' ile ilgili kelime öğretimi, kelime eşleştirme ve kelimelerin telaffuzunu öğretmek için kelime tekrarı gibi etkinliklere yer verdiği gözlemlenmiştir.

Gözlem yapılan 6.ünite kapsamında öğretim programında üç konuşma, iki dinleme, bir okuma ve bir yazma becerisine yönelik toplam yedi kazanım belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili üniteye konuşma ve dinleme kazanımlarına ağırlık verilmesi ve aynı zamanda okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirilmesi beklenmektedir. Tablo 46'da verildiği gibi dört temel dil becerisinin uygulamaya yansıtılmasına yönelik sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularda, kazanım sayısına paralel olarak öğrenme-öğretme sürecinde konuşma becerisinin ($f = 18$) önceliklendirildiği, bunu sırasıyla dinleme ($f = 8$), okuma ($f = 5$) ve yazma ($f = 4$) becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 46’da verildiği gibi, dinleme becerisi kazanımı olan “E6.6.L1.Öğrenciler, kişilerin meslekleriyle ilgili tanıdık kelimeleri ve basit ifadeleri açık sözlü metinlerde anlar”, konuşma becerisi kazanımları olan “E6.6.SI1.Öğrenciler meslekler hakkında konuşur”, ve “E6.6.SP2.Öğrenciler tarihleri ifade eder” ile okuma becerisi kazanımı olan “E6.6.R1.Öğrenciler meslekler ve tarihler hakkında tanıdık kelimeleri ve basit cümleleri anlar” kazanımlarının gözlem yapılan tüm sınıflarda öğretim sürecine yansıtılarak programla uyumlu olduğu gözlemlenirken; dinleme becerisi kazanımı olan “E6.6.L2. Öğrenciler zaman, günler ve tarihleri anlar”, konuşma becerisi kazanımı olan “E6.6.SP1. Öğrenciler kişisel sorular sorar” ile yazma becerisi kazanımı olan “E6.6.W1. Öğrenciler meslekler ve tarihler hakkında bir yazı üretir” kazanımlarına ilişkin öğretim sürecinin tasarlanmasında bazı sınıflarda (6H ve 6E) hiçbir etkinlik ve uygulamanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 46

Kazanım Odağında İşlenen Derslerde Dört Temel Dil Becerisine Yer Verilme Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen				Kazanımlar																													
Sınıflar	Toplam Ders Saati	E6.6.L1.				E6.6.L2.				E6.6.SI1.				E6.6.SP1.				E6.6.SP2.				E6.6.R1.				E6.6.W1.				Dil Becerileri			
		D*	K	O	Y	D	K	O	Y	D	K	O	Y	D	K	O	Y	D	K	O	Y	D	K	O	Y	D	K	O	Y	D	K	O	Y
6C	6	✓	✓	x	x	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	3	7	2	2
6H	9	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	x	x	✓	x	x	x	✓	x	x	✓	✓	✓	x	x	x	x	x	4	6	2	x
6E	9	✓	✓	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	✓	x	✓	✓	x	x	✓	x	✓	1	5	1	2
Toplam	24	3	3	x	x	2	2	1	x	1	3	x	x	1	2	x	x	x	3	x	1	1	3	3	1	x	2	1	2	8	18	5	4

*D: Dinleme, K: Konuşma, O: Okuma, Y: Yazma

Sınıf gözlemleri kapsamında dinleme becerisi kazanımlarının programla uyumlu şekilde yansıtılmasına ilişkin olarak elde edilen bulgularda, 6C ve 6H sınıflarında E6.6.L1. ile E6.6.L2. kazanımlarına yönelik farklı dinleme etkinlikleri (şarkı dinleme, boşluk doldurma, vb.) yapılarak uygulandığı gözlemlenmiştir. Dinleme becerisi kazanımlarına ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre 6E sınıfında ise E6.6.L1. kazanımına yönelik dinleme etkinlikleri yapıldığı gözlemlenirken; E6.6.L2. kazanımına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Yürütülen sınıf gözlemlerinde konuşma becerisi kazanımlarının programla uyumlu şekilde yansıtılmasına yönelik elde edilen bulgulara göre, 6C ve 6H sınıflarında E6.6.SI1., E6.6.SP1. ve E6.6.SP2. kazanımlarına yönelik soru-cevap tekniği ile öğretmen-öğrenci etkileşimi ya da öğrenci-öğrenci etkileşimini içeren farklı konuşma etkinlikleri yapılarak uygulandığı gözlemlenmiştir. Konuşma becerisine yönelik öğretmen-öğrenci etkileşimine örnek olarak 6H sınıfında öğretmenin meslekler hakkında öğrencilere sorular sorup öğrencilerin cevapladığı bir konuşma etkinliğinin yapıldığı, öğrenci-öğrenci etkileşimine örnek olarak ise 6C sınıfında öğrencilerin birbirlerine farklı takvim görselleri üzerinde yer alan kişilerin doğum tarihlerini sorup cevapladıkları bir konuşma etkinliğinin yapıldığı gözlemlenmiştir. Konuşma becerisi kazanımlarına ilişkin olarak elde edilen bulgularda 6E sınıfında ise E6.6.SI1. ve E6.6.SP2. kazanımlarına yönelik soru-cevap tekniği ile yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimini içeren konuşma etkinliklerinin yapıldığı gözlemlenirken; E6.6.SP1. kazanımına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında gözlem yapılan 6.ünitede okuma becerisine ilişkin tek bir kazanım bulunmaktadır. Sınıf gözlemleri kapsamında okuma becerisi kazanımının programla uyumlu şekilde yansıtılmasına ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, 6C ve 6E sınıflarında E6.6.R1. kazanımına ilişkin derste bir okuma parçasının öğrencilere okutturulup okuma parçasının anlaşılmasına yönelik soru-cevap tekniği ile çeşitli etkinliklere yer verildiği gözlemlenmiştir. İki sınıftan farklı olarak 6H sınıfında ise okuma parçasına ilişkin soru-cevap, doğru-yanlış tekniği ile çeşitli etkinliklere yer

verilmesinin yanı sıra hem metnin hem de soruların tek tek Türkçe çevirisinin yapıldığı gözlemlenmiştir.

Gözlem yapılan 6.ünitede yazma becerisine ilişkin tek bir kazanım bulunmaktadır. Sınıf gözlemleri kapsamında yazma becerisi kazanımına ilişkin elde edilen bulgulara, 6C ve 6E sınıflarında E6.6.W1. kazanımının programla uyumlu şekilde yansıtıldığı, 6H sınıfında ise program ve kazanım odağında uyumun sağlanamadığı tespit edilmiştir. Yürütülen gözlemlerde 6C sınıfında ders kitabında bulunan aile ağacında öğrencilerin aile üyelerinin meslekleri, doğum tarihlerine ilişkin cümleler yazdığı bir yazma becerisi etkinliğine yer verildiği, 6E sınıfında ise bir sanatçının mesleği, doğum yeri ve doğum tarihine ilişkin verilen bilgilerin kullanılarak sanatçı hakkında bir yazı parçasının yazdırıldığı gözlemlenirken, 6H sınıfında yazma becerisine yönelik olarak hiçbir etkinliğe yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, tüm öğretmenler kazanımların gerçekleştirilebilir, açık ve anlaşılır olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Kazanımların uygulamaya yansıtılmasında gerçekleştirilebilir olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri olan Ö1 “Altıncı sınıf için kazanımlar gerçekleştirilebilir. ... çocukların seviyesine uygun kazanımlar var.” olarak görüşlerini bildirirken, bir diğer İngilizce öğretmeni Ö3 de kazanımların gerçekleştirilebilirliğine ilişkin olarak görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: “... %50, %60'lara hatta bazı öğrencilerde %70'lere çıkabildiğimizi düşünüyorum ... Mesela 5.sınıfta aldığımız bir sınıfı sekize kadar götürdüğümüz için bakıyoruz ... dönütlerini alabiliyoruz bu da olumlu anlamda kazanımların çocuklara ulaştığını bir nebze de olsun %50, %60'larda kalabildiğini gösteriyor bize.” Kazanımların açık ve anlaşılır olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri olan Ö2 “Kazanımlar açık, gayet net.”olarak görüşünü belirtirken, Ö2'nin görüşlerine paralel olarak Ö3 de “Kazanımlar, gayet anlaşılır aslında bizler açısından. Çocuklar tabi zaman zaman hazırbulunuşlukları açısından zorlanabiliyorlar ama genel anlamda dediğim gibi ben önceki yılları da bildiğim için bu kazanımlar çok çok daha iyi, çok daha geliştirilmiş.” şekilde görüşlerini açıklamıştır.

Diğer bir taraftan gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenler kazanımlara yönelik öğrenci ilgi ve ihtiyacına uyumu, hazırbulunuşluk ve tutarlılık açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Öğrenci ilgi ve ihtiyacı açısından görüşlerini paylaşan Ö1 şunları söylemiştir: “Günümüz çocuklarının ilgilerine çok yeterli yani alakalı bulmuyorum. Yani daha eskide kalmış kazanımlar gibi sanki. Hani günümüzdeki YouTube çocuklarına yönelik değil diyebilirim.” Benzer şekilde araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni Ö2 ise “İlgilerine çok uygun olduğunu zannetmiyorum, çocuklar çok farklı.” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Hazırbulunuşluğa ilişkin olarak Ö3 “Aslında 5.sınıftaki bazı kazanımlar 6. sınıfa hazırlıyor çocukları ama 6. sınıftaki bazı kazanımlarda çok keskin bir geçiş oluyor çocuklar açısından, çok zorlandıkları bazı kazanımlar olabiliyor. Mesela Simple Past, Irregular Verbs ...” şeklinde görüşlerini açıklarken benzer şekilde Ö2 de “... ikinci dönemdeki simple past ünitesinin çok uygun olmadığını düşünüyorum. Aslında yaşları gereği olması gerekiyor, bu yaş grubu için simple past verilir daha ileri seviyede de verilebilir ama benim yaşadığım çevredeki ortaokul için uygun olmadığını düşünüyorum. Yani çok iyi kavrayamıyorlar ...” şeklinde açıkladığı görüşleriyle kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını vurgulamıştır. Gözlem yapılan sınıflardaki İngilizce öğretmenleri ile yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgularda ortaya konulan diğer bir durum kazanımların ilgili sınıf düzeyi ve diğer sınıf düzeyleri arasındaki tutarsızlık olarak vurgulanmıştır. Bu tutarsızlığa ilişkin olarak Ö1 “Altıncı sınıfta kazanımlarla ilgili 7.sınıfa devam ederken sıkıntı yaşamıyoruz çok benzer konular birbirinin devamı gibi oluyor ama 5 ile 6. sınıf arasında çok alakasız, kopuk kazanımlar verilmiş. Birbirinin devamı gibi değil de birbirinden bağımsız gibi.” ifadesi ile, Ö2 de “Çok devamı niteliğinde değil yani üniteler arasında kopukluk olduğunu düşünüyorum.” şeklindeki görüşleri ile kazanımların gerek ilgili sınıf seviyesinde gerekse sınıf düzeyleri arasında devamlılığının olmadığını vurgulamıştır.

Süreç değerlendirme kapsamında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumuna yönelik yürütülen sınıf gözlemlerinde içerik ögesine

ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, gözlem yapılan tüm sınıflarda, programda belirlenen ‘meslekler’ temasıyla ve dilin işlevleriyle birebir uyumlu konu/konuların derslerin içeriğini oluşturduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlenen ünite içeriğinin resmi programla uyum durumuna ilişkin bulgular Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

İçerik-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen		İçerik Ögesi ile Uyum Durumu		
Sınıflar	Toplam Ders Saati	Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
6 C	6	6	-	-
6 H	9	9	-	-
6 E	9	9	-	-
Toplam	24	24	-	-

Yürütülen 24 saatlik ders gözlemlerinde üç sınıfta da öğretmenlerin bazı derslerde tek bir dilin işlevine odaklandıkları bazı derslerde ise iki ya da üç dilin işlevine yer verdikleri tespit edilmiştir. Bir derste tek bir dilin işlevine yer verilmesine örnek olarak 6E sınıfında yapılan gözlemde ‘meslekler’ teması kapsamında programda dilin işlevi olarak verilen ‘meslekler hakkında konuşmaya’ yönelik olarak öğrencilerin ders kitabındaki meslekler ile ilgili dinleme parçasını dinleyip önce resimdeki kişilerin adları ve mesleklerini yazdıkları, daha sonra bu kişilerin mesleklerine ilişkin neler yapabildiklerini anlatan cümleleri kişi/mesleklerle eşleştirdikleri; sonrasında bir konuşma etkinliğinde meslekler ile görevleri eşleştirdikleri, bunlara yönelik soru cevaplar ile konuştukları ve ders kitabındaki başka bir etkinlikte meslekler ile görevlerini eşleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bir derste iki ya da üç dilin işlevine yer verilmesine örnek olarak 6C sınıfında yapılan gözlemde ‘meslekler’ teması kapsamında programda dilin işlevi olarak verilen ‘zaman, gün ve tarihleri söylemeye’ yönelik öğretmenin öğrencilere tahtaya belirli tarihler yazıp öğrencilere ‘What is the date?’ sorusu ile tarihe ilişkin soru cevaplarla konuşma etkinliği yaptıkları; sonrasında meslekler’ teması kapsamında programda dilin işlevi olarak verilen ‘meslekler hakkında konuşma’, ‘kişisel sorular sorma’ ve ‘zaman, gün ve tarihleri söylemeye’ yönelik olarak öğrencilerin ders

kitabındaki bir aile üyelerinin doğum tarihleri, meslekleri ve günlük rutinleri ile ilgili okuma parçasını okuyup önce parçaya ilişkin verilen cümlelerin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip, yanlış cümleleri düzelttikleri daha sonra parçadaki aile üyelerinin kişisel bilgilerine ve mesleklerine ilişkin soruları cevapladıkları, dersin sonunda ise öğrencilerin ders kitabında yer alan bir aile ağacındaki ayrılmış bölümlere aile üyelerinin meslekleri ve doğum tarihleri ile cümleler yazdıkları gözlemlenmiştir.

Gözlem yapılan 6.ünitenin 'meslekler' teması kapsamında dilin işlevleri olarak programda 'meslekler hakkında konuşma'; 'kişisel sorular sorma' ve 'zaman, gün ve tarihleri söyleme' dilin işlevleri olarak belirlenmiştir. Tablo 48'de verildiği gibi öğrenme-öğretme süreci kapsamında 'zaman, gün ve tarihleri söyleme' ($f = 17$), 'meslekler hakkında konuşma' ($f = 15$), 'kişisel sorular sorma' ($f = 10$) dilin işlevlerine paralel konu/konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 48'de altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumları kapsamında gözlem yapılan 6.Ünite: Meslekler teması kapsamında işlenen derslerde dilin işlevlerine yer verilme durumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 48

İçeriğin Uygulamaya Yansıtılmasında Derslerde Dilin İşlevlerine Yer Verilme Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen		İçeriğin Uygulamaya Yansıtılması		
Sınıflar	Toplam ders saati	Meslekler hakkında konuşma f	Kişisel sorular sorma f	Zaman, günler ve tarihleri söyleme f
6 C	6	4	4	5
6 H	9	4	3	6
6 E	9	7	3	6
Toplam	24	15	10	17

Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenler içeriğe ilişkin kazanımlarla uyumlu, günlük yaşamla ilişkili olduğu ve konuların dizilişi ile geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim

programında belirlenen içeriğin kazanımlarla uyumlu olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri olan Ö1 görüşlerini “Evet, uyumlu ... altıncı sınıfta sıkıntı yok şu anda.” olarak, bir diğer İngilizce öğretmeni Ö2 de “Evet bence uyumlu.” ifadesi ile belirtirken; araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden Ö3 de içeriğin kazanımlarla uyumlu olmasına ilişkin olarak görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: “Bence güzel içerikler ... altıncı sınıf içeriğinin kazanımlara gayet uygun olduğunu düşünüyorum.” İçeriğin günlük yaşamla ilişkili olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri olan Ö2 “Evet sonuçta hepsi günlük yaşamın içinden.” olarak görüşünü belirtirken, Ö2’nin görüşlerine paralel olarak Ö3 de “Mesela kahvaltı, günlük yaşamla ilgili şeyler. Bu altıncı sınıfın en bağlantılı konularından. Gayet hepsi onların günlük yaşamına hitap eden, günlük yaşamda karşılaştıkları, aşına oldukları konular. ... Genel anlamda uygun yani.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Gözlem yapılan sınıflardaki İngilizce öğretmenleri ile yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgularda uyumlu olduğu vurgulanan diğer bir durum içerik düzenlenmesidir. İçerik düzenlenmesinde konu ve kavramların sarmallığına ilişkin olarak Ö1 görüşlerini “Basitten zora doğru gidiyor diyebiliriz.” ifadesi ile belirtirken, benzer şekilde Ö2 ise görüşlerini “Konular basitten zora gidiyor.” sözleriyle açıklamıştır. Geliştirilmesi hedeflenen becerilere uyuma ilişkin olarak Ö1 “Speaking ve writinge önem veriliyor, ağırlık veriliyor. Aslında gramer verilmeden eğitim sağlanmaya çalışıyor. O yüzden speaking ve writing üzerinde durulmuş ve listening in de üzerinde durulmuş. Onlara verilen ağırlık güzel.” şeklinde görüşlerini açıklarken benzer şekilde Ö2 de “İçerik olarak uygun ...” şeklinde açıkladığı görüşleriyle içeriğin geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olduğunu vurgulamıştır.

Diğer bir taraftan gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenler içeriğe yönelik öğrenci ilgi, ihtiyacı ve gelişim düzeyine uyumu ile temalar açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Öğrenci ilgi ve ihtiyacı açısından görüşlerini paylaşan Ö1 şunları söylemiştir: “Ben çocukların vizyonunu geliştirici bir içerik görmüyorum açıkçası. Daha dünya vizyonlarını geliştirecek konular ve içerikler olabilir. Biraz daha kendi içerisinde kalmış gibi geliyor bana. O yüzden çocukları da

çok fazla cezbetmiyor açıkçası bu içerik.” Benzer şekilde araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni Ö2 “İlgilerini çekmek amacıyla daha güncel konularla yazılabilir. İçerikleri daha farklı daha güncel konularla verseler bence daha güzel olur diye düşünüyorum. Dikkatlerini çekebilecek konular ve içerik olabilir.” sözleri ile görüşlerini bildirirken; içeriğin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığını vurgulayan Ö3 şunları ifade etmiştir:

Şöyle bir sıkıntı yaşıyoruz çocukların bazılarının bu konularla ilgili hiç bilgisi olmadığı için ön bilgi verip biz konuyu anlatıyoruz çoğu zaman... Mesela en son ünitemiz: Demokrasi. Bu çok soyut bir kavram. Oy atmaktır vb. önce biz bunu çocuğa anlatıp ondan sonra bu konuyla ilgili dildeki bilgileri, oy atmak nedir, üye nedir, nasıl aday olunur vb. bu tarz şeyleri vermeye çalışıyoruz. (Ö3)

Gözlem yapılan sınıflardaki İngilizce öğretmenleri ile yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgularda ortaya konulan diğer bir durum temalar arasındaki tutarsızlık olarak vurgulanmıştır. Temalara ilişkin olarak Ö1 “Hepsi kendi içinde bağımsız bence. Birbirini çok desteklediklerini düşünmüyorum. Yani gramer konusunu anlatmak için en uygun konuyu seçip birbiriyle alakasız olan bir sürü temayı yerleştirmişler gibi.” şeklinde görüşlerini açıklarken benzer şekilde Ö2 de “Hayır bence desteklemiyor. Bilmiyorum, biraz alakasız gibi. After school’dan sonra breakfast geliyor mesela. ... ama dediğim gibi 9 ve 10 birbirini desteklemiyor tema olarak birbirinden tamamen farklı şeyler.” şeklinde açıkladığı görüşleriyle içeriğe ilişkin temaların birbirini desteklemediğini vurgulamıştır.

Süreç değerlendirme kapsamında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumuna ilişkin olarak yürütülen sınıf gözlemlerinde öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, 24 saatlik sınıf içi gözlemlerinin sadece birinde programla uyumlu olduğu (programda altıncı ünite de önerilen bağlam, görev ve etkinliklerden dört ve üzerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması); 19 derste kısmen uyumlu (programda altıncı ünite de önerilen bağlam, görev ve etkinliklerden dörtten azının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması) olduğu tespit edilirken, dört derste Tablo

49’da verildiği gibi yürütülen gözlemlerde programda önerilen bağlam, görev veya etkinliklerde uyumsuzluk (programda altıncı üniteye önerilen bağlam, görev ve etkinliklerden hiçbirinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaması) durumu tespit edilmiştir.

Tablo 49

Öğrenme-Öğretme Süreçleri-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen		Önerilen Öğrenme-Öğretme Süreçleri ile Uyum Durumu		
Sınıflar	Toplam Ders Saati	Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
6 C	6	-	6	-
6 H	9	1	4	4
6 E	9	-	9	-
Toplam	24	1	19	4

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, programda 6.ünite için önerilen toplam 11 bağlamdan yalnızca ‘şarkılar’ ($f = 3$) öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılırken, programda 6.ünite için önerilen toplam 11 görevler/etkinliklerden dördü öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmıştır. Tablo 50’de verildiği gibi sınıf içi gözlemler sırasında programda önerilen görevler/etkinliklere ilişkin ‘soru-cevap’ ($f = 44$) en sık kullanılan görev/etkinlik olduğu bunu sırasıyla ‘eşleştirme’ ($f = 8$), ‘doğru-yanlış’ ($f = 3$) ve ‘oyunlar’ ($f = 2$) olarak takip ettiği gözlemlenmiştir.

Tablo 50

Programda Önerilen Bağlamlar ve Görevler/Etkinliklerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanılma Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Programda 6.ünite İçin Önerilen Görevler/Etkinlikler	Programda Önerilen Görevler/Etkinliklerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanımı			
	Gözlemlenen Sınıflar			
	6C	6H	6E	Toplam
Drama (Rol Yapma, Benzetim, Pantomim)	-	-	-	-
Birini Bul ...	-	-	-	-
Oyunlar	-	1	1	2
Bilgi/Fikir Boşluğu	-	-	-	-
Bilgi Transferi	-	-	-	-
Eşleştirme	1	3	4	8

Etiketleme	-	-	-	-
Soru-Cevap	17	12	15	44
Yeniden Sıralama	-	-	-	-
Hikâye Anlatma	-	-	-	-
Doğru/Yanlış	1	1	1	3
Toplam	19	17	20	57
Programda 6.ünite İçin Önerilen Bağlamlar	Programda Önerilen Bağlamların Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Kullanımı			
	Gözlemlenen Sınıflar			
	6C	6H	6E	Toplam
Reklamlar	-	-	-	-
Broşürler	-	-	-	-
Çizgi Filmler	-	-	-	-
Konuşmalar	-	-	-	-
Resimler	-	-	-	-
Dergiler	-	-	-	-
Kartpostallar	-	-	-	-
Afişler	-	-	-	-
Şarkılar	1	1	1	3
Hikâyeler	-	-	-	-
Videolar	-	-	-	-
Toplam	1	1	1	3

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen görev/etkinliklerden en fazla ‘soru-cevap’ tekniğinin kullanıldığı ($f = 44$) gözlemlenmiştir. Yürütülen sınıf gözlemlerinde soru-cevap tekniğinin dinleme ve okuma becerilerine yönelik kazanımlarda kullanıldığı gözlemlenmekle birlikte gözlem yapılan her üç sınıfta konuşma becerisi kazanımlarında sadece soru-cevap tekniğinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Soru-cevap tekniğinin kullanıldığı etkinliklerin çoğunlukla öğretmenin bir soruyu tüm sınıfa yönelttiği ve gönüllü öğrencilerden ya da rastgele öğrencilerden seçip, seçilen öğrencinin de soruya İngilizce cevap vermesi şeklinde gerçekleştiği, yalnızca 6H ve 6C sınıflarında iki soru-cevap tekniği etkinliğinin öğrenci-öğrenci arasında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara da soru-cevap tekniği öğretmenler tarafından en sık kullanılan tekniklerden biri olarak belirtilmiştir. Soru-cevap tekniğini kullandığını ifade eden Ö1 “Benim

en çok uygulayabildiğim, soru cevap ...” şeklinde ifade ederken, Ö3 ise “...karşılıklı soru cevap çok fazla kullandığımız teknikler...” sözleri ile görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere paralel olarak gözlem yapılan sınıfların öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da soru-cevap tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Soru-cevap tekniğinin kullanıldığını ifade eden 6C sınıfı öğrencisi K2 “Soru cevaplara katılıyoruz.” sözleri ile, 6H sınıfı öğrencilerinden K9 “Mesela metindeki soruları cevaplama gibi, soru cevap gibi kitaptaki soruları cevaplama.” şeklinde ifade ederken, 6E sınıfı öğrencisi K20 ise “Öğretmen soru soruyor biz de cevaplıyoruz.” sözleri ile görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularda, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen görev/etkinliklerden ikinci en sık kullanılan tekniğinin ‘eşleştirme’ ($f = 8$) olduğu belirlenmiştir. Eşleştirme tekniğinin kullanıldığı etkinliklerin çoğunlukla görsellerle-kelimelerin, isimlerle-kelimelerin veya cümlelerle-kelimelerin eşleştirildiği kelime etkinliklerinde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Kelime etkinliklerinin yanı sıra 6H ve 6E sınıflarında dinleme etkinliğinde öğrencilerin metni dinleyip isimlerle meslekleri eşleştirmeleri şeklinde gerçekleştiği de gözlemlenmiştir. Sınıf gözlemlerine ek olarak 6H sınıfı öğrencisi K8 “Aletlerle görselleri ya da mesleklerle görselleri eşleştiriyorduk.” sözleri ile 6H sınıfı öğretmeni Ö2 tarafından da “En çok matching ... tekniklerini kullanıyoruz.” sözleri ile eşleştirme tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir.

Yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce derslerinde ‘doğru-yanlış’ ($f = 3$) tekniğine yer verildiği gözlemlenmiştir. Doğru-yanlış tekniğinin kullanıldığı etkinliklerin her üç sınıfta da öğretmenlerin okuma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin okuma parçasının anlaşılmasına yönelik doğru-yanlış sorularını cevaplamaları şeklinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Benzer olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda da doğru-yanlış tekniği öğretmenler tarafından en sık kullanılan tekniklerden biri olarak belirtilmiştir. Ö1 “Evet yani true false yapıyoruz ...” sözleri ile doğru-yanlış yöntemini kullandığını vurgularken Ö2 ise

“En çok ... true false tekniklerini kullanıyoruz.” sözleri ile derslerde doğru-yanlış tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma kapsamında yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgularda, İngilizce derslerinde ‘oyun’ ($f = 2$) tekniğine 6H ve 6H sınıflarında yer verildiği tespit edilmiştir. Örneğin, 6E sınıfında ders kitabında yer alan bir oyun etkinliğinde mesleklere ilişkin farklı cevap alternatifleri olan sorular zincirinde öğrencilerin bütün sorulara doğru yanıt verip oyunda görselde verilen çocuğun hayalindeki mesleğin ne olduğunu buldukları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde gözlem yapılan sınıfların öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da oyun tekniğinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Derslerde oyun oynadıklarını ifade eden 6H sınıfı öğrencilerinden K8 “... Sonra konuyu bitirdiğinde bizi unutmamak için akıllı tahtadan oyunlar gibi İngilizce ağırlıklı şeyler etkinlikler yaptırır.” şeklinde ifade ederken, 6E sınıfı öğrencisi K18 “Yapıyoruz, oyun ... yapıyoruz.” sözleri ile K22 ise dersle ilgili yapmaktan hoşlandığı şeyler için “Oyun oynamak, test çözmek.” olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 50’de verilen görevler/etkinliklerin dışında gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sunum ($f = 1$), rol yapma ($f = 1$) ve boşluk doldurma ($f = 1$) görevler/etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin, Ö1 sunum için “Benim en çok uygulayabildiğim ... sunum, bir sunum hazırlamalarını istiyorum ben genelde bireysel olarak.” sözleri ile ifade ederken; Ö2 tarafından “Role playi genelde kitaptaki diyaloglar üzerinden gerçekleştiriyoruz.” şeklinde belirtilmiştir. Ö1 boşluk doldurma için “Evet fill in the blanks yapıyoruz.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak gözlem yapılan sınıfların öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da rol yapma ve boşluk doldurma tekniklerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Rol yapmaya ilişkin olarak 6E sınıf öğrencisi K18 “Oyun ile rol alma yapıyoruz.” sözleri ile görüşlerini ifade ederken; boşluk doldurmaya ilişkin 6H sınıfı öğrencilerinden K9 “Mesela şarkı metinleri oluyor onlarda boşlukları doldurmak.” ve K8 ise “... kelimeli boşluk doldurmalı dinleme metinleri

olur çoğunlukla. Önce oraya boşluklara getirebileceğimiz kelimeleri düşünürüz sonra kelimeleri dinleyerek boşluklara yerleştiririz.” şeklinde ifade ederken, 6E sınıfı öğrencisi K20 ise “Kitaptan etkinlik yapmak, boşluk doldurma.” sözleri ile görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularda derslerin yürütülmesinde programda 6.ünite için önerilen 11 farklı bağlamdan sadece şarkı ($f = 3$) kullanımı yapıldığı tespit edilmiştir. 6C ve 6H sınıflarında öğretmenlerin şarkıları dinleme etkinliği kapsamında kullandıkları gözlemlenirken, 6E sınıfında öğretmenin daha önceden öğrencilere öğrettiği bir şarkıyı kendisinin de söyleyerek sınıfta şarkıyı kullandığı gözlemlenmiştir. Benzer olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö2 tarafından “Kaynaktaki listeningleri yapıyoruz şarkılarına eşlik ediyorlar.” şeklinde belirtilmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde gözlem yapılan sınıfların öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da derslerde şarkıya yer verildiği ifade edilmiştir. Şarkıya ilişkin olarak 6H sınıfı öğrencilerinden K15 dersle ilgili yapmaktan hoşlandığı şeyler için “Şarkı dinlemek, şarkı söylemek.” sözleri ile görüşünü belirtirken, K8 ise “... En sonunda şarkıyı kapatırız yani dinleme metnini kendimiz okuruz. Boşluk doldurmaları kontrol ederiz doğru mu yanlış mı.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Süreç değerlendirme kapsamında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin olarak yürütülen sınıf gözlemlerinde, İngilizce derslerinde akıllı tahta ve ders kitabının kullanımına sıklıkla yer verildiği gözlemlenmiştir. Akıllı tahtanın kullanım amaçlarının ise 1) ders kitabını yansıtmak, 2) dinleme etkinliklerini yaptırmak olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de akıllı tahtanın kullanımı vurgulanmıştır. Örneğin, etkinlikler sırasında kullanılan materyaller ve sınıfta en çok hangi teknolojilerin kullanıldığı sorulan Ö1 “Akıllı tahta. ...Gerek kalmıyor zaten her türlü şeyi akıllı tahtadan buluyoruz. Ekstra bir şey hazırlamamıza gerek olmuyor.” şeklinde belirtirken; Ö3 de bu konudaki görüşünü şu şekilde paylaşmıştır:

Bizim akıllı tahtalarımız var. Dolayısıyla bu da çok farklı materyaller sağlıyor görsel olarak. Mesela diyelim ki 'At The Fair' ünitesinde ben onlara hem genel kültürleri gelişmesi açısından London Eye'ı gösterdim. Hemen akıllı tahtayı açtım onlara hem derste ilgilerini bir anda farklı yöne yönlendirmek için bu akıllı tahtanın çok faydası oluyor. Gerek farklı materyallere ulaşmak gerek EBA'daki etkinliklere ulaşmak adına bize çok faydası olduğunu söyleyebilirim. (Ö3)

Gözlem bulgularına benzer olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, İngilizce derslerinde ders kitabı, ekstra materyaller ve MEB kaynaklarının kullanıldığı da ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen Ö3 şu şekilde ifade etmiştir:

Zaten kitaplarımız, ekstra materyaller, MEB kaynaklarımız var, beceri temelli testler var bu sene onlar da güzel. Çocukları hazırlamak adına güzel testler var. Ünite sonlarını değerlendirmek adına etkinlikler veriyoruz ... Ulaşılabilirliği de güzel çünkü bütün öğrencilere dağıtılıyor. (Ö3)

Bunların dışında 24 ders saati boyunca yapılan gözlemlerde çalışma kağıdının ($f = 5$) da kullanıldığı ortaya konulmuştur. Çalışma kağıtlarının dört dil becerisine yönelik olmadığı, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli soruların yer aldığı kelime ve dil bilgisi odaklı olduğu gözlemlenmiştir. Gözlem bulgularına benzer olarak gözlem yapılan sınıfların öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerine katılan 6E sınıfı öğrencisi Ö18 derslerde çalışma kağıdının kullanımına ilişkin "Bazen kitaptan bazen test kâğıdı." sözleri ile öğrenme-öğretme süreçlerinde çalışma kağıdına yer verildiğini belirtmiştir.

Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, tüm öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin kazanımlarla ve geliştirilmesi gereken becerilerle uyumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri olan Ö1 "Evet, plan olarak uyumlu ..."

olarak görüşlerini bildirirken, bir diğer İngilizce öğretmeni Ö2 de “Evet kazanımlarla uyumlu.” sözleri ile, Ö3 ise “Gayet uyumlu ...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin geliştirilmesi gereken becerilerle uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Geliştirilmesi hedeflenen becerilere uyumu açısından Ö1 “Öğrencilerle birebir çalışma imkânımız olsa ...aslında yeterli olabilir ...” sözleri ile görüşlerini ifade ederken benzer şekilde Ö3 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Aslında yöntem ve teknikler gayet uygun ... biz bu teknikleri tamamen kullanmaya çalışsak zaman sıkıntısı yaşıyoruz ve belirlenen programı yetiştirmekte sıkıntı yaşıyoruz yoksa tekniklerle ve yöntemlerle uyumlu gerçekten verilen konularla.”

Diğer bir taraftan gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda tüm öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamaması açısından uygun olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Önerilen sürede uygulamaya yansıtılamaması açısından görüşlerini paylaşan Ö3 şunları söylemiştir:

... Belirlenen yöntemlerin belirlenen süre içerisinde uygulanabilmesi çok ütöpik, mümkün değil yani. Tamam çok güzel yöntem ve teknikler var ama o sürede bazı şeyleri yapabilmemiz mümkün olmadığı için dönüp dolaşıp bilgiyi verip en olabildiğini yapmaya çalışıyoruz. Örneğin bir pair work yapmaya çalışsak bir dersimiz gidiyor belki bizi iki üç ders geriye çekiyor, programdan geride kalmamıza neden olabiliyor.... Biz bu teknikleri tamamen kullanmaya çalışsak zaman sıkıntısı ve belirlenen programı yetiştirmekte sıkıntı yaşıyoruz. (Ö3)

Benzer olarak Ö1 de şu şekilde açıkladığı görüşleriyle programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamamasını vurgulamıştır: “Bir öğrenciye daha fazla vakit ayırabilecek durumda olsak... Ama maalesef hep fiziki imkansızlıklardan kaynaklı olumsuzluklar yaşıyoruz. Sınıfımız 33 kişiye üç dört kişi

speaking yapıyor ve geçiyoruz, üç dört kişi yeterli yani yapabileceğimiz bir şeyimiz yok diyoruz.”

Süreç değerlendirme kapsamında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumuna ilişkin olarak yürütülen sınıf gözlemlerinde ölçme-değerlendirme süreci ögesine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, 24 saatlik sınıf içi gözlemlerinin yalnızca birinde ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin 6.ünite kapsamında önerilen ödevlerden birine yer verilerek kısmen uyumluluk durumu sağlanırken; 23 derste gözlem yapılan 6.ünitede önerilen ödevlere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Tablo 51’de altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumları kapsamında ölçme-değerlendirme sürecinin resmi programla uyumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 51

Ölçme-Değerlendirme Süreçleri-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Gözlemlenen		Ölçme-Değerlendirme Sürecinin Uyum Durumu		
Sınıflar	Toplam Ders Saati	Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
6 C	6	-	-	6
6 H	9	-	-	9
6 E	9	-	1	8
Toplam	24	-	1	23

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında gözlem yapılan 6.ünite için iki farklı ödev önerilmiştir. Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre Tablo 51’de verildiği gibi, programda 6.ünite için önerilen iki ödevden yalnızca ‘Öğrenciler, aile üyelerinin mesleklerini öğrenir ve ne iş yaptıklarını yazar.’ 6E sınıfında ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılmıştır. 6E sınıfı öğretmenin öğrencilere bir ünlünün ya da aile üyelerinin doğum tarihleri ve mesleklerine ilişkin bir yazı ödevi verdiği gözlemlenmiştir.

Yürütülen 24 saatlik ders gözlemlerinin 10’unda öğrencilere hiç ödev verilmediği tespit edilirken; verilen ödevlerin programda önerilenden farklı olduğu; ‘kelime ödevi’ ($f = 6$)

en sık verilen ödev olduğu bunu sırasıyla ‘ders kitabından etkinlik ödevi’ ($f = 4$), ‘tekrar ödevi’ ($f = 4$), ‘dil bilgisi ödevi’ ($f = 2$) ve ‘çeviri ödevi’ ($f = 1$) olarak takip ettiği gözlemlenmiştir.

Ölçme-değerlendirme süreçlerinde ödevler kapsamında en sık gözlemlenen ödevin kelime ödevleri ($f = 6$) olduğu tespit edilmiştir. Kelime ödevlerinin genellikle üç, beş, 10 kez yazdırılması veya kelimelerin ezberlenmesi şeklinde verildiği gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda da benzer şekilde ödev olarak kelime ödevleri yaptıklarını ifade eden öğrencilerden biri olan K11 görüşlerini “O günün kelimeleri ile ödevler veriyor. O günkü öğrendiğimiz kelimeleri üç kere yazmak gibi.” ile ifade ederken K20 ise “Bunları yazın diyor biz yazıyoruz sonra beş kere de evde yazın ödev diyor.” sözleri ile ifade etmiştir.

Çalışmada ölçme-değerlendirme süreçlerinde ödevler kapsamında gözlemlenen bir diğer ödev kitaptan etkinliktir ($f = 4$). Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da kitaptan ödev verildiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. K16 “Kitaptan veriliyor mesela okuma soruları.” sözleri ile görüşlerini ifade ederken K14 ise “Kitaptan etkinlik ve soru çözme. Mesela metindeki soruları cevaplama gibi, soru cevap gibi kitaptaki soruları cevaplama.” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf gözlemlerinde ödevler kapsamında verilen bir diğer ödevin tekrar ($f = 4$) ve dilbilgisi ödevleri ($f = 2$) olduğu gözlemlenmiştir. 6C sınıfında öğretmen sıklıkla öğrencilere öğrendiklerini tekrar etme ödevi vermiştir. Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda da K13 “Kelimeleri tekrar etme.” sözleri ile tekrar ödevi verildiğini ifade etmiştir. Dil bilgisi ödevine örnek olarak 6E sınıfında öğretmenin öğrencilere dil bilgisi alıştırmalarını ödev verdiği gözlemlenmiştir. Çalışmada ödevler kapsamında verilen bir diğer ödevin çeviri ($f = 1$) olduğu bulunmuştur. 6H sınıfında öğretmenin öğrencilere okuma parçasını okuyup Türkçeye çevirme ve sorularını cevaplama ödevi verdiği gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda da K23 “Mesela bir paragraf oluyor Hocam, çevirin diyor.” şeklinde çeviri ödevi verildiğini ifade etmiştir.

Gözlem bulgularına ek olarak, yürütülen 24 saatlik gözlemlerde gözlemlenmeyen ancak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmeler ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda, rol yapma ödevi ($f = 1$), drama ödevi ($f = 1$) ve sunum ödevinin ($f = 1$) verildiği ifade edilmiştir. Drama performansı ve rol yapma ödevi verdiğini vurgulayan öğretmen Ö3 görüşlerini “Bazen onlara drama ödevi veriyorum mesela bir konuyla ilgili bir drama hazırlayın bundan size not vereceğim gibi söylüyorum. Role play ödevi istiyorum ve sınıf içerisinde canlandırmalarını istiyorum, ondan not alacaklarını söylüyorum.” olarak ifade etmiştir. Sunum ödevi ($f = 1$) verdiğini vurgulayan öğretmen Ö1 görüşlerini şu şekilde “Holiday ünitesinde dünyanın yedi harikasını araştırmalarını ve sunmalarını istemiştım üç veya dört kişi yaptı.” ifade etmiştir. Benzer şekilde 6C sınıfı öğrencilerinden K6 “Mesela dünyanın yedi harikasını araştırıp İngilizce postere hazırlamak yanlış yazarsa puan kırıyor.” sözleri ile sunum ödevi verildiğini belirtmiştir.

Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, tüm öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin programda önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri olan Ö1 “Evet uyumlu.” olarak görüşlerini bildirirken, bir diğer İngilizce öğretmeni Ö2 de “Uyumlu bence, bir sorun yaşamadım.” sözleri ile, Ö3 ise “Kazanımlarla uyumlu ...” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Diğer bir taraftan gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin programda önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi hedeflenen becerilere uyumu ile sınıfta uygulanma düzeyi açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ölçme-değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olmadığını ifade eden Ö1 şunları söylemiştir: “Mesela speaking ve listening becerilerini ölçmüyoruz. Her

öğrenciye fırsat verilemediği için ya da sınavlarımızda, kazanım kavrama testlerimizde, bir lisan laboratuvarımız olmadığı için bunları ölçemiyoruz.” Benzer şekilde araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni Ö3 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Speaking’i sınıf içerisinde çocuğun dönütleriyle ölçmeye çalışıyoruz. Ayriyeten bir speaking sınavı yapmak istesek de maalesef yapamıyoruz. Diğer becerileri bir şekilde yazılı hazırlama tekniklerine göre kendimiz hazırlayıp ölçebiliyoruz ama writing ve speaking becerilerini ölçme konusunda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Ancak ara ara ödevlendirme yapıyoruz writing ile ilgili ... Onu da ölçme değerlendirme olarak düşünmüyoruz. (Ö3)

Gözlem yapılan sınıflardaki İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda tüm öğretmenler ölçme-değerlendirme tekniklerinin sınıfta uygulamaya yansıtılması açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Sınıfta uygulamaya yansıtılmasına ilişkin olarak Ö2 “Bunlar çok farklılık gösteriyor yani bir eşleştirmeyi çok kolay yaparken writing de bu daha düşük seviyede oluyor uygulanabilirliği.” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Ö3 ise “Çok iyi uygulayabildiğimi söyleyemeyeceğim. En asgari düzeyde uygulamaya çalışıyorum. Olması gerektiği kadar. Sırf olması gerektiği için uyguluyorum.” sözleri ile belirtirken, Ö1 de ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulamaya yansıtılmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Speaking ve listening becerilerini ölçemiyoruz...Bunların birçoğunu uygulamaya çalışıyoruz ama hepsinden azar azar yani 30 kişilik sınıfta beşer kişi yapabiliyor mesela bu hafta echo friendly sunumu yaptılar yedi kişi yapabildi.”

Uygulama Sürecinde Resmi Programla Uyum: Programda Belirlenen Uygulama İlkeleri. Süreç değerlendirme kapsamında 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının, resmi program ile uygulanan program arasındaki uyum açısından ortaya konulması amacıyla öncelikle öğretim programında benimsenen uygulama ilkeleri incelenmiştir. Bu doğrultuda (1) İletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma, (2) Gerekli durumlarda (karmaşık yönergeler/zor

yapıların açıklanması) ana dili kullanma, (3) Öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama, (4) Olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma, (5) Hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme, (6) Hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma, (7) Hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler (el işleri, bedensel tepki, drama) kullanma, (8) Hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma, (9) Hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme, (10) Ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme, (11) Ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme ve (12) Ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler (portfolyo, proje, performans değerlendirmesi, yaratıcı drama görevleri, sınıf gazetesi/sosyal medya projeleri, günlük performansı gibi) kullanma olmak üzere toplam 12 uygulama ilkesi belirlenmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılma durumu, üç farklı sınıfta 6.Ünite: Meslekler kapsamında toplam 24 saat yürütülen ders gözlemleri aracılığıyla ortaya konulmuştur.

Öğretim programında belirlenen uygulama ilkelerinin öğrenme-öğretme sürecinde gözlemlenmesine ilişkin elde edilen bulgulara göre, uygulama ilkelerinden en sık öğrenme-öğretme sürecine yansıtılan ilke “gerekli durumlarda ana dilin kullanımı” ($f = 24$) olarak gözlemlenmekle birlikte bunu sırasıyla “hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme” ($f = 20$); “öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama” ($f = 17$); “iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma” ($f = 9$); “hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma” ($f = 3$) ilkelerinin takip ettiği gözlemlenmiştir. Yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara resmi programda belirlenen uygulama ilkelerinden “olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma” ve “hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını desteklemenin” hiçbir derste resmi programla uyumlu olarak uygulanmadığı ancak “olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanmanın” altı derste; “hedef dil öğrenme sürecine velilerin

birer paydaş olarak katılımını desteklemenin” ise iki derste resmi programla kısmen uyumlu (gerekli olduğu durumların bazılarında dikkate alınması) olarak uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Programda belirlenen uygulama ilkelerinin uygulamaya yansıtılmasının resmi program ile uyumu kapsamında elde edilen gözlem bulgularına göre, “hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma”, “hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma”, “ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme”, “ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme” ve “ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma” ilkelerinin hiçbir derste öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında benimsenen uygulama ilkelerine yönelik olarak sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Programda Belirlenen Uygulama İlkeleri-Program Uyum Durumuna İlişkin Gözlem Bulguları

Öğretim programında belirlenen uygulama ilkeleri	Gözlemlendi**	Gözlemlenme* durumu (f)	
		Kısmen Gözlemlendi***	Gözlemlenmedi****
1.İletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma	9	6	9
2.Gerekli durumlarda ana dili kullanma	24	-	-
3.Öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama	17	-	7
4.Olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma	-	6	18
5.Hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme	20	2	2
6.Hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma	3	16	5
7.Hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma	-	-	24
8.Hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma	-	-	24
9.Hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme	-	2	22
10.Ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme	-	-	24
11.Ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme	-	-	24
12.Ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma	-	-	24

*Toplam 24 ders saati gözlem yapılmıştır.

** Gözlemlendi: Uygulama ilkesinin gerekli olan tüm durumlarda kullanılması/uygulanması

*** Kısmen gözlemlendi: Uygulama ilkesinin gerekli olduğu durumların bazılarında kullanılması/uygulanması

**** Gözlemlenmedi: Uygulama ilkesinin gerekli olduğu durumlarda hiç kullanılmaması/ uygulanmaması

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uygulama ilkelerini öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmalarına ilişkin Tablo 53'te verilen bulgular incelendiğinde, resmi programda belirlenen uygulama ilkelerinden *gerekli durumlarda (karmaşık yönergeler/zor yapıların açıklanması) ana dilin kullanma* ilkesinin tüm öğretmenlerin sınıflarında gözlemlendiği; *hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme, öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama ve hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma* ilkelerinin tüm öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla gözlemlendiği; *iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma* ilkesinin iki öğretmenin sınıfında çoğunlukla gözlemlendiği; *olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma* ve *hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme* ilkelerinin tüm öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla gözlemlenmediği; *hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler (el işleri, bedensel tepki, drama) kullanma, hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma, ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme, ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma* ilkelerinin hiçbir öğretmenin dersinde gözlemlenmediği tespit edilmiştir.

Tablo 53

Programda Belirlenen Uygulama İlkelerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Gözlemlenmesine İlişkin Bulgular

Öğretim programında belirlenen uygulama ilkeleri	Gözlemlenme* durumu (f)								
	6C (6 saat)			6H (9 saat)			6E (9 saat)		
	G*	KG*	GM*	G	KG	GM	G	KG	GM
1.İletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma	2	4	-	-	-	9	7	2	-
2.Gerekli durumlarda ana dili kullanma	6	-	-	9	-	-	9	-	-
3.Öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama	4	-	2	9	-	-	4	-	5
4.Olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma	-	2	4	-	1	8	-	3	6
5.Hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme	5	1	-	6	1	2	9	-	-
6.Hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma	2	4	-	1	4	4	-	8	1
7.Hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma	-	-	6	-	-	9	-	-	9
8.Hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma	-	-	6	-	-	9	-	-	9
9.Hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme	-	-	6	-	-	9	-	2	7
10.Ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme	-	-	6	-	-	9	-	-	9
11.Ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme	-	-	6	-	-	9	-	-	9
12.Ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma	-	-	6	-	-	9	-	-	9

* G: Gözlemlendi, KG: Kısmen Gözlemlendi, GM: Gözlemlenmedi.

Tablo 53'te verildiği gibi, 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının, resmi programda belirlenen uygulama ilkelerine uyum açısından 6.ünite boyunca yürütülen 24 ders saati gözlemden elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinde en fazla dikkate alınan uygulama ilkesinin *gerekli durumlarda (karmaşık yönergeler/zor yapıların açıklanması) ana dilin kullanımı* ($f = 24$) olduğu tespit edilmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin tümünde öğrenme-öğretme sürecinde *gerekli durumlarda ana dil kullanımı* ilkesi uygulamaya yansıtılmıştır. Örneğin, 6E sınıfında yapılan bir gözlemde iki karmaşık yönergede Ö3'ün Türkçe açıklama yaptığı gözlemlenmiştir. Mesleklere ilişkin görsellerin meslek adlarıyla eşleştirildiği bir derste mimar ile mühendis görsellerini yanlış eşleştiren öğrenciler için Ö3 “Çocuklar mimarla mühendis arasındaki farkı bilmiyor olabilirsiniz. Mimar tasarlayan, mühendis yapan.” sözleri ile; soldier (asker) mesleği bahsedildiğinde öğretmen sınıftaki bir öğrencinin babasının mesleği de asker olduğu için örnek verdiğinde bazı öğrenciler “Aa askerde mi baban?” sorusunu sorduğunda Ö3 “Vatani görevini yapanlara asker denir. Meslek olarak ömür boyu askerlik yapana da asker denir.” ifadeleri ile gerekli durumda Türkçe iletişim kurmuştur.

Elde edilen bulgulara göre Tablo 53'te verildiği gibi, öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla uygulamaya yansıtılan diğer bir program uygulama ilkesi *hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme* ($f = 20$) olarak gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin 20'sinde gerekli olan tüm durumlarda hedef dildeki ön öğrenmelerin etkinleştirilmesi yapılarak uyum sağlanırken; iki derste gerekli olan durumların bazılarında hedef dildeki ön öğrenmelerin etkinleştirilmesi yapıldığından kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; iki derste gerekli olan durumların hiçbirinde hedef dildeki ön öğrenmelerin etkinleştirilmediği tespit edilmiştir. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen hedef dildeki ön öğrenmelerin etkinleştirilmesi ilkesinin resmi programla uyum durumuna örnek olarak, 6E sınıfında dersin başlangıcında İngilizce öğretmeni Ö3'ün öğrencilerin daha önceden bildikleri mesleklere ilişkin örnekler verdiği

gözlemlenmiştir. Ö3 “Ronaldo, Messi who are they? They are footballers.” ve “Danilo is an Italian chef/cook. Somer chef and so on. Mu... is the manager of this school. What is manager?”. Öğrenciler okul müdürünün adını bildikleri için hep birlikte müdür diye yanıt vermişlerdir. Hedef dildeki ön öğrenmelerin etkinleştirilmesi ilkesinin resmi programla kısmen uyumluluk durumuna örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden Ö1’in tarihleri söylemenin öğrenildiği derste öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları İngilizce’de aylardan, günlerden ve saatlerden önce gelen edatları hatırlattığı ancak öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları günler ve aylara ilişkin ön öğrenmelerini etkinleştirmede gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra meslekler ve mesleklere ilişkin neler yapılabildiğinin işlendiği derste Ö2’nin mesleklere ilişkin ön öğrenmeleri etkinleştirmede gözlemlenmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla uygulamaya yansıtılan diğer bir program uygulama ilkesi Tablo 53’te verildiği gibi, *öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama* ($f = 17$) olarak gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin 17’sinde öğrenci iletişim hataları toleransla karşılanmış ve hedef dilde iletişimin devamlılığı sağlanılırken; yedi derste öğrenci iletişim hatalarının olduğu tüm durumlarda hatalar, hemen düzeltilerek hedef dilde iletişimin devamlılığının korunamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, gözlem yapılan 6C sınıfında bir öğrenci “... 21 of January, 1953. She is an engineer.” cümlesinde hata yapınca İngilizce öğretmeni Ö1 “Bakın 21 değil, sizler de bu hatayı yapıyorsunuz. 21 değil, 21st (twenty-first).” sözleri ile öğrenci hatasını anında düzelterek hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilememiştir.

Tablo 53’te verilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya yansıtılan diğer bir program uygulama ilkesi *iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma* ($f = 9$) olarak gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin dokuzunda karmaşık yapılar/zor konuların açıklanması hariç tüm ders boyunca hedef dil konuşularak rol model olma açısından uyum sağlanırken; altı derste karmaşık yapılar/zor konuların açıklanması hariç bazen ana dil bazen de hedef dil konuşularak rol model olma açısından kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; dokuz

derste tüm ders boyunca hedef dilin hiç konuşulmayarak rol model olunmadığı tespit edilmiştir. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma ilkesinin resmi programla uyum durumuna örnek olarak, 6E sınıfı İngilizce öğretmeni Ö3'ün karmaşık yapılar/zor konuların açıklanması hariç tüm ders boyunca selamlaşma, öğrenci devamsızlıklarını kontrol etme, uyarma, öğrencileri destekleme, konu anlatımı, etkinlik yönergesi ve ödev verme gibi durumlarda İngilizce iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö3 derste konuşan bir öğrenciyi "Why are you talking so much? You, talkative boy!" sözleri ile İngilizce uyarıp, devamsızlıkları hedef dilde kontrol etmiştir. Sonrasında İngilizce "First remember the months of the year." sözleri ile tahtaya yılın ilk ayını yazarak öğrencilerden ikinci ayı söyleyip yazmalarını istemiştir. Söz almak istemeyen bazı öğrencilere Ö3 "Don't worry, I'm here. You can write wrong, no problem, we can correct then." sözleri ile yanlışı yapsalar da sorun olmayacağını düzeltebileceklerini söyleyip öğrencileri derse katılım için desteklerken hedef dilde iletişim kurarak rol model olmuştur. Bunlara ek olarak, yürütülen sınıf gözlemlerinde 6E sınıfı öğretmeni Ö3'ün yalnızca dersin kazanımına ilişkin konularda hedef dilde iletişim kurmadığı, diğer öğretmenlerden farklı olarak kazanımla ilişkili olmamasına rağmen sıklıkla geçmiş konulara ilişkin hatırlatmalar yaparken hedef dilde iletişim kurarak öğrencilere rol model olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö3'ün "She is a chef. She can cook delicious____(food). What is delicious?" sorusuna "Lezzetli." cevabını veren öğrenci için Ö3'ün "Yes, you're right. What is other vocabulary for delicious? Do you remember?" sözlerine öğrenci "Yummy" cevabını vermiştir. Ö3 sınıfa dönerek ve iki parmağını yan yana getirerek "Delicious and yummy are the same." sözleri ile aynı anlamda olduklarını hedef dile ifade etmiştir. Bir başka örnek ise Ö3'ün derste dikkati dağılan ya da uykusu gelen öğrencilere Ö3 "What is the weather like today?", "How do you feel today?" gibi daha önceden öğrendikleri konularda sorular sorarak öğrencilerle hedef dilde iletişim kurduğu gözlemlenmiştir.

İletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma ilkesinin resmi programla kısmen uyumluluk durumuna örnek olarak, 6C sınıfı İngilizce öğretmeni Ö1'in

dersin çoğunda hedef dili kullanırken bazı durumlarda kullanmadığı gözlemlenmiştir. Ö1'in selamlaşma, konu anlatımı, etkinlik yönergesi verme gibi durumlarda örneğin "Good afternoon class. Open your notebooks and write what I write on board please." ve "We use in with years; in 1881, in 2000. And with months in January,.. With days we use on. On Monday, ... With hours we use at. At at half past ten... With dates on 13th of March 2023..." sözleri ile İngilizce iletişim kurduğu ancak ödev verirken "Çocuklar bu günkü öğrendiklerimizi tekrar etmeyi sakın unutmayın. Sayfa 107'deki ordinal numbersları defterinize yazın, bu ödeviniz. Cuma kontrol edeceğim." sözleri ile Türkçe iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra 6H sınıfında yürütülen dokuz saatlik gözlemde derslerde Ö2'nin selamlaşma, öğrenci devamsızlıklarını kontrol etme, konu anlatımı, etkinlik yönergesi ve ödev verme gibi durumlarda her zaman ana dilde iletişim kurarak İletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak öğrencilere rol model olma ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilememiştir. Örneğin, Ö2 "Herkes merhabalar, nasılsınız çocuklar?", "Defterlerinizi çıkarın bugün çok önemli bir konu işleyeceğiz.", "Ben tahtaya alıştırma yazacağım, benimle birlikte yazın." ya da "Bu cümleler, bitirmeyenlere ödev." sözleri ile Türkçe iletişim kurduğu, iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olmadığı gözlemlenmiştir. Tablo 53'te verilen gözlem bulgularına paralel olarak gözlem yapılan sınıfların öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da 6C sınıfı öğrencisi K6 "Sayfa sayılarını açın derken talimat verirken İngilizce konuşuyor.", K3 ise "Evet İngilizce konuşuyor." sözleri ile öğretmenin İngilizce konuştuğunu belirtirken, 6H sınıfı öğrencilerinden K8 "Türkçe konuşuyor.", K13 ise "Yani genelde şöyle oluyor konuları Türkçe anlatıyor ama selamlaşmayı İngilizce yapıyor." sözleri ile öğretmenin Türkçe iletişim kurduğunu; 6E sınıfı öğrencisi K18 ise "Hocam İngilizce konuşur anlamını bilmediğimizde Türkçe açıklar. İngilizce ağırlıklı konuşur bazen Türkçe açıklamalar yapar." sözleri ile öğretmenin ağırlıklı olarak hedef dilde iletişim kurduğunu ifade etmişlerdir.

Yürütülen ders gözlemlerinden elde edilen Tablo 53'te verilen bulgularda öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya yansıtılan diğer bir program uygulama ilkesi *hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma* ($f = 3$) olarak

gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin üçünde hem öğretmen tarafından başlatılan ama öğrenci katılımını teşvik eden uygulamalar (öğretmen-öğrenci etkileşimi) hem de öğrenciler arası etkinliklere (öğrenci-öğrenci etkileşimi) katılımı teşvik eden uygulamalar yapılarak uyum sağlanırken; 16 derste öğretmen-öğrenci etkileşimine katılımı teşvik eden uygulamalar yapılarak kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; beş derste öğretmen-öğrenci etkileşimi ya da öğrenci-öğrenci etkileşimine katılımı teşvik eden uygulamaların yapılmadığı ortaya konulmuştur. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma ilkesinin resmi programla uyum durumuna örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden Ö1'in hem öğretmen tarafından başlatılan öğrenciler arası etkinliklere (öğrenci-öğrenci etkileşimi) katılımı teşvik eden uygulamalar yaptığı hem de öğretmen tarafından başlatılan ama öğrenci katılımını teşvik eden uygulamalar (öğretmen-öğrenci etkileşimi) yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşimine örnek olarak öğrencilerin ders kitabında yer alan bir konuşma etkinliğinde takvim görsellerinde adı yazan kişilerin takvimde işaretlenmiş tarihlere göre doğum tarihlerini "When was he/she born?" sorusu ile birbirlerine sorarak cevapladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşimine örnek olarak Ö1'in öğrencilere bir dinleme parçasını dinlettikten sonra parçaya ilişkin soru-cevap etkinlikleri ile hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran etkinliklere yer verdiği gözlemlenmiştir. Hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma ilkesinin resmi programla kısmen uyumluluk durumuna örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden Ö3'ün öğretmen tarafından başlatılan öğrenciler arası etkinliklere (öğrenci-öğrenci etkileşimi) katılımı teşvik eden uygulamalar yapmadığı ancak öğretmen tarafından başlatılan ama öğrenci katılımını teşvik eden uygulamalar (öğretmen-öğrenci etkileşimi) yaptığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Ö3'ün mesleklere ilişkin "What does your father do?", "What do they do?", "I can defend people at the court. Who am I?" gibi sorularla hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran etkinliklere yer verdiği gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra, 6H sınıfında yapılan bir ders gözleminde öğretmen-öğrenci etkileşimi ya da öğrenci-öğrenci etkileşimi teşvik eden uygulamaların yapılmadığı

gözlemlenmiştir. Bunun yerine öğretmenin o derste ödev kontrol etme, ödevin cevaplarını verme, geçmiş zaman ve şimdiki zaman ifadelerine ilişkin dil bilgisi alıştırmaları, ayları hatırlama gibi etkinlikler yaparak hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilemediği gözlemlenmiştir.

Tablo 53'te verildiği gibi, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının, resmi programda belirlenen uygulama ilkelerine uyum açısından 6.ünite boyunca yürütülen 24 ders saati gözlemden elde edilen bulgularda uygulama ilkelerinden *olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma* ilkesinin gerekli tüm durumlarda kullanılmadığı gözlemlenmemiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin altısında öğrencilerin takdir edilmesi gereken durumların bazılarında bedensel ya da sözel olumlu pekiştireç kullanılması bakımından kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; 18 derste öğrencilerin takdir edilmesi gereken durumların hiçbirinde bedensel ya da sözel olumlu pekiştireç kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Olumlu pekiştireç kullanma ilkesinin resmi programla kısmen uyumluluk durumuna örnek olarak 6E sınıfında öğretmenin mesleklerle ilgili sorulan soruyu anlayıp cevap veren öğrenciye “Wow, brave girl!” ifadesi ile ve aynı derste “Good job!”, “You’re right!” sözleri ile olumlu pekiştireçler kullandığı ancak öğrencilerin takdir edilmesi gereken diğer durumlarda olumlu pekiştireç kullanmadığı gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra, yürütülen 24 saatlik gözlemlerin 18’inde öğretmenlerin olumlu pekiştireç kullanma ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilemediği gözlemlenmiştir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen ve Tablo 53'te verilen bulgulara göre öğrenme-öğretme sürecinde çoğunlukla uygulamaya yansıtılmayan diğer bir program uygulama ilkesi *hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme* olarak gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin yalnızca ikisinde sadece bir öğretmenin dersinde velilerin birer paydaş olarak katılımının belirli durumlarda desteklenmesi sağlanarak kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; 22 derste velilerin birer paydaş olarak katılımının desteklenmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme ilkesinin

resmi programla kısmen uyumluluk durumuna örnek olarak, 6E sınıfında öğretmenin hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımının desteklenebileceği mesleklere ilişkin soru kalıplarının öğrenildiği derste “What is your father/mother’s job? What does your father/mother do? What do they do?” soruları ile öğrencilerden birine babasının mesleğini sorarak sürece dahil ettiği gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra, yürütülen 24 saatlik gözlemlerin 22’sinde öğretmenlerin hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilemediği gözlemlenmiştir.

Tablo 53’te verildiği gibi, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının, resmi programda belirlenen uygulama ilkeleri ile uyumuna yönelik olarak yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinde hiçbir sınıfta uygulama ilkelerinden *hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma* ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilenmediği gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin hiçbirinde öğrenme-öğretme sürecinde programda belirlenen ilkeler kapsamında hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinliklerin (el işleri, bedensel tepki, drama) kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen Tablo 53’te verilen bulgulara, öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaya yansıtılmayan diğer bir program uygulama ilkesi *hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma* olarak gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin hiçbirinde öğrenme-öğretme sürecinde hedef dilin okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunulmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 53’te verilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinde hiçbir sınıfta uygulamaya yansıtılmayan diğer program uygulama ilkeleri *ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme, ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma* olarak gözlemlenmiştir. Üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin hiçbirinde öğrenme-öğretme sürecinde programda belirlenen ilkeler kapsamında ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisinin dahil edilmediği;

ölçme-değerlendirme tekniklerinin çeşitlendirilmediği, ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmelerin kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Bunların yanı sıra, gözlem yapılan 6.ünite boyunca üç sınıfta da ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak programda önerilen alternatif ve süreç odaklı değerlendirmelerin kullanılmadığı gözlemlenirken gözlem yapılan 6C, 6H ve 6E sınıfındaki odak grup görüşmelerine katılan öğrenciler alternatif ve süreç odaklı değerlendirmelerden biri olarak proje ödevleri aldıklarını ancak bu ödevlerin tüm sınıfa değil notunu yükseltmek isteyen birkaç öğrenciye verildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda 6H sınıfı öğrencilerinden K8 ölçme-değerlendirme süreçlerinde projeye yer verilmesine ilişkin “Mesela bir konu seçilir, o konu üzerinden notumuz düşük olunca alırız.”, K13 “Öğretmenimiz bir konu söylüyor, mesela Türkiye haritasına hava durumlarını İngilizce yaz gibi.”, K12 ise “İngilizceden pek alan olmuyor ama notları yüksek oluyor ya.” sözleri ile görüşlerini ifade ederken, 6C sınıfı öğrencisi K6 “Mesela dünyanın yedi harikasını araştırıp İngilizce postere hazırlamak yanlış yazarsa puan kırıyor.” olarak; 6E sınıfı öğrencilerinden K18 “Türkçeleri ile aynı olan en az 50 kelime bulup yazma. Same in Turkish.” ve K23 ise “Hocam proje alanlar yapıyor.” olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Gözlem yapılan 6.ünite boyunca sınav yapılmamıştır ancak gözlem yapılan üç sınıftaki öğretmenlerden ikinci dönemde yaptıkları birer yazılı sınav örneği toplanmış ve incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda programda belirtilen ilkeler kapsamında ölçme-değerlendirmeye ilişkin ilkelerin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasının üç sınıfta da resmi programla uyumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçme-değerlendirme kapsamında öğrencilere uygulanan yazılı sınavların dil becerilerini içermediği, bu bakımdan resmi programla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. 6H ve 6E sınıflarının yazılı sınavlarında dil becerilerinden yalnızca okuma becerisi kazanımlarına yönelik soruların olduğu, diğer becerilerin değerlendirilmediği belirlenmiştir. Bu bulgulara paralel olarak nicel çalışmanın yürütüldüğü 17 sınıftaki öğretmenlerden ikinci dönemde yaptıkları birer yazılı sınav örneği toplanmış ve incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda yazılı sınavların çoğunlukla

kelime ve dil bilgisini test eden, dört dil becerisine yer vermeyen genellikle boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli soru türleri içeren sınavlar olduğu bulunmuştur. İncelenen yazılı sınavlarda ($n = 17$) dört dil becerisine ilişkin yalnızca bazı sınıfların sınavında ($n = 7$) okuma becerisini ölçmeye yönelik sorular olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin dört dil becerisine ve süreç odaklı değerlendirmelere yer verilmeyen yazılı sınavlar yapıldığını ifade eden öğrencilerden biri olan K7 görüşlerini yazılı sınavlarına ilişkin “Test şeklinde.”, K8 ise “Test, boşluk doldurma, metinden sorular, görsel ile kelimeleri eşleştirme gibi yazılı oluyoruz.” ile ifade ederken K16 “Yazılı sınav, test.”, K22 ise ‘Hocam sınava benzer test.’ sözleri ile ifade etmiştir.

Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Gerektirdiği Süreç Özellikleri ile Gözlemlenen Özellikler Arasındaki Uyum

Süreç değerlendirmede üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında içerik ögesi açısından resmi programla uyumlu bir yapı sağlandığı gözlemlenmekle birlikte, kazanımlar ögesi açısından uyumun kısmen sağlandığı, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme açısından ise resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği ortaya konulmuştur.

Öğrenme-öğretme sürecinde kazanımların resmi programla uyumuna ilişkin olarak üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin sekizinde öğrenme-öğretme süreci kapsamında kazanımın odağında olan dil becerisinin önceliklendirilmesi yapılarak uyum sağlanırken; 12 derste kazanımın odağı olmayan diğer dil becerilerine ağırlık verilmesinden dolayı kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; dört derste kazanımın odağında olan dil becerisine hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan 6.ünite kapsamında üç konuşma, iki dinleme, bir okuma ve bir yazma becerisine yönelik toplam yedi kazanım yer almaktadır. Bu doğrultuda altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği süreç özelliklerine göre 6.ünitede konuşma ve dinleme kazanımlarına ağırlık

verilmesi ve aynı zamanda okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirilmesi beklenmektedir. Elde edilen bulgularda, öğrenme-öğretme süreci kapsamında dil becerilerine ilişkin kazanım sayısına paralel konuşma becerisinin ($f = 18$) önceliklendirildiği, konuşma becerisini sırasıyla dinleme ($f = 8$), okuma ($f = 5$) ve yazma ($f = 4$) becerilerinin takip ettiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının kazanım odağında işlenen derslerde dört dil becerisine yer verilme durumları açısından resmi programla uyum sağladığı tespit edilmiştir. Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, tüm öğretmenler kazanımların gerçekleştirilebilir, açık ve anlaşılır olduğu yönünde görüş bildirirken, öğrenci ilgi ve ihtiyacına uyumu, hazırbulunuşluk ve tutarlılık açısından uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara ilişkin bulgular bütüncül olarak incelendiğinde, üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinde öğrenme-öğretme süreci kapsamında kazanımın odağında olan dil becerisinin önceliklendirilmesinin yapılması, kazanım sayısına paralel derslerde ağırlıklı olarak konuşma becerisine yönelik etkinliklere yer verilmesi açısından uygulamada resmi programla uyum sağlandığı ancak ünitedeki toplam yedi kazanımdan üçüne ilişkin olarak hiçbir etkinliğe yer verilmemesi bakımından resmi programla uyumun kısmen sağlandığı tespit edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde içeriğin resmi programla uyumuna ilişkin olarak üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin gözlem yapılan 6.Ünite: Meslekler teması kapsamında olan dilin işlevlerine yer verilerek önceliklendirilmesinin yapılması açısından birebir resmi programla uyumlu bir yapı sağlandığı tespit edilmiştir. Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenler içeriğe ilişkin kazanımlarla uyumlu, günlük yaşamla ilişkili olduğu ve konuların dizilişi ile geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olduğu yönünde görüş bildirirken, öğrenci ilgi, ihtiyacı ve gelişim düzeyine uyumu ile temalar bakımından uygun olmadığını ifade etmişlerdir. İçeriğe ilişkin bulgular bütüncül olarak incelendiğinde; altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim

programının gerektirdiği süreç özelliklerine göre gözlem yapılan tüm sınıflarda, programda belirlenen ‘meslekler’ temasıyla ve dilin işlevleriyle birebir uyumlu konu/konuların derslerin içeriğini oluşturması bakımından uygulamada resmi programla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin resmi programla uyumuna ilişkin olarak üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin sadece birinde programla uyumlu olduğu; 19 derste kısmen uyumlu olduğu tespit edilirken, dört derste programda önerilen bağlam, görev veya etkinliklerde resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği tespit edilmiştir. Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, programda 6.ünite için önerilen toplam 11 bağlamdan yalnızca ‘şarkılar’ ($f = 3$) öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılırken, toplam 11 görevler/etkinliklerden dördü öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmıştır. İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen görev/etkinliklerden en fazla ‘soru-cevap’ tekniğinin kullanıldığı ($f = 44$), bunu sırasıyla ‘eşleştirme’ ($f = 8$), ‘doğru-yanlış’ ($f = 3$) ve ‘oyunlar’ ($f = 2$) olarak takip ettiği gözlemlenmiştir. Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara, tüm öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin kazanımlarla ve geliştirilmesi gereken becerilerle uyumlu olduğu yönünde görüş bildirirken programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamaması açısından uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bulgular bütüncül olarak incelendiğinde; tüm öğretmenlerin bağlam ve görev/etkinliklerin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamaması açısından uygun olmadığını belirtmeleri ve altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği süreç özelliklerine göre gözlem yapılan tüm sınıflarda, 6.ünitede önerilen bağlamlar ve görevler/etkinliklerden çok azına yer verilmesi bakımından uygulamada resmi programla uyum sağlanamadığı ortaya konulmuştur.

Ölçme-değerlendirme süreçlerinin resmi programla uyumuna ilişkin olarak üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin yalnızca birinde ölçme-değerlendirme

süreci kapsamında 6.ünitelerde önerilen ödevlerden birine yer verilerek kısmen uyumluluk durumu sağlanırken; 23 derste uyum sağlanmadığı tespit edilmiştir. Yürütülen 24 saatlik ders gözlemlerinin 10'unda öğrencilere hiç ödev verilmediği tespit edilirken; programda önerilenden farklı olarak 'kelime ödevi' ($f = 6$) en sık verilen ödev olduğu bunu sırasıyla 'ders kitabından etkinlik ödevi' ($f = 4$), 'tekrar ödevi' ($f = 4$), 'dil bilgisi ödevi' ($f = 2$) ve çeviri ($f = 1$) olarak takip ettiği gözlemlenmiştir. Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler de kelime, kitaptan etkinlik, dil bilgisi gibi ödevler verildiğini belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara, **tüm** öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin programda önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu ancak geliştirilmesi hedeflenen becerilere uyumu ile uygulamaya yansıtılması açısından uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin bulgular bütüncül olarak incelendiğinde, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği süreç özelliklerine göre uygulama sürecinde gözlemlenen ünitelerde ölçme-değerlendirme sürecinin resmi programla uyumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin olarak üç farklı sınıfta 24 saat yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, uygulama ilkelerinden en sık öğrenme-öğretme sürecine yansıtılan ilke "gerekli durumlarda ana dilin kullanımı" ($f = 24$) olarak gözlemlenmekle birlikte bunu sırasıyla "hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme" ($f = 20$); "öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama" ($f = 17$); "iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma" ($f = 9$); "hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma" ($f = 3$) ilkelerinin takip ettiği gözlemlenmiştir. Yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara resmi programda belirlenen uygulama ilkelerinden "olumlu pekiştireç kullanma" ve "hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını desteklemenin" hiçbir derste resmi programla uyumlu olarak uygulanmadığı ancak "olumlu pekiştireç kullanmanın" altı

derste; “hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını desteklemenin” ise iki derste resmi programla kısmen uyumlu olarak uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Programda belirlenen uygulama ilkelerinin uygulamaya yansıtılmasının resmi program ile uyumu kapsamında elde edilen gözlem bulgularına göre, “hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma”, “hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma” , “ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme”, “ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme” ve “ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma” ilkelerine ilişkin olarak hiçbir derste resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği ortaya konulmuştur.

Programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin bulgular bütüncül olarak incelendiğinde, programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçünde resmi programla uyum sağlanırken; ikisinde kısmen uyumluluk durumu tespit edilmiştir ve yedisinde resmi programla uyum sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinin programın önerdiği uygulama ilkelerinin paralelinde planlanmadığı ve uygulama ilkelerinin resmi programla uyumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Bütün bulgular bir arada düşünüldüğünde, uygulama sürecinde resmi programla uyum kapsamında kazanımların resmi programla kısmen uyumluluk sağladığı; içeriğin resmi programla uyumlu olduğu; öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerinin resmi programla uyumsuz olduğu; öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği; bu açılardan öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında ve yürütülmesinde gözlem yapılan sınıflarda resmi programın planlandığı gibi aslına bağlı kalınarak öğrenme-öğretme sürecine yansıtılamadığı tespit edilmiştir.

Ürün Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinin üçüncü aşaması olan Ürün Değerlendirme kapsamında belirlenen “Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiği nedir?” sorusu doğrultusunda 2022-2023 eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin İngilizce altıncı sınıf dil becerileri düzeyi, öğrencilerin İngilizce dersi duyuşsal özellikleri, programın etkililiğine ilişkin öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşleri, testler ve anketler yoluyla toplanan verilerin analizinden elde edilmiştir. Ürün Değerlendirmesine yönelik bulgular Öğrencilerin İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Düzeyi, Öğrencilerin İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikleri, Programın Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Programın Etkililiğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri ve Programın Etkililiğine İlişkin Veli Görüşleri olmak üzere aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur.

Öğrencilerin İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Düzeyi

Araştırmanın ürün değerlendirme sürecinde öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri düzeyi, İngilizce dersi öğretim programının altıncı sınıf kazanımlarına dayalı olarak uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kritik kazanımlar kapsamında geliştirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri testleri ile belirlenmiştir. Kazanımlara ulaşılma ölçütü, Bloom (2012) tarafından önerilen .70 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Tablo 54'te verildiği gibi öğrencilerin İngilizce dil becerileri düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Düzeyi

İngilizce Dil Becerisi	<i>n*</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Toplam Soru Sayısı	Toplam Puan	İngilizce Dil Becerisi Düzeyi
Okuma	342	4.53	1.94	0	7	7	7	.65
Dinleme	342	5.93	2.23	0	9	9	9	.66
Konuşma	345	13.41	6.85	0	34	9	36	.38
Yazma	367	4.94	2.50	0	15	4	16	.31

* Katılımcı sayısı soruların cevaplanmasına göre değişiklik göstermektedir.

İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 54'te verilen bulgulara, toplam yedi soruluk (7 puan) İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .65 olarak hesaplanan İngilizce Okuma Becerisi düzeylerinin ($M = 4.53$, $SD = 1.94$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Tablo 55'te verildiği gibi, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri üç kazanımın (E6.1.R1.Students will be able to understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions. E6.2.R1.Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences. E6.5.R1. Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things.) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 55

İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.1.R1.Students will be able to understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions.	.74
E6.2.R1.Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences.	.70
E6.4.R1.Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions.	.54
E6.5.R1.Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things.	.73
E6.6.R1.Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates.	.58
E6.7.R1.Students will be able to understand short, simple sentences and expressions related to past activities.	.65
E6.8.R1.Students will be able to understand short, simple sentences and expressions about past events with definite time.	.58
Genel Ortalama	.65

İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testinin analizinden elde edilen bulgulara göre, Tablo 54 incelendiğinde, toplam dokuz soruluk (9 puan) İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .66 olarak hesaplanan İngilizce Dinleme Becerisi

düzeylerinin ($M = 5.93$, $SD = 2.23$) düşük olduğu tespit edilmiştir Elde edilen ve Tablo 56'da verilen bulgulara, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri üç kazanımın (E6.2.L1.Students will be able to identify the names of different food in an oral text E6.2.R1.Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences. E6.6.L2. Students will be able to understand the time, days and dates.) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 56

İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.1.L1.Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions.	.53
E6.2.L1.Students will be able to identify the names of different food in an oral text.	.91
E6.3.L1.Students will be able to identify expressions and phrases related to present events.	.66
E6.3.L2.Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things.	.64
E6.4.L1.Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions.	.52
E6.6.L1.Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts.	.71
E6.6.L2.Students will be able to understand the time, days and dates.	.84
E6.8.L1.Students will be able to listen to the instructions and locate things.	.45
E6.8.L2.Students will be able to understand past events in oral texts.	.67
Genel Ortalama	.66

İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 54'te verilen bulgulara, toplam dokuz soruluk (36 puan) İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .38 olarak hesaplanan İngilizce Konuşma Becerisi düzeylerinin ($M = 13.41$, $SD = 6.85$) düşük olduğu tespit edilmiştir Elde edilen bulgulara göre, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 57'de İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 57*İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri*

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.1.SI1.Students will be able to talk about repeated actions.	.37
E6.2.SI1.Students will be able to ask people about their food preferences.	.37
E6.3.SI1.Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment.	.48
E6.3.SP2.Students will be able to make comparisons between two things.	.39
E6.4.SP1.Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.	.42
E6.5.SI1.Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things.	.40
E6.6.SI1.Students will be able to talk about occupations.	.33
E6.6.SP2.Students will be able to state the dates.	.29
E6.7.SP1.Students will be able to describe past activities and personal experiences.	.34
Genel Ortalama	.38

İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testinin analizinden elde edilen ve Tablo 54'te verilen bulgulara, toplam dört soruluk (16 puan) İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testinde altıncı sınıf öğrencilerinin .31 olarak hesaplanan İngilizce Yazma Becerisi düzeylerinin ($M = 4.94$, $SD = 2.50$) düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, teste katılan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi puan ortalaması kapsamında .70 ve üzerinde performans gösterdikleri hiçbir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi kazanımlarına ulaşılma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58*İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi Kazanımlarına Ulaşılma Düzeyleri*

Kazanımlar	Kazanımlara Ulaşılma Düzeyleri
E6.6.W1.Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates.	.31
E6.7.W1.Students will be able to write short and simple pieces in various forms about holidays.	.32
E6.8.W1.Students will be able to write about past events with definite time.	.35
E6.8.W2.Students will be able to write about the locations of people and things.	.26
Genel Ortalama	.31

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri

“Öğrencilerin öğretim süreci sonunda İngilizce dersine yönelik Duyuşsal özellikleri nasıldır?” olarak belirlenen alt araştırma sorusu kapsamında uygulanan İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ürün değerlendirmede araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin ($n = 383$) İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin olumlu düzeyde olduğu ($M = 3.79$, $SD = .75$) tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda 6. sınıf İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerine ilişkin bulgulara Tablo 59’da yer verilmiştir.

Tablo 59

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri

İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikler	M	SD	1*	2**	3***
1.İngilizce dersini severim.	4.20	1.05	78.9	14.6	6.5
2.İngilizce dersleriyle ilgili her şey ilgimi çeker.	3.44	1.06	49.4	32.6	18
3.İngilizce derslerinde sıkılırım.	3.92	1.14	14.1	12.3	73.7
4.İngilizce dersi için çalışma bana kolay gelir.	3.49	1.27	52.5	26.9	20.6
5.İngilizce benim korktuğum derslerden biridir.	4.07	1.25	14	11.5	74.4
6.İngilizce, çaba göstermeye değer bir derstir.	3.96	1.18	73.9	12.8	13.3
7.İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmek için sabırsızlanırım.	3.84	1.12	66	20.1	13.8
8.İngilizce dersi hiç bitmesin isterim.	3.22	1.28	39.7	32.9	27.4
9.İngilizce dersinin bana faydası olacağını düşünmem.	4.11	1.22	13.1	10.4	76.5
10.Okul dışında da İngilizce dersim için çalışmak isterim.	3.52	1.23	64	26.9	19.1
11.İngilizce dersinde soru sorulduğunda söz almak isterim.	3.95	1.12	68.5	21.7	9.9
12.İngilizce dersindeki konuları öğrenmek benim için kolaydır.	3.48	1.12	53.3	27.4	19.3
13.İngilizce dersinde verilen ödevler zorlayıcıdır.	3.69	1.22	16.5	21.9	61.6
14.İngilizce dersindeki etkinliklere katılmak eğlencelidir.	4.21	1.10	78.4	12.3	9.4
15.İngilizce dersi ödevlerini yapmak bana zevk verir.	3.77	1.21	65.5	19.8	14.6

1* “Kesinlikle katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** “Kararsızım” yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %79’u İngilizce derslerini sevdiği 1.madde $M = 4.20$) ve yaklaşık %78’i İngilizce derslerindeki etkinliklere katılmanın eğlenceli olduğu (14.madde $M = 4.21$); yaklaşık %77’si İngilizce dersinin kendilerine faydası olacağı (9.madde $M = 4.11$); yaklaşık %74’ü İngilizcenin korktuğu derslerden biri olmadığı (5.madde $M = 4.07$), İngilizce dersinin çaba göstermeye değer bir ders olduğu (6.madde

$M = 3.96$) ve İngilizce derslerinde sıkılmadığı (3.madde $M = 3.92$); yaklaşık %69'u İngilizce dersinde soru sorulduğunda söz almak istedikleri (11.madde $M = 3.95$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık %66'sı İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmek için sabırsızlandıkları (7.madde $M = 3.84$), İngilizce dersi ödevlerini yapmanın zevk verdiği (15.madde $M = 3.77$); yaklaşık %64'ü okul dışında da İngilizce dersine çalışmak istedikleri (10.madde $M = 3.52$); yaklaşık %62'si İngilizce derslerinde verilen ödevlerin zorlayıcı olmadığı (13.madde $M = 3.69$); yaklaşık %53'ü İngilizce dersindeki konuları öğrenmenin kolay olduğu (12.madde $M = 3.48$) ve İngilizce dersi için çalışmanın onlara kolay geldiği (4.madde $M = 3.49$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin yaklaşık %50'si İngilizce dersleriyle ilgili her şeyin ilgilerini çektiğini (2.madde $M = 3.44$) ve yaklaşık %40'ı İngilizce dersinin bitmesini istemediklerini (8.madde $M = 3.22$) belirtmişlerdir.

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Programın Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın ürün değerlendirme sürecinde öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşleri, kapsam açısından uzman görüşü alınarak İngilizce dersi öğretim programı odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ile belirlenmiştir. İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ($n = 129$) programa yönelik görüşleri ($M = 3.35$, $SD = .62$) genel olarak olumsuzdur.

Ürün değerlendirmede elde edilen bulgulara göre öğretmenler 2018 İngilizce dersi öğretim programı hakkında en fazla programın genel özelliklerine ($M = 3.42$, $SD = .59$) ilişkin olumlu görüş bildirirken, bunu sırasıyla program kazanımları ($M = 3.39$, $SD = .66$); programın içeriği ($M = 3.29$, $SD = .73$); programın eğitim durumları ($M = 3.29$, $SD = .71$) ve programın ölçme-değerlendirme durumları ($M = 3.32$, $SD = .69$) takip etmektedir.

Tablo 60'ta verilen bulgular incelendiğinde programın genel özelliklerine yönelik olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık %78'i programın felsefesinin anlaşılır olduğunu (1.madde $M = 3.82$); yaklaşık %75'i ana yetkinliklerin kazanılmasına

katkı sağladığını (2.madde $M = 3.75$); yaklaşık %72'si programın sarmal yapıda olduğunu (4.madde $M = 3.84$); yaklaşık %63'ü ders saatinin programın uygulanması için yeterli olmadığını (13.madde $M = 2.20$); yaklaşık %62'si programın değerlerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabileceğini (3.madde $M = 3.51$); yaklaşık %59'u programın öğretmene rehberlik ettiğini (10.madde $M = 3.49$), İngilizcenin doğasına uygun olduğunu (6.madde $M = 3.53$) ve yaklaşık %58'i programı uygulamanın kolay olduğunu (12.madde $M = 3.42$) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık %54'ü programın CEFR ile uyumlu olduğu (5.madde $M = 3.52$) ve yaklaşık %53'ü programın öğretmene esneklik tanıdığı (11.madde $M = 3.41$); yaklaşık %47'si programın öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirebileceği (7.madde $M = 3.36$); yaklaşık %43'ü programın öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandırabileceği (8.madde $M = 3.24$) ve yaklaşık %40'ı programın öğrencilerin İngilizceyi severek öğrenmesine katkı sağladığı (9.madde $M = 3.27$) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 60

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Genel Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Genel özelliklere ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.Programın felsefesi anlaşılmalıdır.	3.82	.72	77.5	15.5	7
2.Program, ana yetkinliklerin kazanılmasına katkı sağlar.	3.75	.70	75.2	17.1	7.8
3.Programda değerler, öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabilir niteliktedir.	3.60	.83	62	27.9	10.1
4.Program, sarmal bir yapıdadır.	3.84	.77	72.1	22.5	5.4
5.Program, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR) ile uyumludur.	3.52	.80	53.5	37.2	9.3
6.Program, İngilizcenin doğasına uygundur.	3.53	.83	58.2	31	10.9
7.Program, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir.	3.36	.87	46.5	37.2	16.3
8.Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak niteliktedir.	3.24	.94	43.4	34.1	22.5
9.Program, öğrencilerin İngilizceyi severek öğrenmesine katkı sağlar.	3.27	.81	40.4	42.6	17.1
10.Program, öğretmene rehberlik eder.	3.49	.89	59	24.8	16.3
11.Program, öğretmene esneklik tanır.	3.41	.87	52.7	31	16.3
12.Programı uygulamak kolaydır.	3.42	.99	58.1	18.6	23.3
13.Haftalık 3 saatlik ders, programın uygulanması için yeterlidir.	2.20	1.21	20.2	17.1	62.8

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 61'de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %83'ü kazanımların anlaşılır olduğunu (1.madde $M = 3.85$); yaklaşık %79'u kazanımların kendi içinde (2.madde $M = 3.81$); yaklaşık %68'i programın amaçları ile tutarlı olduğunu (3.madde $M = 3.71$); yaklaşık %65'i okuma becerisine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu (13.madde $M = 3.57$); yaklaşık %63'ü kazanımların gözlenebilir/ölçülebilir nitelikte olduğunu (9.madde $M = 3.53$); yaklaşık %61'i kazanımların öğrencilerin psikomotor (7.madde $M = 3.49$) gelişim düzeylerine uygun olduğunu; yaklaşık %55'i bilişsel (5.madde $M = 3.46$) gelişim düzeylerine uygun olduğunu; %50'si dinleme becerilerine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu (11.madde $M = 3.29$), kazanımların öğrencilerin duyuşsal (6.madde $M = 3.38$) gelişim düzeylerine uygun olduğunu ve yaklaşık %48'i günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandırabildiğini (10.madde $M = 3.27$) belirtmişlerdir. Tablo 61'de de verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %45'i yazma (14.madde $M = 3.19$) becerilerine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu ve yaklaşık %44'ü kazanımların dört dil becerisini geliştirebilecek nitelikte olduğu (15.madde $M = 3.18$); yaklaşık %41'i kazanımların toplumun ihtiyaçlarına uygun olduğu (4.madde $M = 3.21$) ve yaklaşık %40'ı konuşma (12.madde $M = 3.14$) becerilerine ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık %39'u kazanımların dört dil becerisini geliştirebilmek için yeterli sayıda olduğunu (16.madde $M = 3.02$) ve yaklaşık %38'i kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olduğunu (8.madde $M = 3.16$) ifade etmişlerdir.

Tablo 61

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kazanımlara ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.Kazanımlar, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	3.85	.79	82.9	9.3	7.8
2.Kazanımlar, kendi aralarında tutarlıdır.	3.81	.69	79	14	7

3.Kazanımlar ile programın genel amaçları tutarlıdır.	3.71	.78	68.2	23.3	8.5
4.Kazanımlar, toplumun ihtiyaçlarına uygundur.	3.21	.93	41.1	34.9	24
5.Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	3.46	.83	55	30.2	14.7
6.Kazanımlar, öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerine uygundur.	3.38	.87	49.6	34.9	15.5
7.Kazanımlar, öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	3.49	.92	60.5	22.5	17
8.Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak yazılmıştır.	3.16	.95	38	38	24
9.Kazanımlar, gözlenebilir/ölçülebilir niteliktedir.	3.53	.86	62.8	23.3	14
10.Kazanımlar, günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	3.27	.97	48.1	26.4	25.5
11.Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.29	.97	50.4	26.4	23.3
12.Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.14	.95	40.3	34.9	24.8
13.Okuma becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.57	.85	65.1	20.9	14
14.Yazma becerisi ile ilgili kazanımlar öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir niteliktedir.	3.19	1	44.9	29.5	25.6
15.Kazanımlar, dört dil becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	3.18	.98	44.2	29.5	26.4
16.Kazanımlar, dört dil becerisini geliştirmek için yeterli sayıdadır.	3.02	1	38.8	27.1	34.1

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 62'de verildiği gibi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %76'sı içeriğin programdaki kazanımlarla tutarlı olduğunu (1.madde $M = 3.76$); yaklaşık %61'i içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu (2.madde $M = 3.42$); yaklaşık %57'si içeriğin okuma becerileri kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığını (9.madde $M = 3.47$); yaklaşık %53'ü içeriğin öğretim ilkelerine göre düzenlendiğini (4.madde $M = 3.39$) ve gerçek yaşamla bağlantılı olduğunu (5.madde $M = 3.33$) ifade etmişlerdir. Tablo 62'de verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %44'ü içeriğin öğrencilerin günlük yaşamda İngilizce iletişim kurmalarına katkı sağladığı (6.madde $M = 3.16$), yaklaşık %43'ü dinleme (7.madde $M = 3.18$) ve konuşma (8.madde $M = 3.12$) becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığı; yaklaşık %40'ı içeriğin yazma (10.madde $M = 3.12$) becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağladığı ve yaklaşık %36'sı içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu (3.madde $M = 3.02$) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 62***Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın İçeriğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular***

İçeriğe ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.İçerik, programdaki kazanımlarla tutarlıdır.	3.76	.80	76	14.7	9.3
2.İçerik, öğrenci seviyesine uygundur.	3.42	.98	60.5	19.3	20.2
3.İçerik, öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	3.02	.99	35.7	32.6	31.7
4.İçerik, öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.	3.39	.97	53.5	26.3	20.2
5.İçerik, gerçek yaşamla bağlantılıdır.	3.33	.99	53.5	21.7	24.8
6.İçerik, öğrencilerin günlük yaşamda İngilizce iletişim kurmalarına katkı sağlar.	3.16	.96	43.5	26.4	30.2
7.İçerik, öğrencilerin dinleme becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.18	.91	42.7	30.2	27.1
8.İçerik, öğrencilerin konuşma becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.12	1.02	42.6	26.4	31
9.İçerik, öğrencilerin okuma becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.47	.83	56.6	27.1	16.3
10.İçerik, öğrencilerin yazma becerisi kazanımlarının edinilmesine katkı sağlar.	3.12	.96	39.6	31.8	28.7

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 63'te verildiği gibi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının eğitim durumlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık %61'i programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarına uygun nitelikte olduğunu (8.madde $M = 3.50$); yaklaşık %58'i programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımların gerçekleştirilmesini desteklediğini (1.madde $M = 3.54$); yaklaşık %54'ü programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmene rehberlik ettiğini (5.madde $M = 3.43$) ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu (2.madde $M = 3.47$); yaklaşık %50'si programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerini sınıfta uygulamanın kolay olduğunu (3.madde $M = 3.33$) ifade etmişlerdir. Tablo 63'te verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %43'ü programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin dinleme (6.madde $M = 3.17$) becerisini kazanmalarına uygun nitelikte olduğu; yaklaşık %39'u programda

benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma (9.madde $M = 3.12$) becerisini kazanmalarına uygun nitelikte olduğu, programda benimsenen/önerilen araç-gereç materyallerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğu (4.madde $M = 3.16$) ve yaklaşık %27'si programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerisini kazanmalarına uygun nitelikte olduğu (7.madde $M = 2.98$) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 63

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim durumlarına ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri kazanımların gerçekleştirilmesini destekler.	3.54	.71	58.2	33.3	8.5
2.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri öğrenci seviyesine uygundur.	3.47	.78	53.5	34.1	12.4
3.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri sınıfta uygulamak kolaydır.	3.33	.96	49.6	27.1	23.3
4.Programda benimsenen/önerilen araç-gereç materyaller öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	3.16	.93	38.7	34.9	26.4
5.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmene rehberlik etmektedir.	3.43	.91	54.2	27.9	17.8
6.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin dinleme becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	3.17	.97	43.4	27.9	28.7
7.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin konuşma becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	2.98	.92	27.2	43.3	29.5
8.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	3.50	.87	61.3	21.6	17.1
9.Programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin yazma becerisini kazanmalarına uygun niteliktedir.	3.12	.98	38.8	31.7	29.5

1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi*

Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık

%59'u programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olduğunu (1.madde $M = 3.53$) ve öğrenci düzeyine uygun olduğunu (2.madde $M = 3.49$); yaklaşık %50'si programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretmenlere İngilizce dersine yönelik ölçme araçları geliştirmeleri konusunda rehberlik ettiğini (5.madde $M = 3.40$) ifade etmişlerdir. Tablo 64'te verildiği gibi, öğretmenlerin yaklaşık %39'u programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile dört dil becerisini değerlendirmenin mümkün olduğu (3.madde $M = 3.13$) ve yaklaşık %38'i farklı dil becerilerinin birlikte değerlendirilmesinin mümkün olduğu (4.madde $M = 3.20$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin yaklaşık %34'ü programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirlik açısından kullanışlı olduğunu (6.madde $M = 3.18$) belirtmişlerdir.

Tablo 64

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ölçme-değerlendirmeye ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri kazanımları ölçebilecek niteliktedir.	3.53	.82	58.9	28.7	12.4
2.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri öğrenci düzeyine uygundur.	3.49	.87	58.9	25.6	15.5
3.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile dört dil becerisini değerlendirmek mümkündür.	3.13	.93	38.8	34.1	27.1
4.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile farklı dil becerilerinin birlikte değerlendirilmesi mümkündür.	3.20	.92	38	39.5	22.5
5.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri, öğretmenlere İngilizce dersine yönelik ölçme araçları geliştirmeleri konusunda rehberlik etmektedir.	3.40	.87	49.6	35.7	14.7
6.Programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri, uygulanabilirlik açısından kullanışlıdır.	3.18	.82	34.2	45.6	20.2

1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi*

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Programın Etkililiğine Yönelik Okul Yöneticisi Görüşleri

Araştırmanın ürün değerlendirme sürecinde okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşleri, İngilizce dersi öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik kapsam açısından uzman görüşü alınarak İngilizce dersi öğretim programı odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi ile belirlenmiştir. Tablo 65'te verildiği gibi İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, ürün değerlendirmede araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ($n = 62$) programa yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu düzeyde ($M = 4.10$, $SD = .47$) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreci sonunda İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerine ilişkin bilgi Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Okul Yöneticilerinin Programa Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Programın uygulanmasına ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1*</i>	<i>2**</i>	<i>3***</i>
1.Okulumuzun İngilizce öğretmenleri nitelik ve nicelik açısından yeterlidir.	4.40	.61	93.5	6.5	
2.Okulumuzun mevcut fiziki donanımı yeterlidir.	3.77	1.04	71	14.5	14.5
3.Okulumuzun mevcut teknolojik donanımı yeterlidir.	3.84	1.10	71	11.3	17.7
4.Okulumuzun mevcut öğretim materyalleri yeterlidir.	3.66	1.05	64.5	19.4	16.1
5.Okulumuzda öğrenme ve öğretme etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinlikler düzenlenir.	4.18	.66	88.7	9.7	1.6
6.Okul yöneticilerimiz ve İngilizce öğretmenlerimiz arasında program odaklı yapılan iş birliği yeterlidir.	4.23	.66	87.1	12.9	
7.Okul yöneticilerimiz ile velilerimiz arasında İngilizce dersine yönelik yapılan iş birliği yeterlidir.	3.73	.97	62.9	25.8	11.3
8.Okulumuzda, İngilizce dersi zümre toplantıları düzenli olarak yapılır.	4.66	.59	96.8	1.6	1.6
9.İngilizce dersi zümre toplantılarına düzenli olarak katılıyorum.	4.03	.95	80.7	9.7	9.6
10.İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük ederim.	4.15	.84	80.7	14.5	4.8
11.İngilizce derslerinde, kullanılan dil İngilizcedir.	4.05	.85	79.1	14.5	6.4

12.İngilizce derslerinde, öğretim programında önerilen/benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri kullanılır.	4.32	.53	96.8	3.2	
13.İngilizce derslerinde, öğretim programında önerilen/benimsenen ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır.	4.39	.58	95	5	
14.İngilizce derslerinde, öğrenciler aktiftir.	4.16	.77	83.9	12.9	3.2
15.İngilizce derslerinde, öğrenci ilgi ve motivasyonu yüksektir.	4.03	.80	75.8	21	3.2
16.İngilizce derslerinde, farklı öğretim materyalleri kullanılır.	4.13	.79	80.7	16.1	3.2
17.İngilizce derslerinde, teknolojik araçlar kullanılır.	4.24	.71	87.1	11.3	1.6
18.İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisi ölçülür.	3.89	.83	69.4	25.8	4.8

1* "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, 2** "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, 3*** "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 65'te verilen bulgulara göre, altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçlerine yönelik okul yöneticilerinin yaklaşık %97'si okullarında İngilizce dersi zümre toplantılarının düzenli olarak yapıldığı (8.madde $M = 4.66$) ve İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen/benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı (12.madde $M = 4.32$); yaklaşık %95'i İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen/benimsenen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı (13.madde $M = 4.39$); yaklaşık %94'ü okullarında İngilizce öğretmenlerinin nitelik ve nicelik açısından yeterli olduğu (1.madde $M = 4.40$); yaklaşık %89'u okullarında öğrenme ve öğretme etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinliklerin düzenlendiği (5.madde $M = 4.18$) ve yaklaşık %87'si okullarındaki İngilizce derslerinde farklı teknolojik araçların kullanıldığı (17.madde $M = 4.24$) ve okul yöneticisi ile İngilizce öğretmenleri arasında program odaklı yapılan iş birliğinin yeterli olduğu (6.madde $M = 4.23$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin yaklaşık %84'ü İngilizce derslerinde öğrencilerin aktif olduğu (14.madde $M = 4.16$); yaklaşık %81'i İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasında öncülük ettikleri (10.madde $M = 4.15$), İngilizce derslerinde farklı öğretim materyallerinin kullanıldığı (16.madde $M = 4.13$), İngilizce dersi zümre toplantılarına düzenli olarak katıldıkları (9.madde $M = 4.03$) ve yaklaşık %80'i İngilizce derslerinde kullanılan dilin İngilizce olduğu (11.madde $M = 4.05$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin yaklaşık %76'sı İngilizce derslerinde öğrenci ilgi ve motivasyonun yüksek olduğunu

(15.madde $M = 4.03$); yaklaşık %71'i okullarında mevcut teknolojik (3.madde $M = 3.84$) ve fiziki (2.madde $M = 3.77$) donanımın yeterli olduğunu; yaklaşık %70'i İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisinin ölçüldüğünü (18.madde $M = 3.89$); yaklaşım %65'i okullarında öğretim materyallerinin yeterli olduğunu (4.madde $M = 3.66$) ve yaklaşık %63'ü okul yöneticisi ile veliler arasında İngilizce dersine yönelik yapılan iş birliğinin yeterli olduğunu (7.madde $M = 3.73$) belirtmişlerdir.

Eğitim-Öğretim Süreci Sonunda Programın Etkililiğine Yönelik Veli Görüşleri

Araştırmanın ürün değerlendirme sürecinde velilerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşleri, İngilizce dersi öğretimine yönelik kapsam açısından uzman görüşü alınarak İngilizce dersi öğretim programı odağında araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi ile belirlenmiştir. Tablo 66'da verildiği gibi İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, ürün değerlendirmede araştırmaya katılan velilerin ($n = 302$) İngilizce dersi öğretimine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu ($M = 3.73$, $SD = .76$) düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 66'da verildiği gibi, İngilizce dersi öğretim programının önerdiği veli-okul iş birliği süreçleri bağlamında İngilizce dersi öğretimine yönelik velilerin yaklaşık % 82'si İngilizce öğretmenlerinin çocuklarının İngilizce gelişimini teşvik edici yollar önerdiğini (3.madde $M = 4.14$); yaklaşık %76'sı İngilizce öğretmenlerinin düzenli olarak çocuklarının İngilizce gelişimi hakkında bilgi sağladığını (2.madde $M = 4$); yaklaşık %68'i İngilizce öğretmenlerinin dersle ilgili sınıfta çocuklarının yaşadığı problemlere dair bilgi verdiğini (5.madde $M = 3.86$) ve yaklaşık %67'si İngilizce öğretmenlerinin okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuklarının başarısına (6.madde $M = 3.83$) dair dönütler verdiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, velilerin yaklaşık %65'i diğer derslerle kıyaslandığında çocuklarının evde İngilizce dersi ödevlerini yapmada daha hevesli olduğunu (1.madde $M = 3.75$); yaklaşık %64'ü İngilizce öğretmenlerinin okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuklarının yazma (10.maddde $M = 3.69$) becerisine dair dönütler verdiğini; yaklaşık %63'ü İngilizce

öğretmenlerinin okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuklarının konuşma (8.madde $M = 3.73$) becerisine dair dönütler verdiğini; yaklaşık %61'i İngilizce öğretmenlerinin okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuklarının okuma (9.madde $M = 3.68$) ve yaklaşık %60'ı dinleme (7.madde $M = 3.60$) becerilerine dair dönütler verdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte velilerin yaklaşık %42'si İngilizce öğretmenlerinin ders dışında velilerin katılımına açık dersle ilgili farklı etkinlikler düzenlediği (4.madde $M = 3.07$) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 66

Velilerin İngilizce Dersi Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

İngilizce dersi öğretimine ilişkin maddeler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1*	2**	3***
1.Diğer derslerle kıyaslandığında çocuğum evde İngilizce dersi ödevlerini yapmada daha heveslidir.	3.75	1.08	64.6	19.9	15.5
2.İngilizce öğretmenimiz düzenli olarak çocuğumun İngilizce gelişimi hakkında bilgi sağlar.	4	.98	75.9	14.6	9.6
3.İngilizce öğretmenimiz çocuğumun İngilizce gelişimini teşvik edici yollar önerir.	4.14	1.01	81.7	10.6	7.6
4.İngilizce öğretmenimiz ders dışında velilerin katılımına açık dersle ilgili farklı etkinlikler düzenler.	3.07	1.24	42.4	24.5	33.1
5.İngilizce öğretmenimiz dersle ilgili sınıfta çocuğumun yaşadığı problemlere ilişkin bilgi verir.	3.86	1.13	68.2	18.5	13.2
6.İngilizce öğretmenimiz okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuğumun başarısına ilişkin dönütler verir.	3.83	1.08	66.6	21.5	11.9
7.İngilizce öğretmenimiz okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuğumun dinleme becerisine ilişkin dönütler verir.	3.60	1.13	59.6	24.5	15.9
8.İngilizce öğretmenimiz okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuğumun konuşma becerisine ilişkin dönütler verir.	3.73	1.05	62.6	25.8	11.6
9.İngilizce öğretmenimiz okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuğumun okuma becerisine ilişkin dönütler verir.	3.68	1.10	61.3	23.2	15.6
10.İngilizce öğretmenimiz okulda yapılan sınavlarda (testler) çocuğumun yazma becerisine ilişkin dönütler verir.	3.69	1.12	64.3	21.2	14.6

*1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi, **2 "Kararsızım" yanıtlarının toplam yüzdesi, ***3 "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Amaçlanan Girdi, Süreç ve Ürünler ile Gözlemlenen Girdi, Süreç ve Ürünler Arasındaki Uyum

Ürün değerlendirmede öğretim süreci sonunda “Amaçlanan girdi, süreç ve ürünler ile gözlemlenen girdi, süreç ve ürünler arasındaki uyum nasıldır?” problemi kapsamında sırasıyla girdi değerlendirmede İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Bilişsel Giriş Testi ve İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi çalışma grubunda yer alan ortaokul 6. sınıf öğrencilerine; bu öğrencilerin velilerine Veli Bilgi Formu; öğretmen anketi ve okul yöneticisi anketi çalışmanın yürütüldüğü üç ilçedeki ortaokullardaki altıncı sınıf İngilizce öğretmenlerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ve üç ilçedeki okul yöneticilerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi 2022-2023 eğitim-öğretim yılının başında uygulanmıştır. Süreç değerlendirmede Altınordu ilçesindeki üç farklı okuldan seçilen üç altıncı sınıf şubesinde 6.Ünite: Meslekler boyunca 24 ders saati (960 dk.) olarak yürütülen sınıf içi gözlemler; gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleriyle bireysel görüşmeler; gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Ürün değerlendirmede İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi ve İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi çalışma grubunda yer alan ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine; bu öğrencilerin velilerine İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi; çalışmanın yürütüldüğü üç ilçedeki ortaokullardaki altıncı sınıf İngilizce öğretmenlerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ve üç ilçedeki okul yöneticilerine İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi 2022-2023 eğitim-öğretim yılının sonunda uygulanmıştır.

Girdi değerlendirme sürecinde ‘öğrenci özelliklerine’ ilişkin elde edilen bulgularda, öğrencilerin yaklaşık yarısının beşinci sınıf İngilizce dersi karne notunun 90-100 puan arasında olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerisi için .50, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için ise .20 olarak tespit edilen öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin alanyazında kabul gören .70’in oldukça altında olduğundan öğrencilerin altıncı sınıf İngilizce

dersi öğretim programı için gerekli ön bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerisi için .46, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için .18 ve yazma becerisi için .22 olarak belirlenen öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeylerinin alanyazında kabul gören .70'in altında olmakla birlikte, öğrencilerin bilişsel giriş düzeylerinin düşük olması, program uygulamadan önce beklenen bir durumdur ve bu durumun da programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. 2018 İngilizce dersi öğretim programında eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin İngilizceye yönelik pozitif bir tutum oluşturmaları önerilmektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin olumlu duyuşsal giriş özelliklerine sahip olduğu ($M = 3.92$) olduğu, bu doğrultuda da öğretim süreci başında İngilizce dersi için istekli ve ilgili oldukları tespit edilmiştir.

Girdi değerlendirme bulguları doğrultusunda, öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmaları açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak yaklaşık yarısının beşinci sınıf İngilizce dersi karne notunun 90-100 puan arasında olduğunu belirtmelerine rağmen hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci 'öğretmen özellikleri' kapsamında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu 11-20 yıl mesleki deneyime sahip olup, İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunudur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla deneyimli olmaları, öğretmenlik mesleğinde deneyimli öğretmenler olarak gerek öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde gerekse öğretim programlarının uygulamaya yansıtılmasında kapsamlı bilgiye sahip oldukları, sınıf içindeki dinamikleri yönetme ve çeşitli sorunlarla başa çıkma becerilerine sahip olup öğrenme için uygun düzenli sınıf ortamlarını sağlamada deneyim kazanmış olduklarının bir göstergesi olarak ifade edilebilir. İngilizce öğretmenlerinin eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği mezunu olmaları, lisans eğitimleri sürecinde alan, alan eğitimi ve meslek bilgisi dersleri almış olduklarının bir göstergesi

olduğu söylenebilir. Bu durum da eğitim fakültelerinde aldıkları pedagojik eğitimle öğrenci ihtiyaçlarını anlayarak eğitim-öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlayabilecek, uygulayabilecek ve değerlendirebilecek donanıma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunlukla programa yönelik eğitim almadığı ve en sık tercih edilen programa ilişkin bilgi edinme yolunun doğrudan öğretim programı dokümanı kullanımı olduğu ancak bu oranın yine de düşük olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun programa ilişkin eğitim almamış olmaları ve programa ilişkin bilgi edinme yollarında öğretim programının kendisinden bilgi edinme oranının düşük olması açısından program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu durum da programın uygulanmasından birincil derecede sorumlu olan öğretmenlerin programın uygulama ilke ve gerekliliklerini bilerek öğretim programının amacına uygun olarak sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulanmasında ve öğretimi program odağında şekillendirmede yetersiz olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme-öğretme süreci başında İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketinin geneli için 3.24, programın genel özellikleri için 3.25, kazanımlar için 3.30, içerik için 3.23, öğretim yöntem/teknikleri için 3.18 ve ölçme-değerlendirme teknikleri için 3.16.olarak tespit edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri olumsuzdur.

Girdi değerlendirmede öğretmen özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin deneyimli olmaları, eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu olmaları açılarından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak öğretim programına yönelik görüşlerinin olumsuz olması ve programa ilişkin bilgi edinme yollarında öğretim programının kendisinden bilgi edinme oranının düşük olması açısından uyumlu olmadığı bulunmuştur.

Öğrenme-öğretme süreci başında 'okul yöneticisi özellikleri' kapsamında elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısının 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime ve çoğunluğunun en az 6 yıl müdürlük deneyimine sahip olduğu ve eğitim fakültesi mezunu oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yarısı lisansüstü eğitim

almamışken, yaklaşık yarısı ise yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu okul yöneticilerinin çoğunluğu eğitim yönetimi ve denetimi bölümünden mezundur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun mesleki deneyimlerinden ve öğretmenlik bölümü lisans mezunu olmalarından, öğretmenlik tecrübesine sahip oldukları, bu durumda okul yöneticilerinin okulda öğretmenlerin yaşayabilecekleri ya da öğretimle ilgili yaşanabilecek sorunlara ilişkin kendi deneyimlerinin olduğu; müdürlük deneyimlerinden, anketin uygulandığı girdi değerlendirme sürecinde dört yıldır uygulamada olan araştırmanın odağındaki 2018 İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçlerine ilişkin önceki yıl/yıllarda tecrübelerinin olduğu; okul yöneticilerinin yarısının lisansüstü eğitim aldıkları, lisansüstü eğitime ilişkin en çok tercih edilen bölümün eğitim yönetimi ve denetimi olmasından, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi kuramlarına ilişkin bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin öğretmenlik tecrübeleri, mesleki ve müdürlük deneyimleri ile lisansüstü eğitim bölümlerinden hareketle, okul yöneticilerinin okullarda kaynakların verimli kullanılması ve öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesine fırsat tanıyan uygulamaların yapılmasında öncülük etmesine katkı sağlayabilecek donanıma sahip oldukları ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin çoğunlukla programa yönelik eğitim almadığı ve en sık tercih edilen programa ilişkin bilgi edinme yolunun İngilizce öğretmenlerinden bilgi alma olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin programa yönelik eğitim almadıkları ve doğrudan öğretim programı yerine İngilizce öğretmenlerinden programa ilişkin bilgi almalarından hareketle okulun lideri ve ders denetleme rolünde olan okul yöneticilerinin program hakkında yeterli ve detaylı bilgiye sahip olmadıkları, bu durumda da İngilizce derslerinin yürütülmesinde ve İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük edemeyecekleri ifade edilebilir. Öğrenme-öğretme süreci başında İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi için 4.04 olarak tespit edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşleri olumludur. Buna göre girdi değerlendirmede okul yöneticisi profili açısından İngilizce dersine yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülme potansiyelinin olumlu olduğu ifade edilebilir.

Girdi değerlendirmede okul yöneticisi özelliklerine ilişkin olarak okul yöneticilerinin çoğunluğunun resmi programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşlerinin olumlu olması ve öğretmenlik tecrübeleri, mesleki ve müdürlük deneyimleri ve lisansüstü eğitim bölümleri açılarından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak ğretim programına yönelik bilgi edinme yollarına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden bilgi almanın en sık tercih edilen bilgi edinme yolu olması açısından uyumlu olmadığı bulunmuştur.

İngilizce dersi ğretim programının önerdiği veli iş birliği kapsamında velilere ilişkin girdi özellikleri olarak programda “Veliler sürecin bir parçası olmaları için cesaretlendirilirler ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar.” (MEB, 2018, s.94) ile “Velilerle görüşerek çocuklarını yreklendirmelerini ve onları takdir etmelerini hatırlatınız.” (MEB, 2018, s.95) ifadeleri yer almaktadır. Girdi değerlendirmede öğrenme-öğretme süreci başında ‘veli özellikleri’ kapsamında elde edilen bulgularda, velilerin çok azının niversite eğitimine sahip olduğu, çoğunlukla kendilerini İngilizce dil becerileri açısından yeterli hissetmedikleri (4.5.madde $M = 1.74$) ve en önemli temel ders olarak Matematik dersini ($n = 186$) gördükleri tespit edilmiştir. Velilerin İngilizce z yeterlik düzeylerini düşük algıladıkları; Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi dersleri ile karşılaştırıldığında İngilizce dersine daha az önem verdikleri bulunmuştur. Bu doğrultuda velilerin eğitim profilleri, dil yeterliliklerine ilişkin algıları ve İngilizce dersini öncelikli görmedikleri bulgularından hareketle İngilizce dersinde iş birliği yapma ve İngilizce ğrenmeye ilişkin çocuklarını destekleme konusunda gerekli farkındalık ve donanıma sahip olamadıkları ifade edilebilir.

Girdi değerlendirmede okul ve sınıf ortamına ilişkin elde edilen bulgularda, okulların teknolojik donanıma sahip olduğu, ancak sınıf sayısının yetersiz olduğu ve kalabalık sınıf mevcutları düşünüldüğünde sınıfların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. İngilizce dersi ğretim programında yer alan “ğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşırlar.” (MEB, 2018, s.94) nerisine paralel olarak okulların çoğunda merdiven basamaklarında ve koridorlarda İngilizce yapı ve sözcüklere

yer verildiği tespit edilmiştir. Okul ve sınıf özelliklerine ilişkin teknolojik donanım açısından internet erişimli akıllı tahtalar ve İngilizce temel bilgiler/kalıplara yer veren görseller bulunmakla birlikte, kalabalık sınıflar, dinleme etkinliklerinde ses kalitesinin azalması, programda önerilen öğrenme-öğretme süreçleri için sınıflarda gerekli alanın olmaması, sınıf panoları ve kitaplıkların etkili kullanılmaması bakımından okul ve sınıf özelliklerinin programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul ve sınıf ortamına ilişkin olarak tespit edilen bulgulardan hareketle bu olumsuzlukların öğrenme verimliliğinde düşüşe; sınıf içi etkileşimde sorunlarına sebep olabileceği ve öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını zorlaştırabileceği söylenebilir.

Süreç değerlendirmede üç farklı sınıfta toplam 24 saat yürütülen ders gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında öğretim programının uygulamaya yansıtılmasına ilişkin olarak, içerik ögesi bakımından resmi programla uyum sağlanmakla birlikte, kazanımlar için resmi programla kısmen uyumlu bir yapı sağlandığı, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme bakımından ise resmi programla uyumun sağlanamadığı ortaya konulmuştur. Ders gözlemlerine göre öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara ilişkin olarak kazanımın odağında olan dil becerisinin önceliklendirilmesinin yapıldığı, kazanım sayısına paralelinde derslerde ağırlıklı olarak konuşma becerisine ilişkin etkinliklere yer verildiği ancak toplam yedi kazanımdan üçüne ilişkin olarak hiçbir etkinliğe yer verilmediği; içeriğe ilişkin olarak gözlem yapılan 6. Ünite: Meslekler teması kapsamında belirlenen dilin işlevlerine birebir odaklanıldığı ve önceliklendirildiği; öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak 6.ünite de önerilen bağlamlar ve görevler/etkinliklerden çok azına yer verildiği; ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik ise 6.ünite de önerilen ödevlere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin olarak sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgularda, programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçü açısından resmi programla

uyumlu bir yapı sağlanırken; ikisinde uyumun kısmen sağlandığı; yedi ilke açısından ise resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği tespit edilmiştir. Uygulama ilkelerinden en sık öğrenme-öğretme sürecine yansıtılan ilkenin “gerekli durumlarda ana dilin kullanımı” ($f = 24$) olduğu, bunu sırasıyla “hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme” ($f = 20$); “öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama” ($f = 17$); “iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma” ($f = 9$); “hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma” ($f = 3$) ilkelerinin takip ettiği gözlemlenirken, “olumlu pekiştirme kullanma” ve “hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme” ilkelerinin çoğunlukla resmi programla uyumlu olarak uygulanmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde “hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma”, “hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma”, “ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme”, “ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme” ve “ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma” ilkelerine yönelik hiçbir derste resmi programla uyumun sağlanamadığı ortaya konulmuştur.

Öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında elde edilen gözlem bulguları bütüncül olarak bir arada düşünüldüğünde; İngilizce öğretmenlerinin programla uyumlu süreçler izlemedikleri, bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması ve yürütülmesinde gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin resmi programın aslına bağlı kalarak planlandığı gibi uygulamadıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu durumun da öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara ulaşamamalarına, eğitim kalitesinin ve etkinliğinin düşmesine sebep olabileceği söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda İngilizce dersi öğretim programı altıncı sınıf kazanımlarından hazırlanan İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri Testi bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri düzeyleri okuma becerisi için .65; dinleme becerisi için .66; konuşma becerisi için .38 ve yazma becerisi için .31 olarak tespit edilmiştir. Bu

bulgular doğrultusunda Tablo 67’de verildiği gibi girdi ve ürün değerlendirme arasında bir artış olduğu tespit edilmekle birlikte, öğretim süreci sonunda öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri düzeyleri alanyazında kabul gören .70’in altındadır. Öğretim süreci sonunda öğrencilerin altıncı sınıf kazanımlara ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 67

Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki Dil Becerileri Düzeyleri

Dil Becerileri	Girdi Değerlendirme			Ürün Değerlendirme			Girdi-Ürün Farkı
	<i>M</i>	<i>SD</i>	KUD*	<i>M</i>	<i>SD</i>	KUD*	
Okuma	3.21	1.71	.46	4.53	1.94	.65	.19
Dinleme	4.19	2.01	.47	5.93	2.23	.66	.19
Konuşma	6.26	6.11	.18	13.41	6.85	.38	.20
Yazma	3.47	1.89	.22	4.94	2.50	.31	.9

*KUD: Kazanımlara ulaşma düzeyi

Duyuşsal özellikler açısından girdi değerlendirme sürecinde elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu duyuşsal giriş özelliklerine ($M = 3.92$) sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim süreci başında İngilizce dersi için istekli ve ilgili oldukları tespit edilmiştir. Duyuşsal özellikler açısından ürün değerlendirme sürecinde elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu duyuşsal özelliklere ($M = 3.79$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Tablo 68’de verildiği gibi duyuşsal özellikler açısından ürün değerlendirme sürecinde elde edilen bulgulara göre öğrencilerin duyuşsal özelliklere yönelik görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu tespit edilmekle birlikte, girdi değerlendirme süreci bulguları ile karşılaştırıldığında bir düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 68

Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Özellikleri

Duyuşsal Özelliklere Yönelik Maddeler	Girdi Değerlendirme		Ürün Değerlendirme		Duyuşsal Özellikler Girdi-Ürün Farkı
	M	SD	M	SD	
1.İngilizce dersini severim.	4.28	.99	4.20	1.05	.08
2.İngilizce dersleriyle ilgili her şey ilgimi çeker.	3.69	1.04	3.44	1.06	.25
3.İngilizce derslerinde sıkılırım.	3.96	1.23	3.92	1.14	.04
4.İngilizce dersi için çalışma bana kolay gelir.	3.65	1.23	3.49	1.27	.16
5.İngilizce benim korktuğum derslerden biridir.	3.98	1.28	4.07	1.25	.09
6.İngilizce, çaba göstermeye değer bir derstir.	4.19	1.05	3.96	1.18	.23
7.İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmek için sabırsızlanırım.	4.14	1	3.84	1.12	.3
8.İngilizce dersi hiç bitmesin isterim.	3.60	1.24	3.22	1.28	.38
9.İngilizce dersinin bana faydası olacağını düşünmem.	4.07	1.31	4.11	1.22	.04
10.Okul dışında da İngilizce dersim için çalışmak isterim.	3.55	1.32	3.52	1.23	.03
11.İngilizce dersinde soru sorulduğunda söz almak isterim.	4.17	1.05	3.95	1.12	.22
12.İngilizce dersindeki konuları öğrenmek benim için kolaydır.	3.63	1.16	3.48	1.12	.15
13.İngilizce dersinde verilen ödevler zorlayıcıdır.	3.64	1.34	3.69	1.22	.05
14.İngilizce dersindeki etkinliklere katılmak eğlencelidir.	4.42	.95	4.21	1.10	.21
15.İngilizce dersi ödevlerini yapmak bana zevk verir.	3.95	1.16	3.77	1.21	.18

İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi girdi değerlendirme süreci bulgularına göre öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin ortalaması 3.25; kazanımları için 3.30; içeriği için 3.23; öğretim yöntem/teknikleri için 3.18 ve ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşler kapsamında ise 3.16 ortalama elde edilirken; İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi ürün değerlendirme süreci bulgularına göre İngilizce dersi öğretim programının genel özelliklerine yönelik görüşlerinin ortalaması 3.42; kazanımları için 3.39; içeriği için 3.29;

öğretim yöntem/teknikleri için 3.29 ve ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik görüşler kapsamında ise 3.32 ortalama elde edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 69'da verilen bulgulara göre, girdi ve ürün değerlendirme arasında bir artış olduğu tespit edilmekle birlikte, öğretim süreci sonunda öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin yine de olumlu olmadığı ortaya konulmuştur.

Tablo 69

Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Öğretim Programı Hakkında Görüşler	Girdi Değerlendirme		Ürün Değerlendirme		Girdi-Ürün Farkı
	M	SD	M	SD	
Programın genel özellikleri	3.25	.55	3.42	.59	.17
Kazanımlar	3.30	.60	3.39	.66	.09
İçerik	3.23	.65	3.29	.73	.06
Eğitim durumları	3.18	.68	3.29	.71	.11
Ölçme-değerlendirme	3.16	.70	3.32	.69	.16

İngilizce dersi öğretim programına yönelik okul yöneticisi görüşlerinin incelendiği İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi girdi değerlendirme süreci bulgularına göre, okul yöneticilerinin resmi programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşleri kapsamında 4.04 ortalama elde edilirken; ürün değerlendirmede 4.10 ortalama elde edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 70'te verildiği gibi, girdi bulgularına göre ürün değerlendirmede az bir artış olduğu ve okul yöneticilerinin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 70

Okul Yöneticilerinin Eğitim-Öğretim Süreci Başındaki ve Sonundaki İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Öğretim Programına Yönelik Maddeler	Girdi Değerlendirme		Ürün Değerlendirme		Girdi-Ürün Farkı
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1.Okulumuzun İngilizce öğretmenleri nitelik ve nicelik açısından yeterlidir.	4.39	.71	4.40	.61	.01
2.Okulumuzun mevcut fiziki donanımı yeterlidir.	3.87	1.03	3.77	1.04	.10
3.Okulumuzun mevcut teknolojik donanımı yeterlidir.	3.97	.95	3.84	1.10	.13
4.Okulumuzun mevcut öğretim materyalleri yeterlidir.	3.68	.90	3.66	1.05	.02
5.Okulumuzda öğrenme ve öğretme etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinlikler düzenlenir.	4.15	.67	4.18	.66	.03
6.Okul yöneticilerimiz ve İngilizce öğretmenlerimiz arasında program odaklı yapılan iş birliği yeterlidir.	4.06	.74	4.23	.66	.17
7.Okul yöneticilerimiz ile velilerimiz arasında İngilizce dersine yönelik yapılan iş birliği yeterlidir.	3.52	.91	3.73	.97	.21
8.Okulumuzda, İngilizce dersi zümre toplantıları düzenli olarak yapılır.	4.56	.56	4.66	.59	.10
9.İngilizce dersi zümre toplantılarına düzenli olarak katılırım.	3.95	1.10	4.03	.95	.08
10.İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük ederim.	4.26	.92	4.15	.84	.11
11.İngilizce derslerinde, kullanılan dil İngilizcedir.	4.05	.87	4.05	.85	0
12.İngilizce derslerinde, öğretim programında önerilen/benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri kullanılır.	4.21	.68	4.32	.53	.11
13.İngilizce derslerinde, öğretim programında önerilen/benimsenen ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır.	4.31	.61	4.39	.58	.08
14.İngilizce derslerinde, öğrenciler aktiftir.	3.98	.83	4.16	.77	.18
15.İngilizce derslerinde, öğrenci ilgi ve motivasyonu yüksektir.	3.97	.76	4.03	.80	.06
16.İngilizce derslerinde, farklı öğretim materyalleri kullanılır.	4	.72	4.13	.79	.13
17.İngilizce derslerinde, teknolojik araçlar kullanılır.	4.11	.79	4.24	.71	.13
18.İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisi ölçülür.	3.73	.89	3.89	.83	.16

Programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin bulgular bütüncül olarak incelendiğinde, programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçünde resmi programla uyum sağlanırken; ikisinde kısmen uyumluluk durumu tespit edilmiştir ve

yedisinde resmi programla uyum sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinin programın önerdiği uygulama ilkelerinin paralelinde planlanmadığı ve uygulama ilkelerinin resmi programla uyumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları bütüncül olarak incelendiğinde, girdi değerlendirmede okul ve sınıf özelliklerinin genel olarak yetersiz olduğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu, öğrencilerin öğretim süreci başında İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal giriş özelliklerine sahip oldukları; velilerin Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi dersleri ile karşılaştırıldığında İngilizce dersine daha az önem verdikleri; öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı; okul yöneticilerinin İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının içerik ögesi açısından resmi programla uyumun sağlandığı; kazanımlar için resmi programla kısmen uyumlu bir yapı sağlandığı; öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından resmi programla uyum sağlanamadığı ortaya konulmuştur. Programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçünde resmi programla uyumlu bir yapı sağlanırken; ikisinde uyumun kısmen sağlandığı; yedisinde ise resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinin programın önerdiği uygulama ilkelerinin paralelinde planlanmadığı ve uygulama ilkelerine ilişkin resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği ortaya konulmuştur. Ürün değerlendirmede öğrencilerin İngilizce 6. sınıf Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma Becerileri Testleri sonuçlarında girdi değerlendirme sonuçlarına göre artış olduğu ancak yine de Bloom (2012) .70'e göre başarılı olamadıkları, girdi değerlendirmeye göre azalma olmakla birlikte öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip oldukları, girdi ve ürün değerlendirme arasında bir artış olmakla birlikte, öğretim süreci sonunda öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin yine de olumsuz olduğu; öğretmenlerin girdi ve ürün değerlendirmede okul yöneticilerinin programın

uygulanmasına yönelik düşüncelerinin girdi değerlendirmeye paralel olarak olumlu olduğu; velilerin İngilizce dersi öğretimine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma soruları doğrultusunda, Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli kapsamında girdi değerlendirmeye yönelik dokuz standart; süreç değerlendirmeye yönelik beş standart ve ürün değerlendirmeye yönelik beş standart belirlenmiştir. Tablo 71'de verildiği gibi araştırma bulgularına göre girdi değerlendirmede belirlenen dokuz standarttan üç standarda ulaşıldığı, bir standarda kısmen ulaşıldığı, beş standarda ulaşılamadığı; süreç değerlendirmede belirlenen beş standarttan birine ulaşıldığı, bir standarda kısmen ulaşıldığı, üç standarda ulaşılamadığı; ürün değerlendirmede belirlenen beş standarttan iki standarda ulaşıldığı, bir standarda kısmen ulaşıldığı, iki standarda ulaşılamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 71

Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli Çerçevesinde 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretimin Programının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

GİRİDİ DEĞERLENDİRME				
Alt Problemler	Niyetler	Gözelemler	Standartlar	Yargılar
Öğrencilerin İngilizce dil becerileri hazırbulunuşluk düzeyleri (2-5.sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyi) nedir?	Öğrencilerin 2-5. sınıf kritik kazanımlarına ulaşma düzeylerinin .70 ve üzerinde olması	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri okuma becerisi için .50, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için ise .20 olarak bulunmuştur.	2-5.sınıf kazanımlarına .70 oranında ulaşılması	Standarda ulaşılamadı.
Öğrencilerin öğretim süreci başında altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımlarına ulaşma düzeyleri nedir?	Eğitim-öğretim süreci başında öğrencilerin 6. sınıf kazanımlarına ulaşma düzeylerinin .70'in altında olması	Öğrencilerin bilişsel giriş düzeyleri okuma becerisi için .46, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için .18, yazma becerisi için ise .22 olarak bulunmuştur.	Eğitim-öğretim süreci başında 6. sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyinin .70'in altında olması	Standarda ulaşıldı. Eğitim-öğretim süreci başında uygulanan 6. Sınıf Dil Becerileri Testlerinde ölçülen kazanımlara ulaşma düzeylerinin düşük olması beklenen bir durumdur.
Öğrencilerin öğretim süreci başında İngilizce dersine yönelik duyuşsal giriş özellikleri nasıldır?	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu duyuşsal giriş özelliklerinin olumlu olması	Öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerinin genel olarak olumlu düzeyde $M = 3.92$ olduğu tespit edilmiştir.	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması	Standarda ulaşıldı.
Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında eğitim alma ve bilgi edinme durumları nelerdir?	Öğretmenlerin öğretim programına hâkim olması ve programı temel kaynak olarak kullanması	Öğretmenlerin yaklaşık %92'si ($n = 118$) öğretim programına yönelik eğitim almadığını belirtmiştir. Öğretim programına yönelik bilgi edinme yollarına ilişkin doğrudan öğretim programı dokümanı ($f = 91$, %37.44) kullanma en sık tercih edilen bilgi edinme yolu olarak bulunmuştur.	Öğretmenlerin öğretim programına hâkim olması ve programı temel kaynak olarak kullanması	Standarda ulaşılamadı. Öğretmenlerin programa ilişkin eğitim almadıkları ve en sık tercih edilen bilgi edinme yolunun programın kendisinden olmasına rağmen bu oranın düşük olduğu bulunmuştur.
Öğretmenlerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?	Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu olması	Öğretmenlerin programın genel özelliklerine yönelik görüşlerinin ortalaması 3.25; kazanımları için 3.30; içeriği için 3.23; öğretim yöntem/teknikleri için 3.18; ölçme-	Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu olması	Standarda ulaşılamadı.

		değerlendirme sürecine yönelik görüşler kapsamında ise 3.16 ortalama elde edilmiştir.		
Okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında eğitim alma ve bilgi edinme durumları nelerdir?	Okul yöneticilerinin öğretim programına hâkim olması ve programı temel kaynak olarak kullanması	Okul yöneticilerinin yaklaşık %95'i (n = 59) 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik eğitim almadığını belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden bilgi alma (f = 35, %41.66) en sık tercih edilen bilgi edinme yolu olarak bulunmuştur.	Okul yöneticilerinin öğretim programına hâkim olması ve programı temel kaynak olarak kullanması	Standarda ulaşılmadı.
Okul yöneticilerinin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?	Okul yöneticilerinin programın uygulamaya yansıtılmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları	Okul yöneticilerinin resmi programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşleri kapsamında 4.04 ortalama elde edilmiştir	Okul yöneticilerinin programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşlerinin olumlu olması	Standarda ulaşıldı.
Velilerin İngilizce dersine ilişkin görüşleri nelerdir?	Velilerin İngilizce ve İngilizce dersine yönelik olumlu beklentilere sahip olması	Velilerin çoğunluğu kendilerini İngilizcede yeterli görmemekte, çocuklarını İngilizceye yönelik ders dışı faaliyetlere göndermemekte ve altıncı sınıf dersleri arasında Matematiği en önemli, İngilizceyi ise dördüncü önemli ders olarak görmektedirler.	Velilerin İngilizce dersine önem vermeleri ve olumlu görüşlere sahip olmaları	Standarda ulaşılmadı. Girdi değerlendirmede velilerin İngilizce dersini daha az önemli görmeleri ve İngilizce öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin olumsuz olması açısından İngilizce dersine yönelik çocuklarını destekleme konusunda gerekli donanıma sahip olamadıkları ifade edilebilir.
Okul ve sınıf ortamının özellikleri nasıldır?	Okul ve sınıf ortamının öğretim programının uygulanabileceği imkân ve olanaklara sahip olması	Okulların teknolojik donanıma sahip oldukları ancak kalabalık sınıf mevcutları düşünüldüğünde fiziki açıdan yetersiz olduğu belirlenmiştir.	Okul ve sınıf ortamının öğretim programının uygulanabileceği imkân ve olanaklara sahip olması	Standarda kısmen ulaşıldı. Tüm sınıflarda internet erişimi olan, dinleme yapılabilen akıllı tahtaların olduğu, ancak küçük sınıflar ve kalabalık sınıf mevcudu sebebiyle ses kalitesinin düşebildiği ve programın önerdiği Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) etkinliklerinin yapılmasına uygun alan ve sınıf ortamının olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 71

Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli Çerçevesinde 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretimin Programının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular (devamı)

SÜREÇ DEĞERLENDİRME				
Alt Problemler	Niyetler	Gözlemler	Standartlar	Yargı Matrisi
Öğretmenlerin 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen/önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkeleri uygulamaya yansıtma durumları nasıldır?	Kazanımlar Öğretimin tasarlanmasında, program kazanımlarının odağında dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi	Öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında kazanımlara ilişkin, 24 saatin sekizinde uyum sağlanırken; 12 derste kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; dört derste uyum sağlanmadığı tespit edilmiştir.	Kazanımlar Öğretimin tasarlanmasında, program kazanımlarının odağında dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verildiğinin gözlenmesi/belirlenmesi	Standartda kısmen ulaşıldı. Öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında kazanımlara ilişkin 24 saatlik gözlemin yalnızca sekizinde resmi programla uyum sağlanmıştır. Gözlem yapılan üç sınıftan ikisinde 6.ünitede yer alan toplam yedi kazanımdan üçüne yönelik hiçbir etkinliğin yapılmadığı tespit edilmiştir.
	Gözlemlenen üniteye kazanım sayısına paralel olarak konuşma ve dinleme kazanımlarına ağırlık verilmesi ve aynı zamanda okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirilmesi	Kazanım sayısına paralel olarak öğrenme-öğretme sürecinde konuşma becerisinin ($f = 18$) önceliklendirildiği ve diğer becerilerle bütünleştirildiği ancak toplam yedi kazanımdan üçüne ilişkin olarak hiçbir etkinliğe yer verilmediği belirlenmiştir.	Gözlemlenen üniteye kazanım sayısına paralel olarak konuşma ve dinleme kazanımlarına ağırlık verilmesi ve aynı zamanda okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirilmesinin gözlenmesi/belirlenmesi	
	İçerik: Programda belirlenen 'meslekler' temasıyla ve dilin işlevleriyle birebir uyumlu konu/konuların derslerin içeriğini oluşturması	Gözlem yapılan 24 saatin tümünde ünitenin teması ve dilin işlevleriyle birebir uyumlu konu/konuların derslerin içeriğini oluşturduğu gözlemlenmiştir.	İçerik: Programda belirlenen 'meslekler' temasıyla ve dilin işlevleriyle birebir uyumlu konu/konuların derslerin içeriğini oluşturmasının gözlenmesi/belirlenmesi	Standartda ulaşıldı.
	Öğrenme-Öğretme Süreci: 6.ünitede önerilen bağlam, görev ve etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması	Öğrenme-öğretme süreci ögesine ilişkin 24 saatlik sınıf içi gözlemlerinin birinde resmi programla uyum sağlandığı, 19 derste kısmen uyumlu olduğu tespit edilirken, dört derste uyumsuzluk durumu tespit edilmiştir. 6.ünite için önerilen toplam 11 bağlamdan yalnızca 'şarkılar' ($f = 3$) ve	Öğrenme-Öğretme Süreci: 6.ünitede önerilen bağlam, görev ve etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanıldığının gözlenmesi Dersin kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve	Standartda ulaşılamadı. Yürütülen 24 saatlik gözlemin yalnızca birinde öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu sağlanmıştır. Gözlem yapılan üniteye önerilen toplam 22 bağlam, görev ve etkinlikten beşine uygulamada yer verilmiştir. Dersin kazanımlarına uygun öğretim

Dersin kazanımlarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme	önerilen toplam 11 görevler/etkinliklerden dördü öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmıştır. Programda önerilen görevler/etkinliklere ilişkin 'soru-cevap' ($f = 44$) en sık kullanılan görev/etkinlik olduğu bunu sırasıyla 'eşleştirme' ($f = 8$), 'doğru-yanlış' ($f = 3$) ve 'oyunlar' ($f = 2$) olarak takip ettiği gözlemlenmiştir.	tekniklerinin çeşitlendirildiğinin gözlenmesi	yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmediği tespit edilmiştir.
Ölçme-Değerlendirme Süreci: Gözlemlenen ünite için programda belirlenen ölçme-değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi	24 saatlik sınıf içi gözlemlerinin yalnızca birinde ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin 6.ünite kapsamında önerilen ödevlerden birine yer verilerek kısmen uyumluluk durumu sağlanırken; 23 derste gözlem yapılan 6.ünitede önerilen ödevlere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.	Ölçme-Değerlendirme Süreci: Gözlemlenen ünite için programda belirlenen ölçme-değerlendirme uygulamalarına yer verildiğinin gözlenmesi/belirlenmesi	Standarda ulaşılamadı. Programın önerdiği ödevlere üç sınıfta da yer verilmediği, ödevlerin çoğunlukla dört dil becerisini geliştirme odaklı olmayan kelime ve dil bilgisi etkinliklerine yönelik olduğu belirlenmiştir.
Program Uygulama İlkeleri: Öğretim programında belirlenen/önerilen uygulama ilkelerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtılması	Uygulama ilkelerinden en sık öğrenme-öğretme sürecine yansıtılan ilke "gerekli durumlarda ana dilin kullanımı" ($f = 24$) olarak gözlemlenmekle bunu sırasıyla "hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme" ($f = 20$); "öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama" ($f = 17$); "iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma" ($f = 9$); "hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma" ($f = 3$) ilkelerinin takip ettiği gözlemlenmiştir. Bunların dışındaki uygulama ilkelerinin hiçbir derste resmi programla uyumlu olarak izlenmediği gözlemlenmiştir.	Program Uygulama İlkeleri: Öğretim programında belirlenen/önerilen uygulama ilkelerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde gözlenmesi	Standarda ulaşılamadı. Programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçünde resmi programla uyum sağlanırken; ikisinde kısmen uyumluluk durumu tespit edilmiştir ve yedisinde resmi programla uyum sağlanamadığı tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin programın önerdiği uygulama ilkelerinin paralelinde planlanmadığı ve gözlemlenen derslerde uygulama ilkelerine ilişkin resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği tespit edilmiştir.

Tablo 71

Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli Çerçevesinde 2018 Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretimin Programının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular (devamı)

ÜRÜN DEĞERLENDİRME				
Alt Problemler	Betimleme Matrisi		Yargı Matrisi	
	Niyetler	Gözlemler	Standartlar	Yargılar
Öğrencilerin öğretim süreci sonunda 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir	Öğrencilerin 6. Sınıf kazanımlarına ulaşma düzeylerinin .70 ve üzerinde olması	Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri; okuma becerisi için .65, dinleme becerisi için .47, konuşma becerisi için .38, yazma becerisi için ise .31 olarak bulunmuştur.	Öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik altıncı sınıf kazanımlarına .70 oranında ulaşılması	Standarda ulaşılamadı.
Öğrencilerin öğretim süreci sonunda İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri nasıldır?	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu duyuşsal özelliklerinin olumlu olması	Öğrencilerin anket yanıtlarının ortalamaları 3.79 olarak tespit edilmiştir.	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması	Standarda kısmen ulaşıldı. Duyuşsal özellikler açısından ürün değerlendirme sürecinde elde edilen bulgulara göre öğrencilerin olumlu duyuşsal özelliklere sahip oldukları tespit edilmekle birlikte, girdi değerlendirme süreci bulguları ile karşılaştırıldığında düşüş bulunmuştur.
Öğretim süreci sonunda programın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?	Öğretmenlerin öğretim programının etkililiğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları	Öğretmenlerin programın genel özelliklerine yönelik görüşlerinin ortalaması 3.42; kazanımları için 3.39; içeriği için 3.29; öğretim yöntem/teknikleri için 3.29; ölçme-değerlendirme sürecine yönelik görüşler kapsamında ise 3.32 ortalama elde edilmiştir.	Öğretmenlerin öğretim programının etkililiğine yönelik görüşlerinin olumlu olması	Standarda ulaşılamadı. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde girdi bulgularına göre ürün değerlendirmede artış bulunmakla birlikte öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin ürün değerlendirmede de olumlu olmadığı tespit edilmiştir
Öğretim süreci sonunda programın etkililiğine ilişkin okul yöneticisi görüşleri nelerdir?	Okul yöneticilerinin programın uygulamaya yansıtılmasına ilişkin görüşlere sahip olmaları	Okul yöneticilerinin resmi programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşleri kapsamında 4.10 ortalama elde edilmiştir.	Okul yöneticilerinin programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşlerinin olumlu olması	Standarda ulaşıldı.
Öğretim süreci sonunda programın etkililiğine ilişkin veli görüşleri nelerdir?	Velilerin İngilizce dersine yönelik olumlu görüşlere sahip olması	Veli anketi bulgularına göre velilerin anketin toplamı için verdikleri yanıtların ortalaması 3.73 olarak tespit edilmiştir.	Velilerin İngilizce dersi öğretimine yönelik görüşlerinin olumlu olması	Standarda ulaşıldı.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, 2018 yılında uygulamaya konulan 6. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının girdi, süreç ve ürün bağlamında etkililiğini ortaya koymayı amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda girdi, süreç ve ürün aşamalarına yönelik elde edilen bulgular aşamalara göre tartışılarak ulaşılan sonuçlar bütüncül olarak değerlendirilerek uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Girdi Değerlendirme Bağlamında Tartışma ve Sonuç

MEB (2018) altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında “planlanan programın uygulanmasında okul yöneticileri, tesisler, sınıf kaynakları ve materyalleri, öğretmenler, sınıf mevcudu, veliler ve öğrencilerin kendileri dahil olmak üzere çok sayıda dış faktörün uygulamayı etkileyebileceği için ilgili herkesin dış desteğiyle programın başarılı olabileceği” (s.10) ifadesinde programı etkileyebilecek öğelere değinmiştir. Bu araştırmanın temel aldığı Stake’in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli’ne göre girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirme yapılarak programın etkililiğine karar verilir (Stake, 1967). Bir girdi, öğrenme-öğretme süreci öncesinde, sonuçları etkileyebilecek kaynaklar, mevcut koşullar, öğrencinin dersinden önceki durumu, ilgisi, istekliliği (Stake, 1967), öğretmenlerin deneyimi, eğitim durumu (Ornstein & Hunkins, 2018) gibi hususları kapsamaktadır. Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının etkililiğinin girdi bağlamında değerlendirilmesine yönelik olarak bu çalışmadaki girdiler, öğrenme-öğretme süreci başındaki altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının hedef kitlesi olan altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce dil becerileri hazırbulunuşluk düzeyleri, İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeyleri, İngilizce dersi duyuşsal giriş özellikleri; programı uygulayan öğretmenlerin ve programın uygulandığı okullardaki yöneticilerin programa ilişkin görüşleri; velilerin kendileri ve çocuklarının İngilizce dil becerileri

öz yeterliklerine, temel derslere verilen öneme ve İngilizce dersine ilişkin ders dışı faaliyetlere yönelik görüşleri ile okul ve sınıf ortamının özellikleri kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci 'öğrenci özellikleri' kapsamında öğrencilere İngilizce Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma) Hazırbulunuşluk Testi uygulanmıştır. İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testi sonuçlarına göre öğrencilerin 2-5.sınıf kazanımlarına ulaşma düzeyleri alanyazında kabul gören .70'in oldukça altındadır. Girdi değerlendirmede öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu bir başka ifade ile öğrencilerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı için gerekli ön bilgilerinin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında İngilizce dersi ile ilgili birçok çalışmanın bulguları, bu sonucu doğrular niteliktedir (Başaran ve ark., 2020; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kaya, 2019; Körhasanoğulları, 2020; Kuzu, 2023). Alanyazında öğretmenlerin programın aslına bağlı kalarak iletişimsel dil yaklaşımı odağında dört dil becerisine ve programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem teknikleri ile materyallerine yer verilen uygulamalar yapmak yerine öğrenme öğretme sürecini öğretmen merkezli (Karaca, 2022; Kaya, 2018; Kerimoğlu, 2021; Kuzu, 2023; Örmeci, 2009; Taşci, 2022; Tekin-Özel, 2011), kelime ve dil bilgisi ağırlıklı uygulamalarla (Balım, 2020; Karsantık, 2021; Kaya, 2018; Kırkgöz, 2007; Kuzu, 2023; Ocak ve ark., 2013) yürüttükleri farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyeleri öğretmenlerin iletişim odaklı dört dil becerisinin kapsandığı uygulamalar yerine kelime ve dil bilgisine odaklanan öğretmen merkezli uygulamalar yapmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin programın aslına bağlı kalarak iletişim odaklı uygulamalar yapmamları öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olmasının nedenlerinden biri olduğu ifade edilebilir. Nitekim alanyazında da resmi program ile sınıf uygulamalarının örtüşmediği farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Aksoy, 2020; Aktaş, 2021; Bal, 2022, Fuçucuoğlu, 2023; Gül, 2019; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kaya, 2018; Kerimoğlu, 2021; Körhasanoğulları, 2020; Kuzu, 2023). Bu araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf dönemlerinde Kovid-19 sonrası uzaktan

eğitim sürecinden geçtikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin İngilizce dil becerileri hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olmasının bir diğer sebebin Kovid-19 sürecinde uzaktan eğitimde yaşanan problemlerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Kovid-19 sürecinde uzaktan eğitim sürecine geçilmesi sebebiyle erişilemeyen öğrenciler, yüz yüze etkileşim eksikliği, uzaktan ölçme-değerlendirme yetersizliği, öğrencilerin derse devam durumları, teknoloji okuryazarı olmama, teknolojik kısıtlamalar ve alt yapı eksikliği gibi nedenlerle sorunlar yaşandığı yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021; Cantürk & Cantürk, 2021; Çakın & Külekçi-Akyavuz, 2020).

Öğrenme-öğretme süreci başında girdi değerlendirme süreci kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının beşinci sınıf İngilizce dersi karne notunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin beşinci sınıf İngilizce karne notlarının yüksek olması, hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olma potansiyeline işaret ederken, bu araştırma kapsamında hazırbulunuşluğa yönelik ulaşılan bulgulara öğrencilerin oldukça düşük dil becerilerine sahip olması oldukça dikkat çekicidir. İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi kazanımlarına ulaşılma düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin kendilerini tanıtmalarına yönelik olan E5.1.S1.(Öğrenciler kendilerini tanıtır ve diğer insanlarla tanışır) kazanımına dahi ulaşamadıkları, konuşma testinde bu kazanıma ilişkin soruda adlarını, soyadlarını, yaşlarını ve ülkelerini ifade edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ad, soyad, yaş bilgisi gibi en temel günlük konuşmaları bile ifade edemeyen öğrencilerin karne notlarının yüksek olması eğitim sistemindeki ölçme-değerlendirme süreçlerindeki yetersizliğe ve problemlere işaret etmekle birlikte, iletişimsel yaklaşıma uygun olarak dil becerilerinin ölçülmediği bir öğretim sürecinde hem öğrencilerin bu durumu deneyimlememiş olmaları hem de sınavlarda ölçülmediği için öğrencilerin dil becerilerini önemli görmemeleri öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeylerinin sebeplerinden biri olabilir. Alanyazın incelendiğinde ölçme-değerlendirme süreçlerinin dil becerilerine yer verilmeyen yazılı sınavlar aracılığıyla yürütüldüğü sıklıkla ifade edilen bir durumdur (Çetin, 2018; Dündar, 2020; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kaya, 2018; Kerimoğlu, 2021; Taşci, 2022). Alanyazında ulaşılan bu sonuçlarla birlikte 2023-2024 yılı

itibarıyla MEB, Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'nde yaptığı düzenlemeyle yabancı dil derslerinde öğrenci başarı değerlendirmesinin iki aşamalı olarak yapılmasına karar vermiştir, bu düzenlemeye göre, sınav puanı hesaplanırken yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i dikkate alınacaktır (MEB, 2023).

Girdi değerlendirme süreci kapsamında İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Bilişsel Giriş Testi sonuçlarına göre, öğrenme-öğretme süreci başında öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri bilişsel giriş düzeyleri düşük olmakla birlikte, uygulanan testler öğrenciler altıncı sınıf konularını öğrenmeden önce uygulandığı için öğrencilerin bilişsel giriş düzeylerinin düşük olması beklenen bir durumdur. 2018 İngilizce dersi öğretim programında yazma becerisine ilk kez 6. sınıfın ikinci döneminde yer verilmektedir. Girdi değerlendirmede uzmanlar tarafından belirlenen yazma becerisine ilişkin dört kritik kazanım doğrultusunda hazırlanmış İngilizce 6. sınıf Yazma Becerisi Bilişsel Giriş Testi sonuçlarına göre, öğretim süreci başında öğrencilerin daha önce deneyimlemedikleri yazma becerisine ilişkin testin sonucunun düşük de olsa sıfır düzeyinde olmadığı belirlenmiştir. Dikkat çekici bu sonuç, dört kritik kazanımdan ikisini E6.6.W1 (Öğrenciler meslekler ve tarihler hakkında bir yazı üretir) ve E6.8.W2 (Öğrenciler insanlar ve nesnelerin yeri hakkında yazar) oluşturan meslekler ve yer/yön konularını öğrencilerin önceki yıllarda öğrenmiş olmaları bakımından öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde bunlara ilişkin öğrenmeler elde etmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bu sonuç programda önerilen dört dil becerisinin entegrasyonu açısından olumlu bir durum olmakla birlikte öğretim programı incelendiğinde 2-5. sınıflarda ağırlıklı olan dil becerisi ve kazanımların yazma becerilerine yönelik olmaması bakımından sorgulanması gereken bir durumdur. Araştırmada elde edilen bir diğer dikkat çekici ve irdelenmesi gereken sonuç öğretim programının 2-5. sınıflarda konuşma becerisi ağırlıklı olmasına rağmen 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi kazanımlarında konuşma becerisi kazanımlarından daha fazla oranda başarı elde etmeleridir. Bu sonuç, programın bağlılıkla uygulanma durumu açısından oldukça önemli bir soruna işaret etmektedir. Bir başka ifade ile

öğretmenlerin 2-5. sınıflarda konuşma becerisi ağırlıklı iletişimsel yaklaşıma uygun uygulamalar yapmış olmaları beklenirken, ulaşılan bu sonuç öğretmenlerin 2-5. sınıflarda yazma becerisi etkinlikleri yaptıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Girdi değerlendirmede öğrencilere uygulanan İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi sonuçlarına göre araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin olumlu duyuşsal giriş özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerinin olumlu olması öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci başında İngilizce dersi için istekli ve ilgili olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğrenci görüşleri açısından 2018 İngilizce dersi öğretim programını araştıran Dünder (2020) ve Kayabaşı'nın (2019) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli oldukları, derse karşı ilgili oldukları sonucu, çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Diğer taraftan 2018 İngilizce dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre inceleyen pek çok çalışmada öğrencilerin derse karşı ilgisiz oldukları ve motivasyonlarının düşük olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Çarıkçıoğlu, 2019; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kaya, 2019; Kerimoğlu, 2021; Körhasanoğulları, 2020; Kuzu, 2023). Alanyazındaki bu farklılık görüşleri alınan paydaşların farklı olmasıyla ilişkilendirilebilir, öğrenciler derse karşı istekli olduklarını düşünürken öğretmenler öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduğunu düşünmektedirler.

Girdi değerlendirme sonuçları doğrultusunda, öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu duyuşsal giriş özelliklerine sahip olmaları açısından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak yaklaşık yarısının beşinci sınıf İngilizce dersi karne notunun yüksek olduğunu belirtmelerine rağmen hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın girdi değerlendirme süreci 'öğretmen özellikleri' kapsamında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu 11-20 yıl mesleki deneyime sahip olup, İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğretmenlik eğitimi ve alan bilgisinin programların uygulanmasını

dolayısıyla da öğretimi etkileyerek öğrencilerin akademik başarılarını ve programın başarıya ulaşmasını etkiledikleri belirtilmektedir (Butt & Shahzad, 2019; Canales & Maldonado, 2018; Güzel-Yüce, 2022; Harris & Sass, 2011, McNamara, 2014). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun deneyimli olmaları, zaman içinde gerek öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesine gerekse öğretim programlarının uygulamaya yansıtılmasına ilişkin bilgilerini derinleştirdikleri, sınıf içindeki dinamikleri etkili bir şekilde yönetme ve çeşitli sorunlarla başa çıkma becerilerini kazandıkları ve bu sayede uygun ve düzenli bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda deneyim sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu İngilizce öğretmeniği lisans programı mezunudur. Bu sonuç, fen edebiyat fakültesi gibi eğitim fakültesi dışında farklı bir fakülteden mezun olup kısa sürelik, hızlandırılmış programlarla pedagojik formasyon sertifikası ile öğretmenlik mesleğine başlayanlar ile eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeniği lisans programı kapsamında alan, alan eğitimi ve meslek bilgisine yönelik dört yıllık eğitim sonunda mezun olan öğretmenler karşılaştırıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını anlamada, öğrenme-öğretme süreçlerini etkili bir şekilde planlama, uygulama ve değerlendirmede daha donanımlı olduklarına işaret etmektedir. Pedagojik formasyon sertifika eğitimlerinin derslerin içeriği ve niteliği, uygulamalı ders saatlerinin az olması, teorik derslerin yoğun olması, adayların öğretim üyeleri tarafından izlenmesinin yetersiz olması, farklı branşlardan adaylardan oluşan kalabalık sınıflarda yürütülmesi, program okuryazarlığı kazandıramaması, kısa süreye sıkıştırılmış bir program olması açılarından etkili ve nitelikli olmadığı alanyazında ifade edilmektedir (Akyıldız, 2017; Çelik & Arıkan, 2012; Durmuşçelebi, 2015; Erdamar & Tengilimoğlu, 2021; Kiraz & Dursun, 2015; Özbaş, 2019; Süral & Sarıtaş, 2015; Turan, 2021; Ünver, 2021).

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin genellikle programa yönelik eğitim almadıkları ve en sık tercih edilen bilgi edinme yolunun doğrudan öğretim programı dokümanını kullanmak olduğu ancak bu oranın düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenlerinin programa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Nitekim

alanyazında da öğretmenler ile öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim programları ile program geliştirmeye yönelik bilgi, beceri ve farkındalıklarının yetersiz olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Eret-Orhan, 2017; Keskin, 2019; Şahin & Soylu, 2017; Tan-Şişman, 2021). Her öğretmenin, programı ne kadar anladığı ve benimsediği ölçüde etkili bir şekilde uygulayabileceğinden (Ryu, 2015) hareketle bu durum, programın uygulanmasından birincil derecede sorumlu olan öğretmenlerin, programın uygulama ilke ve gerekliliklerini bilmemeleri nedeniyle, öğretim programının amacına uygun olarak sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulamalarında ve öğretimi program odaklı olarak şekillendirmede yetersiz kalabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenme-öğretme süreci başında yapılan İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi sonuçlarına göre, programın genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin elde edilen ortalama puanların düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrenme-öğretme süreci başında öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin olumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı sonucuna benzer olarak alanyazında da öğretmen görüşlerine göre öğretim programını araştıran çalışmalarda uygulamada karşılaşılan sorunlar, zorluklar, yetersiz ders saati gibi çeşitli sorunlar/zorluklardan kaynaklı programın yetersiz ve aksayan yönlerinin olduğu, resmi program ile sınıf uygulamalarının örtüşmediği ortaya konulmuştur (Aktaş, 2021; Bal, 2022, Fuçucuoğlu, 2023; Gül, 2019; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kerimoğlu, 2021; Kuzu, 2023).

Girdi değerlendirmede öğretmen özelliklerine ilişkin ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki deneyime sahip olmaları, eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı mezunu olmaları açılarından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak öğretim programına yönelik görüşlerinin olumsuz olması ve programa ilişkin bilgi edinme yollarında öğretim programının kendisinden bilgi edinme oranının düşük olması açısından uyumlu olmadığı bulunmuştur.

Öğrenme-öğretme süreci başında ‘okul yöneticisi özellikleri’ kapsamında elde edilen sonuçlarda, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısının 26 yıl ve üzeri mesleki deneyimi, çoğunun ise en az 6 yıl müdürlük deneyimi olduğu ve eğitim fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin müdürlük deneyimi sürelerinden, anketin uygulandığı girdi değerlendirme sürecinde dört yıldır uygulamada olan araştırmanın odağındaki 2018 İngilizce dersi öğretim programının uygulama süreçlerine ilişkin önceki yıl/yıllardan deneyimli oldukları ifade edilebilir. Okul yöneticilerini yetiştiren bir fakülte ve sistem bulunmadığı için okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları büyük önem taşımakta olup (Turgut, 2022) bu alanda alınan lisansüstü eğitimin okul yönetimi alanında bilgi açısından mesleki yeterliliklerini artırmada katkıları olduğu belirtilmektedir (Kesmen ve ark., 2023; Kırgın & Aslanargun, 2023). Okul yöneticilerinin yarısının lisansüstü eğitim aldığı, lisansüstü eğitimde en çok tercih edilen bölümün eğitim yönetimi ve denetimi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin eğitim yönetimi kuramları konusunda bilgi sahibi olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin öğretmenlik, mesleki ve müdürlük deneyimleri ile lisansüstü eğitim bölümlerinden hareketle, okullarda kaynakların verimli kullanımı ve öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaları yönlendirme ve bu süreçlere öncülük etme kapasitesine sahip oldukları ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin çoğunlukla programa yönelik eğitim almadıkları ve İngilizce öğretmenlerinden bilgi almanın en sık tercih edilen programa ilişkin bilgi edinme yolu olduğu belirlenmiştir. Bozkurt ve Aslan (2015) da araştırmalarında okul yöneticilerinin öğretim programlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Programın planlandığı şekilde uygulanmasını sağlamak için gerekli ortamları oluşturma ve öğretmenler ile diğer paydaşlara destek verme bakımından programın etkililiğini artırmada okul yöneticileri kritik bir öneme sahiptir (Ornstein & Hunkins, 2018). Buradan hareketle, okul lideri ve öğrenme-öğretme süreçlerinin izlenmesi gibi sorumlulukları olan okul yöneticilerinin programa yönelik yeterli bilgilerinin olmadıkları, bu nedenle İngilizce derslerinin yürütülmesinde ve İngilizce

dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programını temel referans olarak kullanmada öncülük edilmesi sürecinde yetersiz kalacakları öngörülmektedir.

Araştırmada, İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi'nden elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin girdi değerlendirmede genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Girdi değerlendirmede okul yöneticisi özelliklerine ilişkin olarak okul yöneticilerinin çoğunluğunun resmi programın uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşlerinin olumlu olması ve öğretmenlik tecrübeleri, mesleki ve müdürlük deneyimleri ve lisansüstü eğitim bölümleri açılarından programın gerektirdiği girdi özellikleri ile uyumlu olduğu ancak öğretim programına yönelik bilgi edinme yollarına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden bilgi almanın en sık tercih edilen bilgi edinme yolu olması açısından uyumlu olmadığı bulunmuştur.

Öğrenme-öğretme süreci başında girdi değerlendirmede 'veli özellikleri' kapsamında Veli Bilgi Formundan elde edilen sonuçlarda, velilerin çok azı üniversite eğitime sahip olup, çoğunluğu kendilerini İngilizcede yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Velilerin çoğunluğu çocuklarını İngilizceye yönelik ders dışı faaliyetlere göndermediklerini ve altıncı sınıf düzeyindeki beş temel ders arasından Matematiği en önemli ders olarak, İngilizceyi ise dördüncü önemli ders olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Dil öğrenme sürecini "bireyin zihninde gerçekleşen bir içsel süreç" olarak tanımlayan Chomsky (1975, s.123), "bu sürecin, diğer içsel süreçlere sahip bireylerle etkileşimde olduğunda dil öğrenmenin dışsal, yaratıcı ve anlamlı hale geldiğini" ileri sürer. Bireyin çevresinden aldığı destekle motivasyonun ve beraberinde dil öğrenme isteğinin artabileceği ifade edilebilir. Ebeveynlerin, çocuklarının tutumlarını ve motivasyonlarını etkileyerek, çocuklarının dil gelişiminde ve öğrendikleri dili algılama süreçlerinde etkili oldukları; ayrıca dil öğrenme deneyimleri ve dil öğrenmeye ilişkin bakış açıları üzerinde de etkilerinin bulunduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Barton, 1997; Chambers 1999; Choi ve ark., 2023; Forey ve ark., 2016; Iwaniec, 2020; Phillips & Filmer-Sankey, 1993; Szpotowicz ve ark., 2009). Bu bilgiler ışığında, girdi değerlendirmede velilerin sahip oldukları İngilizce dil yeterliklerini düşük algıladıkları; Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi

dersleri ile karşılaştırıldığında İngilizce dersine daha az önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar bir arada düşünüldüğünde öğrenme-öğretme süreci başında velilerin eğitim profilleri, dil yeterliliklerine ilişkin algıları ve İngilizce dersini öncelikli görmedikleri bulgularından hareketle İngilizce dersinde iş birliği yapma ve İngilizce öğrenmeye ilişkin çocuklarını destekleme konusunda gerekli donanımına sahip olamadıkları ifade edilebilir.

Alanyazında, eğitim kalitesinin artırılmasında sadece öğretmenlerin ve okulun çabalarının yeterli olmayacağı, ailelerin de sürece aktif olarak dahil olmaları gerektiği vurgulanmakta; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ailelere çocuklarının eğitime katılım imkânları sağladığı okullarda öğrenci başarısının yükseldiği ifade edilmektedir (Alexander, 2012; Furey, 2023; Hill & Tyson, 2009; Smith, 2023). Veli Bilgi Formundan elde edilen sonuçlara göre velilerin çoğunluğunun, çocuklarının İngilizce yazışmalar yapamadıklarını ve genel olarak İngilizce dil yeterliğine sahip olmadığını düşündükleri bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyi sonucu ile örtüşmekte iken velilerin çocuklarının İngilizce metinlerde anlamlı okumalar yapabildikleri ve İngilizce medyalardaki konuşmaları anlayabildikleri yönünde görüş bildirmeleri, düşük hazırbulunuşluk düzeyi sonucu ile çelişmektedir. İngilizce dersi öğretim programında velilere ilişkin “veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar” (MEB, 2018, s.94) ifadesi ile veli toplantıları önerilmektedir. Öğrenme-öğretme süreci başında okul yöneticilerinin çoğunluğu okullarında okul-veli iş birliğinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler düşük hazırbulunuşluk seviyesine sahip oldukları halde velilerin çocuklarının İngilizce metinlerde anlamlı okumalar yapabildikleri ve İngilizce medyalardaki konuşmaları anlayabildikleri yönünde görüş bildirmeleri; okul yöneticisi görüşlerine göre okullarda yeterli veli toplantılarının yapıldığı ancak velilerin çocuklarının İngilizce öğrenme süreçlerinden yeterince haberdar edilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir başka açıdan ise öğretim programında önerilmesine rağmen, öğretmenlerin veli bilgilendirilmesine ilişkin program odağında uygulamalar yapmadıkları şeklinde ifade edilebilir.

2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında 'okul ve sınıf ortamının özelliklerine' ilişkin girdi değerlendirmede okul yöneticileri okullarında mevcut fiziki donanımı, teknolojik donanımı ve mevcut öğretim materyallerinin yeterli olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin okul ve sınıf ortamının özelliklerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılırken, öğrenci anketlerinin ve başarı testlerinin uygulandığı dokuz okulun kaynaklarında her sınıfta internet erişimli akıllı tahtalar bulunmakla birlikte kalabalık ve büyük sınıflarda dinleme etkinliklerinde ses kalitesinin düştüğü gözlemlenmiştir. Yine bu sınıfların çoğunda öğrenci sayısının, sınıf büyüklüğüne ve dil sınıfları kriterlerine göre oldukça fazla olduğu, programda önerilen öğrenme-öğretme süreçleri için gerekli boş alanın olmadığı ve sınıf panoları ile kitaplıkların etkili kullanılmadığı tespit edilmiştir. Okul ve sınıf ortamının özelliklerine ilişkin olarak okulların teknolojik donanımına sahip oldukları ancak sınıf sayısının yetersizliğinden dolayı kalabalık sınıf mevcutları düşünüldüğünde fiziki açıdan sınıfların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç Akbulut (2024), Bal (2022), Demir (2020), Dünder (2020), Ercan (2019), Gül (2019), Karaca (2022), Karsantik (2021), Kayabaşı (2019), Kerimoğlu (2021) ve Körhasanoğulları'nın (2020) çalışmalarından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. İngilizce dersi öğretim programında yer alan "Öğrenciler görsel ve işitsel araçlar yardımıyla hedef dilde kullanılan yapı ve sözcüklerle sürekli olarak karşılaşır." (MEB, 2018, s.94) önerisi için okulların çoğunda merdiven basamaklarında ve koridorlarda İngilizce yapı ve sözcüklere yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmada okul ve sınıf kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle, okul ve sınıf ortamına ilişkin teknolojik açılarından internet erişimli akıllı tahtalar ile hedef dil yapılarına maruz kalma açılarından İngilizce temel bilgiler/kalıplara yer veren görseller bulunmakla birlikte, kalabalık sınıflar, dinleme etkinlikleri için ses kalitesinin azalması, programda önerilen öğrenme-öğretme süreçleri için gerekli boş alanın olmaması, sınıf panoları ve kitaplıkların etkili kullanılmaması açılarından okul ve sınıf ortamının programın gerektirdiği özellikler ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim-öğretim süreci başında öğrencilerin olumlu duyuşsal giriş özellikleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim profilleri ile mesleki deneyimleri ve okul yöneticilerinin programa ilişkin olumlu görüşleri programın etkililiğine katkı sağlayacak durumlar olarak tespit edilmişken, diğer taraftan programın uygulanması için okul ve sınıf ortamının yetersiz olduğu, gerekli koşulların genel olarak sağlanmadığı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program farkındalığının yeterli olmadığı, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu, veli desteğinin yetersiz olduğu, özellikle öğrencilerin altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı için gerekli ön öğrenmelere sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim süreci öncesinde programın etkili bir şekilde uygulanması için gerekli koşulların sağlanmadığı, girdi değerlendirmede problemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Süreç Değerlendirme Bağlamında Tartışma ve Sonuç

Süreç değerlendirmenin temel odağı altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen/önerilen öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ilkelerin uygulamaya yansıtılma durumu (gözlemlenen özellikler) ile altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği öğrenme-öğretme süreçleri (beklenen özellikler) arasındaki uyumun incelenmesidir. Süreç değerlendirmede üç farklı okulun üç farklı altıncı sınıf şubesinde toplam 24 ders saati olarak yürütülen sınıf gözlemleri temel veri kaynağı iken, gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ve altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar sınıf gözlemlerini desteklemek amaçlı kullanılmıştır.

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, gözlem yapılan 6.ünite kapsamında üç konuşma, iki dinleme, bir okuma ve bir yazma becerisine yönelik toplam yedi kazanım yer almaktadır. Bu doğrultuda altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının gerektirdiği süreç özelliklerine göre 6.ünitede konuşma ve dinleme kazanımlarına ağırlık verilmesi ve aynı zamanda okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirilmesi beklenmektedir.

Sınıf gözlemlerinde öğrenme-öğretme süreci kapsamında dil becerilerine ilişkin kazanım sayısına paralel konuşma becerisinin önceliklendirildiği, konuşma becerisini sırasıyla dinleme, okuma ve yazma becerilerinin takip ettiği; bu bakımdan da öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının kazanım odağında işlenen derslerde dört dil becerisine yer verilme durumları açısından resmi programla uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Süreç değerlendirmede kazanım odağında işlenen derslerde dört dil becerisine yer verilme durumları açısından resmi programla uyumlu olması programın bağlılıkla uygulanması açısından beklenen bir sonuçtur

Gözlem yapılan sınıfların öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarında ulaşılan kazanımların açık ve anlaşılır olmasına yönelik olumlu görüşleri, araştırmanın öğretmen anketi sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin kazanımları anlaşılır buldukları söylenebilir. Alanyazında 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik çalışmaların sonuçlarında da kazanımların açık bir şekilde ifade edildiğine ulaşılmıştır (Dündar, 2020; Ercan, 2019; Gül, 2019; Keklik, 2019; Kerimoğlu, 2021; Palabıyık, 2021). MEB tarafından yayınlanan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” başlıklı raporda programların sade ve anlaşılır olmasının ön planda tutulduğu belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda, anketi yanıtlayan İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla program kazanımlarının açık bir şekilde ifade yönelik görüşlerinin olumlu olması gereken bir sonuç olup; MEB’in programı yenilerken kazanımların sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesini ön planda tutması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bireysel görüşmelerden elde edilen sonuçlarda öğretmenler kazanımlara yönelik öğrenci ilgi ve ihtiyacına uyumuna ilişkin olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen anketine katılan öğretmenler de kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına dönük yazılmadığını belirtmişlerdir. Kerimoğlu (2021) kazanımların dört dil becerisini geliştirebilme bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Bu bağlamda kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmadığı ifade edilebilir.

Kazanımlara ilişkin sonuçlar bütüncül olarak incelendiğinde, ders gözlemlerinde öğrenme-öğretme süreci kapsamında kazanımın odağında olan dil becerisinin önceliklendirilmesinin yapılması, kazanım sayısına paralel derslerde ağırlıklı olarak konuşma becerisine yönelik etkinliklere yer verilmesi açısından uygulamada resmi programla uyum

sağlandığı ancak ünitedeki toplam yedi kazanımdan üçüne ilişkin öğretim sürecinin tasarlanmasında hiçbir planlamanın yapılmaması ve derslerde bu üç kazanıma yönelik olarak hiçbir etkinliğe yer verilmemesi bakımından resmi programla kısmen uyumluluk durumu tespit edilmiştir. Benzer olarak Akbulut (2024) da 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı sınıf gözlemlerinde derslerde kazanımlara uygun etkinliklerin kısmen yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan, program öğelerinin resmi programla uyumu kapsamında kazanımlar ögesinde kısmen uyumluluk sağlanması sonucunun, girdi değerlendirmede öğretmen anketine katılan öğretmenlerin kazanımların, öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olmasına, dört dil becerisini geliştirebilecek nitelikte ve yeterli sayıda olmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olmamasından ve ders saatinin yeterli olmadığını düşüncülerinden kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir. Alanyazında, 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanımlara ilişkin sayılarının fazlalığı; dil becerileri ile öğrenme çıktıları bakımından çeşitliliğin azlığı; öğrenci ihtiyaçlarını kısmen karşılaması; program uygulamaya yansıtılırken yaşanan zorluklar; yetersiz fiziksel koşullar; zaman sınırlamaları gibi çeşitli sebeplerle öğretmenlerin kazanımlarda atlama, uyarlama yaptıkları ve kazanımlar arasından önemli gördüklerini seçip aktarmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmışlardır (Balım, 2020; Gül, 2019; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kerimoğlu, 2021). Bu çalışmada ulaşılan, program öğelerinin resmi programla uyumu kapsamında kazanımlar ögesinde kısmen uyumluluk sağlanması sonucunun, ayrıca alanyazında ortaya konulan durumlardan da kaynaklanmış olabileceği; bu durumun da öğrencilerin dört temel dil becerisi bakımından yeterince gelişmemesine yol açabileceği ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu açısından içeriğe ilişkin olarak, yürütülen ders gözlemlerinin hepsinde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin gözlem yapılan 6.Ünite: Meslekler teması kapsamında olan dilin işlevlerine yer verilerek önceliklendirilmesinin yapılması açısından birebir resmi programla uyum sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, uygulamada içeriğin resmi programla uyumlu olduğunun belirlenmesi olması gereken bir sonuç olup; 2018 İngilizce dersi öğretim programı uygulamaya yansıtılırken

öğretmenlerin içeriğe ilişkin program odağında öğretimi tasarladıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenler içeriğe ilişkin kazanımlarla uyumlu, günlük yaşamla ilişkili olduğu ve konuların dizilişi ile geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olduğu yönünde görüş bildirirken diğer bir taraftan öğretmenler içeriğe yönelik öğrenci ilgi, ihtiyacı ve gelişim düzeyine uyumu ile temalar açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfların öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarında ulaşılan içeriğin kazanımlarla uyumlu olmasına yönelik olumlu görüşleri paralel olarak girdi ve ürün değerlendirmesinde araştırmamanın öğretmen anketi sonuçları ile örtüşmektedir. Alanyazında Ercan (2019), Keklik (2019), Palabıyık (2021) ve Taşci (2022) da İngilizce dersi öğretim programına ilişkin programda içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla programda içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğunu ifade etmeleri olması gereken bir sonuç olup; 2018 İngilizce dersi öğretim programında içerik düzenlenirken program geliştirme ilkelerine uyulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda, öğretmenler içeriğe ilişkin günlük yaşamla ilişkili olduğu ve konuların dizilişi ile geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olduğu yönünde görüş bildirirken öğretmen anketi sonuçlarında öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu hususlara ilişkin genel olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu tutarsızlık öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Görüşme yapılan öğretmenler içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ilişkin görüşlerinin olumsuz olması, benzer olarak bu araştırmada girdi ve ürün değerlendirmede ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin içeriğe ilişkin ilgi çekici olmadığı görüşleriyle örtüşmektedir. Akbulut (2024) ve Dündar (2020) araştırmalarında öğretmenlerin programda yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekmediğini düşündükleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu doğrultuda, içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanmamış

olmasının, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu düşürebileceği ve bu durumun da ürün değerlendirmede ulaşılan öğrencilerin dil becerileri seviyelerinin düşük olmasının altında yatan sebeplerden biri olabileceği ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin resmi programla uyumuna ilişkin olarak elde edilen sonuçlarda, programda altıncı ünite önerilen bağlam, görev ve etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması bakımından 24 saat yürütülen ders gözlemlerinin birinde uyum sağlanırken; 19 derste kısmen uyumluluk durumu gözlemlenirken; dört derste uyumsuzluk durumu tespit edilmiştir. Sınıf gözlemlerinden elde edilen sonuçlara göre, programda 6.ünite için önerilen toplam 11 bağlamdan yalnızca ‘şarkılar’ öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılırken, toplam 11 görevler/etkinliklerden dördü öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmıştır. İngilizce derslerinde öğretim programında önerilen görev/etkinliklerden en fazla ‘soru-cevap’ tekniğinin kullanıldığı, bunu sırasıyla ‘eşleştirme’, ‘doğru-yanlış’ ve ‘oyunlar’ olarak takip ettiği gözlemlenmiştir.

Sınıf gözlemlerine ek olarak gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda, öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin kazanımlarla ve geliştirilmesi gereken becerilerle uyumlu olduğu yönünde görüş bildirirken diğer bir taraftan öğretmenler programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamaması açısından uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Gözlem yapılan sınıfların öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarında ulaşılan öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin programda önerilen bağlam ve görev/etkinliklerin kazanımlarla uyumlu olmasına yönelik olumlu görüşlerine paralel olarak girdi ve ürün değerlendirmesinde araştırmanın öğretmen anketi sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmen anketi sonuçlarında öğretmenler programda tavsiye edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımların gerçekleştirilmesini desteklediğini belirtmişlerdir. Benzer olarak Dünder (2020), Keklik (2019) ve Taşci’nin (2022) araştırmalarında da programda tavsiye edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Demirel (2021)

öğrenme yaşantılarının, okulun hedeflediği amaçlar doğrultusunda kazanımları destekleyecek şekilde planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygun seçilmesi, öğrenmenin etkili gerçekleşmesi için önemlidir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımları desteklediği yönündeki olumlu görüşleri olmakla birlikte öğretmenlerin uygulamada öğretim yöntem ve tekniklerinin azına yer vermeleri öğretmenlerin programa yönelik bilgi edinme durumları ve programa tam olarak hâkim olamamaları ile ilişkilendirilebilir.

Bireysel görüşmelerden elde edilen sonuçlarda öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olarak öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi gereken becerilerle uyumlu olduğunu ifade etmelerine rağmen, görüşme yapılan üç öğretmenin sınıflarında yürütülen gözlemlerde programda önerilen bağlam, görev ve etkinlikleri programa uygun olarak uygulamaya yansıtmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin programa yönelik bilgi edinme durumlarından hareketle programa tam olarak hâkim olamamaları sebebiyle öğretim programını aslına bağlı kalarak uygulamadıkları şeklinde ifade edilebilir. Diğer taraftan görüşme yapılan öğretmenler programda önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin önerilen sürede uygulamaya yansıtmanın mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmen anketi sonucunda girdi ve ürün değerlendirmede ders süresinin yetersiz olduğu sonucu ve benzer olarak alanyazında da sıklıkla haftalık ders saatinin programın uygulanmasına yeterli olmadığı sonucu ortaya konulmuştur (Akbulut, 2024; Aktaş, 2021; Başaran ve ark., 2020; Demir, 2020; Dünder, 2020; Fuçucuoğlu, 2023; Gedik, 2024; Gevrek-Özden, 2019; Karaca, 2022). Bu doğrultuda, alanyazında da vurgulandığı gibi, süreç değerlendirmede görüşme yapılan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamamasına ilişkin görüşlerinin, programın aslına bağlı olarak uygulamaya aktarılamamasına sebep olacağı, bu durumun da programda hedeflendiği gibi öğrencilerin dört temel dil becerisi bakımından yeterince gelişmemesine yol açtığı ifade edilebilir. Nitekim araştırmanın ürün değerlendirme aşamasında öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerilerinde yetkinleşemedikleri, 6. sınıf kazanımlarına ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, programda önerilen bağlam ve görev/etkinlikler için gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenlerin bağlam ve görev/etkinliklerin önerilen sürede uygulamaya yansıtılamaması açısından uygun olmadığını belirtmeleri ve gözlem yapılan tüm sınıflarda, 6.ünitede önerilen bağlamlar ve görevler/etkinliklerin sınırlı sayı ve çeşitlilikte kullanılması bakımından uygulamada resmi programla uyum sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi programını değerlendiren Akbulut (2024) yaptığı sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin programda önerilen bağlam, görev ve etkinliklerin uygulamada dikkate almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak alanyazında da öğretmen görüşlerine göre uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve zorluklar sebebiyle programda önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin program odağında uygulamaya yansıtılmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş, 2021; Karaca, 2022; Kerimoğlu, 2021; Kuzu (2023), Taşci (2022). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin programda farklı çeşitlilikte önerilen materyal ve bağlamlardan çok azına derslerde yer verdiği sonucuyla örtüşmektedir.

Sınıf gözlemlerinde elde edilen sonuçlarda üç sınıfta da akıllı tahta ve ders kitabının sıklıkla kullanıldığı, her üç sınıfta da öğrenilen konuların pekiştirilmesine yönelik kelime ve dil bilgisi ağırlıklı çalışma kağıtlarına yer verildiği belirlenmiştir. Alanyazında Bal (2022), Başaran ve ark. (2020), Dursun ve ark. (2017), Karaca (2022), Karakoyun (2008), Karsantık (2021), Kuzu (2023), Taşci (2022) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin genellikle akıllı tahta ve ders kitaplarını yaygın olarak kullandıkları ortaya konulmuştur. Programda benimsenen/önerilen bağlam, görev ve etkinliklere ilişkin görüşme yapılan öğretmenler önerilen sürede uygulamaya yansıtamamaları bakımından olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin bu tür materyalleri tercih etmeleri zaman ile emek açısından ekonomik olmaları ile ulaşılabilirliklerinin kolay olması ile ilişkilendirilebilir.

Ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin programda önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde girdi ve ürün değerlendirmesi öğretmen anketi

sonuçlarında öğretmenler programda tavsiye edilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin programda tavsiye edilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ifade edilebilir.

Sınıf gözlemlerinde ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin uygulamada resmi programla uyum sağlanmadığı; öğretmenlerin gözlemlenen 6. Ünite için ölçme-değerlendirme önerisi olarak programda önerilen iki ödevi kullanmadıkları; programda önerilenden farklı olarak ‘kelime ödevi’ en sık verilen ödev olduğu bunu sırasıyla ‘ders kitabından etkinlik ödevi’, ‘tekrar ödevi’, ‘dil bilgisi ödevi’ ve çeviri olarak takip ettiği gözlemlenmiştir. Gözlem bulgularına paralel olarak gözlem yapılan sınıfların öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarında öğretmenler ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin programda önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olmadığını ve sınıfta tüm becerileri ölçemediklerini belirtmişlerdir. Yazılı program metninde, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiği, özellikle dört temel dil becerisinin ürün ve süreç odaklı testlerle değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Ancak programda önerilenin aksine, bu çalışmanın süreç değerlendirme boyutunda da ulaşılan öğretmenlerin dört dil becerisine yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme uygulamasına yer vermedikleri sonucuna paralel olarak, alanyazında yapılan çalışmalar da ölçme-değerlendirme sürecinin genellikle yazılı sınavlarla sınırlı kaldığını ve süreç değerlendirme ile dört dil becerisini kapsamadığını ortaya koymaktadır (Çetin, 2018; Dünder, 2020; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kaya, 2018; Kerimoğlu, 2021; Taşci, 2022). Araştırmanın süreç değerlendirmesinde ölçme-değerlendirme süreçlerinin resmi programla uyumsuz olarak uygulanması, bu araştırmanın girdi ve ürün değerlendirmesinde öğretmen anketi sonuçlarında ulaşılan ders saati süresinin yetersiz olduğu sonucu ile ilişkilendirilebilir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin dört dil becerisini ölçmek yerine yazılı sınavlar yapmaları, uygulama için sürenin yeterli olmamasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim konuşma becerisi sınavlarının öğrencilere bireysel olarak uygulanması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak bu sonuç programın benimsediği dört temel dil becerisini ölçme odaklı yaklaşımın öğretmenler tarafından yeterli düzeyde bilinmemesi/dikkate alınmaması veya öğretmenlerin temel dil becerilerini ölçme odaklı uygulamalara hâkim olmamalarıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim alanyazında İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerinin ölçülmesine yönelik yeterli donanıma sahip olmadıkları, ölçme-değerlendirme okuryazarlığının oldukça düşük olduğu ve bu hususlara bağlı olarak dil becerilerinin ölçülmesinde sorunlar yaşandığı yürütülen çalışmalarda vurgulanmaktadır (Hatipoğlu, 2015; İleri, 2019; Karaman & Şahin, 2014; Öz & Atay, 2017; Tekir, 2021; Tokur-Üner & Aşlıoğlu, 202; Yastıbaş & Takkaç, 2018).

Süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin olarak üç farklı sınıfta 24 saat yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen sonuçlara göre, uygulama ilkelerinden en sık öğrenme-öğretme sürecine yansıtılan ilkenin “gerekli durumlarda ana dilin kullanımı” olduğu tespit edilmiştir. İngilizce dersi öğretim programında ana dilin kullanımının yasaklanmadan ve engellenmeden karmaşık yönergeler ya da zor yapıların açıklanması gibi gerekli durumlarda kullanılmasını vurgulamaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda öğretmenlerin karmaşık yönergeler gibi gerekli durumlarda ana dili kullanmaları sonucuna ulaşılması öğretim programında vurgulandığı gibi olması gereken durumun göstergesi olarak yorumlanabilir. İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin hedef dil İngilizceyi öğrenirken kendi ana dillerine de saygı gösterip ana dillerini gelişimlerinin önemli bir parçası olarak benimsemeleri açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Gözlem bulgularında “hedef dildeki ön öğrenmeleri etkinleştirme” ilkesinin resmi programla uyumlu şekilde uygulamaya yansıtıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Akbulut’un (2024) 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılmasına ilişkin yaptığı sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin öğrencilerin ön öğrenmelerini etkinleştirdiğini ortaya koyduğu çalışmasının sonuçları ulaşılan bu sonuçla örtüşmektedir. İngilizce dersi öğretim programında önceki derslerde edinilen işlev ve bilgilerin sürekli olarak kullanılarak öğrencilerin bilgi ve becerilerinin güncel ve taze tutulması açıkça ifade edilmektedir (MEB,

2018). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin ön öğrenmelerini etkinleştirmeleri, öğretim programında vurgulandığı gibi olması gereken durumun göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu durumun da öğrencilerin yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirerek öğrenmelerin daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla uygulamaya yansıtılan diğer bir program uygulama ilkesinin “öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlama” olduğu tespit edilmiştir. İngilizce dersi öğretim programında yapılan hataların iletişim akışını bozmamak amacıyla konuşma esnasında düzeltilmeyerek bunun yerine daha sonra alıştırmalarla pekiştirilerek hataların giderilmesi açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2018). Yürütülen gözlemlerde öğretmenlerin öğrenci iletişim hatalarını toleransla karşılayarak hedef dilde iletişimin devamlılığını sağlamaları sonucu olması gereken durumun bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun da öğrencilerin hata yapma konusunda endişe duymadıklarından öğrenme motivasyonlarının artmasına ve akıcı iletişim kurmalarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Akbulut (2024) araştırmasında yaptığı sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce konuşurken yaptıkları telaffuz hatalarını hemen düzelttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık gözlem yapılan öğretmenlerin program bilgisi, mesleki tecrübesi, dil öğretimine ilişkin yaklaşımları ya da gözlemlenen ünitenin kapsamından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf gözlemlerinde “iletişimde ağırlıklı olarak hedef dili kullanarak rol model olma” ilkesinin kısmen öğrenme-öğretme sürecine yansıtıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında 2018 ve önceki İngilizce dersi öğretim programına yönelik yürütülen çalışmalarda derslerde ağırlıklı olarak hedef dil kullanılmadığını ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir (Akbulut, 2024; British Council & TEPAV, 2014; Karaca, 2022; Kaya, 2018). Benzer şekilde gözlem sonucuna paralel olarak gözlem yapılan sınıfların öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmelerinden ulaşılan sonuçlarda da bazı öğrenciler öğretmenlerinin derste Türkçe konuştuğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada girdi değerlendirmede belirlenen ürün değerlendirmede belirlenen öğrencilerin dil becerileri seviyelerinin düşük olması, öğretmenlerin programda önerilen iletişimde hedef dili kullanarak rol model olmamaları,

öğrencilerin yeterli düzeyde hedef dile maruz kalmamaları ve dili içselleştirememeleri, bu bakımdan da dili iletişim aracı değil öğrenilmesi gereken bir konu ya da ders olarak görmeleri ile ilişkilendirilebilir. Nitekim British Council ve TEPAV (2014) tarafından yapılan araştırmada İngilizce derslerinin iletişimsel araç olarak görülmediği, ezbere dayalı bir öğrenme-öğretme süreci olarak algılandığı ve uygulandığı ortaya konulmuştur.

Uygulamaya kısmen yansıtılan diğer bir program uygulama ilkesinin “hedef dil kullanımında öğrenci katılımını artıran/destekleyen uygulamalar yapma” olduğu tespit edilmiştir. Gözlem sonuçlarında öğretmenlerin genellikle öğretmen tarafından başlatılan ama öğrenci katılımını teşvik eden uygulamalar yaparak öğretmen-öğrenci etkileşimi ile dersleri yürüttükleri tespit edilmiştir. Taşci (2022) gözlem yaptığı sınıfta öğrencilerin hedef dili kullanmadıklarını, çoğunlukla soru-cevap ve eşleştirme teknikleri kullanılan derslerde öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme süreci yürütüldüğünü tespit etmiştir. Benzer olarak bu araştırmada da gözlemlerde sıklıkla soru-cevap tekniği ile öğretmen merkezli öğretmen-öğrenci etkileşimi ile etkinliklerin yapıldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, Karaca (2022), Kuzu (2023) ve Taşci'nin (2022) çalışmalarında da elde edilen öğretmenlerin öğretim programında farklı çeşitlilikte önerilen bağlam, görev ve etkinliklerden çok azına derslerde yer verdiği sonucuyla örtüşmektedir. İngilizce dersi öğretim programının, öğrencilerin öğrenilen bilgileri gerçek yaşamda uygulayarak akıcılık, yeterlilik ve dil kalıcılığını desteklemeyi vurgulayan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) odağında iletişimsel yaklaşım ilkeleri doğrultusunda yapılandırıldığı yazılı program metninde vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programında iletişimsel yaklaşım açıkça vurgulanmasına rağmen öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere hedef dili kullanabilme fırsatları sunmada yetersiz oldukları ifade edilebilir. Bu durumun da bu araştırmada da tespit edilen öğrencilerin diğer dil becerilerinin yanı sıra özellikle konuşma becerilerinin gelişmemesinin sebeplerinden biri olduğu ifade edilebilir.

Sınıf gözlemlerinde “olumlu pekiştireç (jest, mimik, vb.) kullanma” ve “hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanma” ilkelerinin çoğunlukla uygulamaya

yansıtılmadığı belirlenmiştir. Programda İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi önemli olduğu için el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamının oluşturulması önerilmektedir (MEB, 2018). Programda önerilenin aksine üç sınıfta da öğretmenlerin öğrencilerin dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde kullanmasını sağlamadıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırmada, İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi sonuçlarına göre, öğrencilerin eğitim-öğretim süreci sonunda İngilizce dersine olan olumlu özelliklerinin azalmasının, öğretmenlerin uygulama ilkelerinden hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler (el işleri, bedensel tepki, drama) kullanma ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilememelerinden ve olumlu pekiştireçler kullanmamalarından kaynaklanmış olabileceğini söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, “hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımını destekleme” ilkesinin uygulamaya yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. İngilizce dersi öğretim programının önerdiği veli iş birliği kapsamında velilere ilişkin olarak programda “Veliler sürecin bir parçası olmaları için cesaretlendirilirler ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olurlar.” (MEB, 2018, s.94) ile “Velilerle görüşerek çocuklarını yüreklendirmelerini ve onları takdir etmelerini hatırlatınız.” (MEB, 2018, s.95) ifadeleri yer almaktadır. Programda açıkça ifade edilmesine rağmen gözlemlerde velilerin sürecin bir parçası olarak öğrenme-öğretme sürecine bir paydaş olarak katılımının desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu araştırmada İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketinden elde edilen sonuçlarda, veliler İngilizce öğretmenlerinin ders dışında veli katılımına açık dersle ilgili farklı etkinlikler düzenlemesine yönelik olumsuz görüşler ifade etmişlerdir. 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendiren Akbulut (2024) da çalışmasında ulaştığı velilerin sürece dahil edilmediği sonucu, araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir. Alanyazında eğitim kalitesini artırmak için sadece öğretmenlerin ve okulun çabalarının yeterli olmadığı, ailelerin de sürece aktif olarak dahil olması gerektiği; velilerin çocuklarının eğitime katılım olanağı sağlanan okullarda öğrenci başarısının arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Alexander, 2012; Furey, 2023; Lindberg, 2014; Smith, 2023).

Bu bağlamda, programda ve alanyazında önemli bir paydaş olarak rolleri vurgulanan velilerin, öğretmen ve okul ile yaptıkları iş birliklerinin programın başarısını etkileyebilecekleri söylenebilir. Gözlemlerde ve İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketinden ulaşılan sonuç doğrultusunda hedef dil öğrenme sürecine velilerin birer paydaş olarak katılımının desteklenmemesinin öğrencilerin düşük dil becerileri seviyelerinin nedenlerinden biri olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen sonuçlarda, öğrenme-öğretme sürecinde “ölçme-değerlendirme süreçlerine dört temel dil becerisini dahil etme”, “ölçme-değerlendirme tekniklerini çeşitlendirme” ve “ölçme-değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler kullanma” ile “hedef dilin, okul içinde ve dışında kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma” ilkelerinin hiçbir derste öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. 2018 İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin kendilerini zorlayan ancak gerçekleştirilebilir etkinliklerle başarılı oldukça motivasyonlarının arttığı; öğrencilerin materyaller üreterek okul içinde ve dışında paylaşılacak ürünler ortaya koymasının sağlanması önerilmektedir (MEB, 2018). Programda önerilenin aksine Akbulut’un (2024) da çalışmasında ortaya koyduğu gibi, üç sınıfta da öğretmenlerin okul içinde ve dışında hedef dilin kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları sunma ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım sergilemedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda programların aslına bağlı kalarak uygulanmasında birincil düzeyde sorumluluğa sahip öğretmenlerin, öğrencilerin hedef dili gerçek yaşam bağlamlarında dil pratiği yaparak dil becerilerini geliştirebilme ve hedef dilin çeşitli ortamlarda kullanılabilir olduğunu görerek dil öğrenme sürecine olan motivasyonlarını artırabilme fırsatını öğrencilere sağlamadıkları, bu durumun da öğrencilerin dil becerilerinin gelişmemesine sebep olabileceği ifade edilebilir.

Ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak 2018 İngilizce dersi öğretim programında, çeşitli ölçme-değerlendirme teknikleri aracılığıyla öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ürün ve süreç odaklı testler kullanılarak dört temel dil becerisinin değerlendirilmesi gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018). Ancak alanyazın

incelendiğinde programda vurgulananın aksine, araştırmının bu sonucuna benzer olarak ürün değerlendirmeye yönelik yazılı sınavlar ve testler aracılığıyla formal değerlendirmenin yapıldığı, portfolyo, öz değerlendirme, resimli sözlük vb. programda önerilen süreç değerlendirmeye yönelik alternatif değerlendirmelerin yapılmadığı, sınavlarda dil becerilerinin ölçülmediğı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Çetin, 2018; Dünder, 2020; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kerimoğlu, 2021; Taşci, 2022). British Council ve TEPAV (2014) tarafından Türkiye'deki İngilizce öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılan analizde, tek cevaplı sorulardan oluşan testlerin öğrencilerin öğrenmeleri ile diğer beceri alanlarının geliştirilmesine katkı sunmadığı; iletişim odaklı olması beklenen İngilizce öğrenme sürecinin testlerle değerlendirilmesinin yetersiz olduğı ve öğretim programının beklentileriyle uyumsuz olduğı vurgulanmıştır. Bu çalışmada ve alanyazında ulaşılan öğrencilerin İngilizce dil becerileri düzeylerinin düşük olması sonucu, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan tekniklerin dört temel dil becerisine yönelik olmaması ile gerekçelendirilebilir.

Sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında öğretim programının uygulamaya yansıtılmasında içerik öğesi açısından resmi programla uyumlu bir yapı sağlanmakla birlikte, kazanımlar öğesinde uyum kısmen sağlanırken, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından uygulamada resmi programla uyum sağlanamadığı ortaya konulmuştur. Programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin sonuçlar bütüncül olarak incelendiğinde, programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçünde resmi programla uyum sağlanırken; ikisinde kısmen uyumluluk durumu tespit edilmiştir ve yedisinde resmi programla uyum sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinin programın önerdiği uygulama ilkelerinin paralelinde planlanmadığı tespit edilmiştir.

Nitelikli eğitimin gerçekleşmesinde birbirini tamamlayan iki temel unsur olan eğitim programı ve öğretmene (Tan-Şişman, 2021) ilişkin olarak bu araştırmada uygulama boyutunda resmi program ve uygulanan program arasında olması gereken uyumun öğretmenler tarafından yeterli şekilde yansıtılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Öğretmenlerin, bir eğitim

programını tasarlandığı gibi öğrenme-öğretme sürecine yansıtması için öncelikle eğitim programı ile program geliştirme süreç ve uygulamaları konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir” (Tan-Şişman, 2021, s.377). Araştırmanın girdi boyutunda öğretmenlerin programa ilişkin eğitim almadıkları; programa ilişkin bilgi edinme yollarından yazılı programı temel kaynak olarak kullananların yüzdesinin düşük olması öğretmenlerinin program bilgisi ve farkındalıklarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda uygulama sürecinde öğretmenlerin programın aslına bağlı kalarak uygulamalar yapmamaları programa ilişkin bilgi ve farkındalıklarının olmayışı ile ilişkilendirilebilir.

Süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme süreçlerinin resmi programla uyumlu olarak yürütülmediği sonucunun altında yatan nedenlerden biri olarak gerek MEB gerekse okul müdürlerinin programların uygulamaya yansıtılma süreçlerinde izleme ve değerlendirme çalışmaları yürütmemesi ve dolayısıyla öğretmenler için geri bildirim mekanizmalarının sürece dahil edilmemesi durumuyla da ilişkilendirilebilir. Diğer bir açıdan da araştırmadan elde edilen sonuçlarda okul yöneticilerinin gerekli izleme ve değerlendirme çalışmalarını yürütmüş olma durumları düşünüldüğünde dahi programa yeterince hâkim olmadıklarından dolayı yürütülen izleme çalışmalarından alınacak geri bildirimlerin niteliği artırma potansiyelinin sınırlı olduğu söylenebilir.

İngilizce Dersi Öğretim Programının Etkililiğine İlişkin Ürün Değerlendirme Bağlamında Tartışma ve Sonuç

Altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının ürün bağlamında etkililiğinin ortaya konulması amacıyla programın hedef kitlesi olan öğrencilerin programında belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik duyuşsal özellikleri; programı uygulayan öğretmenlerin ve programın uygulandığı okullardaki yöneticilerin programın etkililiğine ilişkin görüşleri ile velilerinin İngilizce dersine ilişkin görüşleri ürün özellikleri olarak incelenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilere uygulanan İngilizce 6. sınıf Dil Becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma) Testi sonuçlarına göre, girdi değerlendirme ile karşılaştırıldığında ürün değerlendirmede bir artış olduğu bulunmakla birlikte, öğretim süreci sonunda öğrencilerin 6. sınıf kazanımlarına ulaşma düzeylerinin alanyazında kabul gören .70'in oldukça altında olduğu, öğrencilerin kazanımlara ulaşamadıkları belirlenmiştir. Ülkemizde 2018 ve öncesi İngilizce dersi öğretim programlarını değerlendiren araştırmalarda öğrencilerin yabancı dil başarılarının düşük olduğu, özellikle İngilizce konuşma becerisinde yetersiz oldukları ortaya konulmuştur (Akekmekci, 2021; Bal, 2022; British Council & Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV), 2014; Çelebi, 2006; Kaya, 2018; Taşci, 2022). Ülkelerin İngilizce yeterliklerini araştıran en güncel çalışma bulgularına göre, Education First (EF) 2023 yılında yaptığı araştırma sonucunda Türkiye'nin İngilizce dil yeterliliğinin 113 ülke arasında 66. sırada iken, 34 Avrupa ülkesi arasında 33.sırada yer aldığını ve düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir (EF English Proficiency Index, 2023). Alanyazındaki bu çalışmalar araştırmaya katılan öğrencilerin düşük İngilizce dil becerileri düzeyleri sonucunu desteklemektedir. Bunun sebepleri arasında, girdi ve süreç değerlendirmelerinde belirtilen öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyeleri, öğretmen profilinin program bilgisi vb. açısından durumu, çocuklarını destekleyecek veli profilinin olmaması, okul ve sınıf ortamının yetersiz olması, süreç değerlendirmede öğretmenlerin programın aslına bağlı kalarak uygulamaya yansıtılmamaları, ölçme-değerlendirme süreçlerinde dört dil becerisinin değerlendirilmemesi, okul yöneticilerinin denetlemeleri yapmaması gibi nedenler sayılabilir.

Ürün değerlendirme sonunda elde edilen öğrencilerin 6.sınıf kazanımlara istenilen düzeyde ulaşamamaları sonucu, girdi değerlendirmede elde edilen öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk seviyeleri ile ilişkilendirilebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerilerinde yetersiz olmalarının ön öğrenmelerinin düşük olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Diğer bir tarafından elde edilen bu sonuç öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin programın uygulama ilkelerini ve gerektirdiği öğrenme-öğretme sürecinin tüm bileşenlerini aslına bağlı kalarak uygulamadıkları veya aslına bağlı uyarlamalar yapmadıkları

için öğrencilerin öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenmiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Süreç değerlendirmede tespit edilen öğretmenlerin dört dil becerisini değerlendirmemeleri de bu sonucun nedenlerinden biri olabilir. Yazılı program metninde öğrenme, öğretme ve ölçme süreçlerinin birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olduklarını ve sadece öğretmenlerin öğretim tercihlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve hatta velilerin eğitimde neyin önemli ve değerli olduğunu algılamalarını şekillendirmede kritik öneme sahip olduğu açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda öğretmenlerin dört dil becerisini değerlendirmemeleri hem öğrencilerin bu sınavlara alışkın olmamalarına hem de öğrencilerin bu sınavları önemli bulmamalarına sebep olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasına paralel olarak öğrencilerin 6. sınıf kazanımlarına ulaşamamalarının, 7.sınıf programı için hazırbulunuşluklarının da düşük olacağı şeklinde yorumlanabilir. Ülkemizin yabancı dil öğrenmede başarılı olmadığı geçmişten günümüze alanyazında yürütülen birçok çalışma bulgusu ile kanıtlanmış bir durumdur. Bu durum, MEB bünyesinde 2.sınıftan başlayıp 12.sınıf dahil olmak üzere 11 yıl boyunca sağlanan İngilizce eğitiminde diğer sınıf seviyelerinde de öğrenci hazırbulunuşluklarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yeni koşullara ve yeni yaklaşımlara nasıl uyum sağlayabilecekleri ve yabancı dil öğretim programlarının 21. yüzyıl ihtiyaçları doğrultusunda nasıl uyarlanabileceğinin incelenmesi önemlidir (Czerkowski & Berti, 2020; Moea & Mokhets'engoane, 2024). Öğretim programlarının esnek olması beklenmektedir, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulamaya yansıtılması ciddi bir planlama olmadan gerçekleşmez ancak beklenmedik durum ve olayları ele alabilmek için esnek bir planlama yapılmalıdır (Orstein & Hunkins, 2018). Profesyonel dil öğreniminde dönüşüm, öğrenme tasarımı alanındaki en iyi uygulamalar kullanılarak, öğrencilerin ve ihtiyaçlarının program geliştirme sürecine yön verdiği yeni bir program geliştirme yaklaşımıyla başlar (Moea & Mokhets'engoane, 2024). Bu doğrultuda araştırmada da ortaya konulan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olması durumuna

ilişkin İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde öğretmenlerin neler yapabileceğine, programın nasıl esnetilebileceğine ilişkin uygulama ve önerilerin olmadığı tespit edilmiştir.

Ürün değerlendirmede öğrencilere uygulanan İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi sonuçlarına göre öğrencilerin olumlu duyuşsal özelliklerine sahip oldukları tespit edilmekle birlikte, girdi değerlendirme ile karşılaştırıldığında olumsuz yönde bir düşüş bulunduğu tespit edilmiştir. İngilizce dersi öğretim programı eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin İngilizceye karşı pozitif bir tutum oluşturmalarını önermektedir (MEB, 2018). Eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde girdi değerlendirmeye göre düşüş olması sonucu öğretmenlerin süreç değerlendirmede tespit edilen uygulama ilkelerinden hedef dilin kullanımını eğlenceli hale getiren etkinlikler kullanmamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Ürün değerlendirme sonuçları doğrultusunda, öğrenci özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu duyuşsal özelliklerine sahip olmaları açısından programın gerektirdiği ürün özellikleri ile uyumlu olduğu ancak öğrencilerin İngilizce 6. sınıf dil becerileri düzeylerinin düşük olması nedeniyle programın gerektirdiği ürün özellikleri ile uyumlu olmadığı ortaya konulmuştur.

İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi sonuçlarına göre, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde girdi sonuçlarına göre artış bulunmakla birlikte öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin ürün değerlendirmede de olumlu düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak alanyazında öğretmen görüşlerine göre öğretim programını araştıran çalışmaların sonuçlarında da uygulamada karşılaşılan sorunlar, güçlükler, yetersiz ders saati gibi farklı problemler/zorluklar sebebiyle programın yetersiz ve aksayan yönlerinin olduğu, resmi program ile sınıf uygulamalarının örtüşmediği ortaya konulmuştur (Aktaş, 2021; Bal, 2022, Fuçucuoğlu, 2023; Gül, 2019; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kerimoğlu, 2021; Kuzu, 2023).

Araştırmanın İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi'nden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin programın genel özelliklerine ilişkin görüşlerinde girdi değerlendirmeye göre ürün değerlendirmede artış bulunmakla birlikte öğretmenlerin görüşlerinin yine de olumlu düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Programın genel özelliklerine yönelik elde edilen girdi ve ürün değerlendirme sonuçlarında aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 'programın sarmal yapıda olması' olarak tespit edilmiştir. 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin, programın yazılı metninde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda sarmal bir yapıda tasarlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda bu sonuç olması gereken durumun göstergesi olarak yorumlanabilir. Alanyazında 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceleyen araştırmalarda da (Karaca, 2022; Kerimoğlu, 2021) programın sarmal bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılması araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir. Diğer taraftan sarmal yapıya rağmen öğrencilerin 5. sınıftan getirdikleri, 6. sınıfta kazandıkları ve 7. sınıfa taşıyacakları dil becerine yönelik elde edilen sonuçlar, sarmal yapının tam anlamıyla uygulama kısmında işlevselleştirilmediğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin programın uygulanabilmesi için ders saatinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri anket maddesi hem girdi hem ürün değerlendirme sürecinde programın genel özelliklerine yönelik aritmetik ortalaması diğer maddelere göre en düşük olanıdır. Ürün değerlendirmede bu maddeye ilişkin aritmetik ortalama artış olmakla birlikte yine de öğretmenlerin ders saatinin yeterli olduğuna yönelik görüşleri olumsuzdur. Benzer olarak ders saatinin yetersiz olduğu bu çalışmada süreç değerlendirme kapsamında gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde de belirtilen bir durumdur. Araştırmanın öğretmen anketinde ulaşılan yetersiz ders saati sonucu süreç değerlendirmede ulaşılan sonuçla örtüşmektedir. Alanyazında 2018 İngilizce dersi öğretim programı odağında yürütülen çalışmalarının sonuçlarında da öğretmenler haftada üç saatin programın uygulanmasında yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Akbulut, 2024; Aktaş, 2021; Başaran ve ark., 2020; Demir, 2020; Dünder, 2020; Fuçucuoğlu,

2023; Gedik, 2024; Gevrek-Özden, 2019; Karaca, 2022). Benzer olarak alanyazında ders saatinin yeterli olmamasının İngilizce dersi öğretim programlarının uygulamaya yansıtılmasını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Jetnikoff, 2015; Karaca, 2018; Kirkwood, 2013; Mattarima & Hamdan, 2011; Rahman ve ark., 2018). Bu doğrultuda, 2018 ve önceki yıllarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programlarını değerlendiren çalışmalarda ulaşılan sonuçlar da göz önünde bulundurulduğunda, TTKB'nin İngilizce dersleri için belirlediği haftalık ders saatinin yeterli olmamasının geçmişten günümüze kadar halen süren bir problem olduğu, bu duruma ilişkin pek çok bilimsel araştırma sonucu ortaya konulmasına rağmen, yeni programların güncellenmesinde ya da yenilenmesinde paydaş görüşlerinin ve bilimsel araştırma sonuçlarının dikkate alınmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinde girdi değerlendirmeye göre ürün değerlendirmede olumlu yönde artış olduğu ancak öğretmenlerin kazanımlara yönelik görüşlerinin yine de genel olarak olumlu düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programında 6. sınıf için belirlenen kazanımlara yönelik elde edilen girdi ve ürün değerlendirme sonuçlarında aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 'kazanımların anlaşılır olması' olarak tespit edilmiştir. Programda kazanımların anlaşılır olması, öğretim programını uygulayan öğretmenlere rehberlik etmesi ve programın başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için en önemli unsurlardan biridir (Cohen ve ark., 2010). Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarda öğretmenler öğretim programında 6. sınıf için belirlenen kazanımların anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer olarak araştırmanın süreç değerlendirmesinde gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde öğretmenler kazanımların anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Alanyazında 2018 İngilizce dersi öğretim programına yönelik çalışmalarının sonuçlarında da kazanımlarının açık bir şekilde ifade edildiğine ulaşılmıştır (Dündar, 2020; Ercan, 2019; Gül, 2019; Keklik, 2019; Kerimoğlu, 2021; Palabıyık, 2021). MEB tarafından yayınlanan "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" başlıklı raporda programların sade ve anlaşılır

olmasının ön planda tutulduğu belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda, anketi yanıtlayan İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla program kazanımlarının açık bir şekilde ifade yönelik görüşlerinin olumlu olması gereken bir sonuç olup; MEB'in programı yenilerken kazanımların sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesini ön planda tutması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların dört temel dil becerisini geliştirilebilmek için yeterli sayıda olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu madde hem girdi hem ürün değerlendirmede kazanımlara ilişkin aritmetik ortalaması diğer maddeler arasında en düşük olanıdır. 2018 İngilizce dersi öğretim programında altıncı sınıf için belirlenen kazanımlar incelendiğinde, kazanımların dört temel dil becerisi doğrultusunda yapılandırıldığı tespit edilmiş, ancak her bir dil becerisine yönelik kazanım sayılarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Bir başka ifade ile altıncı sınıfa yönelik toplam 60 kazanımın 27'si konuşma, 14'ü dinleme, 13'ü okuma, altısı yazma kazanımıdır. Bu bağlamda, İngilizce dersi öğretim programında ilk sınıfların konuşma ve dinleme odaklı olduğu belirtilmekte olduğundan ulaşılan bu sonuç programın kendi içindeki tutarlılığının bir işaretçisi olarak ifade edilebilir. Süreç değerlendirmede dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve kazanımın odağındaki dil becerisine ağırlık hususunda elde edilen sonuçlardan da hareketle kazanımların öğretmenlerin dört temel dil becerisini geliştirilebilmek için yeterli sayıda olmadığı yönünde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin programın doğasına hâkim olmadıklarının bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Alanyazında, 2018 İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin, programdaki kazanımların sayısını fazla olduğunu ifade ettikleri (Balım, 2020), kazanım sayılarının fazlalığı nedeniyle zorluk yaşadıkları (Gül, 2019), dil becerileri ile öğrenme çıktıları açısından çeşitliliğin yetersiz olduğunu belirttikleri (Karaca, 2022) ve kazanımların dört dil becerisini geliştirebilme bakımından öğrencilerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını ifade ettikleri (Kerimoğlu, 2021) araştırmalar mevcuttur. Diğer taraftan, Karsantık (2021) ile Kerimoğlu (2021) öğretmenlerin programı uygulamaya yansıtırken zorluklar yaşadıkları; yetersiz fiziksel koşullar, zaman sınırlamaları gibi çeşitli sebeplerle kazanımlarda atlama, uyarlama yaptıkları ve kazanımlar arasından önemli gördüklerini seçip aktarmaya çalıştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu

çalışmada ulaşılan, kazanımların dört temel dil becerisini geliştirmek için yeterli sayıda olmadığı sonucunun, uygulamada öğrencilerin dört temel dil becerisi bakımından yeterince gelişmemesi, öğretmenlerin kazanımlarda atlama, uyarlama yapması veya kazanımlar içinden seçim yapması gibi yanlış uygulamalara yol açtığı ifade edilebilir.

İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin programın içeriğine yönelik görüşlerinde, girdi değerlendirmeye kıyasla ürün değerlendirmede olumlu yönde bir artış olmakla birlikte içerik hakkındaki öğretmen görüşlerinin yine de olumlu düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. 2018 İngilizce dersi öğretim programı için içeriğe yönelik ulaşılan sonuçlarda, araştırmaya katılan öğretmenler, içeriğin programın kazanımlarıyla tutarlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu madde hem girdi hem ürün değerlendirmede içeriğe yönelik aritmetik ortalaması diğer maddeler arasında en yüksek olanıdır. Benzer şekilde çalışmada süreç değerlendirmesinde gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda da tüm öğretmenler içeriğin kazanımlarla uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan bu araştırmada öğretmen anketi ve öğretmen görüşmesinden elde edilen bu sonuçlar örtüşmektedir. Alanyazında Ercan (2019), Keklik (2019), Palabıyık (2021) ve Taşci (2022) da İngilizce dersi öğretim programına ilişkin yaptıkları araştırmalarında programda içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Program geliştirmede gerekli ilkelere göre içerik kazanımlar doğrultusunda belirlenip kazanımlarla tutarlı hazırlanmalıdır (Demirel, 2021). Programdaki kazanımlarla uyumlu seçilip düzenlenen içeriğin, öğrencilerin kazanımlara ulaşılabilmesinde katkı sağlayan aracı faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla programda içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğunu ifade etmeleri 2018 İngilizce dersi öğretim programında içerik düzenlenirken gerekli ilkelere uyulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bununla birlikte bu olumlu görüşlerin aksine, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu anket maddesi programın içeriğine ilişkin aritmetik ortalaması diğerlerine göre en düşük olan maddedir. Bu

maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin hem girdi hem de ürün değerlendirmede olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Akbulut (2024) ve Dündar'ın (2020) çalışmalarının sonuçları da öğretmenlerin programda yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekmediğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ilişkin görüşlerinin olumsuz olması, benzer şekilde bu araştırmada süreç değerlendirmede gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda da ortaya konulan öğretmenlerin içeriğin kendi içinde kaldığı, güncel konuları içermediği, dikkat çekici olmadığı görüşleriyle örtüşmektedir. Doğdukları andan itibaren dijital teknolojinin şekillendirdiği dijital çağın yerlileri olarak adlandırılan (Prensky, 2001) bu çalışmada değerlendirilen İngilizce dersi öğretim programının hedef kitlesi olan 6. sınıf öğrencileri, yeni bir çağın öğrencileri, tüketicileri ve vatandaşları olarak görülmektedir. Hızla değişen ve gelişen teknoloji çağında öğrencilerin ilgi duydukları konuların da teknoloji paralelinde değişmiş olmasına rağmen 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriği incelendiğinde hayat, lezzetli kahvaltı, şehir merkezi, hava durumu ve duygular, lunaparkta, meslekler, tatiller, kitap kurtları, gezegeni kurtarma ve demokrasi temalarına yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın İngilizce öğretmenlerinin içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ilişkin görüşlerinin olumsuz olması, program geliştirme sürecinin en temel başlangıç noktalarından olan ihtiyaç analizi ile ilişkilendirilebilir. Bu durum, programa yönelik ihtiyaç analizinin yeterli şekilde yapılmadığı veya belirlenen ihtiyaçların program bileşenlerine yeterli düzeyde yansıtılmadığının göstergesi olabilir. Öğrencilerin ilgi ve istekleri güçlü motivasyon kaynağı olabilirler (Oliva & Gordon, 2013). Bu bağlamda içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmamasının, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını azaltacağı bu durumun da içerik doğrultusunda gerçekleşen yabancı dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

Eğitim durumlarına ilişkin elde edilen girdi ve ürün değerlendirme sonuçlarında aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 'programda tavsiye edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımların gerçekleştirilmesini desteklemesi' olarak tespit edilmiştir. Dündar

(2020), Keklik (2019) ve Taşci'nin (2022) çalışmalarından ulaştıkları sonuçlar araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin programda tavsiye edilen öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımların gerçekleştirilmesini desteklemesine yönelik görüşlerinin olumlu olması, benzer olarak bu araştırmada süreç değerlendirmede gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda da ortaya konulan tüm öğretmenlerin öğretim yöntem tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğu yönündeki ifadeleri de bu sonucu desteklemektedir. Öğrenme yaşantıları, program geliştirme ilkelerinin bir gereği olarak okulun ulaşmayı hedeflediği amaçlar doğrultusunda programın kazanımlarını destekleyecek şekilde planlanmalıdır (Demirel, 2021). Öğretim yöntem ve tekniklerinin programdaki kazanımlara uygun şekilde seçilmesi, öğrenme yaşantılarının etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlayan önemli bir faktördür. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kazanımların gerçekleştirilmesini desteklediği yönündeki görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Programı uyguladıkları süre dahilinde öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olması beklenen ve istenilen bir durum olmakla birlikte süreç değerlendirmede ortaya konulan sonuçlarda önerilenlerin sınırlı sayıda ve çeşitlikte kullanılması öğretmenlerin program farkındalıklarının az olması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada hem girdi hem de ürün değerlendirmede İngilizce öğretmenlerinin, programda önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarına uygun nitelikte olduğunu belirttikleri anket maddesinin, dört dil becerisine yönelik maddeler arasında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. 2018 ve önceki programları inceleyen araştırmalarda Gürsoy ve Eken (2018), Karaca (2022), Karsantık (2021), Kerimoğlu (2021), Koçak ve Göçer'in (2020) çalışmalarında öğretmenlerin en çok okuma becerisine önem verip odaklandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadaki öğretmenlerin programdaki öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencilerin okuma becerisi kazanmalarına uygun nitelikte olmasına yönelik görüş bildirmeleri sonucu alanyazında ortaya konulan öğretmenlerin en çok okuma becerisine odaklanmalarının gerekçelerinden biri olarak yorumlanabilir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenlerin programda benimsenen/önerilen öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencilerin konuşma becerisini kazanmalarına uygun nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmanın süreç değerlendirmesinde gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda da ortaya konulan tüm öğretmenlerin öğretim yöntem tekniklerinin geliştirilmesi hedeflenen becerilere uyumu bakımından uygun olduğu ancak kalabalık sınıflar, süre yetersizliği gibi bazı faktörlerden kaynaklı uygulamakta zorluk yaşadıkları yönündeki ifadeleri ile ilişkilendirilebilir. Kerimoğlu (2021) da araştırmasında öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerisi kazanmalarına uygun olduğu görüşüne kısmen katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketine katılan İngilizce öğretmenlerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerisi kazanmalarına uygun olmadığı yönündeki olumsuz görüşleri, öğretmenlerin programı yeterince tanımamaları ile ilişkilendirilebilir.

Ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlarda girdi ve ürün değerlendirmede İngilizce öğretmenleri genel olarak ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrenci seviyesine uygun ve kazanımları ölçebilecek nitelikte olduğunu düşünmektedirler. DüNDAR (2020), Keklik (2019) ve Palabıyık (2021) da çalışmalarında ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi sonucunda alınacak kararın geçerliliği, öğrenci özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ve tekniklerinin seçilmesiyle yakından ilişkilidir (McMillan, 2011). Başka bir deyişle, öğrenci seviyesine uygun olmayan tekniklerle yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarının hatalı olabileceği ifade edilebilir.

Ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları bir madde ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olduğudur. Benzer olarak araştırmanın süreç değerlendirmesinde gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda da tüm öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu düşündükleri ortaya

konulmuştur. Yazılı program metninde programın doğasıyla uyumsuz bir test sürecinin, tüm dilsel ve pedagojik altyapıyı ve hedefleri tehlikeye atabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Öğretmen anketi ve görüşmeleri sonuçlarından hareketle, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına yönelik çoğunlukla olumlu görüş bildirmeleri 2018 İngilizce dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme tekniklerinin düzenlenmesinde gerekli ilkelerin dikkate alındığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Diğer taraftan bu olumlu görüşlerin aksine, programın ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin girdi değerlendirmede aritmetik ortalaması diğerlerine göre en düşük olan madde 'programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile farklı dil becerilerinin birlikte değerlendirilebilmesinin mümkün olması'; ürün değerlendirmede aritmetik ortalaması diğerlerine göre en düşük olan madde ise 'programda benimsenen/önerilen ölçme-değerlendirme teknikleri ile dört dil becerisini değerlendirmenin mümkün olması' olarak tespit edilmiştir. Bu görüşlere paralel olarak araştırmanın süreç değerlendirmesinde gözlem yapılan sınıfların İngilizce öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmelerde ulaşılan sonuçlarda da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygun olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Ölçme-değerlendirme sürecine yönelik olarak yazılı program metninde, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak, çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak dört temel dil becerisinin ürün ve süreç odaklı testlerle değerlendirilmesi gerektiği açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018). Ancak programda vurgulananın aksine, bu çalışmanın süreç değerlendirme boyutunda da ulaşılan öğretmenlerin dört dil becerisine yönelik ölçme-değerlendirme yapmadıkları sonucuna paralel olarak, alanyazın incelendiğinde ölçme-değerlendirme sürecinin süreç değerlendirme ve dört temel dil becerisini kapsamadığı, çoğunlukla yazılı sınavlar aracılığıyla sınama durumlarının yürütüldüğünü ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Çetin, 2018; Dündar, 2020; Karaca, 2022; Karsantık, 2021; Kerimoğlu, 2021; Taşci, 2022). Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin olumsuz görüş bildirmeleri, aslında programda önerilen

ölçme-değerlendirme teknikleri dört dil becerisinin ölçülmesi potansiyeline sahip uygulamalar olmakla birlikte öğretmenlerin programın doğasını bilmemeleri ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin geleneksel yaklaşımları benimsemeleri ile gerekçelendirilebilir. Bu sonuçların yanı sıra 2023-2024 yılından itibaren MEB (2023) Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi ile yabancı dil derslerinde öğrenci başarısını değerlendirmenin iki aşamada yapılması ve sınav puanlarının, yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i alınarak hesaplanması kararını alarak, dinleme ve konuşma dil becerilerinin de ölçülmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda, aslında 2018 İngilizce dersi öğretim programının doğasında olan dört temel dil becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde bütünleştirilerek uygulamaya yansıtılması ile dört temel dil becerilerinin dengeli olarak ölçme-değerlendirme süreçleri ile işlevsel hale getirilmesi MEB'in yeni yönergesi ile zorunluluk olarak eğitim sistemine dahil edilmiştir. Bu yönerge, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesini zorunlu hale getirmiş ve öğrencilerin İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde ilgili dil becerilerine uygun ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uygulanmasına başlanmıştır. Bütün bu sonuçlar doğrultusunda, ürün değerlendirmede öğretmenlerin öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşlerinin olumlu olmaması açısından programın gerektirdiği ürün özellikleri ile uyumlu olmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada, İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi'nden elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ürün değerlendirmede girdi değerlendirmesine kıyasla az da olsa artış gösterdiği hem girdi hem de ürün değerlendirmede genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle nitelik ve nicelik bakımından okul/sınıf özelliklerinin ve İngilizce öğretmenlerinin yeterli olduğu, okullarda İngilizce dersine ilişkin eğitim-öğretim çalışmalarının etkili ve verimli bir şekilde yürütüldüğü ifade edilebilir. İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketine ilişkin elde edilen sonuçlarda girdi ve ürün değerlendirmede aritmetik ortalaması en yüksek olan madde 'okullarda İngilizce zümre toplantılarının düzenli olarak yapılması' olarak tespit edilmiştir. MEB (2019) Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesinde, okullarda zümre

toplantılarının ders yılı başlamadan önce, ikinci dönemin başında ve ders yılı sonunda yapılarak bu toplantılarda alınan kararların raporlanmasını zorunlu tutmaktadır. Bu doğrultuda, okullarda İngilizce dersi zümre toplantılarının düzenli olarak yapılmasına ilişkin okul yöneticilerinin olumlu görüş bildirmeleri, yönerge gereği beklenen bir durumdur ve bu toplantıların MEB tarafından zorunlu tutulan resmi bir prosedür olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Diğer taraftan, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarında okul yöneticisi ile veliler arasında İngilizce dersine yönelik yapılan iş birliğinin yeterli olduğuna yönelik görüş bildirdikleri anket maddesi girdi ve ürün değerlendirmede programın uygulanmasına ilişkin aritmetik ortalaması diğerlerine göre en düşük olan madde olmakla birlikte okul yöneticilerinin veli-okul iş birliğine yönelik görüşlerinin girdi ve ürün değerlendirmede olumlu olduğu tespit edilmiştir. 2018 İngilizce dersi öğretim programında “planlanan programın uygulanmasında okul yöneticileri, tesisler, sınıf kaynakları ve materyalleri, öğretmenler, sınıf mevcudu, veliler ve öğrencilerin kendileri dahil olmak üzere çok sayıda dış faktörün uygulamasını etkileyebileceği için ilgili herkesin dış desteğiyle programın başarılı olabileceği” (MEB, 2018, s.10) ifade edilip okul yöneticisi-veli iş birliğine vurgu yapılmaktadır. Bu bulgular ışığında, okul yöneticilerinin programın uygulanmasında okul yöneticisi ile veliler arasında İngilizce dersine ilişkin yapılan iş birliğinin yeterli olduğuna yönelik görüş bildirmeleri öğretim programında okul yöneticisi-veli iş birliği hususunda vurgulanan durumun okul yöneticileri tarafından dikkate alındığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmada dikkat çekici bir sonuç olarak hem girdi hem de ürün değerlendirmede okul yöneticilerinin, İngilizce derslerinin değerlendirilmesinde dört dil becerisinin değerlendirildiğini belirttikleri ve programa ilişkin bilgiyi çoğunlukla İngilizce öğretmenlerinden aldıkları sonucuna ulaşılmasına rağmen İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük ettikleri yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticisinden beklenen roller arasında okul-toplum ilişkilerinin ve kurumun yönetimi, program çalışmalarının organizasyonu, yönetimi ve izlenmesi, öğrenci ile

öğretmenleri denetleme, öğretimin kalitesinin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile öğrenme ortamının yönetimi yer almaktadır (Aslan & Karip, 2014; Balyer, 2012; Drysdale ve ark., 2009; NASSP, 2007; OECD, 2009). İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi'ne göre “her öğretim yılında en az bir defa öğretmenlerin dersinin izlenmesi ve rehberlikte bulunma” (657 sayılı Devlet Memurları Kanunu Madde10) ve “kurul, komisyon ve ekip çalışmalarının izlenmesi” (Madde 9) okul yöneticilerinin görevleri arasında belirtilmektedir (MEB, 2016). Ancak bu araştırmada süreç değerlendirme sonuçlarında ve alanyazında da sınıma durumlarının süreç değerlendirme ve dört temel dil becerisini kapsamadığı, genellikle yazılı sınavlar aracılığıyla ölçme-değerlendirme sürecinin yürütüldüğü ortaya konulmuştur (Çetin, 2018; Dünder, 2020; Karaca, 2022; Karsantik, 2021; Kerimoğlu, 2021; Taşci, 2022). Uygulamada İngilizce derslerine yönelik ölçme-değerlendirme süreçlerinde dört temel dil becerisine yer verilmemesine rağmen okul yöneticilerinin tam tersi yönde hem girdi hem ürün değerlendirmede olumlu görüşler belirtmeleri ve programa ilişkin bilgiyi çoğunlukla İngilizce öğretmenlerinden aldıkları sonucuna ulaşılmasına rağmen İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük ettikleri yönünde görüş bildirmeleri sonuçlarından hareketle, okul yöneticilerinin öğretimin kalitesini izleme ve değerlendirme rolleri ile programın uygulamaya yansıtılması ya da programın işlevselleştirilmesinde gerekli rol ve sorumlulukları yerine getiremedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Ürün değerlendirmede İngilizce dersine yönelik veli görüşlerinin incelendiği İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi sonuçlarına göre velilerin programın önerdiği veli-okul iş birliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretim süreci sonunda velilerin büyük bir kısmı, İngilizce öğretmenlerinin çocuklarının İngilizce gelişimini desteklemek için önerilerde bulunduğunu belirtmiş ancak öğretmenlerin ders dışında velilerin katılımına açık, farklı etkinlikler düzenleme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. 2018 İngilizce dersi öğretim programında “velilerin sürecin bir parçası olmaya teşvik edilmesi gerektiği ve veli toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenme sürecinden haberdar olması gerektiği” (MEB,

2018, s.94) ifadelerine yer verilip öğretmen-veli iş birliğine vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce gelişimine ilişkin velilere öneriler verdikleri ancak bu önerilere ilişkin olarak velilerin katılımını içeren etkinlikler düzenlemede yetersiz oldukları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan velilerin, İngilizce dersi öğretim programında önerilen veli-okul iş birliği süreçlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, velilerin İngilizce öğretmenlerinin düzenli olarak öğrencilerin İngilizce gelişimi hakkında velilere bilgi verdiğini ancak bu araştırmanın süreç değerlendirmesinde okullarda dört dil becerisinin ölçülmediği tespit edilmesine rağmen velilerin okulda yapılan sınavlarda çocuklarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle ilgili öğretmenlerden geri bildirimler aldığını ifade etmeleri sonucu oldukça dikkat çekicidir. İngilizce öğretmenlerinin velilere öğrencilerin İngilizce gelişimi hakkında geri bildirimlerde bulunmaları okullarda düzenlenen veli toplantılarında İngilizce öğretmenlerinin öğrenci başarısına yönelik olarak paylaşımlarda bulunduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilirken; dört temel dil becerisinin istenilen düzeyde ve şekilde ölçme-değerlendirme süreçlerine yansıtılmamasına rağmen velilerin, öğretmenlerden sınavlara ilişkin çocuklarının dil becerileri hakkında dönütler aldıklarını ifade etmeleri, veli toplantılarında yapılan bilgilendirmelerin kapsamının tam olarak anlaşılmadığı ve aynı zamanda velilerin İngilizce dersine yönelik yeterli düzeyde farkındalık sahibi olmamaları ile gerekçelendirilebilir.

Araştırma sonuçları bütüncül olarak incelendiğinde, girdi değerlendirmede okul ve sınıf ortamı özelliklerinin genel olarak yetersiz olduğu; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu; öğrencilerin öğretim süreci başında İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal giriş özelliklerine sahip oldukları; velilerin Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi dersleri ile karşılaştırıldığında İngilizce dersine daha az önem verdikleri; öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı; okul yöneticilerinin İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Girdi değerlendirmede öğrencilerin olumlu duyuşsal giriş özellikleri, öğretmenlerin eğitim profilleri ve mesleki deneyimleri, okul yöneticilerinin mesleki ve müdürlük deneyimleri ile eğitim profilleri, okul

yöneticilerinin programa ilişkin olumlu görüşleri programın uygulamaya yansıtılmasına ilişkin uyumlu girdi özellikleri sergilerken; diğer taraftan genel olarak programın uygulanması için okul ve sınıf ortamının yetersiz olduğu, gerekli koşulların genel olarak sağlanmadığı, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu, özellikle öğrencilerin altıncı sınıf İngilizce ders öğretim programı için hazır bulunmadıkları tespit edilmiştir. Girdi değerlendirme sonuçları doğrultusunda, programın başarıya ulaşmasının önünde eğitim-öğretim süreci başında sorunların olduğu belirlenmiştir.

Süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sürecinin resmi programla uyumu kapsamında öğretim programının uygulamaya yansıtılmasının içerik ögesi açısından resmi programla uyumun sağlandığı; kazanımlar için resmi programla kısmen uyumlu bir yapı sağlandığı; öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından resmi programla uyum sağlanamadığı ortaya konulmuştur. Programda belirlenen uygulama ilkelerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, programda belirtilen/önerilen 12 uygulama ilkesinden üçünde resmi programla uyumlu bir yapı sağlanırken; ikisinde uyumun kısmen sağlandığı; yedisinde ise resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinin programın önerdiği uygulama ilkelerinin paralelinde planlanmadığı ve uygulama ilkelerine ilişkin resmi programla uyumlu süreçlerin izlenmediği ortaya konulmuştur. Süreç değerlendirme sonuçlarında öğretmenlerin eğitim profilleri ve mesleki deneyimlerine rağmen programın aslına bağlı uygulamalar yapmamalarının programın etkililiğini engelleyen bir problem olduğu belirlenmiştir.

Ürün değerlendirmede öğrencilerin İngilizce 6. sınıf Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma Becerileri Testleri sonuçlarında girdi değerlendirme sonuçlarına göre artış olduğu ancak yine de başarılı olamadıkları; girdi değerlendirmeye göre azalma olmakla birlikte öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip oldukları; girdi ve ürün değerlendirme arasında bir artış olmakla birlikte, öğretim süreci sonunda öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin yine de olumsuz olduğu; okul yöneticilerinin programın uygulanmasına yönelik düşüncelerinin girdi değerlendirmeye paralel olarak olumlu olduğu,

velilerin İngilizce dersi öğretimine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Girdi, süreç ve ürün değerlendirme sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, 2018 İngilizce dersi öğretim programında dört temel dil becerisine göre yapılandırılan kazanımlar olması, İngilizce dil yeterliliğinin bu dört temel dil becerisi odağında geliştirilmesinin hedeflenmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinde program öğelerine ve programda belirlenen uygulama ilkelerine yönelik resmi programda belirtildiği/önerildiği gibi uygulamalar yapılması gerektiği, ölçme-değerlendirme süreçlerinde dört temel dil becerisinin bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiği, veli toplantıları aracılığıyla velilerin bilgilendirilip çocuklarının dil öğrenme sürecini desteklemelerinin sağlanması gerektiği açık ve net bir şekilde belirtilmesine rağmen, programın uygulama süreçlerinde bu bileşenlerin yeterli şekilde dikkate alınmadığı, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinde hedeflenen düzeye ulaşamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Programın etkililiğine yönelik ürün değerlendirme sonucunda ulaşılan 6. sınıf kazanımlarına ulaşamamaları, programın uygulamaya yansıtılmasında gerekli olan öğretmen niteliği, yönetici ve veli desteği, öğrenci hazırbulunuşluğu, okul ve sınıf ortamının özellikleri gibi durumlardan kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında iletişimsel yaklaşım odağında dört temel dil becerisi, öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneriler, uygulama ilkeleri verilerek, ölçme değerlendirme süreçlerinin çerçevesi çizilmiştir ancak öğretim programının aslına bağlı kalarak uygulamaya yansıtılmadığı tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla, yapısal olarak bazı sorunları barındırmakla birlikte resmi programın potansiyel bir etkililiğe sahip olmasına rağmen, uygulanan program bağlamında girdi, süreç ve ürün aşamalarında tespit edilen faktörler dahilinde etkili olmadığı ve programın uygulanmasını olumsuz etkileyen faktörlerin etkilerini azaltacak düzenlemeler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Program geliştirme sürecinin ihtiyaç analizi ile başlaması, program değerlendirmenin geri bildirim mekanizması olarak düzenli ve sistematik olarak yürütülmesi, elde edilen sonuçların da mevcut programa yansıtılması ile program geliştirme sürecinin sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Alanyazında yürütülen program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla anket çalışmalarıyla öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda programın uygulama süreçlerini incelenmeden yapıldığı görülmektedir. Sadece öğretmen veya öğrenci görüşlerine dayanarak yapılan değerlendirmelerle, programın uygulama aşamasındaki etkileri göz önüne alınmadığında, programın etkililiği doğru bir şekilde ölçülemez ve gerekli iyileştirmeler yapılamaz (Stake, 1967). Program değerlendirme çalışmalarının etkinliğini artırmak için, sadece öğretmen veya öğrenci görüşlerine odaklanmak yerine, programın uygulama süreçlerini ve sonuçlarını da izlemek önemlidir. Programın etkililiğinin ortaya konulmasında program değerlendirme amaçlarına göre belirlenecek program değerlendirme yaklaşımı ve program değerlendirme modeli izlenerek değerlendirilecek program hakkında objektif, kanıta dayalı sonuçların elde edilmesi odağında çalışmaların yürütülmesi ve değerlendirme raporlarının politika yapıcılar, program geliştirme komisyonları ve ilgili diğer paydaşlar tarafından dikkate alınması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin 5. sınıftan getirdikleri, 6. sınıftan aldıkları ve 7. sınıfa götüreceklerinin birbirini tamamlaması gerekmektedir. Dolayısıyla, ön öğrenmelere bağlı eksikliklerin izlenerek giderilmesi önerilmektedir. Yeni 2024 öğretim programları ortak metninde “öğrencilerin ünite/tema/öğrenme alanı ile ilgili ihtiyaç duyacağı ön öğrenmeler, öğretim programlarında temel kabuller” olarak belirtilmektedir (MEB, 2024, s.63) ifade edilen bu durum tam öğrenmenin sağlanması ve kalıcılığının artırılması açısından önemlidir. Bu yaklaşımın program geliştirme sürecinde hedef kitlenin ihtiyaç, ilgi, öğrenme yaşantıları açısından detaylı şekilde analiz edilerek yenilenmesi planlanan İngilizce dersi öğretim programlarına da yansıtılması ve

süreç içinde yapılacak ön öğrenme değerlendirmelerine yönelik öğretmenlere rehberlik edecek somut uygulamaların sunulması önerilmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun 2018 altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin eğitim almadıklarını göstermektedir. Araştırma sürecinde bu öğretim programı hakkında hiç bilgileri olmadığını belirterek İngilizce dersi öğretim programı anketine katılmak istemeyen bazı öğretmen ve okul yöneticileri ile karşılaşmıştır. Öğretmenler, program tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesinde ekibin bir parçası olarak katkı sağlarlar ve program geliştirmede merkezi bir rol oynarlar çünkü program öğretim yoluyla öğretmenlerin ellerinde hayata geçirilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin program geliştirme sürecine dahil edilerek programa hâkim olmaları sağlanabilir. Resmi program metnindeki liste önerileri yerine somut örnekler ve uygulamalar yoluyla programın öğretmenlere rehber olma potansiyeli artırılabilir. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin programın yapısını, çerçevesini daha iyi anlamlandırabilmeleri ve programlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacıyla düzenlenecek eğitim, seminer ve çalıştayların düzenli aralıklarla ve daha nitelikli yapılması, bu konuda atılacak ilk adım olarak önerilmektedir. Bu eğitimler, yazılı program metni ile uygulama arasındaki uyumsuzlukları gidermeye ve programın etkililiğini artırmaya yönelik adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre velilerin çocuklarının İngilizce dil becerileri gelişimleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı ve velilerin katılımına açık İngilizce dersine ilişkin farklı etkinliklerin düzenlenmediği bulunmuştur. Bu doğrultuda okul yöneticileri ve öğretmenlerin velilerle nitelikli iş birliği yapması sağlanmalıdır. Bu iş birliği için neler yapılabileceği, iş birliğinin nasıl yapılabileceğine ilişkin okullara somut uygulama örnekleri sağlanarak bu iş birliklerinin kontrolünün sağlanması önerilmektedir.

Araştırmada velilerin İngilizce dersini temel dersler arasında dördüncü sıraya koydukları tespit edilmiştir. Velilerin İngilizce dersine verdikleri öneme ilişkin farkındalıkların

artırılması için öğretmen ve okul yöneticilerinin velilere İngilizce öğrenmenin çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerine katkılarının anlatıldığı bilgilendirici seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Velilerle düzenli olarak görüşmeler yapılarak çocuklarının İngilizce dersindeki ilerlemeleri hakkında bilgi verilerek velilere çocuklarının gelişimini takip etme ve destekleme konusunda bilgi sağlanabilir. Velilere İngilizce öğrenmeyi destekleyecek kaynaklar, uygulamalar ve kitaplar hakkında bilgi verilebilir.

Ülkemizdeki gibi merkezi bir öğretim programının farklı ekonomik, sosyal ve kültürel çevrelerden geniş kitlelere uygulandığı durumlarda öğrenci öğrenme hızlarının değişkenlik gösterdiği, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, farklı imkanlara sahip çevrelerdeki okullarda/sınıflarda öğretmenlerin neler yapabileceğine ve programın aslına bağlı kalınarak uyarlamalar yapılabilmesi doğrultusunda nasıl esnetilebileceğine yönelik uygulamalar ve tavsiyeler resmi program metnine dahil edilebilir.

2018 ve önceki İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin yapılan araştırma sonuçlarında sıklıkla ortaya konulan İngilizce dersi için belirlenen haftalık ders saatinin yeterli olmadığı dikkate alınarak, ders saatinin artırılması ya da belirlenen süre içinde programın nasıl uygulamaya yansıtılabileceğine yönelik örnek uygulamalar ve eğitimlerin öğretmenlere sağlanması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler program içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Program geliştirme çalışmalarının ihtiyaç analizi ile başlaması gerektiğinden hareketle ihtiyaç analizi yapılarak sonuçlarının programın tüm bileşenlerine yansıtılması önerilmektedir. Bu bakımdan, program içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde güncellenmesi önerilmektedir. Dijital çağın yerlileri olarak adlandırılan öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak, 21.yüzyıl öğrenci profilinin ihtiyaçlarına uygun ilgi çekici konular eklenebilir.

Bu çalışmada İngilizce dersi öğretim programının dört dil becerisinin geliştirilmesini vurgulamasına rağmen öğretmenlerin uygulamada dört dil becerisine bütüncül olarak yer vermediği tespit edilmiştir. Dört dil becerisinin geliştirilmesi için dil laboratuvarları oluşturulmalı,

programda önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşımını yansıtabilecek ortamlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin dört dil becerisini ölçmeye yönelik donanımlarının artırılması için eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca bu durumun sebeplerinden biri olarak belirtilen kalabalık sınıflara ilişkin sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yöntem-teknik, materyal, araç-gereçler ile ölçme-değerlendirme etkinlikleri için liste şeklinde verilmiş öneriler olduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik yazılı programda örnekler veya öğretmenlere rehber olabilecek nitelikte açıklamalar mevcut değildir. Bunlardan dolayı öğretmenler programın bileşenlerini anlamada somut örneklerle ihtiyaç duyabilirler. Bu bağlamda programa somut öneriler, etkinlikler, uygulamalar eklenebilir.

Alanyazında ve bu araştırmada da ortaya konulan ders kitaplarının en sık kullanılan materyal olması göz önünde bulundurularak ders kitaplarının öğretim programının yaklaşımı ve bileşenleri doğrultusunda programın kazanımlarını gerçekleştirme potansiyeline sahip bir nitelikte tasarlanması önerilmektedir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, 2018 İngilizce dersi öğretim programı odağında İngilizce öğretmenleri, altıncı sınıf öğrencileri, okul yöneticileri ve veliler ile Ordu ilinin üç merkez ilçesi kapsamında yürütülmüştür. Gelecekte yürütülecek program değerlendirme çalışmalarının farklı kademe veya sınıflarda uygulanan öğretim programları odağında, daha geniş bir katılımcı grubu ile yürütülmesi önerilebilir.

Araştırma kapsamına dahil edilen paydaşlar öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve velilerdir. Gelecekte yapılacak program değerlendirme çalışmalarının bu paydaşlara ek olarak program geliştirme komisyon üyeleri, alan uzmanları gibi farklı diğer paydaşların katılımıyla yürütülebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmaların ülke genelini kapsayacak şekilde resmi, uygulanan ve ulaşılan programlar arasındaki uyumun nitel ve nicel verilerle bütünleştirilerek analiz edilmesi ve bu uyumu etkileyen faktörlerin irdelenmesine yönelik olarak yürütülmesi önerilmektedir.

Gelecekte yapılacak program değerlendirme çalışmalarının, Program Değerlendirme Standartlarını dikkate alarak yapılandırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- Ağçam, R. & Babanoğlu, M. P. (2018). The solo analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Turkish Studies*, 13(27), 1-18.
- Akbulut, S. (2024). *6.Sınıf İngilizce dersi öğretim programının Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Akekmekçi, L. (2021). *Ortaokullarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı eğitimin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21.
<https://doi.org/10.19128/turje.575392>
- Aktaş, Ş. S. (2021). *Ortaokul İngilizce müfredatı değerlendirmesi: Öğretmen görüşleri ve devlet okullarında işleyişler hakkında* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktı-Aslan, S. & 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 University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 33-44.
- Akyıldız, S. (2017). Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik öz-yeterik inançlarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 566-598.

- Alexander, J. (2012). *Effective parental involvement practices as identified by elementary teachers by grade level* (Doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5.sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli'ne göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anghel, B., Cabrales, A. & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202–1223.
- 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.
- Aslan, K. & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255-279.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2015). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı* içinde. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Bal, H. (2022). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Kocatepe Üniversitesi, Muğla.
- Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının Aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Barton, A. (1997). Boys' under-achievement in GCSE modern languages: Reviewing the reasons. *Language Learning Journal*, 16(1), 11-16. <https://doi.org/10.1080/09571739785200211>
- Başaran, M., Özdemir, O. İ. & Can, M.S. (2020). 8. Sınıf İngilizce öğretim programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178.
- Batdı, V. (2015). Teachers' perceptions regarding the curriculum of an 8th grade English course based on the CIPP model. *Mevlâna International Journal of Moral and Values Education*, 2(1), 55-71.
- Battelle for Kids. 2024. Framework for 21st Century Learning Definitions. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf
- Bayley, S. H. (2022). Learning for adaptation and 21st-century skills: Evidence of pupils' flexibility in Rwandan primary schools. *International Journal of Educational Development*, 93, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102642>
- Baysal, H., Yedigöz-Kara, Z. & Bümen, N.T. (2022). İngilizce dersi öğretim programlarında kaynaşıklık: Temel eğitimden ortaöğretime sistematik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 381-412.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Bobbitt, J.F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bozkurt, S. & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 237-251.

- British Council & TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. <https://www.tepav.org.tr/tr/yayin/s/706>
- Butt, M., & Shahzad, A. (2019). The agency of secondary school English teachers and national curriculum change (2006) in Pakistan: Challenges and problems. *Journal of Research and Reflections in Education*, 13(1), 146-160.
- Button, L. (2021). *Curriculum essentials: A journey*. Pressbooks.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Canales, A. & Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60(2018), 33-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.009>
- Cantürk, G. & 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.
- Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chien C. W. (2012). Integration of school features into Taiwanese elementary school new English curriculum. *Education* 3-13, 42(6), 589-600. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.750376>
- Choi, N., Jung, S. & No, B. (2023). Learning a foreign language under the influence of parents: Parental involvement and children's English learning motivational profiles. In C. J. Shapiro & A. Farrell (Eds.), *Journal of Child and Family Studies*. NY: Springer.

- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative and quantitative approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1980-1990*. Teachers College Press.
- Czerkawski, B. & Berti, M. (2020). Language learning in the 21st century: Current status and future directions. In B. Dupuy & M. Grosbois (Eds.), *Language learning and professionalization in higher education: Pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century* (pp. 356-381). Research-publishing.net.
- Çakın, M., & 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.
- Çarıkcioğlu, M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.

- Çelen, G. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Çelik, S. & Arıkan, A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 77-87.
- Çetin, E. (2018). *7.sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çiftçi-Cinkavuk, E. (2017). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirmesi: Tokat örnekleme* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demir, A. Y. (2020). *Avrupa ortak başvuru metni bağlamında ilkokul İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). Eğitimde program geliştirme, politik kararlardan uygulamaya. (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4-özel sayı), 756-768.
- Dewey. J. (2004). *Democracy and education: An Introduction to the philosophy of Education*. Indian Edition. Aakar Books.
- Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dizman-Çakır, E. (2014). *6., 7. ve 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Drysdale, L., Goode, H. & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Dursun, F., Bektaş-Bedir, S., & Önkuzu-Gülcü, E. (2017). Lise İngilizce dersi öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(216), 135-163.
- Dündar, E. (2020). *Opinions of the stakeholders on English language curricula for 5th graders* (Doctoral dissertation). Anadolu University, Eskişehir.
- Dündar, E. & Merç, A. (2022). 5th grade English language teaching curricula in Turkey: Expectations vs. realities. *Excellence in Education Journal*, 11(1), 30-68.
- EF Education First. (2023). 2023 EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com.tr/epi/>
- Eker, C. & Çelik-Seçkin, P. (2021). İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Science*, 27(8), 104-122.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Epstein, J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5.sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erarslan, A. (2016). *İkinci sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirmesi: Öğretmen görüşleri ve uygulamadaki hususlar* (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Erbilen-Sak, Ö. (2008). *İlköğretim I. Kademe İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Erdamar, G. & Tengilimoğlu, Ö. (2021). Pedagojik formasyon sertifika programına yönelik sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının bakış açısı. *Asian Journal of Instruction*, 9(1), 58-79.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık.
- Eret-Orhan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Erişkon-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. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.
- Erişti, B. & Polat, M. (2017). Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama. B. Oral ve T. Yazar. (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Erkan, D. (2020). *The views of EFL teachers on the 5th grade intensive English teaching program* (Master’s thesis). Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.
- 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’ perception* (Doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Edge Akademi.
- Fer, S. (2022). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış* (5. baskı). Pegem Akademi.

- Fetters, M.D. & Molina-Azorin, J.F. (2017). The journal of mixed methods research starts a new decade: Principles for bringing in the new and divesting of the old language of the field. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(), 3-10.
- Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Pearson.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Pearson.
- Forey, G., Besser, S. & Sampson, N. (2016). Parental involvement in foreign language learning: The case of Hong Kong. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 383-413.
<https://doi.org/10.1177/1468798415597469>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Fuçucuoğlu, S. (2023). *Standart ve İngilizce ağırlıklı öğretim programlarının öğrenci öz yeterlikleri ve öğretmen görüşleri kapsamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Furey, M. (2023). *Family involvement in schools: A local perspective* (Doctoral dissertation). University of Colorado Springs, Colorado.
- Gedik, M. (2024). *6.Sınıf İngilizce öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gevrek-Özden, G. (2019). *Güncellenen 2. Sınıf İngilizce öğretim programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 55-70.
- Görgeç, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. Pearson.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75–91.
- Guba, E, & Lincoln, Y. (2001). *Guidelines and checklist for constructivist (aka fourth-generation) evaluation*. <https://wmich.edu/evaluation/checklists>.
- Gül, Ö. (2019). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Gültekin-Talayhan, Ö. & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkerleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590.
- Gürsoy, E., & Eken, E. (2018). English teachers’ understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 18-33.

- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Hamurcu, G. C. & Ekinici, F. (2020). Ortaokul 5.sınıf İngilizce ders programının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 716-728.
- Hamurcu, G. C. & Orman, P. (2023). Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısı üzerine etkisi: Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programı üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1533-1545.
- Harman, K. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (7), 798–812.
- Hatipoğlu, Ç. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: Expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal*, 4(2), 111-128.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?*. Sage.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A Meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hussein, S. (2018). *Factors affecting the implementation of communicative language teaching in Libyan secondary schools* (Doctoral dissertation). Sheffield Hallam University, Sheffield.
- İleri, S. A. (20169). *İngilizce öğretmenlerinin konuşma becerisi ölçümüne ilişkin gereksinimleri ve bir hizmet içi eğitim önerisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- İnam-Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 427-441.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137>
- Jetnikoff, A. (2015). A case study of teaching English and multimodality with ICTs: Constraints and possibilities. *English in Australia*, 50(2), 41-51.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2),112-133.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2018). *Checklist of the program evaluation standards statements*. Retrieved from <https://wmich.edu/evaluation/checklists>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2024). *About JCSEE history*. Retrieved from <https://evaluationstandards.org/about/>
- Karaca, B. (2018). *Türkiyedeki ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretim programı üzerine bir çalışma: Öğretmen ve program uzmanlarının görüşleri* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karaca, E. E. (2022). *Posner'in program türlerine göre ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüş ve deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Karsantık, Y. (2021). *Posner'in İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. (2018). *2012 Yılında geliştirilen ortaokul İngilizce öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, S. (2019). A comparison between the fifth grade intensive English language curriculum and the fifth grade English language curriculum: students' achievement in speaking. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 921-933. <https://doi.org/10.12973/eu-ier.8.4.921>
- Kayabaşı, O. (2019). *Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Keklik, M. (2019). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kelting-Gibson, L. (2013). Analysis of 100 years of curriculum designs. *International Journal of Instruction*, 6(1), 39-58.
- Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kesmen, K., İşlek, Ö., Yılmaz, M. & Aksu, F. F. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın okul yönetimine etkileri. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70), 3817-3828.
- Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kırgın, F. & Aslanargun, E. (2023). Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış okul müdürlerine yönelik bakış açıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 169-185.
- Kırkgöz, Y. (2007). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 174-191. <https://doi.org/10.2167/cilp114.0>
- Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Kirkwood, A. (2013). English for communication in Bangladesh: Baseline research to establish the pre-existing environment for the “English in Action” project. *System*, 41(3), 866-879.
- Klenowski, V. (2010). *Curriculum evaluation: Approaches and methodologies*. International Encyclopedia of Education. Elsevier Ltd.
- Koç, E.S. (2016). Türkiye’de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005–2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 198-216.
- Koçak, D ve Göçer, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin ve ev ödevlerinin İngilizce dersi başarısına etkisinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 300-315.
- Koo, T. K. & Li, M.Y. (2016). A guideline for selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 2016(15), 155-163.
- Körhasanoğulları, N. (2020). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması)* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.

- Kurt, A. (2016). *4. Sınıf İngilizce Dersi öğretim programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kuzu, D. (2018). *5.sınıf İngilizce programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kuzu, D. (2023). *5.sınıf İngilizce programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim* (20. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Küçüktepe C. (2014). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama- İhtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Kyllonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf>
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Levin, H. M. (2013). The utility and need for incorporating noncognitive skills into largescale educational assessments. In M. Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch & K. Yamamoto (Eds.), *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy and educational research* (pp. 67-86). Springer.
- Levin, T. (2010). Curriculum evaluation. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 356-381). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00103-2>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Lindberg, E. N. (2014). Final year faculty of education students' views concerning parent involvement. *Educational Sciences Theory & Practice*, 14(4), 1-23.
- Lunenburg, F. & Irby, B. (2006). *The Principalship: Vision to evaluation*. Thomson Wadsworth.
- Marsh, C.J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6th ed.). Sage.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Sage.
- Mattarima, K. & Hamdan, A. R. (2011). The Teaching constraints of English as a foreign language in Indonesia: The Context of school based curriculum. *Sosiohumanika*, 4(2), 287-300.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- McNamara, K. J. (2014). Examining the relationship amongst fidelity of implementation and student outcomes of a tier I English language arts curriculum for adolescent readers (Doctoral dissertation). University of Connecticut, Mansfield.
- MEB. (1997). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). *25.06.2012 Tarih ve 69 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı*: Ankara.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2016). *İlkokul/Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...*https://www.ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar)*.<http://www.mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurulları ve zümreleri yönergesi*. 83203306-10.04-E.15362682 sayılı makam onayı. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurullari-ve-zumreleri-yonergesinde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonerge/icerik/796>
- MEB. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2022). *2022 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.
https://www.cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf
- MEB. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*.
<https://ogm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083>
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Öğretim programları ortak metni*.
<https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education)*. Josey-Bass.
- Moea, K. S. & Mokhets'engoane, S. J. (2024). English language and the 21st century skills: Analysis of the Lesotho general certificate of secondary education syllabus. *GPH-International Journal of Educational Research*, 7(3), 27-39.
- NASSP (2007). *Changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past—Preparing for the future*. National Association of Secondary School Principals (NASSP) 61-63.
- Ni, Y.J. (2010). Educational evaluation: Concepts, practice, and future directions. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd

- ed.) (pp. 518-529). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00103-2>
- Ocak, G., Kızılkaya, H., & Boyraz, S. (2013). Evaluation of 6th grade English curriculum in terms of speaking skills and identifying causes of speaking problems students face. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(3), 366-372. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-3/B.55>
- OECD. (2009). *Improving school leadership: The toolkit*. <https://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. R.R. Donnelley and Sons Company.
- Oliva, P. F. & Gordon, W.R. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Pearson.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, B. R. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Orakcı, Ş. (2012). *İlköğretim 7.sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2022). *Okullar-kurumlar*. <https://ordu.meb.gov.tr/> 1 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Prentice Hall.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and Issues* (7th ed.). Pearson.
- Osmani, A. (2020). *Türkiye ve Kosova'da uygulanan 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının öğeleri açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Örmeci, D. M. (2009). *İlköğretim okullarının 4., 5., 6. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Öz, S. & Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: Perceptions and practices. *ELT Research Journal*, 6(1), 25-44.
- Özbaş, M. (2019). Öğretmen adaylarının özel alan ve pedagojik formasyon eğitimlerine ilişkin algıları. *Social Sciences Studies Journal*, 5(51), 6793-6800.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Özkan-Elgün, İ. (2018). *İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Palabıyık, T. (2021). *Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- The Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/>, adresinden 21/01/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Phillips, D. & Filmer-Sankey, C. (1993). *Diversification in modern language teaching*. London: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rahman, M.M., Pandian, A., & Kaur, M. (2018). Factors affecting teachers' implementation of communicative language teaching curriculum in secondary schools in Bangladesh. *The Qualitative Report*, 23(5), 1104-1126.

Resmi Gazete (18 Ağustos 1997). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu.

Kanun No: 4306. Sayı: 23084. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>

Resmi Gazete (11 Nisan 2012). İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. Kanun No: 6287. Sayı: 28261.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

Resmî Gazete (07 Eylül 2013). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Sayı:

28758. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>

Ryu, M. (2015). Action Research on Elementary Music Class By Pre-service Teachers Based on Curriculum Literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76.

Saylor, J. G., Alexander, W. M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.

Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Sage.

Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.

Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Semerçi, Ç. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E.Karip. (Ed). *Ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Pegem Akademi.

Shavelson, R. J. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Smith, B. A. (2023). *A family perspective on family involvement strategies in a local urban elementary school* (Doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.

- Sönmez, V. (2003). 'Eğitimin tarihsel temelleri' Öğretmenlik mesleğine giriş. Anı Yayıncılık.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540. <https://www.pdfsemanticscholar.org/b07e/5b61cde550bfb0b64e895674a236c9003335.pdf> 29/11/2018
- Steller, A. W. (1983). Curriculum planning. F. W. English (Ed.) *Fundamental curriculum decisions* (pp. 68-98), *Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Virginia.
- Stufflebeam, D. L. (1986, April). Standards of Practice for Evaluators. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 768).
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). Kluwer Academic Publishers.
- Supriani, N. & Dardjito, H. (2019). Evaluating 2013-curriculum implementation on English subject of junior high school in Yogyakarta, Indonesia. *Tamansiswa International Journal in Education and Science (TIJES)*, *Economic Inquiry*, 1(1), 1–8.
- Süral, S. & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Szpotowicz, M., Djigunovic, J., M., & Enever, J. (2009). Early language learning in Europe: A multinational, longitudinal study. In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, (pp. 141–147). UK: Garnet Publishing.
- Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2017). Examining development of curriculum knowledge of prospective mathematics teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 142-152.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.

- Taba, H. (1945). General techniques of curriculum planning. In N. B. Henry & R. W. Tyler (Eds.), *American education in the postwar period: Current reconstruction. Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press.
- Tan-Şişman, G., Ödün, S. & Aktan, T. (2019). Fen bilimleri ve matematik dersi öğretim programları değerlendirme çalışmalarının incelenmesi: 2005-2017 yılları arasındaki lisansüstü tezler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1235-1262.
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 355-400.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). Editorial: Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- Taşci, G. (2022). *Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Tekin, Y. (2021). *Ortaokul İngilizce hazırlık öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tekir, S. (2021). İngilizce öğretmenliği programında verilen ölçme değerlendirme eğitiminin hedeflenen, uygulanan, öğrenilen ve değerlendirilen programları arasındaki uyum. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 157-188.

- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., Hayek, S. E., Augereau-Landais, M., Mourey, F., Feybesse, C. Sundquist, D. & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence1103004>
- Tokur-Üner, B. & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(89), 25-50.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Wiley.
- Turan, R. (2021). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587.
- Turgut, O. V. (2022). *Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan mezunların eğitim yönetimi programına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *31 Aralık 2021 tarihli adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500> 20 Şubat 2022 tarihinde erişilmiştir
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1975). Specific approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & D. H. Hampson (Eds.), *Strategies for curriculum development* (pp.17-33). McCutchan Publications.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.

- Variş, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (2. baskı). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yastıbaş, A. E. & Takkaç, M. (2018). Understanding the development of language assessment literacy. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 89-106.
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P. & Anagün, Ş. (2005). The Meta- evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey. ATEA: Australian Teacher Education Association 33. Annual Conference (ss. 498- 504). Gold Coast, Queensland, Australia: ATEA.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksel, I. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

EK-A: İngilizce Dil Becerileri Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

5.Sınıf İngilizce Okuma Becerilerine İlişkin Kritik Kazanımlar

- E5.1.R1.Students will be able to read and understand picture stories, conversations and cartoons about personal information.
- E5.3.R1.Students will be able to follow a simple story with visual aids.
- E5.4.R1.Students will be able to understand short and simple written texts about daily routines.
- E5.5.R1.Students will be able to understand short and simple texts about illnesses, needs and feelings.
- E5.6.R1.Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters.
- E5.7.R1.Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards.
- E5.9.R1.Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment.
-

İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

3.Sınıf İngilizce Dinleme Becerisine İlişkin Kritik Kazanımlar

- E3.2.L1.Students will be able to recognize kinship terms (names for family members).
- E3.4.L1.Students will be able to recognize the names of emotions/feelings.

4.Sınıf İngilizce Dinleme Becerisine İlişkin Kazanımlar

- E4.7.L1.Students will be able to identify other people's jobs and likes in a short, simple oral text.
- E4.8.L1.Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing.
- E4.9.L1.Students will be able to understand the main point in short, clear, simple messages and announcements (e.g., describing people and their features).
- E4.10.L1.Students will be able to recognize simple words and phrases about food and drinks.

5.Sınıf İngilizce Dinleme Becerisine İlişkin Kazanımlar

- E5.1.L1.Students will be able to understand simple personal information.
- E5.2.L1.Students will be able to understand simple directions to get from one place to another.
- E5.3.L1.Students will be able to understand simple, oral texts about hobbies, likes/dislikes and abilities.
- E5.4.L1.Students will be able to understand specific information in short, oral texts about daily routines.
- E5.5.L1.Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made.
- E5.7.L1.Students will be able to understand simple requests for permission and their responses.
- E5.9.L1.Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment.
-

E5.10.L2.Students will be able to identify numbers from 100 to 1000.

İngilizce Konuşma Becerisi Hazırbulunuşluk Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

4.Sınıf İngilizce Konuşma Becerisine İlişkin Kritik Kazanımlar

E4.8.S3.Students will be able to ask and answer simple questions about weather conditions and clothing items in simple conversations.

E4.9.S1.Students will be able to describe their friends and other people (family members, teachers, etc.).

5.Sınıf İngilizce Konuşma Becerisine İlişkin Kazanımlar

E5.1.S1.Students will be able to introduce themselves and meet other people.

E5.2.S2.Students will be able to give directions in a simple way.

5.3.S2.Students will be able to give information about likes/dislikes, abilities and hobbies of others in a simple way.

E5.4.S1.Students will be able to talk about daily routines.

E5.4.S3.Students will be able to tell the time and numbers from 1 to 100.

E5.5.S2.Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses.

E5.7.S1.Students will be able to ask for permission and give response in a simple way.

E5.9.S1.Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment.

EK-B: İngilizce 6. Sınıf Dil Becerileri Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

E6.1.R1.Students will be able to understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions.

E6.2.R1.Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences.

E6.4.R1.Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions.

E6.5.R1.Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things.

E6.6.R1.Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates.

E6.7.R1.Students will be able to understand short, simple sentences and expressions related to past activities.

E6.8.R1.Students will be able to understand short, simple sentences and expressions about past events with definite time.

İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

E6.1.L1.Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions.

E6.2.L1.Students will be able to identify the names of different food in an oral text.

E6.3.L1.Students will be able to identify expressions and phrases related to present events.

E6.3.L2.Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things.

E6.4.L1.Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions.

E6.6.L1.Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts.

E6.6.L2.Students will be able to understand the time, days and dates.

E6.8.L1.Students will be able to listen to the instructions and locate things.

E6.8.L2.Students will be able to understand past events in oral texts.

İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

- E6.1.SI1.Students will be able to talk about repeated actions.
- E6.2.SI1.Students will be able to ask people about their food preferences.
- E6.3.SI1.Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment.
- E6.3.SP2.Students will be able to make comparisons between two things.
- E6.4.SP1.Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.
- E6.5.SI1.Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things.
- E6.6.SI1.Students will be able to talk about occupations.
- E6.6.SP2.Students will be able to state the dates.
- E6.7.SP1.Students will be able to describe past activities and personal experiences.
-

İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testine İlişkin Kritik Kazanımlar

- E6.6.W1.Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates.
- E6.7.W1.Students will be able to write short and simple pieces in various forms about holidays.
- E6.8.W1.Students will be able to write about past events with definite time.
- E6.8.W2.Students will be able to write about the locations of people and things.
-

EK-C: İngilizce Okuma Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Örnek Sorular

6. Read the text and choose the best option.

Saturday Emma is turning 12. We organize a big surprise party for her. There will be balloons, confetti, a clown and of course a big birthday cake. If you come and join our surprise birthday party, she will be very happy.

Date: 15th of May
Place: Our garden
Time: 3.00 pm

Which one is true about the invitation card?

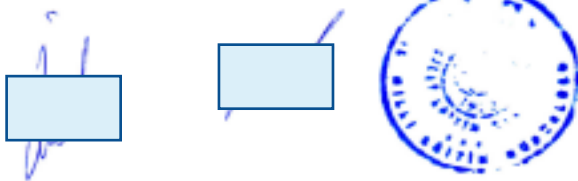
- a) It is a costume party.
- b) Only family members can come to party.
- c) The party is at a park.
- d) The party is on the 15th of May.

7. Read the text and choose the best option.

Hello everybody,
I'm Michelle. I live with my family in Paris. I want to get a pet in my house so today my parents are taking me to an animal shelter. There are lots of lovely animals here. Cats are climbing trees. The dogs are chasing each other, they are playing. I am feeding kittens at the moment. There is a vet here, he is examining a rabbit now. I think I will get a kitten as a pet. I love animals.

What is Michelle doing at the moment?

- a) She is watering the dogs.
- b) She is feeding kittens.
- c) She is chasing rabbits.
- d) She is examining the dogs.



EK-D: İngilizce Dinleme Becerisi Hazırbulunuşluk Testi Örnek Sorular

Listen to texts or dialogues carefully. According to these texts, answer the questions and choose the correct option.

1. Greg is Jack's _____.
a) brother
b) father
c) uncle
d) cousin
2. How does Selin feel?
a) Selin feels energetic.
b) Selin feels bad.
c) Selin feels surprised.
d) Selin feels happy.
3. What is Jack's job? What does he like?
a) He is a director. He likes working for his company.
b) He is a fireman. He likes rescuing animals.
c) He is a teacher. He likes his students.
d) He is a vet. He likes helping animals.
4. What's the weather like in winter and what do you wear?
a) It's sunny and I wear a skirt.
b) It's snowy and I wear my boots.
c) It's cool and I wear my blue jeans.
d) It's snowy and I wear my coat.
5. What does the mother look like?
a) She is tall and thin. She has long straight hair and brown eyes.
b) She is tall and fat. She has long wavy hair and green eyes.
c) She is tall and thin. She has short straight hair and green eyes.
d) She is tall and fat. She has short wavy hair and brown eyes.
6. What are there on Patty's tray?
a) There are pasta, honey, cupcake and milk.
b) There are pasta, cheese, cupcake and tea.
c) There are cupcake, sandwich, honey and orange juice.
d) There are cheese, sandwich, pasta and orange juice.
7. What is TRUE about Mia about the listening text?
a) She is 19 years old.
b) Her school is in China.
c) She likes History and Social Studies.
d) She can't speak English.
8. Where is the cinema?
a) The cinema is behind the school.
b) The cinema is on the corner of White Road and Spring Street.
c) The cinema is next to the school.
d) The cinema is behind the pool.



EK-E: İngilizce Konuşma Becerisi Hazırlanışluk Testi Örnek Sorular

4. Can you give me the directions to the bakery? How can I get to the bakery?



5. Look at the chart and talk about the hobbies of Mary's mother. Tell me 2 things Mary's mother can do or can't do.

FAMILY HOBBIES			
MARY	MOTHER	FATHER	BROTHER
Dancing, playing chess, hiking	Dancing, singing	Fishing, hiking	Fishing, hiking, playing computer games

6. What do you do on weekdays? Tell me 2 things about your daily routine on weekdays.

7. What is the time on the clock?



8. When you feel cold and tired, what should/do you do?

EK-F: İngilizce 6. Sınıf Okuma Becerisi Testi Örnek Sorular

1. Read the text and choose the best option.

Alice likes being active so she has lots of interests. She generally gets up early because she loves running by the seaside before she goes to school on weekdays. She loves dancing. She usually practices with her dance group on Saturdays. When she grows up, she wants to be a famous dancer. Alice loves animals. Her grandfather lives near her house and has a dog. Alice often walks the dog on Sundays. She likes doing things outside in the fresh air but she sometimes goes to the gym or plays chess with her mother on rainy days. In winter they prefer to go skiing at the weekends. In summer they prefer to go swimming or fishing.

When does Alice go running?

- a) At the weekend.
- b) Before school.
- c) On Saturday.
- d) On Sundays.

2. Read the text and choose the best option.

I am John and 12 years old. I don't like vegetables. Mum generally tells me to eat broccoli. She says it is healthy for me. The only vegetable I want to eat is potato. I love everything made with potato. I love chips or crisps a lot and eat them at school. Other foods I like are pizza and hamburger. I like drinking orange juice, but I don't like Coke or coffee.

_____ is healthy for John.

- a) Pizza
- b) Coke
- c) Potatoes
- d) Broccoli

3. Read the text and choose the best option.

I am Peter. Weather conditions change our feelings a lot. I feel very happy when it's sunny and warm in spring because I can go out for picnic. Cloudy weather makes me feel sleepy and foggy weather makes me moody. I think clouds and fog have a negative energy. I don't like when it's rainy and windy at the same time; I feel upset and moody because it is difficult to hold an umbrella. I also don't like winter because I don't like wearing thick clothes when the weather is cold and snowy.

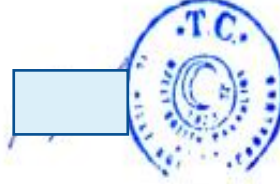
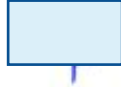
When does Peter feel moody?

- a) When the weather is rainy and foggy.
- b) When the weather is sunny and warm.
- c) When the weather is sunny and windy.
- d) When the weather is cold and snowy.



EK-G: İngilizce 6. Sınıf Dinleme Becerisi Testi Örnek Sorular

5. What is the weather like in spring?
 a) The weather is rainy and windy. c) The weather is windy and cool.
 b) The weather is hot and sunny. d) The weather is rainy and warm.
6. What does Mr. Spencer do?
 a) Postman b) Florist c) Baker d) Gardener
7. When does the TV show "Talented Animals" start?
 a) It starts at 7.30 on weekdays.
 b) It starts at 6.30 on weekdays.
 c) It starts at midnight.
 d) It starts on the 20th of May.
8. Where is the music book?
 a) It is under the bed.
 b) It is on the kitchen table.
 c) It is in the school bag.
 d) It is on the bed.
9. Who visited historical places?
 a) Henry b) Amanda c) Tessa d) Terry



EK-H: İngilizce 6. Sınıf Konuşma Becerisi Testi Örnek Sorular

1. What do you do at the weekends? Tell me 2 things you do at the weekends.
2. Ask your friend about his/her favourite fruit.
3. Choose 2 people and tell me what they are doing now.



4. Choose 2 family members and compare them using the adjectives given in the box.



fat / thin / young / old / tall / short

EK-I: İngilizce 6. Sınıf Yazma Becerisi Testi Örnek Sorular

1.

Person	Job	Birth date
Barış Manço	Singer	02 January 1943
Atatürk	Leader	19 May 1881
Aziz Sancar	Scientist	08 September 1946
Sabiha Gökçen	Pilot	22 March 1913
Özlem Türeci	Scientist	6 March 1967

You see some information about these famous people in the table. Choose 3 famous people and write 2 sentences for each one. Your first sentence should be about job and your second sentence should be about birth date.

2. You returned from summer holiday and learned about how your friends' holiday was.

	Where were they?	What did they do?	How was it?
You	Çoruh	Try rafting	Great
Tolga	Erciyes	Learn skiing	Enjoy it
Zeynep	Ayder	Camp in the forest	Like it
Yavuz	Kaş	Play beach volleyball	A big fun
Mine	İstanbul	Visit historical places	Love it

Choose one of your friends in the table and describe your own and friend's last holiday to your e-friend, Maria. Write 5 sentences about your holiday.

From: _____

To: _____

Subject: Summer Holiday

Dear Maria,

I was in _____ on my last summer holiday. I _____

EK-İ: İngilizce Dersi Duyuşsal Özellikler Anketi Örnek Maddeler

II. BÖLÜM – İNGİLİZCE DERSİ					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Bu bölümde, İngilizce dersi hakkındaki görüşlerinize yönelik sorular yöneltilmiştir. Sizden beklenen bu ifadelerle ilişkin görüşünüzü sağ tarafta verilen seçenekler arasından sizin için en uygun olanını yuvarlak içine alarak belirtmenizdir.					
1. İngilizce dersini severim.	5	4	3	2	1
2. İngilizce dersleriyle ilgili her şey ilgimi çeker.	5	4	3	2	1
3. İngilizce derslerinde sıkılırım.	5	4	3	2	1
4. İngilizce dersi için çalışma bana kolay gelir.	5	4	3	2	1
5. İngilizce benim korktuğum derslerden biridir.	5	4	3	2	1

EK-J: İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Anketi Örnek Maddeler

☞ Aldığınız eğitimin İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili gereksinimlerinizi karşılama düzeyi nasıldır? ☐ Yeterli ☐ Kısmen yeterli ☐ Yetersiz	☞ İngilizce dersi öğretim programına ilişkin bilgileri nasıl ediniyorsunuz? (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ☐ Öğretim programının kendisinden ☐ İlgili resmi kurumların web sitelerinden ☐ Diğer İngilizce öğretmenlerinden ☐ Diğer (Lütfen yazınız)..... ☐ Bu bilgilere ihtiyaç duymuyorum.

II. BÖLÜM – İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI					
<i>Bu bölümde, 2018 İngilizce dersi 6.sınıf öğretim programının genel özelliklerine ve program öğelerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen bu ifadelerle ilişkin görüşünüzü sağ tarafta verilen seçenekler arasından sizin için en uygun olanını yuvarlak içine alarak belirtmenizdir.</i>					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Genel Özellikler					
1. Programın felsefesi anlaşılabilir.	5	4	3	2	1
2. Program, ana yetkinliklerin kazanılmasına katkı sağlar.	5	4	3	2	1
3. Programda değerler, öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabilir niteliktedir.	5	4	3	2	1
4. Program, sarmal bir yapıdadır.	5	4	3	2	1
5. Program, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR) ile uyumludur.	5	4	3	2	1
6. Program, İngilizcenin doğasına uygundur.	5	4	3	2	1
7. Program, öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir.	5	4	3	2	1
8. Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak niteliktedir.	5	4	3	2	1
9. Program, öğrencilerin İngilizceyi severek öğrenmesine katkı sağlar.	5	4	3	2	1
10. Program, öğretmene rehberlik eder.	5	4	3	2	1
11. Program, öğretmene esneklik tanır.	5	4	3	2	1
12. Programı uygulamak kolaydır.	5	4	3	2	1
13. Haftalık 3 saatlik ders, programın uygulanması için yeterlidir.	5	4	3	2	1

EK-K: İngilizce Dersi Öğretim Programı Okul Yöneticisi Anketi Örnek Maddeler

➡ Aldığınız eğitimin İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili gereksinimlerinizi karşılama düzeyi nasıldı? ☐ Yeterli ☐ Kısmen yeterli ☐ Yetersiz	➡ İngilizce dersi öğretim programına ilişkin bilgileri nasıl ediniyorsunuz? (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) ☐ Öğretim programının kendisinden ☐ İlgili resmi kurumların web sitelerinden ☐ Diğer okul yöneticilerinden ☐ İngilizce öğretmenlerinden ☐ Diğer (Lütfen yazınız) ☐ Bu bilgilere ihtiyaç duymuyorum.

II. BÖLÜM – İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI					
<i>Bu bölümde, 2018 İngilizce dersi 6.sınıf öğretim programına yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen bu ifadelerle ilişkin görüşünüzü sağ tarafta verilen seçenekler arasından sizin için en uygun olanı yuvarlak içine alarak belirtmenizdir.</i>					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
6.sınıf İngilizce dersi öğretim programının verimli bir şekilde yürütülmesi için;					
1. okulumuzun İngilizce öğretmenleri nitelik ve nicelik açısından yeterlidir.	5	4	3	2	1
2. okulumuzun mevcut fiziki donanımı yeterlidir.	5	4	3	2	1
3. okulumuzun mevcut teknolojik donanımı yeterlidir.	5	4	3	2	1
4. okulumuzun mevcut öğretim materyalleri yeterlidir.	5	4	3	2	1
5. okulumuzda öğrenme ve öğretme etkinliklerini güçlendirme yönünde farklı etkinlikler düzenlenir.	5	4	3	2	1
6. okul yöneticilerimiz ve İngilizce öğretmenlerimiz arasında program odaklı yapılan işbirliği yeterlidir.	5	4	3	2	1
7. okul yöneticilerimiz ile velilerimiz arasında İngilizce dersine yönelik yapılan işbirliği yeterlidir.	5	4	3	2	1
8. okulumuzda, İngilizce dersi zümre toplantıları düzenli olarak yapılır.	5	4	3	2	1
9. İngilizce dersi zümre toplantılarına düzenli olarak katılırım.	5	4	3	2	1
10. İngilizce dersine ilişkin alınacak kararlarda İngilizce dersi öğretim programının temel referans olarak alınmasına öncülük ederim.	5	4	3	2	1

EK-L: Veli Bilgi Formu Örnek Maddeler

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek				
2. Yaşınız:				
3. Eğitim durumunuz:				
☐ İlkokul mezunu		☐ Lisans (dört yıllık fakülte) mezunu		
☐ Ortaokul mezunu		☐ Yüksek lisans mezunu		
☐ Lise mezunu		☐ Doktora mezunu		
☐ Ön Lisans (iki yıllık yüksekokul) mezunu		☐ Diğer (Lütfen yazınız →))		
				Tamamen Katılıyorum
				Katılıyorum
				Katılmıyorum
				Hiç Katılmıyorum
4. İngilizce dil yeterliliğinizi düşündüğünüzde aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz?				
4.1. Dinlediğim/izlediğim medyalardaki (film, şarkı, vb.) İngilizce konuşmaları anlarım.				
4.2. İngilizce metinler üzerinde anlamlı okuma yapabilirim.				
4.3. İngilizce yazışmalar yapabilirim.				
4.4. İngilizce konuşabilirim.				
4.5. Genel olarak İngilizce de yeterliyim.				
5. İngilizce dil becerileri; <u>Dinleme</u> , <u>Okuma</u> , <u>Yazma</u> ve <u>Konuşma</u> becerileridir. Bu dört temel dil becerisini, İngilizce derslerinde çocuğunuzun kazanması gerektiğini düşündüğünüz <u>en önemli beceriden (1)</u> ; en az önemli olana (4) doğru sıralayarak aşağıya yazınız.				
En Önemli İngilizce Dil Becerisi 1.				
2.				
3.				
4. En Az Önemli İngilizce Dil Becerisi				

EK-M: İngilizce Dersi Öğretimi Veli Anketi Örnek Maddeler

I. BÖLÜM – KİŞİSEL BİLGİLER	
Bu bölümde, kişisel bilgilerinze yönelik sorular yöneltilmiştir.	
1. Cinsiyetiniz :	☐ Kadın ☐ Erkek
2. Eğitim durumunuz nedir?	☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Lise mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisansüstü eğitim mezunu

II. BÖLÜM – İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİMİ					
Bu bölümde, İngilizce dersi öğretimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen bu ifadelere ilişkin görüşünüzü sağ tarafta verilen seçenekler arasından sizin için en uygun olanını yuvarlak içine alarak belirtmenizdir.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	1. Diğer derslerde kıyaslandığında çocuğum evde İngilizce dersi ödevlerini yapmada daha heveslidir.	5	4	3	2
2. İngilizce öğretmenimiz düzenli olarak çocuğumun İngilizce gelişimi hakkında bilgi sağlar.	5	4	3	2	1

EK-N: İngilizce Dersi Öğretim Programı Öğretmen Bireysel Görüşme Formu Örnek

Maddeler

İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU



Değerli İngilizce Öğretmeni,

"Ortaokul 6.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi" başlıklı bu doktora tezi, Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'ın danışmanlığında Şeyma VAROL ŞANLI tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmada, 2018 yılında uygulama konulan 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bireysel görüşme formu aracılığıyla paylaşacağınız görüşler İngilizce dersi öğretim programının daha nitelikli bir seviyeye ulaştırılması amacıyla kullanılacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli onay alınarak yürütülen bu çalışmada, görüşme sorularına geçmeden önce, görüşme sırasında paylaşacaklarınızın tümünün gizli tutulacağını belirtmek isterim. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmede kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sırasında paylaştığınız görüşler tamamıyla gizli tutulacak; sadece araştırmacılar tarafından toplu halde değerlendirilecek ve bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. İstedığınız takdirde araştırmanın sonuçları sizinle paylaşılacaktır. Görüşmemizi izin verirsiniz ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Alternatif olarak, siz cevap verirken cevaplarınızı not alabilirim. Görüşme sırasında kendinizi rahat hissetmezseniz, görüşmeyi iptal edebilirsiniz ve böyle bir durumda aldığım notları veya yaptığım ses kaydını size geri verebilirim. Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Yer, Tarih ve Saat:

Görüşme Başlangıç-Bitiş Saati:

1. 6. sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda:

- ☐ Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygunluğu bakımından
- ☐ Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygunluğu bakımından
- ☐ Açıklığı ve anlaşılabilirliği bakımından
- ☐ Tutarlılığı bakımından (Kendi içindeki tutarlılığı; önceki ve sonraki İngilizce öğretim programları ile tutarlılığı)
- ☐ Gerçekleşebilirliği bakımından

2. 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirtilen içerik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Sonda:

- ☐ Kazanımlarla uyumu bakımından
- ☐ Geliştirilmesi hedeflenen becerilere uygunluğu bakımından
- ☐ Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygunluğu bakımından
- ☐ Temaların birbirini desteklemesi bakımından



EK-O: Öğrencilere Yönelik Odak Grup Görüşme Formu Örnek Maddeler

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU



Değerli Öğrenciler,

"Ortaokul 6.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi" başlıklı bu doktora tezi, Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'ın danışmanlığında Şeyma VAROL ŞANLI tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmada, 2018 İngilizce dersi 6.sınıf öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, İngilizce derslerinize ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu odak grup görüşme formu aracılığıyla paylaşacağınız görüş ve öneriler İngilizce dersi öğretim programının daha nitelikli bir seviyeye ulaştırılması amacıyla kullanılacaktır. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli onay alınarak yürütülen bu çalışmada, görüşme sorularına geçmeden önce, görüşme sırasında paylaşacağınız tümünün gizli tutulacağını belirtmek isterim. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmede kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşme sırasında paylaştığınız görüşler tamamıyla gizli tutulacak; sadece araştırmacılar tarafından toplu halde değerlendirilecek ve bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. İstedığınız takdirde araştırmanın sonuçları sizinle paylaşılacaktır. Görüşmemizi izin verirsiniz ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Alternatif olarak, siz cevap verirken cevaplarınızı not alabilirim. Görüşme sırasında kendinizi rahat hissetmezseniz, görüşmeyi iptal edebilirsiniz ve böyle bir durumda aldığım notları veya yaptığım ses kaydını size geri verebilirim. Görüşmemizin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Yer, Tarih ve Saat:

Görüşme Başlangıç-Bitiş Saati:

1.Kendinizi tanıtır mısınız?

- Yaşınız
- İngilizce notunuz
- Anne-baba mesleği

2.İngilizce öğrenmek sizin için önemli midir? Neden?

3.Ailenizi düşündüğünüzde;

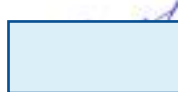
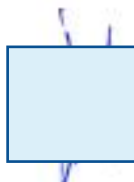
- ailenizin İngilizce öğrenmenize ilişkin düşünceleri nelerdir?
- ailenizde İngilizce bilen size ders/ödevlerinizde yardımcı olabilecek kişiler var mı?
- sizin en çok hangi dersten beğenli olmanız onları mutlu eder?

4.İngilizce dersinde neler yapıyorsunuz?

Sondalar:

- Derse nasıl başlıyorsunuz?
- Süreç nasıl devam ediyor?
- Ders nasıl sonlanıyor?
- Öğretmen neler yapıyor?
- Öğrenciler neler yapıyor?
- Ders sürecinde öğretmeniniz en çok hangi dili konuşuyor?
- Sizler öğrenciler olarak en çok hangi dili konuşuyorsunuz?

5.İngilizce dersinde hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?



EK-Ö: 6. Sınıf İngilizce Dersi Gözlem Formu

6.SINIF İNGİLİZCE DERSİ GÖZLEM FORMU

Gözlem No:	
Gözlemin Yapıldığı Okul:	
Gözlemin Yapıldığı Sınıf:	
Gözlemin Yapıldığı Sınıfın Mevcudu:	
Gözlemin Yapıldığı Dersin Konusu:	
Gözlem Tarihi:	
Gözlemin Süresi:	
Kazanım/ lar ve Açıklamaları:	

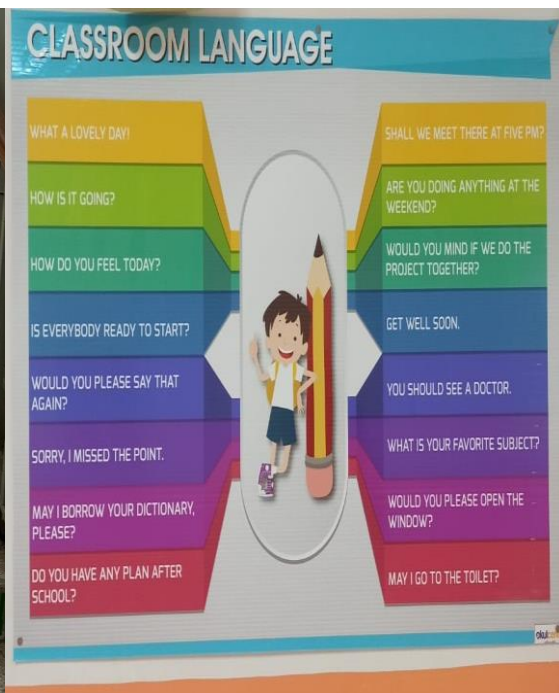
ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ	Gözlem Notları ve Açıklamalar
Ders Kazanımları:	
Dil Becerileri:	
Dil İşlevleri:	
Konu/Tema:	
Etkinlikler:	
Öğretmen Rolü:	
Öğrenci Katılımı:	
Fiziksel Çevre:	
Materyaller:	
Araç-Gereçler:	
Ölçme ve Değerlendirme:	

EK-P: Okul Ortamına İlişkin Görseller

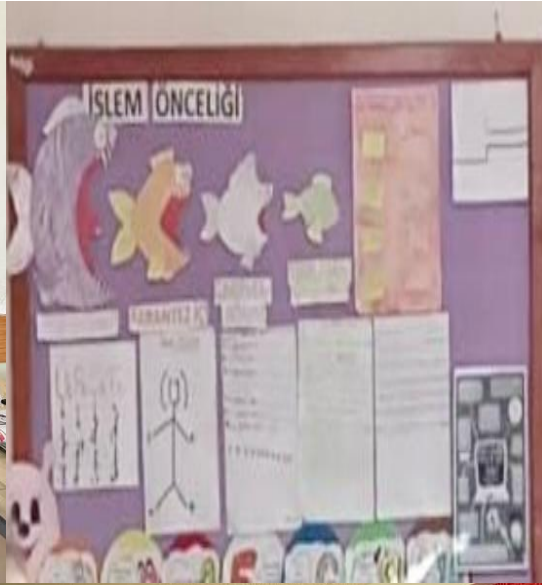


EK-R: Okul Ortamında İngilizceye İlişkin Görseller





EK-S: Sınıf Ortamına İlişkin Görseller



EK-Ş: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 04/10/2021
Sayı: E-35853172-300-00001795109
0041795109

Sayı : E-35853172-300-00001795109
Konu : Şeyma VAROL ŞANLI Hk. (Etik Komisyon İzni)

4.10.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.09.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001753959 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Şeyma Varol ŞANLI'nın Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli İle Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Eylül 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 3B0363E1-8F48-4DBE-8E74-54931961018C

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/tbu-ehys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yuzind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağı: www.hacettepe.edu.tr

Mamur

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-T: MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-44-38545483
Konu : Araştırma İzi
(Şeyma VAROL ŞANLI)

08.12.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 24/11/2021 tarihli ve 1882802 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Şeyma VAROL ŞANLI'nın Doç.Dr.Gülçin TAN danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul 6.Sınıf İngilizce dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi " konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izni talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğünüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının pandemi koşulları göz önünde bulundurularak eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde olur ekinde yer alan imzalı ve mührürlü formun kullanılarak, öğrencilere ait çalışmalarına veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Şeyma VAROL ŞANLI tarafından; ilimiz resmi ortaokul ve İmam-Hatip Okulu öğrencilerine 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı içinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Musa GÖZÜDİK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (84 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Samsi Mah. Ulukonak Cd. No:5 PK:52089 Altınordu/ORDU

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-elys>

Telefon No : 0 (452) 223 16 29

E-Posta : ab52@meb.gov.tr

Kapı Adresi : meb@ab52.kap.tr

Bilgi için: Ayşe ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürü)

Uygun : Şef

İnternet Adresi : ordu.meb.gov.tr

Faks: 4522250144

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.kocoguzenligov.tr> adresinden 1134-3a56-360a-b5d5-e3ae koda ile teyit edilebilir.

EK-U: 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.

04/09/2024

(İmza)

Şeyma VAROL ŞANLI

EK-Ü: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

04/09/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Ortaokul 6.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi

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
04/09/2024	352	526288	04/07/2024	%6	2444720246

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 Esaslarını 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: ŞEYMA VAROL ŞANLI

Öğrenci No.: N15245649

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN)

EK-V: Dissertation Originality Report

04/09/2024

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

Thesis Title: Evaluation of the Middle School Sixth Grade English Curriculum Utilizing Stake's Congruence-Contingency Model

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
04/09/2024	352	526288	04/07/2024	%6	2444720246

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: ŞEYMA VAROL ŞANLI

Student No.: N15245649

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Gülçin TAN ŞİŞMAN)

EK-Y: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

04 /09 /2024

(imza)

Şeyma VAROL ŞANLI

"*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 tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılmaması 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.

