



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAMI BAĞLILIKLA UYGULAMA  
DURUMLARININ İNCELENMESİ

Ebru DİZMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAMI BAĞLILIKLA UYGULAMA  
DURUMLARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF SECONDARY EDUCATION ENGLISH LANGUAGE TEACHERS'  
FIDELITY OF CURRICULUM IMPLEMENTATION

Ebru DİZMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ebru DİZMAN'ın hazırladığı “Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Programı Bağlılıkla Uygulama Durumlarının İncelenmesi” bağlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Melek ÇAKMAK	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. G¼lin TAN ŞİŞMAN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. H¼nkar KORKMAZ	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Esed YAĞCI	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 22 / 06 / 2023 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının bağlılıkla uygulanma durumunun ve bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlerin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tek durum desenindeki bu çalışma, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen Van ili Muradiye ilçesindeki Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan yedi İngilizce öğretmeni ve bu liselerde 9-12. sınıflarda öğrenim gören 16 öğrenci ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi; sınıf içi gözlem formu aracılığı ile yürütülen gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğunun kazanım ögesi haricindeki öğelerin bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşünde oldukları fakat programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin bileşenler kapsamında (uyuma, doz, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri) içerik ve eğitim durumları öğeleri haricinde 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını yeterli düzeyde bağlılıkla uygulayamadıkları belirlenmiştir. Öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler kapsamında ise en sık vurgulanan faktörün öğrenci özellikleri olduğu; program özellikleri, örgütsel özellikler, öğretmen özellikleri ve öğretmen eğitiminin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, programın bağlılıkla uygulanabilirliğinin artırılabilmesi için 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin gerekli düzenlemeler ve öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler kapsamında mevcut uygulamalara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** programın bağlılıkla uygulanması, 2018 İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce öğretmenleri

### **Abstract**

The aim of this study was to investigate the fidelity of 2018 secondary school English curriculum implementation and affecting factors, through the views of the teachers. Employing embedded single case study design that is one of the qualitative research, the present study was carried out with seven English language teachers and sixteen 9th-12th grade students of Anatolian High School and Anatolian Imam Hatip High School in Muradiye district of Van province that were determined by using maximum variation sampling method. Data collected through a semi-structured individual interview form was analyzed through content analysis and also descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained from the observations carried out through the in-class observation form. According to the findings, the majority of the teachers were of the opinion that the basic components of the curriculum were suitable for fidelity of implementation except for learning outcomes. However, the results obtained from the class observations indicated that in terms of key components for measuring fidelity of implementation (i.e., adherence, dose, quality of program delivery and participant responsiveness) teachers could not implement the 2018 secondary school English curriculum with a sufficient level of fidelity, except for content and teaching-learning process. Additionally, the results revealed that student characteristics was the most frequently emphasized factor affecting fidelity of implementation; program characteristics, organizational characteristics, teacher characteristics and teacher education were also affecting factors emphasized by the teachers. In the light of the results obtained from the research, the recommendations to increase the fidelity of curriculum implementation were suggested.

**Keywords:** fidelity of curriculum implementation, 2018 secondary school English curriculum, English language teachers.

## Teşekkür

Bu çalışmada bilgi, beceri ve tecrübeleri ile her aşamada tezime katkı sağlayan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim sürecinde kendisinden aldığım dersler ile akademik anlamda gelişimime destek sağlayan ve hayata karşı duruşu ile bana her zaman örnek olan değerli hocam Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a teşekkürü borç bilirim. Değerli jüri üyesi Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'a tezime katkılarından dolayı teşekkür ederim. Değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan Doç. Dr. Esed Yağcı ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK'a çok teşekkür ederim. Ayrıca Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ ve Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayatta her zaman arkamda duran canım ailem babam, annem ve ablama çok teşekkür ederim. Her zaman sevgisiyle varlığını hissettiren biricik oğlum Can iyi ki varsın. Son olarak, "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlim ve fenden başka yol gösterici aramak gaflettir, dalalettir." sonsuz minnet, saygı ve özlemlerle.

## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 .....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	12
Araştırma Problemi .....	15
Sayıtlılar .....	16
Sınırlılıklar.....	16
Tanımlar.....	17
Bölüm 2 .....	18
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	18
Eğitim Programı .....	18
Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri.....	23
Program Geliştirme Süreci.....	35
Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme .....	39
Programın Bağlılıkla Uygulanması .....	53
Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	71
İlgili Araştırmalar .....	102
Bölüm 3 .....	111
Yöntem.....	111



Araştırmanın Deseni .....	111
Araştırmanın Çalışma Grubu .....	112
Veri Toplama Süreci.....	116
Veri Toplama Araçları .....	120
Verilerin Analizi .....	125
Güvendenirlik.....	127
Araştırmacının Rolü .....	130
Bölüm 4 .....	132
Bulgular .....	132
İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	132
İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Bağlılıkla Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	151
Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular.....	212
Bölüm 5 .....	246
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	246
İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	246
İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Bağlılıkla Uygulama Durumlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .....	257
Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	265
Uygulamaya İlişkin Öneriler .....	275
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	279
Kaynaklar .....	280
EK-A: İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Programın Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF) Örneği .....	cccxxvii
EK-B: İngilizce Dersi Öğrenci Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF) Örneği ....	cccxxviii

EK-C: Programın Bağılılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf İçi Gözlem Formu (SGF) Örneği .....	cccxxix
EK-Ç: Veri Analizi Örneği (Öğretmen).....	cccxxx
EK-D: Veri Analizi Örneği (Öğrenci) .....	cccxxxi
EK-E: MEB Araştırma İzni .....	cccxxxii
EK-F: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	cccxxxiii
EK-G: Etik Beyanı .....	cccxxxiv
EK-Ğ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	cccxxxv
EK-H: Dissertation Originality Report .....	cccxxxvi
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	cccxxxvii

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Dane ve Schneider'in (1998) Programın Bağlılıkla Uygulanma Durumunun Belirlenmesine İlişkin Sınıflandırması</i> .....	6
<b>Tablo 2</b> <i>Programın Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörler</i> .....	7
<b>Tablo 3</b> <i>Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Öğretmen Eğitimine İlişkin Tanımlamalar</i> .....	66
<b>Tablo 4</b> <i>Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Program Özelliklerine İlişkin Tanımlamalar</i> .....	67
<b>Tablo 5</b> <i>Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tanımlamalar</i> .....	69
<b>Tablo 6</b> <i>Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Örgütsel Özelliklere İlişkin Tanımlamalar</i> .....	70
<b>Tablo 7</b> <i>Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Öğrenci Özelliklerine İlişkin Tanımlamalar</i> .....	71
<b>Tablo 8</b> <i>1997-1998 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler</i> .....	81
<b>Tablo 9</b> <i>2006-2007 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler</i> .....	83
<b>Tablo 10</b> <i>2018 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler</i> .....	86
<b>Tablo 11</b> <i>2018 OİDÖP'te Belirlenen Kazanımların Dil Becerileri ve Sınıflara Göre Dağılımı</i> .....	95
<b>Tablo 12</b> <i>2018 İngilizce Dersi Öğretim Programında Belirlenen Temalar</i> .....	99
<b>Tablo 13</b> <i>2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Van İli Muradiye İlçesindeki Devlet Liselerinin Özellikleri</i> .....	113
<b>Tablo 14</b> <i>Van İli Muradiye İlçesindeki Liseler ve İngilizce Dersine Ait Bilgileri</i> ...	114
<b>Tablo 15</b> <i>Çalışma Grubundaki Öğretmenlerle Ait Demografik Bilgiler</i> .....	115
<b>Tablo 16</b> <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Bilgiler</i> .....	116
<b>Tablo 17</b> <i>Öğretmenlerle Yapılan Bireysel Görüşmelere Ait Bilgiler</i> .....	117
<b>Tablo 18</b> <i>Öğrencilerle Yapılan Bireysel Görüşmelere Ait Bilgiler</i> .....	118
<b>Tablo 19</b> <i>Sınıf içi Gözleme Ait Bilgiler</i> .....	118
<b>Tablo 20</b> <i>Araştırmanın Alt Problemleri ve İlgili Veri Toplama Araçları</i> .....	120

<b>Tablo 21</b> <i>Uzman Görüşleri Doğrultusunda Taslak ÖGF’de Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnek.....</i>	122
<b>Tablo 22</b> <i>Nihai ÖGF’ye İlişkin Bilgiler.....</i>	122
<b>Tablo 23</b> <i>Uzman Görüşleri Doğrultusunda Taslak ÖBGF’de Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnek.....</i>	123
<b>Tablo 24</b> <i>Nihai ÖBGF’ye İlişkin Bilgiler .....</i>	124
<b>Tablo 25</b> <i>Nihai SGF’ye İlişkin Bilgiler .....</i>	125
<b>Tablo 26</b> <i>Çalışmanın Alt problemleri, Veri Toplama Yöntemi ve Veri Analizi Yöntemine İlişkin Bilgiler .....</i>	126
<b>Tablo 27</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında Elde Edilen Bulgular.....</i>	153
<b>Tablo 28</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen İçerik/Temalara Uyum .....</i>	154
<b>Tablo 29</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Önerilen Öğretim Etkinlikleri ve Materyallerine Uyum .....</i>	155
<b>Tablo 30</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Önerilen Öğretim Etkinlikleri ve Materyallerinin Kullanımı .....</i>	156
<b>Tablo 31</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen Dilin İşlevlerine Uyum .....</i>	157
<b>Tablo 32</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen Kazanım ile Uyumu.....</i>	159
<b>Tablo 33</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri ile Uyumu .....</i>	162
<b>Tablo 34</b> <i>Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen Ölçme-değerlendirme Etkinliklerinin Kullanımı .....</i>	162
<b>Tablo 35</b> <i>Doz Bileşeni Kapsamında Elde Edilen Bulgular.....</i>	165
<b>Tablo 36</b> <i>Öğretim Etkinlikleri/Materyalleri Kapsamında Elde Edilen Bulgular ....</i>	169
<b>Tablo 37</b> <i>Doz Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Kullanımı .....</i>	173
<b>Tablo 38</b> <i>Uygulamanın Kalitesi Bileşeninin Gözlemlenme Durumu .....</i>	176
<b>Tablo 39</b> <i>Uygulamanın Kalitesi Bileşeni Kapsamında Elde Edilen Bulgular .....</i>	178
<b>Tablo 40</b> <i>Katılımcı Tepkileri Bileşeni Kapsamında Gözlemlenen Dersin Kazanımı, Dil Becerisi ve Etkinliklerine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....</i>	196
<b>Tablo 41</b> <i>Katılımcı Tepkileri Bileşeni Kapsamında Etkinliklere Katılım Durumu ..</i>	197
<b>Tablo 42</b> <i>Katılımcı Tepkileri Kapsamında Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular.....</i>	198

## Şekiller Dizini

Şekil 1 1983-1984 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı ve Haftalık Ders Saatleri (YÖK, 2007, s. 141) ...	78
Şekil 2 1997-1998 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Haftalık Ders Saatleri (YÖK, 1998, s.58).....	80
Şekil 3 2006-2007 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Haftalık Ders Saatleri (YÖK, 2007, s.215).....	82
Şekil 4 2018-2019 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Haftalık Ders Saatleri (YÖK, 2018, s.2).....	85
Şekil 5 Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Modeli (MEB, 2018a, s.7) .....	94
Şekil 6 2018 OİDÖP’te Yer Alan Örnek Kazanım Kodlaması (MEB, 2018a, s.8) .	95
Şekil 7 2018 OİDÖP’ te Önerilen Materyaller (MEB, 2018a, s.17) .....	98
Şekil 8 OİDÖP’te Yer Alan 9. Sınıf “Studying Abroad” Teması (MEB, 2018a, s.23) .....	100
Şekil 9 OİDÖP’ün Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular.....	133
Şekil 10 Kazanımların Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular .....	135
Şekil 11 İçerik Öğesinin Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular .....	139
Şekil 12 Eğitim Durumları Öğesinin Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular .....	142
Şekil 13 Sınama Durumları Öğesinin Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular .....	148
Şekil 14 OİDÖP’ün Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörler .....	214

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**LGS:** Liselere Geçiş Sistemi

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**ÖİDÖP:** 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı

**ÖABT:** Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

**ÖBGF:** Öğrenciler için İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu

**ÖGF:** İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

**ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

**SGF:** Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formu

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**YDT:** Yabancı Dil Testi

**YKS:** Yükseköğretim Kurumları Sınavı

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde, araştırmayla ilgili problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

Günümüzün küreselleşen dünyasında teknoloji ve bilimdeki hızlı değişimler ile ülkelerin, sürdürülebilir kalkınmayı sağlama ve toplumsal refahı yakalamada nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Geçmişten günümüze nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamada eğitim, en temel reform alanı olarak kabul görmektedir. Bilgi teknolojilerindeki ve sosyal yaşamdaki gelişmeler doğrultusunda eğitim farklı alanlarda bir güç unsuru oluşturmaktadır (Aypay, 2015; Fowler, 2013). Bu doğrultuda, devletler eğitimi ulusallaşmada yol haritası olarak nitelendirirken, ekonomistler ülke gelirlerinin planlanması, sosyologlar ise toplumsallaşma bilincinin oluşturulmasında bir araç olarak görmektedirler (Akyüz, 2019; Aypay, 2015; Cevizci, 2011; Fowler, 2013; Tezcan, 2021; Tuncel, 2019). Eğitim; siyaset, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, tarih gibi pek çok disiplinin uygulamaya geçirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Akyüz, 2019; Aypay, 2015; Ültanır, 2003). Alanyazında eğitimin ailede, çevrede kısacası her zaman ve her yerde belli bir plana bağlı kalmadan da gerçekleşebileceği belirtilmekte (Colardyn ve Bjornavold 2004; Demirel, 2020; Singh, 2015) ve belli bir plan veya okul kapsamında gerçekleştirilmeyen bu tür eğitimler informal eğitim olarak tanımlanmaktadır (Cross, 2007). Fakat birçok bilgi, beceri, davranış, tutum veya değerlerin bireye informal eğitim yoluyla kazandırılması maddi ve manevi açıdan zaman ve emek kaybı ile sonuçlanabilmektedir (Darkenwald ve Merriam, 1982). Bu bağlamda, öğrencilerin istedik bilgi, beceri, değer, tutum veya yeterlikleri kazanması amacıyla planlı ve programlı bir süreç dahilinde yürütülen formal eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Oliva ve Gordon 2013; Scribner ve Cole, 1973; Singh, 2015). Ertürk (1998) eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme

meydana getirme süreci” (s.12) olarak tanımlarken, eğitimde planlama sürecinin önemine vurgu yapmaktadır. Varış (1994) eğitim faaliyetlerinin, amaçlar doğrultusunda planlı bir şekilde, okul ortamında, öğretmen rehberliğinde ve eğitim programı aracılığı ile gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Alanyazında eğitim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesinin büyük ölçüde eğitim programlarına bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Ertürk, 1998; Oliva ve Gordon 2013; Posner, 1995; Taba, 1962; Tyler, 1949; Varış, 1994). Erden (1998) bir eğitim programının, bireye okulda kazandırılacak davranışlar ile bu davranışların nasıl kazandırılacağı kapsamında oluşturulduğunu, bu nedenle de eğitimin niteliğinin büyük ölçüde uygulanan eğitim programına bağlı olduğunu belirtmektedir. Eğitim programı, eğitimden beklenen amaçları gerçekleştirmede bir yol haritası olarak görülmektedir (Hewitt, 2006; Kelly, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1994). Geçmişten günümüze eğitim programı kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır (Oliva ve Gordon 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018). Saylor vd. (1981) eğitim programını “eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” (s.8) olarak tanımlamaktadır. Taba’ya (1962) göre eğitim programı “öğrenme için bir plandır” (s.11). Ertürk (1998) ise, eğitim programı kavramı için “yetişek” ifadesini kullanarak; yetişegi “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” şeklinde ifade etmektedir (s.14). Varış (1994), eğitim programını “... bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” (s.18) olarak tanımlamakta ve eğitim programının niteliğinin, onu hayata geçirecek olan öğretmenler ile oldukça yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir taraftan, Schwab (1969) eğitim programının somut bir materyal olmayabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitim programı, paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler vb.) alınan kararlar doğrultusunda öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi olarak ifade edilebilmektedir (Connelly, 2013; Schwab, 1983; Walker, 1976).

Alanyazında eğitim programına yönelik farklı tanımlar incelendiğinde eğitim programlarının genel olarak, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin planlı, sistematik ve belli bir



düzen içinde gerçekleştirilmesi amacına aracılık ettiği görülmektedir. Oliva ve Gordon (2013) eğitim programının planlı, sistematik ve döngüsel sürecini program geliştirme olarak nitelendirmekte ve bu sürecin genel olarak “eğitim programının planlanması”, “eğitim programının uygulanması”, “eğitim programının değerlendirilmesi” ve “yeniden düzenlenmesi” aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir (s.19). Eğitim programının uygulama aşaması, eğitim programına ilişkin tasarlanan planların uygulamaya yansıtılma aşaması olarak belirtilmektedir (Hewitt, 2006; Kelly, 2004; Oliva ve Gordon, 2013;). Bu aşamada, eğitim programının amaç ve hedefleri doğrultusunda uygulamaya yansıtılma durumunun belirlenmesi programın uygulanabilir olmasına ilişkin gerçekçi kanıtlar sağlamaktadır (Hewitt, 2006; Kelly, 2004; Oliva ve Gordon, 2013). Ornstein ve Hunkins (2018) uygulanan programların aksaklık ve eksikliklerinin tespit edilip, yeniden düzenlenmesi ile eğitim programlarının niteliğinin artırılabilceğini belirtmektedir. Schwab (1969) uygulamanın adım adım ilerleyen doğrusal bir mesele olmanın ötesinde, karmaşık ve işlemsel bir süreç olduğunu bu sebeple her bir uygulamanın kendi özel alanında incelenerek müzakereler doğrultusunda gerekli kararlar alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Posner (1995) eğitim programının ancak uygulama boyutunda anlam kazanabileceğini ve program türleri doğrultusunda program uygulamalarında farklılıklar olabileceğini ifade etmektedir. Alanyazında eğitim programları ile ilgili farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte, Posner (1995) program türlerini resmi/yazılı program, uygulanan/işlevsel program, örtük program, göz ardı/ihmal edilen ve ekstra program olarak sınıflandırmıştır. Bu doğrultuda, resmi program, sınıf ortamında öğretilmesi gerekenlere yönelik, politika yapıcılarının idealleri odağında program geliştirme komisyonu tarafından geliştirilen, yerel veya ulusal standartları içeren yazılı programı ifade etmektedir (Posner,1995). Uygulanan program ise resmi programın sınıf ortamında öğretmenlerin benimsemiş olduğu görüş ve öncelikleri doğrultusunda uygulamaya dönüşmüş şekli olarak ifade edilmektedir (Ariav 1991; Hewitt, 2006; Klein, 1992; Posner, 1995; Wiles, 2009). Bununla birlikte, uygulanan

program, öğretmenlerin programa ilişkin sahip olduğu bakış açıları, bilgi, beceri ve deneyimleri doğrultusunda resmi programdan farklılaşabilmektedir (Ariav 1991; Hewitt, 2006; Klein, 1992; Schiro, 2008). Öğretmenin eğitim programına yönelik edinmiş olduğu bilgi ve tecrübeleri ile öğretim uygulamaları arasında sürekli ve dinamik bir etkileşim bulunmaktadır (Fullan ve Pomfret, 1977). Resmi programı tasarlandığı şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerin, programı iyi anlamaları ve uygulamak için gerekli bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Ariav 1991; Erman, 2016; Hewitt, 2006; Oliva ve Gordon 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Shulman, 1986). Öğretmenlerin bu farkındalık ve yeterliliklere sahip olmaması programı etkili bir şekilde uygulamalarına engel olmaktadır (Marsh ve Willis, 2007). Alanyazında, birçok öğretmenin programı yeterince tanımamasından dolayı öğrenme-öğretme sürecinde yetersiz kaldıkları vurgulanmaktadır (Ariav, 1991; Bümen, 2005; Doğan ve Semerci, 2016; Güzel-Yüce, 2022; Kiraz, 2002; Oliva ve Gordon 2013; Olson, 1977; Yıldırım, 2013). Marsh ve Willis'e (2007) göre, öğretmenlerin programı yeterince tanımasını, programı benimsemelerini ve program odağında uygulamalar yapmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, eğitim programını tanıma, programa yönelik bilgi ve becerilere sahip olma, programda yapılan yenilikleri benimseme ve uygulamaya yansıtma açısından hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Alagözlü, 2017; Cochran-Smith, 2004; Coşkun, 2005; Darling-Hammond, 2006; Erman, 2016; Loughran, 2014; Olson, 1977; Pektaş ve Pesen, 2021; Shulman, 1987).

Bununla birlikte, öğretmenlerin programı aslına uygun bir şekilde uygulaması resmi programın etkililiğinin belirlenmesinde oldukça önemli role sahiptir (Fullan, 2001; Loughran, 2014; Marsh ve Willis, 2007; McLaughlin, 1990; Pektaş ve Pesen, 2021; Yıldız, 2019). Diğer bir taraftan, bölge, okul, sınıf gibi etmenlerden kaynaklanabilen farklı koşullarda öğretim yapılmasından dolayı programı birebir uygulamak mümkün olmasa da öğretmenlerin resmi program odağında uygulamalar yapması gerekmektedir (Bümen, 2005; Durlak ve DuPre, 2008; Güzel-Yüce, 2022; Marsh ve Willis, 2007; Pektaş ve Pesen, 2021). Bu bağlamda

alanyazında, resmi programın aslına bağlı, planlandığı gibi uygulanması 'programa bağlılık' (curriculum fidelity) (Bauman ve diğerleri, 1991; Kimpton, 1985; Moncher ve Prinz, 1991) veya 'programın bağlılıkla uygulanması' (fidelity of curriculum implementation) (Davis, 2014; Dusenbury, ve diğerleri, 2003; McGrew ve Griss, 2005; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008) kavramları ile ifade edilmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim programının "öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından tasarlandığı haliyle uygulanma düzeyi", "programın bağlılıkla uygulanması" (Dusenbury ve diğerleri, 2003, s.240) olarak tanımlanmaktadır. Programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesi ile resmi programın gerçekleşmesi hedeflenen amaçları doğrultusunda uygulanıp uygulanmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır (O'Donnell, 2008). Bununla birlikte, programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesiyle programda yapılan değişikliklerin uygulamaya yansıtılma durumu veya programın güçlü ve iyileştirilmesi gereken yönleri hakkında daha kapsamlı bilgi elde etmek mümkündür (Dane ve Schneider, 1998; Davis, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; McNamara, 2014; O'Donnell, 2008). Programın bağlılıkla uygulanma durumunun tespit edilmesi uygulamaya yönelik kapsamlı ve gerçekçi veriler sağlamakta bu sebeple eğitim programı kapsamında yer almaktadır (Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Davis, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Marsh ve Willis 2007; McNamara, 2014; O'Donnell, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin resmi programları uygulamaya yansıtma süreçlerinin incelenerek resmi ve uygulanan program arasındaki uyumun ortaya konulması, gelecekte eğitim programlarına yönelik alınacak karar ve geliştirilecek stratejilerin tam ve doğru olarak belirlenmesi açısından gereklidir.

Alanyazın incelendiğinde programın bağlılıkla uygulanması kavramının, genel anlamda eğitim; özel anlamda program geliştirme alanları öncesinde farklı disiplinlerde ele alındığı görülmektedir (Dhillon ve diğerleri, 2015). Yirminci yüzyılın başlarında klinik psikoloji ve psikiyatri çalışmaları kapsamında yer bulan "bağlılık" (fidelity) kavramı, eğitim alanyazınında 1960'lı yıllarda Amerika'da yürütülen çalışmalarda "bağlılıkla uygulama" (fidelity of implementation) olarak kavramsallaştırılmaya başlanmıştır (Dusenbury ve

diğerleri, 2003; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008). Eğitim programları çalışmalarında ise 1980'lerin sonunda eğitim programlarının verimliliği ve etkililiğinin ortaya konulmasında "programın bağlılıkla uygulanması" (fidelity of curriculum implementation) olarak kullanılmıştır (Bümen ve diğerleri, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008). Bu bağlamda Blakely vd. (1987) tarafından psikoloji alanındaki programların bağlılıkla uygulanmasına yönelik yürütülen çalışma ile "programın bağlılıkla uygulanması" kavramı, eğitim programları çalışmalarında tartışılmaya başlanmıştır.

Eğitim programları çalışmalarında yer alması ile programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik değerlendirme çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır (McNamara, 2014). Tablo 1'de verildiği gibi, Dane ve Schneider (1998) tarafından programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik yürütülen öncü çalışmada; 'Uyma', 'Doz', 'Uygulamanın Kalitesi', 'Katılımcı Tepkileri' ve 'Programın Farklılaşması' olmak üzere beş bileşen kapsamında ele alınmıştır.

**Tablo 1**

*Dane ve Schneider'in (1998) Programın Bağlılıkla Uygulanma Durumunun Belirlenmesine İlişkin Sınıflandırması*

Bileşenler	Tanımı
Uyma	"Programın öğelerini, programda yer aldığı şekliyle uygulama düzeyi" (s.45).
Doz	"Program uygulamalarının sayısı, süresi ve sıklığı" (s.45).
Uygulamanın Kalitesi	"Uygulamanın etkililiğinin niteliksel olarak belirlenmesi" (s.45).
Katılımcı Tepkileri	"Programın uygulanma sürecinde öğrencilerin uygulamalara katılma durumunun belirlenmesi" (s.45).
Program Farklılaşması	"Birbirinden farklı yerlerdeki uygulamalarda programın kritik özelliklerinin uygulanmasında farklılıklar olup olmadığının belirlenmesi" (s.45).

Davis (2014) programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesinde Dane ve Schneider (1998) tarafından geliştirilen bileşenlerin dikkate alınmasının oldukça önemli olduğunu fakat bu bileşenlerin bağlılığı belirlemede yeterli olmayacağını vurgulayarak; bağlılıkla uygulamaya etki eden faktörlerin belirlenmesi ile daha kapsamlı veriler elde edilebileceğini belirtmektedir. Tablo 2'de verildiği gibi, alanyazında programın bağlılıkla

uygulanma durumunu etkileyen faktörler öncelikle farklı çalışmalarda tek tek ele alınarak incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlarda; öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve örgütsel özelliklerin programın bağlılıkla uygulanması durumuna etki eden faktörler olarak belirlenmiştir (Bauman ve diğerleri, 1991; Gingiss, 1992; Tortu ve Botvin, 1989; Wandersman ve diğerleri, 1998).

**Tablo 2**

*Programın Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörler*

Faktörler	Kapsamı
Öğretmen özellikleri	Öğretmenlerin programı bağlılıkla uygulamalarında mesleki becerileri, programa yönelik bilgi, beceri ve tutumları (Gingiss, 1992).
Program özellikleri	Programın doğasına/yapısına ilişkin özellikler (Bauman ve diğerleri, 1991)
Öğretmen eğitimi	Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin özellikleri (Tortu ve Botvin, 1989).
Örgütsel özellikler	Programın uygulandığı okulun/kurumun özellikleri (okul yönetimi, okulun maddi imkanları vb.) (Wandersman ve diğerleri, 1998).

Dusenbury vd. (2003) Tablo 2’de belirtilen faktörleri tek bir çalışma kapsamında bütüncül olarak inceleyerek programın bağlılıkla uygulanma durumunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlamışlardır. Bununla birlikte, Davis (2014) programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerin bütüncül olarak değerlendirilmesi gerektiğini tek bir faktörü belirlemenin gerçek durumu yansıtmada yeterli olamayabileceğini vurgulamaktadır. Programın bağlılıkla uygulanma durumuna etki eden faktörlerin bütüncül olarak belirlenmesi ile uygulamaya olumlu veya olumsuz etki eden faktörlerin de belirlenebileceği böylelikle bağlılıkla uygulamaya engel olan olumsuz durumların belirlenerek sorunun çözümüne ışık tutacağı belirtilmektedir (Dane ve Schneider 1998; Dusenbury ve diğerleri, 2003; McNamara, 2014; O’Donnell, 2008). Bununla birlikte, Marsh ve Willis (2007) resmi programın bağlılıkla uygulanma durumunun tespit edilmesi ile uygulamada oluşan farklılıkların nedenleri ile belirlenebileceğini belirtmektedir. Dane ve Schneider (1998) eğitim programının uygulama sürecinde farklılıklar olabileceğini buna karşın uygulamaların program odağından uzaklaşması ile farklı sorunların oluşabileceğini belirtmektedir. McNamara (2014) özellikle merkezi anlayışla geliştirilen eğitim programlarının resmi

program odağında yürütülmesi gerektiğini fakat öğretmenlerin programa yönelik bilgisi, mesleki deneyimi, tutum ve davranışları gibi faktörlerin etkisi ile uygulamada farklılıkların görüldüğünü belirtmektedir.

Bu bağlamda ülkemizdeki durum incelendiğinde, öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından merkezi olarak geliştirilmektedir. Diğer bir ifade ile, ülke genelindeki tüm okullarda her bir ders için geliştirilen ve TTKB tarafından onaylanan öğretim programları uygulanmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin merkezi program odağında uygulamalar yapması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). TTKB tarafından onaylanan öğretim programları merkezi yapıda geliştirilmesine karşın bölgesel koşullar, haftalık ders saatleri, okulun özellikleri ve öğrenci ihtiyaçları gibi etkenler dikkate alındığında öğretmenler tarafından farklı uygulamalarla hayata geçirilebilmektedir (Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Çobanoğlu, 2011; Finch, 1981; Güzel-Yüce, 2022; Kabaoğlu, 2015; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yıldırım ve Kasapoğlu, 2015). Öğretim programlarının ülke genelinde farklı uygulamalarla hayata geçirilme nedenlerinin, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan olumsuzlukların ve programlarda yapılan yeniliklerin uygulanma durumlarının tespit edilebilmesi amacıyla programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesi gerekmektedir (Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Drake ve Sherin, 2006; Fullan ve Pomfret, 1977; Mowbray ve diğerleri, 2003).

Ülkemizde, eğitim alanındaki ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programlarında güncellenme çalışmaları yapılarak 2018 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde toplam 51 öğretim programı uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2018a). Bu doğrultuda, 21.yüzyıl becerileri ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 vizyonu kapsamında; Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]) temele alınarak hazırlanan İngilizce dersi öğretim programı da güncellenerek uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018a). 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında (OİDÖP) temel amacın “öğrencileri İngilizceyi etkili, akıcı ve hatasız

kullanabilmeleri için teşvik edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ile buluşturmak” olduğu ve “programın amacına ulaşması için başarılı bir şekilde uygulanması” gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.66). 2018 OİDÖP’te öğrencilerin İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmış olmasına karşın birçok faktörün bir araya gelmesinden dolayı İngilizce öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır (Altay 2018; Civriz, 2019; Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020; Doğan, 2009; Soğuksu ve Aslan 2018; Taşdemir ve diğerleri, 2019). Çelebi ve Yıldız-Narinalp (2020) tarafından 2018 OİDÖP’ün İngilizce öğretiminde öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik etmediği, programın uygulanmasında ders saatleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ders araç-gereç ve materyalleri ve sınavlara yönelik farklı sorunların olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, TTKB tarafından 2020 yılında yayınlanan Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu incelendiğinde öğretmenlerin 2018 OİDÖP’e yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu; programın açık, anlaşılır, uygulanabilir bir yapıya sahip olduğunu düşündükleri belirtilmektedir (TTKB, 2020). İngilizce dersi öğretim programlarının yapısal özellikleri, İngilizcenin etkili bir şekilde öğretilmesi için oldukça önemli olmakla birlikte programın uygulanmasında yaşanan zorluklar ve öğretmen nitelikleri gibi çeşitli etkenler de İngilizce öğretiminde başarılı veya başarısız olma durumuna etki etmektedir (Coşkun-Demirpolat, 2015; Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020; Demirtaş ve Erdem, 2015; Haznedar, 2015). Alanyazında yürütülen çalışmalarda (Altay 2018; Civriz, 2019; Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020; Demirel, 2012; Erişti ve diğerleri, 2018; Haznedar, 2015; Işık, 2008; Karcı, 2012; Küçüktepe ve diğerleri, 2014; Taşdemir ve diğerleri, 2019; Yücel ve diğerleri, 2017) İngilizce öğretimindeki sorunların kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği, öğretim materyalleri, nitelikli öğretmen eğitimi, öğretim programlarının özellikleri, öğrenci özellikleri gibi birçok faktörden kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

Ulusal ve uluslararası ölçekli değerlendirme çalışmalarından, elde edilen sonuçlarda ülkemizdeki İngilizce eğitiminin yeterli düzeyde gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Örneğin, dünya genelinde 2011 yılından itibaren her yıl gerçekleştirilen İngilizce Yeterlilik Endeksi (Education First English Proficiency Index [EF EPI]) sonuçları

incelendiğinde Türkiye'nin 2011 yılından günümüze kadar İngilizce dil yeterliliğinde düşük veya çok düşük kategorilerinde yer aldığı görülmektedir (EF EPI, 2022). Benzer şekilde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından 2022 yılında yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS) İngilizce dil puanıyla bir lisans programına yerleşmek isteyen 123.903 adayın katıldığı toplam 80 sorudan oluşan Yabancı Dil Testi (YDT) ortalaması 39.119'dir. ÖSYM tarafından gerçekleştirilen diğer bir ulusal ölçekli sınav ise Kamu Personel Seçme Sınavıdır (KPSS). Öğretmen adaylarının devlete bağlı kurumlara öğretmen olarak atanabilmeleri için Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) girmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2022). 2022 yılında ÖABT İngilizce öğretmenliği alanında 15.474 lisans mezunu adayın katıldığı bu testte 75 soru kapsamında elde edilen ortalama net 31.240'dır. Bununla birlikte, MEB tarafından 2022 yılında yapılan Liselere Geçiş Sisteminde (LGS) 10 sorudan oluşan İngilizce testi ortalaması 4.59'dur. Bu bağlamda gerek ulusal gerekse uluslararası ölçekli sınavlardan elde edilen sonuçlar, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin hedeflenen düzeyin oldukça altında olduğunu açıkça göstermektedir.

Ülkemizde, İngilizce dersi 1997 yılından itibaren ilkokul dördüncü sınıf ve 2013 yılından günümüze ilkokul ikinci sınıftan itibaren zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, yabancı dil eğitiminde ortaya çıkan çağdaş yaklaşım ve teknikler kapsamında 2013 yılında İngilizce dersi öğretim programı güncellenerek İngilizce öğretimde iletişimsel yöntemler kullanılmaya başlanmıştır; fakat istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015). İngilizce dersi öğretim programında hedeflenen başarıya ulaşılamaması, birçok araştırmacıyı İngilizce öğretimindeki sorunlara çözüm yolları aramaya yöneltmiştir. Fakat ülkemizde yürütülen birçok araştırma, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim programının değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi konularına odaklanmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Aslantürk, 2011; Aydın, 2000; Bağçeci ve Yaşar, 2007; Büyükduman, 2005; Civriz, 2019; Coşkun-Demirpolat, 2015; Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020; Demirtaş ve Erdem, 2015; Dizman-Çakır, 2014; Korkmazgil, 2015; Kozikoğlu, 2014; Merter ve diğerleri, 2012; Öner ve Gedikoğlu, 2007;



Paker, 2012; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015; Yıldız ve Korkmazgil, 2021; Yüceer-Öztürk, 2019; Yücel, ve diğerleri, 2017; Zehir-Topkaya ve Küçük, 2010). Oysaki ülkemizde İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Aksoy-Tosun, 2018; Aslan ve Erden, 2020; Canlıer ve Bümen, 2018; Çeliker-Ercan, 2019). Fakat, ulusal alanyazında İngilizce dersi öğretim programlarının bağlılıkla uygulanma durumuna yönelik oldukça sınırlı sayıda (Aslan ve Erden, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Karabacak, 2018) çalışma yer alırken, 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Programın bağlılıkla uygulanma durumuna yönelik diğer derslerde (Bay ve diğerleri, 2017; Boncuk, 2021; Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Güzel-Yüce, 2022; Karakuyu ve Oğuz 2021; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) çalışmalar da sayıca sınırlıdır. Bununla birlikte, uluslararası alanyazında programın bağlılıkla uygulanma durumuna yönelik farklı alanlardaki çalışmalar (Abry ve diğerleri, 2013; Allen ve diğerleri, 1990; Blakely ve diğerleri, 1987; Bauman ve diğerleri, 1991; Bishop ve diğerleri, 2014; Clarke, 1998; Connel ve diğerleri, 1985; Dane ve Schneider, 1998; Davis, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Fullan ve Pomfret, 1977; Gingiss, 1992; Greenfield ve diğerleri, 2009; Hansen ve diğerleri, 1991; Harachi ve diğerleri, 1999; Hill ve diğerleri, 2007; Kemp, 2016; Kwarteng ve diğerleri, 2018; LaChausse ve diğerleri, 2014; Marsh ve Willis 2007; McGrew ve Griss, 2005; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; Nelson ve diğerleri, 2012; Nevenglosky, 2018; Pence ve diğerleri, 2008; Tortu ve Botvin, 1989) yer almaktadır. Uluslararası alanyazında ortaöğretim kademesinde yabancı dil öğretiminde programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik çalışmalar olarak da (Allo, 2020; Arthur, 1999; Diem ve diğerleri, 2016; Du ve diğerleri, 2019; Echevarria ve diğerleri, 2011; Owusu, 2014; Short, 2017; Wang, 2006; Zar ve diğerleri, 2019) yer almaktadır.

Bu bağlamda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ulusal alanyazında 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanma durumuna yönelik herhangi bir çalışmanın yer almaması 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine

yönelik çalışmaların gerekli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesi programlarda yapılan yeniliklerin uygulamaya yansıtılma ve programın başarılı olma durumlarının tespit edilmesi açısından gereklidir (Dusenbury ve diğerleri, 2003; Davis, 2014; Marsh ve Willis, 2007). Diğer bir taraftan, yazılı doküman olarak ne kadar kusursuz tasarlanmış olursa olsun bir eğitim programının başarısı, öğrenme-öğretme sürecine yansıtıldığında öncelikle öğretmen ve öğrenci özellikleri ile birlikte birçok faktörden etkilenmektedir (Dariosis ve diğerleri, 2008; Eraslan, 2009; Ornstein & Hunkins, 2018; Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Tasarlanan programla uygulamaya konulan program arasındaki farklılıklar göz önüne alındığında uygulama aşamasında ortaya çıkabilen farklılıkların program özellikleri, öğretmen eğitimi, öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri ve örgütsel özellikler kapsamında belirlenmesi var olan durumu nedenleriyle birlikte ortaya çıkarmak adına gereklidir (Dane ve Schneider, 1998; Davis, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Echevarría ve diğerleri, 2011; McNamara, 2014). Buradan hareketle, 2018 OİDÖP'ün öğretmenler tarafından bağlılıkla uygulanma durumunun ve uygulanma durumuna etki eden faktörlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda ve sınıf içi gözlemler yoluyla belirlenmesi İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretim programlarının niteliğinin ortaya konulması açısından gereklidir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğinin ve bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlerin öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. 21. yüzyılda, teknoloji ve bilim alanlarında yaşanan gelişmeler doğrultusunda uluslararası ilişkilerin artması ile ülkeler arasında ortak dil olarak kabul edilen İngilizcenin önemi de artmıştır (Coşkun-Demirpolat, 2015; Crystal, 2003; Demirel, 2012; Demirtaş ve Erdem, 2015; Güler, 2005; Harmer, 2007; Haznedar, 2015; Işık, 2008; Parker, 2012). Bununla birlikte, yabancı ülkelerin insanları ile iletişim kurmak, ekonomik, teknolojik, ticari ve bilimsel alışverişlerde bulunmak amacıyla İngilizce bilen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyaç haline gelmiştir (Güler, 2005; Haznedar, 2015; Oruç,

2016). Dünyada birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de uluslararası alanda yaşanan gelişmeler odağında İngilizceyi aktif olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi gereklidir (Büyükkantarçioğlu, 2004; Çelebi, 2006; Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020; Demirtaş ve Erdem, 2015; Haznedar, 2015). Bu gereklilik doğrultusunda ülkemizde İngilizce öğretimi üzerinde hassasiyetle durulmakta bu konuda verimi ve etkililiği artırmak için yıllardır çalışmalar yapılmaktadır (Coşkun-Demirpolat, 2015; Çelebi, 2006; Çelebi ve Yıldız-Narinalp, 2020). İngilizcenin ilkokul ikinci sınıftan itibaren zorunlu dersler arasında yer alması, ders saatleri ile ilgili düzenlemelerin yapılması, İngilizce dersi öğretim programlarının eğitimdeki ihtiyaca göre güncellenmesi bunlardan bazılarıdır. MEB (2018a) öğrencilerin dünya genelinde ortak dil olarak kabul edilen İngilizceyi etkili bir şekilde kullanmalarının gereklilik haline geldiğini bu sebeple “uluslararası ilişkilerde öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayabilecek içeriklerle” OİDÖP’ün güncellendiğini belirtmektedir (s. 5). Bununla birlikte, 2018 OİDÖP’te daha önceki programların dil bilgisi ağırlıklı olmasının eleştirilmesi sebebi ile öğretim programının iletişimsel beceriler ve dilin işlevleri odağında güncellendiği ve öğretmenlerin de bu kapsamda uygulamalar yapması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018a). Öğretim programlarında yapılan yenileme ve güncelleme çalışmalarının etkili bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabilmesi için öğretmenlerin bu değişiklikleri dikkatle takip etmesi ve öğretim programlarını ayrıntılı bir şekilde inceleyerek bilgi edinmeleri gerekmektedir (Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Çobanoğlu, 2011; Finch, 1981; Güzel-Yüce, 2022; Kabaoğlu, 2015; Karakuyu ve Oğuz 2021; Tan-Şişman, 2017; Yıldırım ve Kasapoğlu, 2015). Marsh ve Willis’e (2007) göre öğretmenlerin programı yeterince tanımaları, programı benimsemelerini ve program odağında uygulamalar yapmalarını diğer bir ifade ile programı bağlılıkla uygulamalarını sağlamaktadır. Alanyazında farklı alanlarda yürütülen çalışmalarda okulların mevcut durum ve imkanları, sınıf içi öğretim ortamları, okullarda kullanılacak materyallerin eksik olması, öğretmenlerin öğretimle ilgili kararları, öğretmenlerin programı uygulama konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olamaması gibi bazı faktörlerin programın bağlılıkla uygulanma durumuna etki ettiği ve bu sebeplerden

dolayı program uygulamalarında farklılıkların görüldüğü belirtilmektedir (Bay ve diğerleri, 2017; Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Yaşaroğlu ve Manav, 2015; Yıldırım ve Kasapoğlu, 2015). Bu bağlamda yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulguların, 2018 OİDÖP'ü uygulamaya etki eden faktörlerin derinlemesine incelenmesi yoluyla uygulamaya önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmaya katılan ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin programı bağlılıkla uygulama durumları ve bu duruma etki eden faktörlere ilişkin elde edilen bulgular aracılığıyla, programın öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılmasında var olan durumun ortaya konulması ve buna ilişkin gelecekte atılacak adımlarda politika yapıcılar, öğretmen eğitimcileri, program geliştirme uzmanları, İngilizce öğretmenleri başta olmak üzere tüm ilgili paydaşlara yol gösterici olması beklenmektedir. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen bulguların, programı uygulayan öğretmenlerin bakış açısından programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden veya etki etme olasılığı olan durumlara yönelik uygulama temelli öneriler sunarak, program geliştirme uzmanlarına ve karar vericilere katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışmanın odağını oluşturan programa bağlılığa ilişkin elde edilen bulguların hem programın uygulamaya yansıtılmasında en temel aktör olan öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler hem de sınıf içi uygulamalara yönelik olarak yapılan gözlemler çerçevesinde incelenmesi çalışmayı önemli kılan bir diğer durumdur. Bu bağlamda, öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri, programın sınıf içi uygulamalara yansıtılması veya yansıtılmamasında etkili olan faktörler gibi programın niteliğini doğrudan etkileyen durumlara ilişkin elde edilen kapsamlı bulgular ile resmi ve uygulanan program arasındaki uyumun ortaya konulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bunlara ek olarak, ülkemizde yabancı dil eğitiminin hedeflenen başarıya ulaşamadığı ve bireylerin yıllarca İngilizce eğitimi almasına rağmen üniversite mezunu olup hala başlangıç seviyesinde İngilizce yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulguların, İngilizce öğretiminde, program ve öğretmen odaklı

durumların derinlemesine incelenmesi yoluyla uygulamaya önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Diğer taraftan, 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanma durumuna ilişkin ulusal alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığından İngilizce dersine yönelik programın bağlılıkla uygulanma durumu veya programın bağlılıkla uygulanma durumuna etki eden faktörlere yönelik herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Buradan hareketle, İngilizce öğretmenlerinin 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını bağlılıkla uygulama durumlarının ve bağlılıkla uygulamalarına etki eden faktörlerin derinlemesine incelenmesini amaçlayan bu çalışmadan elde edilecek bulguların, oldukça sınırlı olan ulusal alanyazına katkı sağlayacak öncü çalışmalardan biri olması ve Türkiye'deki durumunun kapsamlı olarak ortaya konması açısından da uluslararası alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın temel problemi "İngilizce öğretmenlerinin, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları ve öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem odağında, araştırmada yanıt aranan alt problemler aşağıda verilmiştir.

### **Alt Problemler**

1. İngilizce öğretmenlerinin, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - 1.1. Kazanımların bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - 1.2. İçeriğin bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - 1.3. Eğitim durumlarının (öğrenme-öğretme süreci) bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

- 1.4. Sınama durumlarının (ölçme-değerlendirme süreci) bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin, programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri açısından 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını bağlılıkla uygulama durumları nasıldır?
  - 2.1. Uyma bileşeni açısından programın bağlılıkla uygulanma durumu nasıldır?
  - 2.2. Doz bileşeni açısından programın bağlılıkla uygulanma durumu nasıldır?
  - 2.3. Uygulamanın kalitesi açısından programın bağlılıkla uygulanma durumu nasıldır?
  - 2.4. Katılımcı tepkileri açısından programın bağlılıkla uygulanma durumu nasıldır?
3. 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?

### **Sayıtlılar**

Çalışma grubunu oluşturan 16 lise öğrencisi ve yedi İngilizce öğretmenin bireysel görüşmeler yoluyla kendilerine yöneltilen soruları samimi ve objektif olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Van ili Muradiye ilçesindeki devlete bağlı bir Anadolu Lisesi ve bir Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan yedi İngilizce öğretmeni ve bu liselerin 9-12. sınıflarında öğrenim gören 16 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiş bireysel görüşmeler; 9-12. sınıf seviyesinden birer şubede toplam 1080 dakikalık (27 ders x 40 dak.) sınıf içi gözlemler aracılığıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır.

## **Tanımlar**

### ***2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı***

2018 ortaöğretim İngilizce dersi (9.,10.,11., ve 12. sınıflar) öğretim programı (ÖİDÖP) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere; TTKB tarafından onaylanan ve MEB tarafından ülke genelindeki, tüm okullarda uygulamaya konulan “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının (ADOÇP) tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerine göre, öğrencileri İngilizceyi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmeleri için teşvik/motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ile buluşturmak amacıyla hazırlanmış” (MEB, 2018a, s.66) toplam 69 sayfadan oluşan yazılı dokümandır.

### ***Programın Bağlılıkla Uygulanması***

Dane ve Schneider (1998) tarafından “programın planlandığı gibi uygulanma düzeyi” (s.44) olarak tanımlanmaktadır. Dusenbury vd. (2003) göre programın bağlılıkla uygulanması “program uzmanlarınca tasarlanan programın öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından aslına bağlı kalınarak uygulanma düzeyi” olarak tanımlanmıştır (s.240). Davis (2014) ise “Programın tasarlandığı haliyle uygulanması” (s.2) şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Dane ve Schneider (1998) tarafından programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin bileşenler uyma, doz, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılaşması olarak belirtilmektedir.

Bu çalışma kapsamında programın bağlılıkla uygulanması Dane ve Schneider (1998) tarafından yapılan tanım benimsenerek, TTKB tarafından hazırlanan 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının, programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin bileşenleri (uyma, doz, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri) kapsamında uygulanma durumu olarak tanımlanmıştır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, program geliştirme süreç ve bileşenlerine yönelik temeller doğrultusunda araştırmanın odağını oluşturan programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik kuramsal temeller ile ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları ele alınarak; ulusal ve uluslararası alanyazında yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### Eğitim Programı

On dokuzuncu yüzyılın sonu ve yirminci yüzyılın başında ABD’de yaşanan büyük toplumsal değişim, okulların rolü ile ilgili tartışmaların da başlamasına neden olmuş, okullarda öğrenmenin niteliği ve yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken nitelikler tartışılmaya başlanmıştır (Bobbit, 1918; Klein, 1992; Kliebard, 1976; Ornstein ve Hunkins, 2018). Tartışılan bu konuların bilimsel olarak ele alınması gerektiğini belirten bilim insanı John F. Bobbitt okulda yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken niteliklerin eğitim programı ile kazandırılabilceğini belirtmiştir (Bobbit, 1918; Klein, 1992; Kliebard, 1976; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bobbit’in öncülüğünde alanyazında yer almaya başlayan eğitim programı; yirminci yüzyıla kadar genellikle konular listesi anlamında kullanılmasına karşın program geliştirme biliminin kendi içindeki gelişimi gerekse bilimsel, teknolojik, toplumsal değişim ve ilerlemelerin neticesinde daha kapsamlı, karmaşık ve soyut bir yapı halini almıştır (Demirel, 2020; Oliva ve Gordon 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tan-Şişman, 2021). Eğitim programının sadece konu listesi olmadığını ve öğrenmenin sadece okulla sınırlanamayacağını belirten Caswell ve Campbell’e (1965; akt: Saylan, 1995, s.6) göre eğitim programı “öğretmenin rehberliğinde öğrencinin geçirdiği tüm yaşantılar” olarak belirtilmektedir. Saylor vd. (1981) eğitim programını “eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” (s.8) olarak ifade etmektedir. Taba’ya (1962) göre eğitim programı “öğrenme için bir plandır” (s.11). Goodlad (1979) ise eğitim programını “amaçlanmış öğrenmeler bütünü” (s. 21) olarak tanımlamıştır. Ulusal alanyazında da eğitim



programının farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Ertürk (1998) eğitim programı kavramı için “yetişek” ifadesini kullanarak; “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” şeklinde tanımlamıştır (s.14). Varış (1994), eğitim programını “... bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” (s.18) olarak tanımlamakta ve eğitim programının niteliğinin, onu hayata geçirecek olan öğretmenler ile oldukça yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Demirel (2020) eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (s.4) olarak açıklamaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında farklı tanımlamalarla açıklanan ve genel anlamda eğitim sürecinin planlı ve amaçlı bir şekilde yürütülmesinde bir yol haritası olarak belirtilen eğitim programı hedefler, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) ve sınav durumları (ölçme-değerlendirme) öğelerinden oluşmakta ve bu öğelerin herhangi birindeki değişim, diğerlerini de yakından etkilemektedir (Demirel, 2020; Oliva ve Gordon 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018).

### ***Eğitim Programının Öğeleri***

Eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinden oluşmaktadır. Eğitim programının ilk ögesi olan hedefler, Ertürk'e (2013) göre, ülkenin politik felsefesini yansıtan uzak hedefler, okulun yetiştireceği insan gücünün özellikleri genel hedefler ve “bir öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığıyla kazanması gereken davranış değişikliği veya davranış” (s.12) şeklinde tanımladığı özel hedefler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Herrick (1950) genel hedefleri “belli bir eğitim düzeyi ve durumunun fonksiyonuna göre belirlenen, yetişen bireylerde bulunması istenen davranışları harekete geçiren ve etkinliklere yön veren özellikler” olarak belirtirken özel hedefleri ise “belli bir düzey ve durumda genel hedefler çerçevesinde bireyin kazanması uygun görülen davranışsal özellikler” olarak belirtmektedir (akt. Saylan, 1995, s.52). Alanyazında kazanım olarak da ifade edilen özel hedefler belli bir ders alanında öğrenciye kazandırılması

hedeflenen bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlık gibi özelliklerdir (Bilen, 2006; Demirel, 2020; Krathwohl, 2002; Sönmez, 2020a). Hedeflerin, birey, toplum ve konu alanı ihtiyaçları doğrultusunda saptanması gerekmektedir (Ertürk, 2013; Tyler, 1949). Hedeflerin belirlenmesinde temele alınan kriterler program geliştirme uzmanlarının benimsedikleri felsefi görüş ve temele aldıkları program tasarım yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Bingham (1999) özel hedeflerin/kazanımların davranışa dönük, gözlemlenebilir ve ölçülebilir ifadelerle yazılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özel hedeflerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması öğrencilerin istedik davranışlardan hangilerini sergilediklerini belirlemede değerlendirme sürecine de rehberlik etmektedir (Harden, 2002; Hartel ve Foegeding, 2004; Melton, 1997; Sönmez, 2020a). Eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması istenen davranışlar haricinde öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olarak istedik olmayan davranışlar da görülebilir (Demirel, 2020; Ertürk, 1998; Melton, 1997; Sönmez, 2020a). Bu kapsamda öğrenciye kazandırılması istenen özel hedeflerin açıkça tanımlanması önemlidir (Bloom ve diğerleri, 1956).

Eğitim programının bir diğer ögesi olan içerik, belirli konu ve temaların öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve kabiliyetlerine göre düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). Bununla birlikte, Demirel'e (2020) göre içerik hedefleri gerçekleştirebilmek için "ne öğretelim" (s.138) sorusunun yanıtı olarak ifade edilmektedir. Bilen (2006) içeriği "eğitim programlarının dayandığı temel öge ve felsefenin ön gördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli birleşiminden sağlanan oluşumlar" (s.17) olarak tanımlamıştır. Sönmez (2020a) içeriği "hedefleri kazandıracak şekilde ünite ve konuların düzenlenmesi" (s.130) olarak tanımlamıştır. Shulman (1987) içeriğin ne öğretileceğinin karar verilmesi ile başladığını ve öğretimin nasıl yapılacağına düzenlenmesi ile devam ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, temele alınan yaklaşımlarla içeriğin organize edilmesi sağlanır (Demirel, 2020; Varış, 1994). Alanyazında içeriğin düzenlenmesine ilişkin Piramitsel Yaklaşım, Çekirdek Yaklaşım, Konu Ağı-Proje Merkezli Yaklaşım, Sorgulama Merkezli Yaklaşım,

Sarmal Yaklaşım, Doğrusal Yaklaşım ve Modüler Yaklaşım yer almaktadır (Baykara, 2019; Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018) İçeriğin hangi yaklaşıma göre düzenleneceği konuların özelliğine göre farklılık göstermektedir (Baykara, 2019; Fer, 2022). Buna örnek olarak, içerikteki konular birbirinin ön koşulu durumunda ise doğrusal yaklaşım kullanılmakta iken konuların giderek derinleşmesi ve tekrarlanması söz konusu ise sarmal yaklaşım kullanılmaktadır (Baykara, 2019; Fer, 2022) İçeriğin seçiminde Varış (1994) toplumsal ve bireysel faydanın; Nunan (1988) öğrenci görüşlerinin; Kelly (2004) öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, içeriğin seçiminde hedeflerle tutarlılık, anlamlılık, geçerlilik, güncellik ve bilimsellik, ekonomiklik ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Baykara, 2019; Demirel 2020; Kelly, 2004; Küçükahmet, 2009; Nunan 1988; Sönmez, 2020a). Bununla birlikte, Taba (1962) eğitim programında içeriğin seçimi ve düzenlenmesinin önemli olduğunu fakat öğrenme yaşantısı olmadan içeriğin anlam ifade etmediğini bu nedenle içerikle öğrenme yaşantılarının birlikte seçilip düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim programının bir diğer temel bileşeni olan eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) Ertürk'e (1998) göre "öğrenme yaşantıları düzeneği" ve "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak ifade edilmektedir (s.84). Demirel (2020) eğitim durumlarını "istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi aşaması" (s.151) olarak ifade etmiştir. Fidan'a (1985) göre eğitim durumları, hedefleri gerçekleştirmede kullanılacak yöntem, teknik, araç-gereç ve etkinlikleri, öğrenme-öğretme ortamının özelliklerini ve bu süreci etkileyen temel değişkenleri (ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltilme) kapsamaktadır. Sönmez (2020a) eğitim durumlarını "hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için gereken uyarıcıların düzenlenmesi ve uygulamaya geçirilmesi" (s.149) olarak tanımlamaktadır. Alanyazındaki tanımlardan hareketle, eğitim durumunun düzenlenmesinde programın temel felsefesi kapsamında hedefleri gerçekleştirmek üzere öğrenme yaşantıları düzeneği oluşturulur (Demirel, 2020; Ertürk, 1998; Fidan, 1985; Sönmez, 2020a). Eğitim durumlarının

düzenlenmesinde hedeflere/kazanımlara, içeriğe, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk; dikkat çekicilik, ekonomiklik, bilinenden bilinmeyene, yaşama yakınlık, açıklık ve somuttan soyuta öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Demirel, 2020; Küçükahmet, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2018; Taba, 1962). Eğitim durumlarının uygulanma sürecinde öğretmenin mesleki bilgi ve becerileri ile alan bilgisi yeterlikleri öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için oldukça önemlidir (Goodlad 1979; Shulman 1987; Varış, 1994). Bu kapsamda, öğretmenin sahip olduğu yeterlikler, öğrencilerin seviyesine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesini, öğretim materyallerinin hazırlanmasını, sınıf içinde karşılan sorunlara çözüm getirilebilmesini kısaca öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülerek hedeflere ulaşılmasını sağlamaktadır (Klein 1992; Shulman 1987; Varış, 1994). Bu kapsamda, hedef davranışlara ulaşılma durumunun ve öğretimin niteliğinin belirlenmesi amacıyla eğitim programında sınav durumları ögesine yer verilmektedir (Demirel, 2020; Erden, 1998; Varış, 1994).

Eğitim programının son ögesi olan sınav durumları, (ölçme-değerlendirme süreci) Ertürk (1998) tarafından "eğitimdeki hedeflerinin ulaşıp ulaşılmadığını belirleme süreci" (s.107) olarak ifade edilmektedir. Sönmez'e (2020a) göre sınav durumları ile hedeflerin gerçekleşme durumuna yönelik veri elde edilmektedir. Sınav durumlarından elde edilen veriler, öğrencilere öğrenme sürecindeki performansı, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlamaktadır (Erden, 1998). Demirel'e (2020) göre sınav durumu düzenlenirken öncelikle hangi amaçla düzenleneceği belirlenmeli ve belirtke tablosu oluşturulmalıdır. Taba'ya (1962) göre öğrenmenin etkililiğini belirleme amacı ile yapılan değerlendirme "hedeflerle tutarlı, anlaşılabilir, geçerli, güvenilir bütüne yönelik ve sürekli" (s. 310) olması gerekmektedir. Sınav durumlarına yönelik alanyazında genel olarak geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları yer almaktadır. Öğrenci başarısını değerlendirmede ürüne/sonuca odaklanan geleneksel yöntemlerde çoktan seçmeli testler, yazılı sınavları ve sözlü yoklamalar kullanılırken (Acar

ve Anıl, 2009; Anderson, 1998; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007); sürece odaklanan alternatif değerlendirme yöntemlerinde ise performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje değerlendirme, portfolyo/ürün değerlendirme gibi öğrencinin süreç içerisinde gelişimini izlemeye yönelik değerlendirme yöntemleri tercih edilmektedir (Dikli 2003; Frey ve diğerleri, 2012; Kieffer ve Morrison, 1994; Reeves, 2000; şad ve Göktaş 2013). Öğretmenlerin geleneksel lme-değerlendirme yöntemlerine alışkın olması, geleneksel yöntemlerin daha kısa sürede uygulanıp, değerlendirilebilmesi gibi sebeplerden dolayı geleneksel lme değerlendirme yöntemleri sıklıkla tercih edilmesine karşın (Dikli 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Reeves, 2000) ğrencilerin sınıf içi davranışlarının izlenmesi, performanslarının gözlemlenmesi, üst düzey düşünme becerilerinin belirlenmesi kısaca öğrencilerin daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve öğrenciler hakkında daha gerçekçi kararlar alınması açısından alternatif değerlendirme yöntemleri gerekli görülmektedir (Anderson, 1998; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Frey ve diğerleri, 2012; Kieffer ve Morrison, 1994; Reeves, 2000).

### **Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri**

Program geliştirme sürecinde, bilimsel araştırmalar odağında farklı disiplinlerden (tarih, felsefe, psikoloji, sosyoloji, vb.) yararlanılarak programın kuramsal zemini oluşturulmaktadır (Büyükkaragöz ve ivi, 1999; Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tanner ve Tanner, 1980; Tuncel, 2019; Varış,1994). Ornstein ve Hunkins (2018) program geliştirmenin kuramsal temellerinin programın "dış sınırlarını" izdiğini (s.14) belirtmektedir. Bununla birlikte, program geliştirmenin kuramsal temelleri ne kadar güçlü inşa edilirse programın diğer aşamaları da o kadar sağlam oluşturulmaktadır (Fer, 2022). Bu doğrultuda, felsefe, psikoloji ve sosyoloji alanlarında yürütülen çalışmalar program geliştirme çalışmalarına ışık tutmakta; tarihsel süreç içerisinde program geliştirme çalışmalarındaki gelişmelerin ele alınması gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına tarihsel temel oluşturmaktadır (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018).

Alanyazında programın kuramsal temelleri olarak kabul edilen, tarihi, felsefi, psikolojik ve toplumsal temellere aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.

### ***Program Geliştirmenin Tarihi Temelleri***

Program geliştirmenin bir bilim olarak ortaya çıkışı, tarihsel süreç içinde gelişimi ve gelecekte yürütülecek program geliştirme çalışmalarına yol gösterici olması açısından önem taşımaktadır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tuncel, 2019). Program geliştirmenin tarihsel sürecine yönelik alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Alanyazındaki bazı kaynaklarda Amerika Birleşik Devletleri'nde 1828 yılında yayımlanan "Yale Raporu" (Hewitt, 2006, s.203) eğitim programı geliştirme çalışmalarının başlangıcı olarak görülmekte (Pinar ve diğerleri, 1995) iken, bazı çalışmalarda da 1918 yılında John F. Bobbitt tarafından yazılan "The Curriculum" (Ornstein ve Hunkins, 2018, s.96) adlı kitap program geliştirmenin bir bilim olarak doğuşu kabul edilmektedir (Kliebard,1976; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bobbitt'in bu çalışmasının temeli Frederick W. Taylor'un "Bilimsel Yönetim Teorisine" (s.40) dayanmakta ve alanyazında bu yaklaşım teknik bilimsel yaklaşım olarak adlandırılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bobbitt'e (1918) göre program geliştirme süreci bilimsel ve teknik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilimsel boyutta "toplum ve birey bütünsel olarak incelenerek" programın hedefleri oluşturulurken, teknik boyutta ise bu "hedeflerin sıralanması", öğrenme sürecinde bu hedefleri kazandıracak yaşantılarla hedeflerin karşılaştırılarak hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi yer almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s.210). Bobbitt'e (1918) göre öğrenme sürecinde her bir beceri en küçük parçaya bölünerek doğrusal bir sıralama ile ilerlemeli ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için etkili yaşantılar oluşturulmalıdır. Bobbitt (1918) öğretmenleri "üretim sürecinde ham maddeye şekil veren ve onu toplumsal yaşamın hizmetine sunan teknisyenler" (s.41) olarak belirtmektedir. İyi bir teknisyenin işini mükemmel düzeyde yürütebilmesi için ise ürünün nitelikleri ve süreç ile ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Benzer şekilde, öğretmenin öğretim sürecinde uygulayacakları da açık ve detaylı olarak "bir dizi şeklinde" (s.96) planlanmalı ve öğretim

sürecinde öğretmene yol göstermelidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Öğretmenlerin bu şekilde detaylı bir plan hazırlamaları mümkün olmadığından program geliştirme uzmanları tarafından programların geliştirilmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bobbitt gibi Frederick W. Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi'nden etkilenen Werrett Charters da 1923 yılında yayımladığı kitabında programın yapısını iş analizi kapsamında ele alarak; "programı bir makinenin çalışmasındaki gibi özel işlemler bakımından" incelemiştir (Çoban, 2020, s.137-138). Programı, "öğrencilerin öğrenme yaşantıları aracılığı ile ulaşabileceği, bir dizi hedefler olarak gören Charters" (s.96) hedeflerin gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması gerektiğini belirtmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Charters'ın hedeflerin analiz edilmesine ilişkin görüşleri; ilerleyen dönemlerde Tyler'ın "program değerlendirme" ve "program öğeleri" kapsamında yürüttüğü çalışmalara katkı sağlamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s.97). Sonuç olarak, yirminci yüzyılın başlarında program geliştirmede teknik bilimsel yaklaşımı savunan Bobbitt ve Charters tarafından yürütülen kapsamlı çalışmaların neticesinde program, ilkeleri, yöntemi ve öğeleri olan bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir (Hewitt, 2006; Kliebard, 1976; Ornstein ve Hunkins, 2018).

Diğer bir taraftan, yirminci yüzyılın başlarında program geliştirme çalışmalarının davranışçı yaklaşımla ele alınmasını, konu merkezli eğitimin bireyin günlük yaşamına katkı sağlamamasını ve okulun hayattan uzak bir kurum haline gelmesini eleştiren John Dewey, savunduğu ilerlemecilik yaklaşımı kapsamında programların, çocuğun temel ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci odaklı olarak geliştirilmesini vurgulamıştır (Aktan, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2018). Okulun yaşamın kendisi olduğunu ifade eden Dewey, öğrenme ortamının diğer öğrenenlerle iş birliği içinde deneye, yapılandırmaya, alıştırmaya, gözleme ve tartışmaya dayalı olması gerektiğini savunmuş (Fer, 2022; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tuncel, 2019) ve bu görüşlerini gerçekleştirmek üzere 1894 yılında "Laboratuvar Okulları'nı" kurmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2018, s.194). Laboratuvar Okulları'nda günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunları demokratik tutumla çözebilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Fer, 2022; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tanner, 1991) John Dewey

tarafından öne sürülen öğrenen odaklı program geliştirme düşüncesi üzerinde çalışmalar yapan William Heard Kilpatrick, bu çalışmalar doğrultusunda 1918 yılında “Proje Yöntemi” adlı çalışmasını yayımlamıştır (Beyer, 1997; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tanner ve Tanner, 1980). Aktan’a (2016) göre Kilpatrick Proje Yöntemi’ni “sosyal bir bağlam içinde bireyin içsel bir ilgi ile gerçekleştirdiği bir faaliyet olarak ele almaktadır” (s. 39). Bununla birlikte, Kilpatrick, “her faaliyetin bir proje olmadığını” ve “bir çalışmanın proje kimliğine sahip olabilmesi için amaçlı bir eylem olması, bireyin yaşamında bir yerinin olması ve daha da önemlisi bireyi daha değerli ve nitelikli bir yaşama hazırlaması” gerektiğini belirtmektedir (Aktan, 2016, s.39). Proje yöntemi ile bireylerin okul ortamında gerçek yaşamı deneyimlemesi, problem çözme yeterliğini kazanması ve onların yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri demokratik tutumla çözebilmeleri amaçlanmış olmasına karşın (Beyer, 1997; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tanner ve Tanner, 1980); bu yöntemi uygulayabilmek için öğretmenlere yol gösterecek kapsamlı bir programın olmaması önemli bir sorun oluşturmuştur (Kilpatrick, 1936). Kilpatrick (1936) tarafından “çağın gereklerini karşılayabilecek yeni bir programın ihtiyaç olduğu” (s.11) belirtilmiştir. Bu doğrultuda Kilpatrick, öğrenci odaklı programların yapısına yönelik kapsamlı bir yol haritası hazırlayarak günümüzde halen kullanılmakta olan öğrenci merkezli program tasarılarının oluşturulmasına katkı sağlamıştır (Aktan, 2016; Beyer, 1997; Kilpatrick, 1936; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tanner ve Tanner, 1980).

Bununla birlikte, 1930’lı yıllarda program geliştirme çalışmaları daha kapsamlı ve sistematik olarak yürütülmeye çalışılmıştır (Aktan, 2015; Fer, 2022; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tuncel, 2019). Bu doğrultuda, “1938 yılında Columbia Üniversitesi’nde eğitim programları ve öğretim bölümünün” (s.54) açılması ile program geliştirme bir disiplin olarak tanınmaya başlamıştır (Fer, 2022) Bununla birlikte, 1932-1940 yılları arasında ABD’li bir grup eğitim bilimci tarafından organize edilen ve aralarında Ralph W. Tyler ve Hilda Taba’nın da araştırmacı olarak yer aldığı “Sekiz Yıllık Çalışma” kapsamında, farklı okullarda uygulanan programların etkililiği araştırılmıştır (Aktan, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2018).



1941 yılında ABD'nin İkinci Dünya Savaşı'na girmesi ile sona eren bu araştırmadan elde edilen veriler günümüzde yürütülen planlı eğitimin gelişmesine katkı sağlamıştır (Aktan, 2015). Tyler (1949) "Sekiz Yıllık Çalışma" kapsamında elde edilen verileri daha kapsamlı olarak ele alarak program geliştirme sürecinde hedeflerin incelenmesini konu edinen "Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri" adlı kitabı yayımlamıştır (Aktan, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tyler, 1949). Bununla birlikte, Tyler (1949) tarafından yayımlanan kitapta bir eğitim sürecinin planlanmasında "Okulun gerçekleştirmek istediği hedefler nelerdir?", "Öğrenme yaşantıları nasıl seçilebilir?", "Öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenebilir?", "Öğrenme yaşantıları nasıl değerlendirilebilir?" (s.2) dört temel sorunun sorulmasının gerekli olduğunu ifade edilmiştir. Program geliştirmede bilimsel teknik yaklaşımın temelini şekillendiren bu dört soru hem Tyler, hem de Tyler'ın yetiştirdiği öğrenciler tarafından program geliştirmede bir bakıma tartışılmaz ve sorgulanamaz şekilde kabul edilen bir çeşit dogma haline gelmiştir (Aktan, 2015; Fer, 2022). Bobbitt tarafından geliştirilen ve Ralph Tyler'in (1949) öncülüğünü yaptığı davranışçı paradigmaları içeren teknik bilimsel yaklaşım 1945 yılı itibari ile ABD'de kısa bir sürede yayılarak geniş coğrafyalarda benimsenmeye başlanmıştır (Aktan, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2018). Buna karşın, İkinci Dünya Savaşı sonrası ABD ve Sovyet Rusya arasında başlayan soğuk savaş Sovyet Rusya'nın 1957 yılında Sputnik uydusunu başarıyla uzaya göndermesinin akabinde en üst seviyeye gelmiştir (Riquarts ve Hopmann, 1995; Urban, 2010). Sputnik uydusunun başarı ile uzaya gönderilmesi, ABD'de Sovyet Rusya'nın dünyayı ele geçirebileceği korkusu yaratmıştır (Aktan, 2016; Rüzgar, 2020; Tanner ve Tanner, 1980; Urban, 2010). Bununla birlikte, Sovyet Rusya'nın başarı ile uzaya uydu göndermesi, Amerika'nın üst düzey bilim insanlarını yetiştirecek bir eğitim sistemine sahip olup olmadığı tartışmalarını gündeme getirmiştir (Aktan, 2016; Rüzgar, 2020). Yaşanan sorunlara yönelik ABD'de yürütülen program çalışmalarını eleştiren Schwab (1969) eğitim programları alanının can çekiştiğini ve bu duruma davranışçı yaklaşımlara sorgulamasız bağlılık nedeniyle geldiğini ve kuramdan uygulamaya yönelen yenilikçi anlayışlara gereklilik olduğunu belirtmiştir (Connelly, 2013). ABD'de 1960'lı yılların sonunda bilimsel teknik program geliştirme yaklaşımlarına yönelen

eleştirilerle birlikte; yeniden kavramsallaştırmacı paradigmların öncüleri olarak kabul edilen James Macdonald, William Pinar ve Michael Apple programı anlamaya yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir (Bümen ve Aktan, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu kapsamda, program ve öğretim alanında yaşanan sorunların teknik problemler olmadığını bu sorunların bilimsel teknik yaklaşım ve davranışçı yaklaşımlar ile çözülemeyeceğini belirten yeniden kavramsallaştırmacı paradigmlar programı anlamak için “politik, ırksal, cinsiyet, fenomenolojik, post yapısalcı ve post modern, otobiyografik ve biyografik, estetik, teolojik” (Grimmett ve Halvorson, 2010, s. 244) gibi konular kapsamında post modernist bakış açısıyla ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Grimmett ve Halvorson, 2010; Pinar ve diğerleri, 1995). Yeniden kavramsallaştırmacıların programı anlamaya yönelik çalışmaları zamanla geniş kitlelerce benimsenmesine karşın, davranışçı yaklaşımları tamamen reddetmesi, kuramın karmaşık ve soyut yapıda olması, uygulamaya yönelik somut öneriler sunamaması gibi sebeplerden dolayı eleştirilmiştir (Connelly, 2013; Grimmett ve Halvorson, 2010; Pinar ve diğerleri, 1995). Sonuç olarak, program geliştirme tarihsel temelleri incelendiğinde alanyazında geçmişten günümüze kadar genel olarak bilimsel teknik ve bilimsel teknik olmayan yaklaşımlar çerçevesinde program geliştirme çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Bilimsel teknik paradigmlar kuramları ön plana alarak uygulamanın bu kuramlar çerçevesinde gerçekleştirebileceğini öne sürmekte ve eğitim programının standartlaşmış öğeler kapsamında geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna karşın, bilimsel teknik olmayan paradigmlar ise uygulamayı ön plana almakta ve kuramları uygulamaların oluşturduğunu savunarak eğitim programının standartlaşmış öğeler kapsamında geliştirilmesine karşı çıkmaktadır (Connelly, 2013; Grimmett ve Halvorson, 2010; Ornstein ve Hunkins, 2018; Pinar ve diğerleri, 1995).

### ***Program Geliştirme Felsefi Temelleri***

Felsefe; bireyin çevresindeki olay ve durumları sorgulamasına, sorularına kendi akli ve deneyimleri aracılığı ile yanıt aramasına yardımcı olan düşünce sistemidir (Alkan, 1983; Cevizci, 2016; Demirel, 2020; Ergün, 2019; Güçlü, 2020; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019;

Turan, 2016). Bir başka ifade ile felsefe “evren, insan ve değerleri özü itibariyle anlamak amacıyla sürdürülen en kapsamlı bir araştırma, bütünleştirici bir açıklama çabasıdır” (Gürsoy, 2006; s. 67). Buradan hareketle felsefenin, “akıl ilkeleri” doğrultusunda gerçekliği anlama ve açıklama üzerine odaklanan; “sorgulamaya dayalı eleştirel bir etkinlik ya da çaba olduğu” belirtilebilir (Manav, 2020, s.3). Felsefe, bilim de olduğu gibi gerçekleri sorgulamaya odaklanır fakat bilimden farklı olarak gerçekliği deney ve gözlemlere dayalı olarak değil akıl ve mantık yolu ile sorgular (Cevizci, 2016; Demirel, 2020; Ergün, 2019; Güçlü, 2020; Turan, 2016). Bu doğrultuda, “felsefe ve bilimin birbiriyle örtüştüğü noktalar olsa da aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır” (Manav, 2020, s.4). Turan’a (2016) göre “Bilim, genel geçerliliği olan ve gözlenebilir olgulardan hareket eder. Deney yöntemini kullanarak vardığı sonuçları ise yine olgulara dönerek doğrular. Felsefe ise ... insan yaşantısından ve varlıklardan hareket edebilir. Fakat felsefe ulaştığı sonuçları temellendirmeye çalışırken, olgulara değil, mantıksal analize yönelir” (s.134). Bununla birlikte, felsefe ve bilim arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü “bilim alanlarının kaynağına inildiğinde mutlaka felsefeye ulaşılır” (Turan, 2016, s.147). Bu kapsamda, eğitim bilimi ile felsefe arasında çok yönlü etkileşim bulunmaktadır (Akyüz, 2019; Cevizci, 2011; Güçlü, 2020; Tuncel, 2019; Tezcan, 2021). Eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamalarla yakından ilişkili olan felsefe (Cevizci, 2011; Demirel, 2020; Ergün, 2019; Güçlü, 2020; Turan, 2016); program geliştirme sürecinin de “başlangıç noktası” olarak görülmekte, programla ilgili kararların alınmasına temel oluşturmaktadır (Goodlad, 1984; akt., Demirel, 2020, s.17). Bu kapsamda felsefe, program geliştirme uzmanlarına program tasarımı sürecinde, temele alınacak yaklaşımın (örneğin: konu merkezli, birey merkezli ve sorun merkezli vb.) ve program öğelerinin (hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının ve sınav durumlarının) tasarlanmasında bir zemin ve yapı sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Buna ek olarak, Tyler (1949) felsefeyi aday hedeflerin kesin hedeflere dönüştürülmesinde; hedeflerin iç ve dış tutarlılığının belirlenmesinde kullanmaktadır. Bununla birlikte, hangi konuların değerli olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve hangi yöntem, teknik ve materyallerin kullanılacağına belirlenmesinde felsefe yol göstermektedir (Hewitt, 2006; Ornstein ve

Hunkins, 2018). Alanyazında programların geliştirilmesinde etkili olan dört temel felsefi akım idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk olarak belirtilmektedir (Cevizci, 2011; Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019). Bununla birlikte, felsefi akımlardan oluşan eğitim felsefeleri (esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) programın kuramsal temelini sağlamaktadır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019).

**Eğitim Felsefeleri.** Eğitim felsefesi, eğitimin kuram ve uygulamalarına ilişkin sorulara yanıt arayan felsefe dalı olarak belirtilmektedir (Cevizci, 2011). Bu kapsamda, eğitim felsefesi aracılığı ile “Eğitim nedir?”, “Eğitimin anlamı nedir?”, “İnsan eğitilmeli midir?”, “Eğitilecekse niçin eğitilmelidir?”, “Eğitimin amaçları nelerdir?” (Taşdelen, 2003; s. 159) sorularına yanıt aranmaktadır. Diğer bir taraftan, eğitim felsefesi programın kuramsal zeminini oluşturmakta ve program geliştirme sürecine rehberlik etmektedir (Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019; Tanner ve Tanner, 1980; Oliva ve Gordon, 2013). Alanyazında program geliştirmenin kuramsal temellerini, geleneksel eğitim felsefeleri (daimicilik, esasicilik) ve çağdaş eğitim felsefelerinin (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) etkilediği ifade edilmektedir (Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019; Tanner ve Tanner, 1980). Geleneksel eğitim felsefelerinden daimiciliğe göre, toplumsal yapılar değişiklik göstermesine karşın; insanın doğası her dönemde ve toplumda aynı kalmakta ve bu sebeple bilgi mutlak ve evrensel olarak nitelendirilmektedir (Cevizci, 2011; Ergün, 2019; Güçlü, 2020; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019; Turan, 2016). Eğitimin amacını öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek ve evrensel gerçekleri anlamalarını sağlamak olarak belirten daimicilikte (Ergün, 2019; Güçlü, 2020; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019) programlar konu merkezli yaklaşımla tasarlanmakta; sokratik tartışma yöntemiyle öğrencinin zihinsel süreçlerini işleterek mutlak bilgiye ulaşması sağlanmaktadır (Fer, 2022; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019). Bir diğer eğitim felsefesi olan esasiciliğe göre insan toplumsal ve kültürel varlıktır ve doğuştan

hiçbir bilgiye sahip değildir (Cevizci, 2011; Ergün, 2019; Gutek, 2006; Güçlü, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b). Bu kapsamda eğitimde bireyin toplumsallaşması ve tümevarım yöntemiyle bilgiye ulaşması amaçlanmaktadır (Fer, 2022; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020a; Tuncel, 2019). Esasiciliğin temele alındığı konu merkezli program tasarımlarında öğretmen odaklı anlayışla içeriğin öğrenciye aktarılması ve konunun öğrenci tarafından özümsemesi sağlanmaktadır (Fer, 2022; Hewitt, 2006; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b). Diğer bir taraftan, evrenin temel gerçekliğinin değişim olduğunu öne süren bir diğer eğitim felsefesi ilerlemeciliğe göre eğitimin amacı toplumdaki ve dünyadaki değişim süreçlerini dikkate alarak öğrencilere değişen dünyaya uyum sağlayabilecekleri becerileri kazandırmaktır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Güçlü, 2020; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b). Bu bağlamda ilerlemecilik felsefesinde birey merkezli program tasarımları ile öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, bilgiyi bizzat kendilerinin inşa etmelerine olanak veren öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sağlanır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Güçlü, 2020; Hewitt, 2006; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019). İlerlemeci eğitim felsefesinin devamı niteliğinde olan yeniden kurmacı eğitim felsefesine göre ise toplum yeniden inşa edilmelidir (Demirel, 2020; Ergün, 2019; Fer, 2022; Gutek, 2006; Güçlü, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020b; Tuncel, 2019). Bu doğrultuda eğitim ile toplumun yeniden yapılandırılması ve toplumsal sorunlar karşısında çözüm üretebilecek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmakta (Güçlü, 2020; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tuncel, 2019); program tasarımları birey ve sorun merkezli olarak düzenlenmekte ve öğrencilerin, toplumsal sorunları demokratik yollarla tartışabilecekleri öğrenme yaşantıları düzenlenmektedir (Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Sönmez, 2020a; Tuncel, 2019).

### ***Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri***

Psikoloji, insan davranışlarını inceleyerek “bu davranışların altında yatan temel nedenleri bulmaya çalışan” (s.3) bir bilim dalıdır (Külahoğlu, 2009). Bu doğrultuda, insan

davranışlarının çok yönlü olarak ele alındığı psikoloji alanında yürütülen bilimsel çalışmalar, insan davranışlarının gelişimiyle ilgilenen eğitim bilimleri ve program geliştirme alanlarında yürütülen çalışmalara ışık tutmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Külahoğlu, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tanner ve Tanner, 1980; Tuncel, 2019). Bu çalışmanın odağı olan programa bağlılık (fidelity) kavramının psikoloji alanında yürütülen bilimsel çalışmalardan yola çıkılarak program geliştirme çalışmalarında ele alınmaya başlanması bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Diğer bir taraftan, psikoloji alanında yürütülen bilimsel çalışmalar ve geliştirilen kuramlar, programı tasarlama ve program öğelerini (hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) belirlemede temel oluşturmaktadır (Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Schubert,1986). Buna ek olarak, Tyler (1949) tarafından aday hedeflerin kesin hedeflere dönüştürülmesinde, psikolojiden yararlanılmaktadır. Bununla birlikte, program geliştirme sürecinde bireyi kaynak olarak gören program geliştirme uzmanları psikolojik temellere odaklanmaktadır (Fer, 2022). Diğer bir taraftan, psikoloji alanında geliştirilen kuramların genel olarak; Birey nasıl öğrenir? Bireyin gelişim özellikleri ve bireysel özellikleri öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkiler? Bireysel farklılıklar öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkiler? Etkili öğrenme-öğretme süreci nasıl düzenlenir? gibi sorulara yanıt araması program tasarımlarına katkı sağlamaktadır (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2020; Fer, 2022; Hewitt, 2006; Külahoğlu, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2018; Schubert,1986; Tuncel, 2019).

Bu doğrultuda, davranışçılık kuramı kapsamında Edward L. Thorndike, Ivan P. Pavlov, Frederic Skinner ve Watson tarafından yürütülen kapsamlı çalışmalar neticesinde insan davranışlarının gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğu belirtilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bununla birlikte, davranışçı kurama göre öğrenmenin basitten karmaşığa, birbirini takip eden aşamalarla, gerçekleşmesi ve hedef davranışların önceden belirlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu doğrultuda, davranışçı kuramdan etkilenen program tasarımlarında hedeflerin davranışa dönük olarak belirlenmesi, içeriğin aşamalı olarak sıralanması, öğrenme sürecinde hedeflerin davranışa

dönüştürülmesi ve davranışlarla hedeflerin karşılaştırılarak hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesine yer verilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Davranışçı kuram Frederick W. Taylor, John F. Bobbit ve Werrett Charters tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarında benimsenmiş olmasına karşın; Taba ve Tyler öğrenmenin, uyarıcı ve tepkiye bağlı basit bir mekanizma olamayacağını öne sürerek davranışçı kuramı eleştirmiş ve öğrenmede bilişsel süreçlerin de dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Schubert, 1986). Bu kapsamda, öğrenmenin basit bir uyarıcı-tepki bağı olduğuna karşı çıkan bilişsel kuram, insan davranışlarının daha karmaşık bir yapıda olduğunu öne sürerek; öğrenmeyi algılama, hatırlama ve düşünme gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirmektedir (Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Uzunöz, 2016). Bilişsel kuram kapsamında, alanyazında Jean Piaget, Jerome Bruner, Albert Bandura ve Vygotsky tarafından yürütülen çalışmalar program tasarımlarına katkı sağlamıştır (Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Uzunöz, 2016). Bu kapsamda bilişsel kuramın benimsendiği program tasarımlarında hedefler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmekte; içerik konuların giderek derinleştiği (sarmal) yapıda düzenlenmekte; öğrenme yaşantılarında problem çözme, yaratıcı düşünme, iş birlikli öğrenme ve eleştirel düşünme gibi etkinliklere yer verilerek bilgiyi bizzat kendilerinin inşa etmeleri sağlanmakta ve değerlendirme sürecinde ürün ve süreç odaklı değerlendirme etkinliklerine yer verilmektedir (Fer, 2022; Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018).

Program geliştirme çalışmalarını etkileyen bir diğer kuram hümanist psikoloji, temelde insana yönelmekte ve insanın kendi iç dünyasıyla etkileşiminin davranışları açıklamada temel unsur olduğunu belirtmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu doğrultuda, hümanist psikologlar “insanın doğuştan iyi olumlu bir potansiyele sahip olduğunu” ve “yaşam boyu kendini gerçekleştirme amacına yönelik olarak etkinlikte bulunduğunu” savunurlar (Bilge, 2009, s.261). Hümanist psikoloji kapsamında Carl Rogers ve Abraham Maslow tarafından yürütülen çalışmalar, program geliştirme uzmanlarına programı anlamaya yönelik yenilikçi bakış açısı kazandırmıştır (Hewitt, 2006; Ornstein ve

Hunkins, 2018). Bu kapsamda, davranışçı ve bilişsel kuramlardan farklı olarak hümanist psikolojiden etkilenen program geliştirme uzmanları programı anlamaya yönelmekte, programların önceden geliştirilmesine karşı çıkmakta; programların öğrenme süreci içerisinde ve öğrencilerin kendi anlayışları doğrultusunda tasarlanması gerektiğini savunmaktadırlar (Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018).

### ***Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri***

Toplumların oluşturdukları kültürel değerler ile siyasi, politik, ekonomik ve sosyal yapılar ile birbirlerinden farklılaşmaktadır (Aslan, 2001; Akyüz, 2019; Erdoğan, 2015; Erol, 2011; Tezcan, 2021). Diğer bir diğer ifade ile her toplumun kendine özgü değerler sistemi bulunmaktadır (Akyüz, 2019; Erdoğan, 2015; Erol, 2011; Tezcan, 2021). Bu kapsamda, toplumların bireyden beklentileri ve yetiştirmek istediği insan gücü de farklılaşmaktadır (Akyüz, 2019; Aslan, 2001; Demirel, 2020; Tuncel, 2019). Eğitime ilişkin beklentilerin bireylere ve toplumlara göre farklılaşması ‘eğitimin toplumsal işlevlerini’ farklılaştırmaktadır (Erol, 2011; Tezcan, 2021). Bu kapsamda “eğitimin tutucu işlevi” toplumun kültürel değerlerini ve toplumsal davranış biçimlerini yeni nesillere aktarmak iken; “eğitimin yaratıcı işlevi” ise toplumsal değişmeyi başlatacak, yaratıcı, eleştirci, yeni buluşlar ve yeni keşifler yapacak bireylere olan ihtiyacı karşılamaktır (Tezcan, 2021, s. 205). Program geliştirme çalışmalarında toplumun değer yargıları ve yapısı doğrultusunda ihtiyaç duyduğu bireyin özelliklerinin belirlenmesi eğitimin toplumsal işlevini yerine getirmede oldukça önemli görülmektedir (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tezcan, 2021). Bu doğrultuda, programı tasarlama sürecinde toplumun hangi bilgi, beceri ve değerlere sahip bireyleri yetiştirmeye ihtiyacı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2020; Ertürk, 1998; Hewitt, 2006; Tuncel, 2019; Varış, 1994). Ertürk’e (1998) göre programı tasarlama sürecinde program geliştirme uzmanları, “Toplumun ihtiyaçları nelerdir?”, “Toplumun faydalanma gücüne sahip olan bireylere bahsettiği fırsatlar nelerdir?”, “Toplum hayatında bireyin göğüsleyeceği ne gibi meydan okuyucu durumlar ve hareketler mevcuttur?”, “Toplumda bireyler için ne gibi gizil imkân ve fırsatlar vardır?” (s.33) sorularına yanıt



araması gerekmektedir. Bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda birey ve konu odaklı program tasarımlarında, ağırlıklı olarak toplumun kültürel değerlerinin bireyler tarafından benimsenmesini sağlama; bireysel yetenekleri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirme, toplumsal düzeni koruma ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamaya odaklanılırken; toplum/sorun odaklı program tasarımlarında toplumun yeniden inşa edilmesi, toplumun sorunlarına çözüm bulabilecek, yaratıcı, eleştirci, yeni buluşlar ve yeni keşifler yapacak bireylerin yetiştirilmesine daha çok önem verilir (Büyükkaragöz, 1997; Fer, 2022; Ertürk, 1998; Hewitt, 2006; Kelly, 2004; Tuncel, 2019; Varış, 1994). Bunlara ek olarak, toplumda yetişen bireyin insanlarla iyi ilişkiler kurması, bir meslek sahibi olması, demokratik haklarını tanıması için okulda eğitim alması gerekmektedir (Demirel, 2020; Hewitt, 2006; Tuncel, 2019). Bu kapsamda, okullarda bireylere kazandırılacak nitelikler doğrultusunda programların geliştirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2020; Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Tuncel, 2019; Varış, 1994).

### **Program Geliştirme Süreci**

Alanyazında eğitim programının öğeleri arasındaki dinamik ilişkinin mantıksal bir çerçevede düzenlenmesi program geliştirme olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2020; Hewitt, 2006; Küçüktepe, 2019; Ornstein ve Hunkins, 2018). Varış'a (1988) göre program geliştirme "gerek okul içinde gerekse okul dışında, Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirme ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür" (s.21). Program geliştirme, Demirel'e (2020) göre planlama ile başlayıp uygulamalar sürdükçe devam eden araştırma, değerlendirme, düzeltme ve yenileme etkinliklerini içeren koordineli çabaların tümü olarak belirtilmektedir. Bu kapsamda planlama aşamasında, program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının ortaya konulması ve ihtiyaç belirleme çalışmalarının yürütülmesi aşamalarını kapsamaktadır (Demirel, 2020). Programın tasarlanması sürecinde program öğelerinin belirlenmesi ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ile taslak program (program tasarısı) oluşturulur (Ornstein ve

Hunkins, 2018; Saylan, 1995; Taba, 1962; Tyler 1949). Program tasarısının kapsamının ne olacağı, nasıl düzenleneceği programın kuramsal temellerine dayanmaktadır (Demirel, 2020; Ertürk, 1998; Fer, 2022; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1994). Programın kuramsal temelleri (felsefi, psikolojik ve toplumsal) doğrultusunda, program tasarımı yaklaşımları (konu merkezli, öğrenen merkezli, sorun-toplum merkezli) belirlenerek, akabinde bu sürecin nasıl ve hangi sırayla yapılacağını gösteren model seçilir (Alcı, 2019; Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2020; Saylan, 1995; Ornstein ve Hunkins, 2018). Ornstein ve Hunkins'e göre (2018) program geliştirme modelleri genel olarak bilimsel teknik ve bilimsel teknik olmayan program geliştirme yaklaşımlarına dayanmaktadır. Bilimsel-teknik program geliştirme yaklaşımı altında sınıflandırılan Tyler (1949) modelinde birey, toplum ve konu alanı kaynaklarından elde edilen aday hedefler, eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi süzgeçlerinden geçirilerek kesin hedeflere dönüştürülür. Bunun akabinde kesinleşmiş hedefler, öğrenme sürecinde bu hedefleri kazandıracak yaşantılarla eşleştirilerek bu hedeflere ulaşma düzeyi belirlenir (Aktan, 2015; Alcı, 2019; Ertürk, 1998; Saylan, 1995). Tyler (1949) tarafından geliştirilen model hedef odaklı olması sebebi ile hedeflerin programın diğer öge ve süreçleri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Buna ek olarak, Taba (1962) tarafından geliştirilen modelde de ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi ve organize edilmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve organize edilmesi, uygun değerlendirme yönteminin belirlenmesi aşamaları yer almaktadır. Bununla birlikte, Taba (1962) programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin de program geliştirme sürecinde yer almaları gerektiğini savunmaktadır. Tyler (1949) ve Taba (1962) program tasarısının öğeleri düzenlenirken süreklilik, aşamalılık ve kaynaşıklık ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer bir taraftan, teknik bilimsel olmayan yaklaşımı savunan Eisner (1979), Kliebard, (1976) ve Pinar vd. (1995) programın belirsizliklerle dolu dinamik bir süreç olduğunu belirterek hedeflerin önceden saptanmasına ve programın standartlaşmış öğeler kapsamında ele alınmasına karşı çıkararak; önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda programın tasarlanamayacağını belirtmişlerdir. Alanyazında birbirinden farklı program geliştirme modelleri yer almasına karşın, genel

olarak ihtiyaç analizi akabinde program tasarısının öğeleri (hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) belirlenmekte, bu öğeler belirli ilkeler doğrultusunda düzenlenerek program tasarıları geliştirilmektedir. Geliştirilen program tasarısı ne kadar iyi hazırlanmış olsa da uygulamada işlevsellik kazanır (Demirel, 2020; Fullan, 2001; Hewitt, 2006; Küçüktepe, 2019; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1994). Bu doğrultuda, program tasarısı ülke genelindeki tüm okullarda uygulamaya konulmadan önce olası sorunları saptamak ve bu sorunlara çözüm bulmak amacı ile alan testi ya da pilot çalışmasına yer verilmektedir (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2020; Erden, 1998; Hewitt, 2006; Kelly, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu doğrultuda, pilot uygulamanın planlanması, deneme yapılacak okulların, yönetici ve öğretmenlerin seçilmesi, yönetici ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılmasının akabinde pilot uygulamanın gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Demirel, 2020; Küçüktepe, 2019). Pilot uygulamanın akabinde programda gerekli revizyonlar yapılarak program ülke genelinde uygulamaya konulur (Demirel, 2020; Küçüktepe, 2019). Bununla birlikte, uygulamaya konulan programın etkililiği hakkında karar verme amacı ile program değerlendirme çalışmaları yürütülür (Demirel, 2020; Fitzpatrick ve diğerleri, 2012; Hewitt, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2018; Uşun, 2016). Program geliştirme sürecinde, program değerlendirme çalışmaları programın uygulamada işleyip işlemediğinin, düzeltilmesi gereken yönlerin neler olduğunun, maliyet açısından uygulanmasının uygun olup olmadığının belirlenmesi amacı ile yapılmaktadır (Demirel, 2020; Fitzpatrick ve diğerleri, 2012; Özdemir, 2009; Uşun, 2016). Bu doğrultuda, program değerlendirme çalışmaları ile “Program ne kadar iyi tasarlandı?”, “Ne kadar iyi geliştirildi?”, “Ne kadar iyi uygulandı?”, “Ne kadar iyi yönetildi?”, “Ne kadar etkili oldu?”, sorularına yanıt aranır (Fer, 2015; aktaran, Fer, 2022, s. 494). Oldukça kapsamlı bir kavram olan program değerlendirme, temele alınan felsefe ve yaklaşımlara bağlı olarak farklı tanımlarla ifade edilmektedir (Demirel, 2020; Erden, 1998; Fitzpatrick ve diğerleri, 2012; Kelly, 2004; Özdemir, 2009; Uşun, 2016). Saylan’a (1995) göre program değerlendirme “Program tasarısının sürekli gözden geçirilerek gerekli düzeltme, onarma ve geliştirme işlemlerinin yapılabilmesi için hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, program tasarısı

elemanlarını ve tasarımın etkililiğini inceleme sürecidir” (s.54). Bununla birlikte, Erden’e (1998) göre program değerlendirme, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (s.10). Diğer bir taraftan, Tyler’a (1949) göre program değerlendirme, programın hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, program değerlendirme çalışmalarında izlenecek süreçte, verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında farklı program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden yararlanılmaktadır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2012). Alanyazın incelendiğinde program değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımlar ve modellerin yer aldığı görülmektedir. Lee Cronbach program değerlendirme yaklaşımlarını “bilimsel/modernist” ve “insancıl/postmodernist” (s. 298) olmak üzere iki gruba ayırmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bilimsel/modernist yaklaşımı savunanlar, değerlendirmede hedeflerin ve içeriğin belirli standartlar içinde test ve anket gibi veri toplama yöntemleri ile değerlendirilmesini savunurken, insancıl/postmodernist yaklaşımı savunan gruba göre ise değerlendirmede planlanamayan, kendiliğinden gelişen öngörülemez durumlarla karşılaşılacağından önceden belirlenmiş standart ölçekler yerine gözlem, durum çalışması gibi nitel veri toplama yöntemleri ile değerlendirilmesini savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Diğer bir taraftan, Fitzpatrick vd. (2012) program değerlendirme yaklaşımlarını hedef odaklı, karar verme odaklı, tüketici odaklı, uzman odaklı, müzakereye dayalı, katılımcı odaklı olarak sınıflamıştır. Gredler (1996) ise program değerlendirme yaklaşımlarını faydacı ve sezgisel/çoğulcu yaklaşımlar olarak iki başlık altında sınıflandırmaktadır. Bu bağlamda, faydacı değerlendirme yaklaşımlarında programdan en çok sayıda bireyin faydalanmasına önem verilmekte ve karar vericilerin işine yarayacak verileri elde etmeye odaklanılırken; sezgisel/çoğulcu değerlendirme yaklaşımlarında ise programla ilgili tüm paydaşların görüşlerine odaklanılmaktadır (Gredler, 1996). Bununla birlikte, program değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda, program geliştirme modeli ile de uyumlu olarak, program değerlendirme modeli belirlenmektedir (Oliva ve Gordon 2013). Alanyazında ön plana çıkan

program değerlendirme modelleri, Hedeflere Dayalı Değerlendirme Modeli, Bağlam-Girdi-İşlem-Çıktı Modeli, Uygunluk Olasılık Modeli, Farklar Yaklaşımı Modeli ve Eğitsel Eleştiri Modeli değerlendirmenin nasıl, kim tarafından ve hangi amaçla yapılacağına dair yol göstermektedir (Demirel, 2020; Fitzpatrick ve diğerleri, 2012; Kelly, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2018; Uşun, 2016).

Sonuç olarak, program değerlendirme çalışmalarıyla elde edilen bulgular ışığında program hakkında karar verilmektedir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2012; Kelly, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu kapsamda, programda gerekli düzeltmelerin yapılması ve programa süreklilik kazandırılması amacı ile araştırma ve geliştirme çalışmaları yürütülmektedir (Demirel, 2020). Bununla birlikte, programa süreklilik kazandırılması amacıyla öğretmenlere programın uygulanmasına ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi, öğretmenlerin program okuryazarlığının geliştirilmesi, programın uygulanmasına ilişkin gerekli öğretim materyallerinin tedarik edilmesi gerekmektedir (Demirel, 2020; Küçüktepe, 2019).

### **Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Program Geliştirme**

Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk tarafından 29 Ekim 1923 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğunda, Osmanlı döneminden devralınan eğitim sistemi, milli ve program geliştirme politikalarına dayalı olmayan bilimsellikten uzak, baskıcı, ezberci ve yeniliklere kapalı medrese eğitiminin hâkim olduğu bir yapıdaydı (Akyüz, 2021; Güven, 2018). Bununla birlikte, Osmanlı döneminde yaşanan maddi imkansızlıklardan dolayı okullar yaygınlaşmamış, mevcut okullarda da öğretmen yeterlikleri, okulun fiziki koşulları, öğretim materyallerinin yetersiz olması gibi birçok sorun yaşanmaktaydı (Akyüz, 2021; Bozdemir, 1998; Fer, 2022; Güven, 2018). Eğitim programı kavramının ise henüz yer almadığı bu dönemde, var olan ders programları da toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktan oldukça uzaktı (Fer, 2022). Eğitim sisteminde yaşanan sorunların bir sonucu olarak da okur yazar oranı nüfusa oranla oldukça düşük kalmıştı (Akyüz, 2021; Bozdemir, 1998; Güven, 2018). Osmanlı döneminde yaşanan tüm sorunların farkında olan Mustafa Kemal Atatürk,

Kurtuluş Savaşı devam ederken eğitimde yaşanan sorunları çözmek amacıyla birçok çalışmaya öncülük etmiştir (Akyüz, 2021; Bozdemir, 1998; Fer, 2022). Kurtuluş Savaşı sırasında İstanbul'da Osmanlı Hükümetinin Maarif Nezareti ve Ankara'da ise TBMM Hükümetinin Maarif Vekaleti olmak üzere iki eğitim bakanlığı yer almaktaydı (MEB, 2015). Maarif Vekaleti tarafından 15-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında oturumlar halinde düzenlenen ve yurdun her yerinden kadın ve erkek öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin, maarif müdürlerinin katıldığı Maarif Kongresi'nde Mustafa Kemal Atatürk "Şimdi maddi ve manevi bütün güç kaynaklarımızı düşmanlara karşı kullanıyoruz. Ancak bu savaş günlerinde bile dikkat ve özenle işlenip çizilmiş bir milli eğitim programı yapmaya emek sarf etmeliyiz" (s.183) sözleri ile kurulacak olan yeni devletin eğitim sistemini millileştirerek sağlam temeller üzerine kurmayı amaçladığını ifade etmiştir (Özakman, 2005). Bununla birlikte, kongrenin ikinci oturumunda çocukların hayatta başarılı olabilecek şekilde yetiştirilebilmeleri için yeni eğitim programlarının hazırlanması gündeme gelmiştir (Akyüz, 2021; Özakman, 2005). Bu kapsamda, altı senelik iptidai (ilkokul) okullarında okutulan birçok derse ihtiyaç olmadığı, halk eğitimi için halkın ihtiyaç duyduğu, lisan, hesap, din gibi derslerin getirilmesi gerektiği; köy ve kentlerde yaşayanların ihtiyaçlarının farklı olması sebebiyle ilkokul programlarının bu farklılıklar kapsamında düzenlenmesi gerektiği gibi konular görüşülmüştür (Akyüz, 2021; Kapluhan, 2014; Sarıhan, 2019). Maarif Kongresi'nin üçüncü oturumunda ise ortaöğretim konusu ele alınarak orta dereceli okul programları özellikle idadi (lise) teşkilatı tartışılmış; bu kapsamda ortaöğretimin amaçları, programı ve hazırlanacak programın uygulanabilir hale getirilmesi konularında fikir birliği sağlanmış; fakat Kurtuluş Savaşı ağır bir şekilde devam ettiği için toplantı gündemindeki konular detaylı olarak görüşülememiştir (Akyüz, 2021; Kapluhan, 2014; Sarıhan, 2019). 24 Temmuz 1923 tarihinde Lozan Barış Antlaşması imzalanarak, Kurtuluş Savaşı fiilen sona ermiş ve yeni kurulacak devletin eğitim sisteminin detaylı olarak görüşülmesi için çalışmalar başlamıştır (Aslan, 2011; Sarıhan, 2019; Tonguç, 2004). Bu kapsamda, TBMM Hükümeti Maarif Vekaleti (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından, eğitim ile ilgili değerlendirmelerde bulunmak üzere 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Heyet-i İlimiye toplantısı yapılmış bu

toplantıda eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklar, öğretmen yetiştirme ve eğitim programları meseleleri detaylı olarak görüşülmüştür (Akyüz, 2021; Aslan, 2011; Sarıhan, 2019; Tonguç, 2004). 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile eğitim alanındaki devrimlere ağırlık verilmiş 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile okulların tamamı Maarif Vekaletine bağlanarak medreseler kapatılmıştır (Akyüz, 2021; Aslan, 2011; Sarıhan, 2019; Tonguç, 2004). 22 Mart 1926'da ilkokul, lise ve yükseköğretimin belli esaslara göre düzenlenmesi adına Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun kabul edilerek günümüzün Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), o zamanki adı ile Milli Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur (Akyüz, 2021; Sarıhan, 2019). 1924 yılında Cumhuriyet ilkeleri doğrultusunda belirlenen derslerin yer aldığı çağdaş, milli, bilime dayalı ve akılcı bireyler yetiştirilmesi amaçlanan İlk Mektepler Müfredat Programı geliştirilmiştir (Aslan, 2011; Varış, 1994). İlk kez 1924 programında detaylı bir şekilde ilkokulun ve derslerin amaçlarına yer verilmiş fakat bu amaçlar her ders için ayrı ayrı düzenlenmemiş program içerisine gelişigüzel şekilde dağıtılmıştır (Aslan, 2011; Tuncel, 2019). 1924 yılında Türk eğitim sisteminin iyileştirilmesine ilişkin görüşlerini almak üzere Columbia Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyesi John Dewey, Maarif Vekilliği tarafından Türkiye'ye davet edilmiş ve yaptığı incelemeler neticesinde önerilerini bildiren rapor hazırlamıştır (Maarif Vekilliği, 1939). John Dewey tarafından hazırlanan iki ayrı rapor, 1939 yılında dönemin Maarif Vekili Hasan Ali Yücel tarafından "Türkiye Maarifi Hakkındaki Rapor" olarak yeniden yayımlanmıştır. Hazırlanan bu raporda okulların amaçlarının belirlenmesi, programlarının ülkenin farklı yerlerindeki koşulları göz önünde bulundurularak geliştirilmesi, öğretim materyallerinin temin edilmesi ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebileceği ortamların oluşturulması vurgulanmıştır (Maarif Vekilliği, 1939). 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı iki yıl uygulandıktan sonra 1926 yılında toplu öğretim, çocuğa görelilik, yakın çevre ilkelerine göre gözden geçirilmiştir (Varış, 1994). Bu doğrultuda, Cumhuriyet ilkelerine sahip çıkacak ve çevresiyle uyum içerisinde olabilecek bireyleri yetiştirmeyi de amaçlayan 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı 1926-1927 eğitim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Tuncel, 2019). Bununla birlikte, 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda öğrencilerin dersleri somut ve günlük olaylar üzerinden anlaması ve

günlük yaşamın getirdiği sorunlarına basit ama etkili çözümler üretebilmeleri hedeflenmiştir (Akyüz, 2021; Tuğluoğlu ve Tunç, 2010). 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı “öğretimde toplu tedris ilkesini getirmiş” (Akyüz, 2021, s.345) bu ilke ile özellikle Hayat Bilgisi dersi etrafında diğer derslerin uygulanmasına geçilmiş derslerde farklı konular işlemek yerine bir konunun farklı derslerde ele alınması sağlanmıştır (Akyüz, 2021; Tuğluoğlu ve Tunç, 2010).

1926 İlk Mektepler Müfredat Programı'nın uygulandığı sürede Türkiye'de çeşitli inkılaplar yapılmış ve bu doğrultuda programlarda daha kapsamlı değişikliklerin yapılması ihtiyacı doğmuştur (Akyüz, 2021; Budak ve Budak, 2014; Tuğluoğlu ve Tunç, 2010; Tuncel, 2019). Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi amacıyla geliştirilen ve milli nitelik taşıyan 1936 İlkokul Programı'nın genel hedefi yeni nesillere Cumhuriyet rejimini ve Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetmek olmuştur (Akyüz, 2021; Budak ve Budak, 2014; Fer, 2022; Tuncel, 2019). 1936 İlkokul Programı'nda “genel hedefler”, “milli eğitimin ilkeleri”, “ilkokul eğitim ve öğretim ilkeleri” yer almasına karşın “özel hedeflere” yer verilmemiştir (Fer, 2022, s.134-135). Bununla birlikte, 1936 İlkokul Programı şehir ilkokullarında uygulanırken; 1930 yılında çıkarılan “Köy Mektepler Müfredat Programı” (s.29) da köy okullarında uygulanmıştır (Tuncel, 2019). 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanan I. Milli Eğitim Şurası'nda, Cumhuriyet Maarifi'nin plan ve esasları ile her kademe ve türdeki eğitim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenmesi konuları gündeme gelmiş üç sınıflı köy okulları beş sınıfa çıkarılmış ve yine köy ve şehirlerde farklı program uygulamasına devam edilmiştir (Maarif Vekilliği, 1939). Diğer bir taraftan, köy ve şehirlerde farklı programlar uygulanması eşitlik açısından eleştirilmiş, köy ve şehir ilkokul programlarının yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir (Akınoğlu, 2005; Akyüz, 2021; Tuncel, 2019).

Bu doğrultuda, yeniden program geliştirme çalışmaları yapılarak 1948 İlkokul Programı geliştirilmiştir (Akınoğlu, 2005; Akyüz, 2021; Tuncel, 2019). 1948 İlkokul Programı'nda şehir ve köy ilkokul programları benzer bir şekilde hazırlanmış sadece köy okulu programında tarım derslerine ağırlık verilmiştir (Akınoğlu, 2005; Fer, 2022; Tuncel,



2019). Önceki programlara göre daha detaylı olarak hazırlanan 1948 İlkokul Programı'nda "milli eğitimin ilkeleri", "ilkokul eğitim ve öğretim ilkeleri" ve her bir derse ilişkin "dersin öğretim programının genel olarak nasıl işleneceğine" yönelik ifadeler yer verilmiştir (Fer, 2022, s.135-137). 1948 İlkokul Programı önceki programlara göre daha kapsamlı hazırlanmasına karşın uygulamada sorunlar görülmeye başlanmış ve bu sorunları incelemek üzere 1952 yılında ABD'den Türkiye'ye davet edilen Kate V. Wofford, incelemelerde bulunarak görüşlerini bildiren rapor hazırlamıştır (Akyüz, 2021; Fer, 2022). Bu raporda yer alan öneriler dikkate alınarak, Türkiye'den 25 öğretmen program geliştirme süreci ve uygulamalarına yönelik gelişmeleri takip etmek amacıyla Florida Üniversitesi'ne gönderilmiş, programların deneme okullarında uygulanıp düzeltilmesi ve akabinde tüm okullarda uygulanması kararlaştırılmış böylelikle daha önce dersler ve konular kapsamında ele alınan program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir yaklaşımla yürütülmeye başlanmıştır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Tuncel, 2019). Bununla birlikte, 4-14 Şubat 1953 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri başkanlığında toplanan V. Milli Eğitim Şurası'nda programların yeniden gözden geçirilmesi ve programların yaygınlaştırılmadan önce deneyerek geliştirilmesi kararı alınmıştır (MEB,1953).

Bu doğrultuda, 1948 programı üzerinde çalışılarak Bolu "Köy Deneme Okulları Program Taslağı" (s.139) hazırlanmış ve 1954-55 öğretim yılında Bolu deneme okullarında uygulanmıştır (Fer, 2022). Bununla birlikte, 1954-55 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi'nin program taslağı 35 öğretmenin yer aldığı "Deneme Okulu Program Komisyonu" (s. 240) tarafından hazırlanarak; iki yıl boyunca MEB'in düzenlediği seminerlerde tartışılmış gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra MEB'in onayına sunulmuş 19 Kasım 1956 tarihinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi deneme okulu program komisyonu tarafından geliştirilen bu program ortaöğretim program geliştirme çalışmalarının öncüsü olarak görülmektedir (Demirel, 2020). Diğer taraftan, "İstanbul Şehir Köy Deneme Okulları Müfredat Programı" (s. 139) da 1956-57 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Fer, 2022).

Bununla birlikte, 5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan VII. Millî Eğitim Şurası'nda "programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi" ve bu doğrultuda "ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması", "öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi", "hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi" ve "deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması" kararlaştırılmıştır (Demirel, 2020, s.13).

VII. Millî Eğitim Şurası'nda alınan kararlar doğrultusunda "İlkokul Programı Taslağı" (s.239) hazırlanmış ve taslak program önce 14 ilde deneme okullarında uygulanmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). İllerde kurulan komisyonlar tarafından taslak programa ilişkin gerekli inceleme çalışmalarının yapılmasının akabinde Merkez Değerlendirme Komitesi'ne iletilen taslak program, gerekli değerlendirme ve düzenleme çalışmalarının tamamlanması ile 1968-69 öğretim yılında köy ve kent ilkokullarında ayırım olmaksızın uygulamaya konulmuştur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Demirel, 2020; Fer, 2022). Bununla birlikte, Fer'e (2022) göre önceki programlardan daha kapsamlı olarak geliştirilen 1968 İlkokul Programı'nda "kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik hayat, toplum hayatı" (s.142) olmak üzere dört başlık halinde düzenlenmiş olan Türk Milli Eğitiminin Amaçları günümüzün uzak ve genel hedefleri niteliğini taşımaktadır (Fer, 2022). Ayrıca 1968 İlkokul Programında "İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri" başlığı altında öğretmenlerin derslerde uygulayacağı ilkeler, çocuk merkezli öğretim, okul ve aile iş birliğinin yer alması ve "Programın Uygulanmasıyla İlgili Temel Esaslar" başlığı altında uygulamaya rehberlik edecek bilgilere yer verilmesi günümüzdeki program geliştirme anlayışının benimsenmeye başladığını göstermektedir (Fer, 2022, s.142). 1968 İlkokul Programı genel olarak incelendiğinde, 1961 Anayasası kapsamında bireysel hak ve özgürlüklere önem verildiği görülmektedir (Gürol ve Bavlı, 2015). Önceki programlara göre oldukça kapsamlı ve öğretmenlere yol gösterici nitelikte hazırlanmasına karşın 1968 İlkokul Programı ülke geneline yansıtılmadığı için istenilen düzeyde başarılı olamamıştır (Demirel, 2020; Fer, 2022).

Diğer taraftan, program geliştirme çalışmalarına devam edilerek 1973 yılında çıkarılan “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile milli eğitimin amaçları ve ilkeleri toplu ve ayrıntılı olarak tespit edilmiştir” (Akyüz, 2021; s. 333). 1973 yılında çıkarılan kanunda Türk milletinin refah ve mutluluğunu arttırarak, milli birlik içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmanın desteklenmesi amaçlanmış ve tüm eğitim faaliyetlerinin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı kalarak gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır (Akyüz, 2021). 1973 yılında çıkarılan kanun ile hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademelerinde yenilikler yapılmış; bu kapsamda sekiz yıl olarak düzenlenen ilköğretim kademesi 1981-82 öğretim yılında deneme olarak; 1997-98 öğretim yılında ise fiili olarak uygulanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2021; Tuncel, 2019). Aynı kanun kapsamında “Ortaöğretimin milli eğitim sistemi içinde genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan bir eğitim basamağı olduğu tamamen kabul edilmiştir” (Güven, 2018, s. 258). 1973 yılında çıkarılan kanun doğrultusunda “sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları” (s.14) gündeme gelmiş olmasına karşın bu çalışmalar deneme aşamasında kalmıştır (Demirel, 2020).

Program geliştirme çalışmalarının devamlılığın sağlanması ve daha sistematik bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla 1982 yılında çeşitli üniversitelerden alan uzmanlarının ve her kademedeki seçilen öğretmenlerin iş birliği ile program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür (Akyüz, 2021; Demirel, 2020; Tuncel, 2019). Yürütülen bu çalışmalar doğrultusunda 1983 yılında TTKB'nin 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde 86 sayılı kararlı “Eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin program modeli ve programların hazırlanışında göz önünde bulundurulacak esaslara ilişkin kararlar” (s.279) yayımlanmıştır (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1983). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde (1983, s.279-280) yayımlanan program modeli aşağıda sunulmuştur.

(1) *Genel hususlar*, Atatürk'ün eğitimle ilgili sözü, Milli Eğitimin genel amaçları, okul düzeyi ve türünün amaçları, okul düzeyi ve türünün eğitim ve öğretim ilkeleri, programın uygulaması ile ilgili genel esaslar, metot ve teknikler.

(2) *Dersin amacı, kazandıracığı davranışlar, ünite veya konular ile ilgili hususlar*, dersin adı, dersin, ilgili okul düzey ve türüne ilişkin amaçları, dersin, o sınıfa ait amaçları, ünite veya konunun amacı.

(3) *İşleniş*, ünitenin amaçlarını gerçekleştirmek, belirlenen davranışları kazandırmak için kısa bazı örneklerin verilmesi.

(4) *Değerlendirme*, ünite veya konunun amaçlarına ait davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını tespit etmek için bazı amaçlarla ilgili kısa ve özet değerlendirme örneklerinin verilmesi.

Bununla birlikte, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde (1983) programların hazırlanışında göz önünde bulundurulacak esaslar kısmında programların "ilkokul programı, ortaokul programı ve benzeri program kitapları" (s.280) olarak bastırılması gerektiği, "programın hazırlanışı sırasında derslerin ve konuların mümkün olduğu kadar üniteler şeklinde düzenlenmesi" (s.280) gerektiği, "programda her sınıfa ait bölümün sonuna kullanılması gereken araç ve gereç listesine yer verilmesi ve her derse ait ünite veya konuların ayrıntılı olarak işleniş ve değerlendirme örneklerinin hazırlanması" (s.280) gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, her bir ders için hazırlanan programların onaylanarak Tebliğler Dergisi'nde yayınlanması, programların yeteri kadar bastırılarak öğretmenlere ücretsiz olarak dağıtılması, program kılavuz kitaplarının yayınlanması, ilgili kurslarla öğretmenlerin programlara intibakının sağlanması, programların tüm okullarda bir yıllık süre pilot uygulamaya konulması, uygulanan programların değerlendirilmesi değerlendirme sonuçlarına göre seminerler düzenlenerek programların geliştirilmesine devam edilmesi belirtilmiştir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1983). Tebliğler Dergisi'nde (1983) ülke çapındaki öğretim programlarının tek tip program modeli doğrultusunda geliştirilmesi ve bu süreçte alınan kararlara uyulması gerektiği açıkça

belirtilmesine karşın, tek tip program geliştirme modeli benimsenememiş ve program geliştirme modeline yönelik farklı arayışlar gündeme gelmiştir (Demirel, 2020; Fer, 2022).

Bu doğrultuda, 1923'ten 1989 yılına kadar, Maarif Vekaleti, Kültür Bakanlığı, Maarif Vekilliği, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı adı altında yürütülen bakanlık faaliyetleri 1989 yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmeye başlanmıştır (MEB, 2015). Bu kapsamda, 1990'lı yıllara gelindiğinde program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları MEB tarafından daha sistematik bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Tuncel, 2019). Bu kapsamda, 28 Şubat 1990 yılında "Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları" (s.15) toplantısında her bir ders için ayrı program geliştirme komisyonu kurulması ve yeni ders programlarının 1983 yılında kabul edilen program geliştirme modeli kapsamında hazırlanması kararlaştırılmıştır (Demirel, 2020). Buna karşın, kurulan komisyonlarda bazı uzmanlar tek tip program modeline karşı çıkarak program geliştirme sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ile bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir (Demirel, 2020). 1991-1992 eğitim ve öğretim yılında öğrenci merkezli program uygulamak, öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre eğitim sunmak, seçmeli derslere fırsat sağlamak, haftalık ders sayısını azaltmak ve çok programlı liselerin sayısını çoğaltmak adına ülkemizdeki liselerin tamamında "Ders Geçme ve Kredi Sistemi" (s.149) uygulanmaya başlanmış bu sistemde yeterli krediyi tamamlayan öğrencilere mezun olma hakkı verilmiş; fakat bu uygulama yaşanan sorunlar sebebiyle 1995 yılında kaldırılmıştır (Fer, 2022). Bununla birlikte, 12 Mayıs 1992 tarihinde 21226 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu ile eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknolojilerle ilgili gelişmeleri yurt içinde ve yurt dışında takip etmek ve değerlendirmek, eğitim ve öğretim programlarını araştırmak, incelemek, geliştirmek ve TTKB'ye sunmak amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) kurulmuştur. 1993 yılında programları iyileştirmek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini arttırmak ve verimli kullanmak amacıyla EARGED tarafından yeni bir program modeli geliştirilmiştir (EARGED,

2004). “Müfredat Laboratuvar Okullarında” (s.7) uygulanacak programların geliştirilmesi amacıyla oluşturulan EARGED Modeli, TTKB tarafından kabul edilmiştir (EARGED, 2004). EARGED modelinde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizine yer verilmesi, analizden elde edilen bulgularla diğer ülkelerin öğretim programlarının karşılaştırılması, programların daha sistemli bir şekilde denenmesi ve değerlendirilmesi program geliştirme çalışmalarının daha kapsamlı olarak yürütülmesi amaçlanmıştır (Fer, 2022; Gözütok, 2003). Bununla birlikte, yine aynı dönemde 18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 4306 sayılı Kanun ile zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim, fiili olarak uygulanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2021; Demirel, 2020; Tuncel, 2019). Bu doğrultuda, ilkokul 1-5. sınıflar ve ortaokul 6-8. sınıfların programları birleştirilerek hazırlanan 1997 ilköğretim programı 1997-98 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Demirel, 2020; Fer, 2022; Tuncel, 2019). Bununla birlikte, 1997 tarihinde yayımlanan 4306 sayılı Kanun ile uygulamaya koyulan zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim kapsamında ilköğretim 4-5. sınıflardan itibaren yabancı dil olarak İngilizce dersi zorunlu olarak okutulmaya başlanmış ve aynı yıl TTKB kararı ile 4-5. sınıflar İngilizce dersi öğretim programı kabul edilerek 1997-1998 eğitim ve öğretim yılı itibariyle uygulamaya başlanmıştır (Demirel, 2012).

2000’li yıllara gelindiğinde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ve Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinin de etkisiyle program geliştirme çalışmalarında köklü değişiklikler yapılmaya başlanmış; yeni program modeli geliştirme amacıyla çalışmalar yürütülmüştür (Akyüz, 2021; Gürol ve Bavlı, 2015). Bu doğrultuda, öğrenme-öğretme sürecinde davranışçı yaklaşımdan tamamiyle uzaklaşılarak yapılandırmacı yaklaşım odağında öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve bilginin yapılandırılması amacıyla MEB Program Geliştirme Modeli hazırlanmıştır (Demirel, 2020; Fer, 2022; Gürol ve Bavlı, 2015).

Demirel’ e (2020) göre “2004 yılında geliştirilen MEB Program Geliştirme Modeli genelde çok büyük farklılık getirmemektedir. Modelde genel hedeflerden becerilere becerilerden kazanımlara doğru bir geçiş görülmekte ve materyal geliştirme çalışmalarına

ayrı bir önem verilmektedir” (s. 72). Diğer bir taraftan, Fer (2022) MEB Program Geliştirme Modeli'nin önceki program geliştirme modellerine göre oldukça kapsamlı hazırlandığını, taslak programın uzman görüşlerinin alınması için yayımlandığını fakat bu aşamanın çok hızlı geliştiğini ve değerlendirme sonuçlarına ilişkin kanıtların sunulmadığını belirtmektedir. Buna karşın, MEB (2005) tarafından Program Geliştirme Modeli kapsamında, diğer ülkelerin öğretim programlarının incelenmesi, akademisyenlerin, sivil toplum kuruluşlarının, müfettiş, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınması akabinde program tasarısı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yürütüldüğü belirtilmektedir. Bununla birlikte, MEB (2005) tarafından ihtiyaç belirleme çalışmalarının akabinde her ders kapsamında akademisyen ve alan uzmanlarının yer aldığı uzman gruplarınca taslak programların geliştirildiği, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında deneme uygulamasının yapıldığı ve uzman görüşlerinden elde edilen dönütler kapsamında gerekli değerlendirme ve düzeltmelerin yapılarak öğretim programlarının hazırlandığı belirtilmektedir. 2005 öğretim programları kapsamlı olarak hazırlanmasına karşın, okulların teknolojik ve fiziki donanım yetersizliği, öğretim programı kapsamında hazırlanan ders kitabı ve kılavuz kitaplarının dağıtımına ilişkin sorunlar, öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulanabilir olmaması; değerlendirme etkinliklerinin karmaşıklığı gibi birçok sebep öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasına engel olmuştur (Akengin, 2008; Akşit, 2007; Bal, 2008; Bümen, 2005; Doğan, 2010; Erdoğan, 2007; Erman, 2016; Erdoğan ve diğerleri, 2015; Fer, 2022; Kızılcıoğlu, 2006; Mentеше, 2014; Şahin, 2007). Diğer bir taraftan, 11 Nisan 2012'de 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" kapsamında 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim uygulamasına son verildiği bunu yerine 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçildiği ve bu yeni düzenlemeyle birlikte üç kademeye ayrılan eğitim sistemi, birinci kademe dört yıl süreli ilkokul, ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul, üçüncü kademe dört yıl süreli lise olarak düzenlenmiş ve bu okullar bitirildiği takdirde ortaöğretim diploması verilmesi kararlaştırılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 11 Nisan 2012, sayı: 28261). Bu kanun

doğrultusunda öğretim programlarında güncelleme yapılmış ve 01.02.2013 tarihinde İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) ve Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarının 2013-14 eğitim ve öğretim yılı itibari ile kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır (TTKB, 2013). 2013 yılında güncellenen öğretim programlarında genel olarak kazanım sayılarının azaltıldığı, programda yer alan içeriğin sadeleştirildiği buna karşın programların uygulanmasına çok hızlı geçildiği için okulların programları uygulamada yeterli imkanlara sahip olmadığı belirtilmektedir (Akboğa, 2020; Aksoy, 2016; Albayrak, 2017; Alkan ve Arslan 2014; Başaran ve Ulubey, 2018; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Dizman-Çakır, 2014; Fer, 2022; İş, 2017; Kandır ve Yazıcı, 2016; Kaya ve Ok, 2016; Koyuncu, 2015; Köksal ve diğerleri, 2016; Yaz, 2015). 2013 yılında güncellenen ve akabinde kademeli olarak uygulanmaya başlanan öğretim programları 2016-2017 eğitim ve öğretim yılına kadar uygulanmıştır (TTKB, 2017). 2017 yılında program geliştirme çalışmalarına devam edilerek taslak programlar hazırlanmış ve 13 Ocak 2017 tarihinde askıya çıkartılmıştır (TTKB, 2017). 27 gün süre ile kamuoyunun görüş ve önerilerine sunulan taslak programlar yapılan değerlendirmelerin neticesinde TTKB'nin onayına sunulmuş; 2 Mayıs 2017 tarihinde ve akabinde 17 Temmuz 2017 tarihinde 2718 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak uygulamaya konulmuştur (TTKB, 2017). Bununla birlikte, TTKB (2017) tarafından 18 Temmuz 2017 tarihinde "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmaları" kapsamında yapılan basın açıklamasında 2018 yılı öğretim programlarının çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilme durumu, konuların güncelliği, öğretmen ve öğrencilerin memnuniyeti ve programların işlevselliği ve uygulanabilirliği ile güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi amacıyla akademisyenlerden ve öğretmenlerden oluşan çalışma grupları ile kapsamlı çalışmalar yürütüldüğü ve hazırlanan taslak programlarda Avrupa Yeterlik Çerçevesi, Millî Eğitim Kalite



Çerçevesi; Türkiye Yeterlik Çerçevesi ve 21. yy. becerileri temele alındığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, öğretim programlarında yapılan değişikliklere ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir:

Önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitimi müfredatların ana odağını oluşturmuştur...Müfredatlarla öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik...21. Yüzyıl Becerileri olarak anılan yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin açıklamalar da dikkate alınmıştır. Müfredatlarla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler şunlardır: anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade. (TTKB, 2017, s.7-8)

TTKB (2017) tarafından yapılan açıklamada 2018 yılı öğretim programlarının sade ve anlaşılır olarak hazırlandığı; kazanım sayısının ve içerik yoğunluğunun azaltıldığı; öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve becerilerin derslerle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirildiği, öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların olabildiğince günlük hayatla ilişkilendirildiği; öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarının teşvik edildiği ifade edilirken, öğretim programını uygularken de bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği, özel gereksinimleri olan öğrenciler için gereken esnekliğin gösterilmesi; öğrencilerin sosyoekonomik, kültürel, vb. farklılıkları, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerin hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, yenilenen 2018 yılı öğretim programlarının “2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda”; “2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren ise “tüm sınıflarda ve tüm derslerde” uygulanacağı belirtilmiştir (TTKB, 2017, s.6-7). 2017 yılında taslak program olarak hazırlanan ve gerekli düzeltme ve değerlendirme çalışmalarının akabinde 2018 öğretim programı olarak geliştirilen öğretim programları, günümüzde halen uygulanmaktadır. Bununla birlikte, MEB (2022) tarafından yürütülen program geliştirme çalışmaları

kapsamında, belirli aralıklarla Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden programın öğelerine ve uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin görüş ve önerilerine sunularak izleme çalışmalarına devam edilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren programların geliştirilmesine yönelik kapsamlı çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Diğer bir taraftan, programlarda önemli değişiklik yapılmasına karşın, siyasal, ekonomik ve sosyal etkenlerle birlikte; programların uygulanmasına yönelik izleme, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yetersiz olması, öğretmenlerin geliştirilen programları yeterince tanımaması/benimsememesi gibi nedenlerden dolayı yapılan değişikliklerin uygulanmasında istenilen başarıya ulaşılamadığı söylenebilir (Akyüz; 2021; Bümen, 2005; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Demirel, 2020; Doğan ve Semerci, 2016; Fer, 2022; Güzel-Yüce, 2022; Kiraz, 2002; Tuncel, 2019; Yıldırım, 2013).

Bu kapsamda, program geliştirme çalışmalarında istenilen başarıya ulaşılabilmesi için programların kapsamlı olarak hazırlanmasının yanı sıra resmi programın amaç ve hedefleri doğrultusunda uygulamaya yansıtılma/yansıtılmama durumunun belirlenmesi, uygulanan programların aksaklık ve eksikliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir (Fullan 2001; Güzel-Yüce, 2022; Hewitt, 2006; Nevenglosky, 2018; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018). Resmi programının amaç ve hedefleri doğrultusunda uygulamaya yansıtılma/yansıtılmama durumunun belirlenebilmesi için bağlılıkla uygulanma durumunun tespit edilmesi gerekmektedir (Bay ve diğerleri, 2017; Carroll ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Feely ve diğerleri, 2018; Fullan 2001; Güzel-Yüce, 2021; Güzel-Yüce, 2022; LaChausse ve diğerleri, 2014; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Moncher ve Prinz, 1991; Nevenglosky 2018; Ruiz-Primo, 2006; Şahin, 2020; Yar-Yıldırım, 2018).

## Programın Bağlılıkla Uygulanması

Program, bir tasarı olarak başlamakta ve öğretmenlerin programı uygulamasıyla gerçeklik kazanmaktadır (Fullan 2001; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Oliva ve Gordon, 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Ruiz-Primo, 2006). Programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin programa ilişkin yeterli düzeyde bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Bauman ve diğerleri, 1991; Bay ve diğerleri, 2017; Carroll ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Feely ve diğerleri, 2018; Fullan, 2001; Güzel-Yüce, 2021; Güzel-Yüce, 2022; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Nevenglosky 2018; Ruiz-Primo, 2006; Şahin, 2020; Yar-Yıldırım, 2018). Bununla birlikte, resmi program ile öğretmenler tarafından algılanan program arasındaki farkın en aza indirilerek, programa bağlı uygulamaların yapılabilmesi için öğretmenlerin programı doğru bir şekilde okuyup anlamlandırması öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel yaşantıların resmi programda belirtildiği şekilde uygulanması açısından gerekli görülmektedir (Aslan, 2019; Boncuk, 2021; Durlak ve DuPre, 2008; Güzel-Yüce, 2022; Marsh ve Willis, 2007; Pektaş ve Pesen, 2021; Shower, 2017; Şahin, 2020; Twining ve diğerleri, 2021; Walsh ve diğerleri, 2022).

Alanyazında resmi programın aslına bağlı olarak uygulanması 'programa bağlılık' (curriculum fidelity) (Bauman ve diğerleri, 1991; Moncher ve Prinz, 1991; Niessen ve diğerleri, 2018) veya 'programın bağlılıkla uygulanması' (fidelity of curriculum implementation) (Davis, 2014; Dusenbury, ve diğerleri, 2003; Hahn, ve diğerleri, 2002; McGrew ve Griss, 2005; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008) kavramları ile ifade edilmektedir. Programın bağlılıkla uygulanması Dane ve Schneider (1998) tarafından "programın planlandığı gibi uygulanma durumu" (s.44); Dusenbury ve diğ. (2003) tarafından "program geliştirme uzmanlarınca tasarlanan programın öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından aslına bağlı kalınarak uygulanma durumu" (s.240); Davis (2014) tarafından ise "programın tasarlandığı haliyle uygulanması" (s.2) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında ise programın bağlılıkla uygulanması olarak ifade edilen bu kavram, TTKB

tarafından onaylanarak uygulamaya konulan 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (OİDÖP) bağlılıkla uygulanma durumu olarak tanımlanmıştır.

Programın bağlılıkla uygulanması kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970-80'li yıllardan itibaren ilk olarak psikoloji, (Blakely ve diğerleri, 1987; Botvin ve diğerleri, 1990; Dane ve Schneider, 1998; Gresham 1989; Gresham ve diğerleri, 1993; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Mihalic, 2002); sağlık (Brekke ve Wolkon, 1988; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Gingiss, 1992; Parcel ve diğerleri, 1991; Tortu ve Botvin, 1989); eğitim ve eğitim programları (Carroll ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Hahn ve diğerleri, 2002) alanlarındaki çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, Gresham (1989) psikoloji alanında önleme programlarının başarılı olabilmesi ve maliyetlerinin azaltılabilmesi amacı ile ilgili programın bağlılıkla uygulanması gerektiğini böylelikle karşılaşılan sorunların kaynağının da tespit edilebileceğini belirtmiştir. Tortu ve Botvin (1989) sağlık alanında uyuşturucuyu önleme programlarının aslına bağlı olarak uygulanma durumunu inceleyerek program ve uygulamadan kaynaklı sorunları belirlemeye çalışmıştır. Eğitim alanında ise ABD'deki devlet okullarında eğitim alanındaki yeniliklerin yerel programlarda bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesi amacı ile 1977 yılında Araştırma ve Geliştirme (Research and Development [RAND]) birimi tarafından hazırlanan rapor, programının bağlılıkla uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen öncü çalışma olarak kabul edilmektedir (Berman ve McLaughlin, 1977). 1973-1977 yılları arasında ABD'deki 18 eyalette 293 proje kapsamında eğitimde gerçekleştirilmesi planlanan yeniliklerin uygulanma durumunu belirlemeye yönelik yürütülen çalışma neticesinde hazırlanan RAND raporunda programın bağlılıkla uygulanma durumuna etki eden faktörler detaylı olarak yayımlanmıştır (Berman ve McLaughlin, 1977). RAND raporunun yayımlanması ile rapora yönelik eleştiriler gündeme gelmiştir (Dusenbury ve diğerleri, 2003). RAND raporuna yapılan en önemli eleştirilerden biri programdaki yeniliklerin bağlılıkla uygulanma durumunun 18 eyalet ve 293 proje kapsamında aynı veri toplama araçlarıyla elde edilmesinin kabul edilebilir olmadığı; her eyalet ve okulun kendi amaçları doğrultusunda yenilikleri bağlılıkla uygulama

durumlarının belirlenmesi gerektiği olmuştur (Blakely ve diğerleri, 1987). RAND raporuna yapılan eleştiriler doğrultusunda programının bağlılıkla uygulanmasına yönelik eğitim uzmanları iki gruba ayrılmıştır. Gelenekselci anlayışı benimseyen birinci grup, programa sıkı bir şekilde bağlı olmayı ve programdaki tüm yöntemlerin birebir uygulanmasını savunurken; yenilikçi anlayışı benimseyen ikinci grup ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda programlarda uyarlamaların yapılabileceğini savunmuştur (Dusenbury ve diğerleri, 2003). Program uyarlamaları kapsamında alanyazında iki farklı görüş yer almaktadır. İlk görüş, uyarlamaların programdan tamamen uzak olarak yapıldığını savunurken; ikinci görüş ise uyarlamaların program odağında yapıldığını belirtmektedir (Durlak ve DuPre, 2008; Lee ve diğerleri, 2008; Mihalic, 2002; Shen ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte, programın hedeflerine bağlı kalınması koşulu ile gerekli uyarlamaların bağlılığı ihlal etmediği belirtilmektedir (Castro ve diğerleri, 2004; Davis, 2014; Lee ve diğerleri, 2008; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; Shen ve diğerleri, 2008). Plansız bir şekilde yapılan uyarlamanın programın amacından uzaklaşmasına neden olabileceğini belirten Kemp'e (2016) göre bağlılık ve uyarlama arasında denge kurulması gerekmektedir. Bu kapsamda bağlılık ve uyarlama arasında denge kurulabilmesi için uyarlamaların program hedefleri çerçevesinde plan dahilinde yapılması gerekmektedir (Kemp, 2016; Lee ve diğerleri, 2008; Moore ve diğerleri, 2013). Alanyazında programın bağlılıkla veya uyarlamalar dahilinde uygulanmasına yönelik farklı görüşler yer almakta birlikte iki görüşün birbirine zıt olduğu kadar birbirinin tamamlayıcısı olduğu da belirtilmektedir (Kemp, 2016). Bu doğrultuda, programın bağlılıkla mı yoksa uyarlamalar dahilinde mi uygulandığının belirlenebilmesi amacıyla uygulamanın kapsamlı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Dusenbury ve diğerleri, 2003; Kemp, 2016; Lee ve diğerleri, 2008; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008).

### ***Programın Bağlılıkla Uygulanma Durumunun Değerlendirilmesine İlişkin Bileşenler***

Programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirmesi uzun vadeli ve karmaşık bir süreçtir (Durlak ve DuPre, 2008). Gerstner ve Finney'a (2013) göre, programın

bağlılıkla uygulanma durumunun bütüncül olarak ele alınabilmesi için belirli bileşenler kapsamında değerlendirilmesi gereklidir. Alanyazında programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesine yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen çalışmalarda belirli bileşenler ortaya konulmuştur (Bay ve diğerleri, 2017; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008; Waltz ve diğerleri, 1993). Bu kapsamda, ilk olarak 1990'lı yıllarda programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik yürütülen çalışmalarda *uyma* (Dent ve diğerleri, 1998; Pentz ve diğerleri, 1990; Spoth ve diğerleri, 1998; Tortu ve Botvin, 1989), *doz* (Allen ve diğerleri, 1990; Dent ve diğerleri, 1998; Felner ve diğerleri, 1994; Moskowitz ve diğerleri, 1984; Pentz ve diğerleri, 1990;), *katılımcı tepkileri* (Allen ve diğerleri, 1990; Dent ve diğerleri, 1998; Hansen, 1996; Felner ve diğerleri, 1994), *uygulamanın kalitesi* (Pentz ve diğerleri, 1990; Hansen, 1996), *program farklılaşması* (Hansen ve diğerleri, 1988) bileşenleri ayrı ayrı ele alınarak programın bağlılıkla uygulanmasına etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda, programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesinde programın kuramsal kısmı yapı bağıllığı kapsamındaki bileşenler (*uyma* ve *doz*); uygulama aşaması ise süreç bağıllığı kapsamındaki bileşenler (*uygulamanın kalitesi*, *katılımcı tepkileri* ve *program farklılaşması*) olarak ele alınmıştır (Hopkins ve diğerleri, 1988; Mowbray ve diğerleri, 2003; Tortu ve Botvin, 1989).

Dane ve Schneider (1998) alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanma durumunun ayrı ayrı bileşenlerde değerlendirilmesini eleştirerek, bu bileşenlerin (1) *uyma*, (2) *doz*, (3) *uygulamanın kalitesi*, (4) *katılımcı tepkileri* ve (5) *program farklılaşması* olarak hem yapı hem de süreç bağıllığı olarak bütüncül bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Dane ve Schneider (1998) tarafından programın bağlılıkla uygulanma durumunun bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla önerilen bu bileşenler Dusenbury vd. (2003) tarafından daha kapsamlı bir şekilde ele alınarak alanyazında birçok çalışmaya (Allo, 2020; Aslan ve Erden 2020; Burul, 2018; Bümen ve diğerleri, 2014; Carrol ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Dhillon ve diğerleri, 2015; Dikbayır

ve Bümen, 2016; Gürbüz, 2021; Güzel-Yüce, 2022; Kemp, 2016; McNamara, 2014; O'Donnell, 2008; Onurkan-Aliusta ve Ozder, 2022; Ruiz-Primo, 2006) öncülük etmiştir. Dane ve Schneider (1998) tarafından programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesinde her bileşenin dikkate alınması gerektiği belirtilmesine karşın yürütülen çalışmalarda genellikle uyma, doz, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri bileşenlerinin dikkate alındığı program farklılaşması bileşenine ise birçok çalışmada yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesi kapsamında her bileşenin dikkate alınmasının gerekli olmadığı, bileşenlerin çalışmanın odağı ve programın yapısına göre seçilmesi gerektiği belirtilmektedir (Carrol ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Fisher ve diğerleri, 2014; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008; Ruiz-Primo, 2006). Alanyazından hareketle, uyma, doz, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri bileşenleri çalışma kapsamına alınarak detaylı olarak incelenmiştir. Aşağıda bu bileşenlere detaylı olarak yer verilmiştir.

**Uyma.** Programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine ilişkin yürütülen çalışmalarda (Aslan ve Erden 2020; Burul, 2018; Carrol ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Gürbüz, 2021; McGrew ve Griss, 2005; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008; Onurkan-Aliusta ve Ozder, 2022; Pentz ve diğerleri, 1990; Ruiz-Primo, 2006; Spoth ve diğerleri, 1998; Tortu ve Botvin, 1989) sıklıkla kullanılan uyma bileşeni; Dane ve Schneider (1998) tarafından "Program öğelerinin, programda yer aldığı şekliyle uygulanma düzeyi" (s. 45) olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Dusenbury vd. (2003) uyma bileşenini "Programdaki yöntemlere ve programın uygulanmasına yönelik rehber birebir uyma durumu" olarak belirtmektedir (s. 241). Bümen vd. (2014) ise uyma bileşenini "Program öğelerinin, etkinliklerinin, materyallerinin, araç gereçlerinin vb. süreçte etkin bir şekilde kullanılarak uygulanması" (s. 208) olarak ifade etmektedir. McNamara'ya (2014) göre uyma bileşeni "Programın öğelerinin, resmi programa ne kadar yakından uygulandığının belirlenmesi" (s. 14) olarak ifade edilmektedir. Uyma bileşeni programda yer

alan öğelerin programla ne kadar uyumlu olarak uygulandığının derinlemesine incelenmesi açısından önemli görülmektedir (Dusenbury ve diğerleri, 2003; Fors ve Doster, 1985; Gresham ve diğerleri, 1993; McGrew ve Griss, 2005; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008). Uyma bileşeninin ölçülmesinde alanyazında sıklıkla görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla veri toplanmaktadır (Burul, 2018; Gürbüz, 2021; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008; Onurkan-Aliusta ve Ozder, 2022). Bazı araştırmacılar uyma bileşeninin bütüncül olarak ölçülebilmesi için programlarda öğretmenlere yol gösterici açıklamaların olması gerektiğini belirtmektedir (McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008). McNamara'ya (2014) göre uyma bileşeninin ölçülmesinde programlarda yer alan uygulamaya yönelik açıklamalar temele alınabileceği gibi; ülke genelinde kabul gören öğretim modeli ve/veya programın temelleri, öğeleri de temele alınabilir. Alanyazından hareketle, bu çalışmada uyma bileşeni kapsamında MEB (2018a) tarafından ÖİDÖP'de belirlenen kazanımlar, dil işlevleri, içerik/tema, önerilen öğretim etkinlikleri/materyalleri ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin program uygulamaları ile ne kadar uyumlu olduğu ele alınarak; bu durum sınıf içi gözlemler aracılığı ile incelenmiştir.

**Doz.** Programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik alanyazındaki çalışmalarda (Allen ve diğerleri, 1990; Aslan ve Erden 2020; Burul, 2018; Carrol ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008; Pentz ve diğerleri, 1990; Ruiz-Primo, 2006) sıklıkla kullanılan bir diğer bileşen olan doz; Dane ve Schneider (1998) tarafından "Program uygulamalarının sayısı, süresi, sıklığı" şeklinde tanımlanmaktadır (s.45). Bu tanımda ifade edilen sayı "programda yer alan etkinliklerin tamamlanma durumu"; süre "programda yer alan etkinlikler için ayrılan süre" sıklık ise "programda yer alan etkinliklerin uygulanma sıklığı" olarak ifade edilmektedir (Dusenbury ve diğerleri, 2003, s. 237-238). McNamara'ya (2014) göre doz bileşeni esas olarak "programın ne kadarının uygulandığının" (s.9) belirlenmesi amacı ile kullanılmakla birlikte bir ders süresinde işleniş, geçiş ve boş geçen sürelerin belirlenmesini



de mümkün kılmaktadır. Bu kapsamda, doz bileşeni ile programda yer alan öğretim etkinlikleri ve materyallerinin ne kadarının uygulandığı ve bu etkinliklere ders içinde ne kadar süre yer verildiğinin belirlenmesi, programın bağlılıkla uygulanma durumuna yönelik nicel verilerin elde edilmesini sağlaması açısından önemlidir (Collins ve diğerleri, 2004; Dusenbury ve diğerleri, 2003; McNamara, 2014; O'Donnell, 2008; Rowbotham ve diğerleri, 2019). Alanyazında doz bileşenine ilişkin yürütülen çalışmalarda öğretmen görüşmeleri, raporlar ve sınıf içi gözlemler aracılığı ile verilerin elde edildiği görülmektedir (Burul, 2018; Gürbüz, 2021; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008; Onurkan-Aliusta ve Ozder, 2022; Rowbotham ve diğerleri, 2019). Alanyazından hareketle, bu çalışmada doz bileşeni MEB (2018b) tarafından onaylanan haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda dörder saat kapsamında olan Anadolu Lisesindeki 16 ders saati (16 x 40 dk.) ve haftalık İngilizce ders saatleri 9. sınıflarda beşer saat 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat uygulaması kapsamında olan Anadolu İmam Hatip Lisesindeki 11 ders saati (11 x 40 dk.) olmak üzere toplam 27 ders saati (27 x 40 dk.) süresinde (1) Derse geçiş süresi (Derse giriş yapma/ hazırlanma süresi), (2) Dersin işleniş süresi (Öğretmenin ders sunumu, öğrencinin derse katılımı, ilgili etkinliklerin yapılması), (3) Boş geçen süre (Ders kazanımı/ konusu dışında diğer durumlarda harcanan süre), (4) OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri/materyallerinin kullanım sayısı ve sıklığı ile (5) OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sayısı ve sıklığı kapsamında yapılan sınıf içi gözlemler aracılığıyla incelenmiştir.

**Uygulamanın Kalitesi.** Programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik alanyazındaki çalışmalarda yer alan bir diğer bileşen uygulamanın kalitesidir (Burul, 2018; Hansen ve diğerleri, 1991; Hopkins ve diğerleri, 1988; Lynch ve diğerleri, 2005; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008; Onurkan-Aliusta ve Ozder, 2022; Ruiz-Primo, 2006; Tortu ve Botvin, 1989). Dane ve Schneider (1998) tarafından uygulamanın kalitesi "uygulamanın etkililiğinin niteliksel olarak belirlenmesi" (s.45) şeklinde ifade edilmektedir. Dusenbury vd. (2003) uygulamanın kalitesine ilişkin "öğretmenin programı uygulama şekli ve

uygulanmanın niteliğinin belirlenmesi” ifadesini kullanmaktadır (s. 240). McNamara (2014) uygulamanın kalitesi bileşeninin “programın öğretmenler tarafından ne kadar iyi uygulandığını belirlemek” (s.48) amacı ile kullanıldığını vurgulamaktadır. Programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesinde programın nasıl uygulandığının derinlemesine tespit edilebilmesi için uygulamanın kalitesi bileşeni oldukça önemli görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve diğerleri, 2003; McNamara 2014).

Diğer taraftan, uygulamanın kalitesi bileşenini, program özelliklerinin yanı sıra öğretmenin mesleki becerileri, tutum ve davranışları gibi değişkenler de etkileyebildiği için bu bileşenin değerlendirilmesi oldukça zor ve karmaşık bir süreç gerektirmektedir (Dusenbury ve diğerleri, 2003; McNamara 2014; Mihalic, 2002; Lynch ve diğerleri, 2005; O'Donnell, 2008). Bu kapsamda, uygulamanın kalitesinin belirlenmesine ilişkin belirli standartların geliştirilmesi veya programın uygulanmasına yönelik açıklamaların dikkate alınması gerekmektedir (Carrol ve diğerleri, 2007; McNamara 2014; Mihalic, 2002). Başta ABD olmak üzere bazı ülkelerde Ortak Çekirdek Devlet Standartları (Common Core State Standards [CCSS]) aracılığı ile ülke çapında ortak standartlar kullanılarak program uygulamalarının niteliği değerlendirilmektedir (Rothman, 2011). Buna karşın, programın uygulanmasına yönelik belli başlı standartların kullanılmadığı ülkelerde uygulanan programın özellikleri ve ülke genelinde kabul gören pedagojik kavramlar (öğretim yöntemleri, öğretmen davranışları, teknoloji kullanımı, dönüt, düzeltme, pekiştireç) temele alınarak öğretmen görüşmeleri, raporlar, gözlem ve deneysel çalışmalar aracılığı ile uygulamanın kalitesi belirlenebilmektedir (Dane ve Schneider 1998; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Mc Namara 2014). Ülkemizde öğretim programlarının uygulanmasına yönelik genel standartlar olmamasına karşın, MEB (2018a) tarafından ÖİDÖP’de “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri” (s.68) başlığı altında verilen açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerden programın uygulanması sürecinde beklenen unsur ve durumlar (sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olması, ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin

ilişkilendirilmesi, ipuçlarının kullanımı, dönüt-düzeltilme kullanımı, konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme, olumlu pekiştireç kullanımı, farklı iletişim türlerinin kullanımı, yeni kelime öğretimi sınırı) bu çalışmada uygulamanın kalitesi bileşeni kapsamında incelenmiştir.

**Katılımcı Tepkileri.** Programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik bir diğer bileşen katılımcı tepkileri, Dane ve Schneider (1998) tarafından “programın uygulanma sürecinde, öğrencilerin uygulamalara katılma durumunun belirlenmesi” (s.45) olarak ifade edilmektedir. Benzer bir ifade ile Dusenbury vd. (2003) katılımcı tepkilerini “öğrencilerin etkinliklere katılma durumunun belirlenmesi” (s. 244) olarak ifade etmekte ve öğrencilerin katılım durumlarının belirlenmesinde davranışlarının yanı sıra tutum ve duygularının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, Carrol vd. (2007) programın katılımcının ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı durumlarda programa bağlılığın düşük düzeyde olabileceğini belirtmektedir.

Alanyazındaki çalışmalarda katılımcı tepkileri bileşeni görüşme ve gözlem aracılığı ile belirlenmektedir (Allen ve diğerleri, 1990; Burul, 2018; Carrol ve diğerleri, 2007; Dent ve diğerleri, 1998; Felner ve diğerleri,1994; Hansen 1996; McNamara, 2014; Mihalic, 2002; O'Donnell, 2008; Ruiz-Primo, 2006). Hansen (1996) programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine ilişkin yürüttüğü çalışmasında, programın uygulanmasına ilişkin öğrencilerin görüşleri ve öğrencilerin etkinliklere katılma durumunu çalışma kapsamına alarak katılımcı tepkileri boyutunun kapsamlı olarak ele alınmasını sağlamıştır. Alanyazında katılımcı tepkileri bileşenine ilişkin çalışmalardan hareketle, bu çalışmada MEB (2018a) tarafından OİDÖP'te “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri” (s.68) başlığı altında verilen açıklamalar ve öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler odağında dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) odağındaki etkinliklere öğrencilerin katılma durumu olarak ele alınmıştır.

**Program Farklılaşması.** Program farklılaşmasına yönelik alanyazında farklı tanımlamalar yer almakla birlikte programın bağlılıkla uygulanmasında temel bileşenlerden biri olup olmadığı tartışılmaktadır. Program farklılaşmasını Dusenbury vd. (2003) programın kritik özelliklerinin uygulanma durumu olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, Dane ve Schneider (1998) program farklılaşmasını bir kontrol mekanizması olarak görmekte ve birbirinden farklı yerlerdeki uygulamalarda programın kritik özelliklerinin uygulanmasında farklılıklar olup olmadığı belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir ifade ile O'Donnell (2008) de program farklılaşmasını "programın kritik özelliklerinin farklı koşullarda uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi" (s.3) şeklinde tanımlayarak bu bileşenin çalışma kapsamına alınmasının yürütülen çalışmaların odağına göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiştir. Carrol vd. (2007) program farklılaşması bileşenine ilişkin programın kritik özelliklerinin belirlenmesinin oldukça detaylı bir çalışma olduğunu bu sebeple program geliştirme uzmanları tarafından bu bileşenin program değerlendirme çalışmaları kapsamında ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer bir ifade ile Ruiz-Primo, (2006) program farklılaşmasında öncelikli olarak programın kritik özelliklerinin belirlenmesi gerektiğini bu sebeple öncelikle farklı programların birbirleri ile karşılaştırılıp kritik özelliklerinin belirlenmesi gerektiği bunun ise başlı başına bir program değerlendirme çalışması olduğunu ve programın bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine ilişkin bir bileşen olmadığını belirtmiştir.

Diğer bir taraftan, McNamara (2014) de program farklılaşması bileşenini, farklı bölgeler veya eyaletler için geliştirilen programlarda yer alan kritik özelliklerin uygulanmasında değişiklikler olup olmadığı incelenmesi olarak belirtmekte bu sebeple yerel programların bağlılıkla uygulanma durumlarının belirlenmesi kapsamında ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, "federal sistemle yönetilen ülkelerde merkezi hükümet tarafından belirlenen esaslar doğrultusunda her eyalet kendi ihtiyaç, talep ve şartlarına uygun olarak eğitim programlarının standart ve ilkelerini belirlemektedirler. Bu standart ve ilkeler...okul programları arasındaki aşırı farklılıkları gidermek için ortak esasları

kapsamaktadır” (Casciano-Savignano, 1978, s:64; aktaran, Yüksel, 2004, s.11). Bununla birlikte, yerel programlarda yer alan ortak kritik özelliklerin uygulanmasında bir değişiklik olup olmadığının bir diğer ifade ile bağlılıkla uygulanma durumlarının belirlenmesi gerekmektedir (McNamara, 2014). Buna karşın, ülkenin tümü için uygulanan tek tip programların, ortak kritik özellikleri de bulunmamakta; bu sebeple programın kritik özelliklerinin değil tamamının bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesi kapsamında yürütülen öncü çalışmalarda (Carrol ve diğerleri, 2007; Davis, 2014; Fisher ve diğerleri, 2014; Hermens ve diğerleri, 2001; McNamara 2014; Mihalic 2002; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008; Ruiz-Primo, 2006) program farklılaşması bileşeni (1) programların belli bir bölge için geliştirilmemiş olması, (2) programın kritik özelliklerinin belirlenmesinin program değerlendirme çalışmaları kapsamında olması ve (3) programın sadece kritik özelliklerinin değil tamamının bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesi gerektiği öne sürülerek çalışma kapsamına alınmadığı belirtilmiştir. Buradan hareketle, bu çalışmada (1) Ülkemizde merkezîyetçi eğitim yapılanmasından dolayı 2018 OİDÖP'ün tek tip yapıda olması ve bu sebeple Van ili Muradiye ilçesindeki devlet okullarında farklı bir program uygulanmaması, (2) OİDÖP'ün tek tip olmasından dolayı programda farklılaşmayı önlemek üzere hazırlanmış herhangi bir kritik özelliğin olmaması ve (3) Programın herhangi bir özelliğinin ya da belli bir öğesinin değil tamamının bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesi sebebi ile bu çalışmada program farklılaşması bileşeni programın bağlılıkla uygulanma durumu kapsamına alınmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışma, 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesinde (1) uyma, (2) doz, (3) uygulamanın kalitesi ve (4) katılımcı tepkileri bileşenleri kapsamında yürütülmüştür. Bununla birlikte, alanyazında programın bağlılıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesine ilişkin bileşenlere ek olarak, uygulamaya doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden faktörlerin belirlenmesi çalışmanın daha kapsamlı olarak yürütülmesi açısından gerekli görülmesi (Bauman ve diğerleri, 1991; Bishop, 2016;

Bond ve diğeri, 2000; Bümen ve diğeri, 2014; Davis, 2014; Dusenbury ve diğeri, 2003; Fullan ve Pomfret, 1977; Güzel-Yüce, 2021; Hamre ve diğeri, 2010; Karakuyu ve Oğuz, 2021; LaChausse ve diğeri, 2014; Marsh ve Willis 2007; Nevenglosky, 2018) sebebi ile programın bağıllıkla uygulanma durumuna etki eden faktörler de çalışma kapsamına alınmıştır.

### ***Programın Bağıllıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörler***

Programın bağıllıkla uygulanma durumunun değerlendirilmesinde alanyazında yer alan bileşenler (uyuma, doz, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılaşması) gerekli görülmesine karşın (Dane ve Schneider, 1998); programın bağıllıkla uygulanma durumu hakkında karar vermede yeterli görülmemektedir (Dusenbury ve diğeri, 2003). Programın bağıllıkla uygulanma durumuna belli başlı faktörlerin de etki edebileceği göz önünde bulundurularak değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir (Bauman ve diğeri, 1991; Bishop, 2016; Bond ve diğeri, 2000; Bümen ve diğeri, 2014; Davis, 2014; Dusenbury ve diğeri, 2003; Fullan ve Pomfret, 1977; Hamre ve diğeri, 2010; Karakuyu ve Oğuz, 2021; LaChausse ve diğeri, 2014; Marsh ve Willis 2007; Nevenglosky, 2018). Programının bağıllıkla uygulanmasına etki eden faktörler ABD’de eğitimde gerçekleştirilmesi planlanan yeniliklerin uygulanma durumunu belirlemeye yönelik yürütülen çalışma neticesinde hazırlanan RAND raporunda, eyaletlerdeki devlet okullarında programlarda yapılan yeniliklerin bağıllıkla uygulanma durumunun düşük olduğu vurgulanarak bu durumun öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, bütçe, eğitim programı gibi birçok faktörden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebileceğinin belirtilmesi ile gündeme gelmiştir (Berman ve McLaughlin, 1977). RAND raporunun yayımlanmasından günümüze kadar programın bağıllıkla uygulanmasına etki eden faktörler *öğretmen eğitimi* (Bay ve diğeri, 2017; Bishop, 2016; Bümen ve diğeri, 2014; Davis, 2014; Dusenbury ve diğeri, 2003; Fors ve Doster 1985; Fullan,1985; Gingiss ve diğeri, 1994; Karakuyu ve Oğuz, 2021; LaChausse ve diğeri, 2014; Nevenglosky, 2018; Patterson ve Czajkowski, 1979; Parcel ve diğeri, 1991; Payton ve diğeri, 2000; Smylie,1988), *program özellikleri*

(Bauman ve diğeri, 1991; Bay ve diğeri, 2017; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury ve diğeri, 2003; Fullan,1985; Güzel-Yüce, 2022; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Yeaton ve Sechrest, 1981), *öğretmen özellikleri* (Bay ve diğeri, 2017; Boncuk, 2021; Davis, 2014; Dusenbury ve diğeri, 2003; Gingiss ve diğeri,1994; Glatthorn, 2000; Güzel-Yüce, 2022; Nevenglosky, 2018), *örgütsel özellikler* (Bay ve diğeri, 2017; Beets ve diğeri, 2008; Bishop, 2016; Bümen, 2019; Chen, 1990; Davis, 2014; Dariotis ve diğeri, 2008; Durlak ve DuPre, 2008; Dusenbury ve diğeri, 2003; Fullan ve Pomfret, 1977; Güzel-Yüce, 2022; Lohrmann ve diğeri, 2008; Pinkelman ve diğeri, 2015; Wandersman ve diğeri, 1998) ve *öğrenci özellikleri* (Bay ve diğeri, 2017; Bishop, 2016; Carroll ve diğeri, 2007; Dariotis ve diğeri, 2008; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Glatthorn, 2000; Nevenglosky, 2018) çerçevesinde incelenmiştir. Programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

**Öğretmen Eğitimi.** Programın bağlılıkla uygulanmasında öncelikli koşulun programın öğretmenler tarafından yeterince tanınması ve kabul edilmesi olduğu belirtilmektedir (Dusenbury ve diğeri, 2003; Glatthorn, 2000; Marsh ve Willis 2007). Glatthorn (2000) öğretmenlerin programı uygulamadan önce programı incelemeleri ve programlardaki değişiklikleri benimsemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, programın öğretmenler tarafından tanınması programda yapılan değişikliklerin benimsenmesi hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde nitelikli bir öğretmen eğitimi ile mümkün olabilmektedir (Dusenbury ve diğeri, 2003; Glatthorn, 2000; LaChausse ve diğeri, 2014). Öğretmen eğitiminin programın bağlılıkla uygulanmasında oldukça önemli bir faktör olduğunu ifade eden LaChausse vd. (2014) göre öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerin programı bağlılıkla uygulamaya olan etkisinin belirlenmesi gerekmektedir. Alanyazında programın bağlılıkla uygulanması kapsamında yürütülen çalışmalarda (Bay ve diğeri, 2017; Bishop, 2016; Bümen ve diğeri, 2014; Davis, 2014; Fors ve Doster 1985; Dusenbury ve diğeri, 2003; Fullan,1985; Gingiss ve diğeri, 1994; Karakuyu ve Oğuz, 2021; LaChausse ve diğeri, 2014; Nevenglosky, 2018; Parcel ve diğeri, 1991;

Patterson ve Czajkowski, 1979; Payton ve diğerleri, 2000; Smylie,1988) öğretmen eğitimi genel olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri kapsamaktadır (Bay ve diğerleri, 2017; Bishop, 2016; Bümen ve diğerleri, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Glatthorn, 2000; LaChausse ve diğerleri, 2014; Marsh ve Willis 2007). Tablo 3'te alanyazında programın bağlılıkla uygulanması kapsamında öğretmen eğitimine yönelik tanımlamalar sunulmuştur.

### **Tablo 3**

#### *Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Öğretmen Eğitimine İlişkin Tanımlamalar*

Kaynaklar	Programın Bağlılıkla Uygulanmasında Öğretmen Eğitimi
Dusenbury vd. (2003)	Öğretmenlerin programı bağlılıkla uygulayabilmesi için yapılan eğitimlerin tümü.
Bümen vd. (2014)	Yenilik getiren programların öğretmenler tarafından başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli eğitimler
Bishop, (2016)	Öğretmenlerin programı bağlılıkla uygulayabilmeleri için gerekli olan mesleki gelişim eğitimleri.
LaChausse vd. (2014)	Öğretmenlerin çalıştay, çevrimiçi eğitimler, seminerler de dahil olmak üzere programı tanımaya ve bağlılıkla uygulamaya yönelik yapılan eğitimlerin tümü.

Tablo 3'te verildiği gibi programın bağlılıkla uygulanmasında öğretmen eğitimi gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim süreçlerini kapsamaktadır.

**Program Özellikleri.** Programının bağlılıkla uygulanmasına etki eden bir diğer faktör ise program özellikleri olarak belirtilmektedir. Programın yapı ve doğasından kaynaklı birçok özellik bağlılıkla uygulanma durumuna etki etme potansiyeline sahiptir (Dusenbury ve diğerleri, 2003). Programın bağlılıkla uygulanabilir olması için programın ülke gerçekliğine ve değişen dünya koşullarına uygun olması, sahadan alınan dönütlere göre sürekli gözden geçirilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak gerekli durumlarda uyarılama yapmayı kolaylaştırması, teknoloji ile ilgili yeniliklere yer vermesi, güncel yaklaşımları içermesi ve öğretmeni sadece bilgiyi aktaran olarak görmeyi ötesine geçmesi gerekmektedir (Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Güzel-Yüce, 2022; Nevenglosky 2018). Alanyazında yürütülen çalışmalarda (Bauman ve diğerleri, 1991; Bay ve diğerleri, 2017; Güzel-Yüce 2022; Carroll ve diğerleri, 2007; Dikbayır ve Bümen, 2016; Davis, 2014; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Feely ve diğerleri, 2018; Fullan



2001; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Moncher ve Prinz, 1991; Nevenglosky, 2018; Ruiz-Primo, 2006; Yeaton ve Sechrest, 1981) program özelliklerinin programın bağlılıkla uygulamasına etki ettiği belirtilmektedir. Tablo 4'te alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin tanımlar yer almaktadır.

**Tablo 4**

*Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Program Özelliklerine İlişkin Tanımlamalar*

Kaynaklar	Programın Bağlılıkla Uygulanmasında Program Özellikleri
Dusenbury vd. (2003)	Programın yapısına ve uygulama sürecine yönelik özelliklerinin programın bağlılıkla uygulanma durumuna etkileri.
Bümen vd. (2014)	"Programın yapısına ve işleyişine ilişkin özelliklerinin programa bağlılığı etkileme potansiyeli" (s.210).
Güzel-Yüce, (2021)	"Programın kalitesi, sadeliği, sunumu, kullanım kolaylığı, esnekliği, maliyeti ve sürdürülebilirliği" (s.40).
Ruiz-Primo, (2006)	Programın kuramsal yapısının bağlılıkla uygulanabilecek düzeyde sade ve anlaşılabilir olması.

Tablo 4'te verildiği gibi programın bağlılıkla uygulanmasında program özellikleri programın hem yapı hem de uygulama sürecine yönelik özelliklerini kapsamaktadır. Bununla birlikte, alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanma düzeyine etki eden program özellikleri programların oldukça detaylı ve karmaşık olması (Bauman ve diğerleri, 1991; Bay ve diğerleri, 2017; Carroll ve diğerleri, 2007; Feely ve diğerleri, 2018; Fullan 2001; Nevenglosky 2018; Ruiz-Primo, 2006; Yeaton ve Sechrest, 1981), programın uygulamaya yeterli düzeyde rehberlik etmemesi (Bay ve diğerleri, 2017; Moncher ve Prinz, 1991; Ruiz-Primo, 2006) ve işlevsel olmaması (Bay ve diğerleri, 2017; Luborsky ve DeRubeis, 1984; Nevenglosky 2018; Ruiz-Primo, 2006; Yeaton ve Sechrest, 1981); ders saatlerinin yeterli olmaması (Bay ve diğerleri, 2017; Nevenglosky 2018; Ruiz-Primo, 2006) olarak belirtilmektedir.

**Öğretmen Özellikleri.** Öğretmenlerin programı uygulamada mesleki becerileri, programa yönelik bilgi, beceri ve tutumları programın bağlılıkla uygulanmasına etki etmektedir (Dariotis ve diğerleri, 2008; Durlak ve DuPre, 2008; Dusenbury ve diğerleri,

2003; Glatthorn, 2000; Hamre ve diğeri, 2010; Marsh ve Willis 2007). Bununla birlikte, öğretmenlerin programı uygulamaya yönelik yaratıcılık düzeyleri, iş birliği yapma ve ders/yıllık plan yapma eğilimleri, yeniliklere açık olma durumları programın bağlılıkla uygulanmasını doğrudan etkileyen unsurlardır (Hughes ve Lewis, 2020; Nevenglosky, 2018; Ruiz-Primo, 2006). Buradan hareketle, öğretmenin programı bağlılıkla uygulamada kuramdan uygulamaya sahip olması gereken tüm özellikler, bir diğer ifade ile öğretmenin program okuryazarlığı resmi programı doğru bir şekilde okuyup anlamlandırması ve belirtildiği şekilde uygulanması açısından gerekli görülmektedir (Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Davis, 2014; Karagülle ve diğeri, 2019; Kasapoğlu, 2020; Keskin, 2019; Twining ve diğeri, 2021; Walsh ve diğeri, 2022). Program okuryazarlığı kuram ve uygulamayı birleştiren bir kavram olmakla birlikte öğretmenlerin programı doğru bir şekilde okuyup anlamlandırması öğrenme-öğretme sürecinde eğitsel yaşantıların resmi programda belirtildiği şekilde uygulanması ve gerektiğinde öğrenci özellikleri ve şartlara uygun olarak program üzerinde değişiklikler yapabilmesi açısından önem arz etmektedir (Bolat, 2017; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Karagülle ve diğeri, 2019; Kasapoğlu, 2020; Keskin, 2019). Alanyazında programın bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere yönelik yürütülen çalışmalarda (Bauman ve diğeri, 1991; Bay ve diğeri, 2017; Bishop, 2016; Carroll ve diğeri, 2007; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury ve diğeri, 2003; Feely ve diğeri, 2018; Güzel-Yüce, 2021; Güzel-Yüce, 2022; LaChausse ve diğeri, 2014; Nevenglosky 2018; Ruiz-Primo, 2006; Yeaton ve Sechrest, 1981) öğretmen özelliklerinin programı bağlılıkla uygulamayı etkilediği belirtilmektedir. Tablo 5'te alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanmasında öğretmen özelliklerine ilişkin tanımlamalar yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Öğretmen Özelliklerine İlişkin Tanımlamalar*

Kaynaklar	Programın Bağlılıkla Uygulanmasında Öğretmen Özellikleri
Dusenbury vd. (2003)	Öğretmenlerin programı benimseme durumunu gösteren tüm tutum ve davranışları.
Bümen vd. (2014)	“Öğretmenin yenilik öngören bir öğretim programına ilişkin tutumu ya da yeniliklere açık olması” (s. 209).
Güzell-Yüce, (2021)	Öğretmenin programı bağlılıkla uygulayabilmede programa yönelik mesleki bilgi, tecrübe, tutum ve inançları.

Tablo 5’te verildiği gibi öğretmen özellikleri programın bağlılıkla uygulanabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken tüm mesleki bilgi, tutum ve inançlarını kapsamaktadır.

**Örgütsel Özellikler.** Programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden bir diğer faktör olan örgütsel özellikler, programın geliştirilmesinden ve uygulanmasından sorumlu olan kurumlara ilişkin özelliklerdir (Dariosis ve diğerleri, 2008). Örgütsel özellikler kapsamında program geliştirme ve uygulama yetkisine sahip olan kurumlar ülkelerin benimsemiş olduğu politikalar doğrultusunda değişmektedir (Aytaç, 2000; Erdoğan, 2003; Yüksel, 2004). Federal yönetim sistemi olan devletlerde her eyalette programın geliştirilmesinden ve uygulanmasından sorumlu kurumlar yer almakta; bazı eyaletlerde okul merkezli yönetim anlayışı gereği okullar devletin belirlediği genel çerçeveye uygun bir şekilde kendi programlarını geliştirmekte, programlarda gerekli düzenlemeler yapabilmekte ve programı uygulamada okullar kontrol yetkisini elinde bulundurmaktadır (Aytaç, 2000; Balay, 2004). Ülkemizde merkezîyetçi eğitim yapılanması sebebi ile tek tip yapıda programlar geliştirilmekte; okullar sınırlı bir özerklik ile programların yürütülmesini sağlamaktadır (Bümen, 2019; Çelik, 2012; Öztürk, 2011). Ülkemizde eğitim programlarının ülke genelinde uygulanıyor olması okullara büyük sorumluluklar yüklemekte; programların bölge, okul ve sınıf özelliklerine uygun olmadığı durumlarda ise programların bağlılıkla uygulanmasında ciddi sorunlar görülmektedir (Bümen, 2019). Bu kapsamda, okullarda programların bağlılıkla uygulanabilmesi için iş birliğine dayalı iletişim ortamı oluşturulması, programda önerilen öğretim materyallerinin sağlanması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordineli bir

şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Chen, 1990; Dariotis ve diğerleri, 2008). Alanyazında eğitim programlarının bağlılıkla uygulanmasında örgütsel özellikler okul iklimi, okul yönetimi, okulun fiziki ve teknolojik koşulları ile okulun finansal kaynakları kapsamında ele alınmıştır (Bay ve diğerleri, 2017; Beets ve diğerleri, 2008; Bishop, 2016; Bümen, 2019; Chen, 1990; Dariotis ve diğerleri, 2008; Davis, 2014; Durlak ve DuPre, 2008; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Güzel-Yüce, 2022; Lohrmann ve diğerleri, 2008; Pinkelman ve diğerleri, 2015). Tablo 6'da alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanmasında örgütsel özelliklere ilişkin tanımlamalar yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Örgütsel Özelliklere İlişkin Tanımlamalar*

Kaynaklar	Programın Bağlılıkla Uygulanmasında Örgütsel Özellikleri
Dariotis vd. (2008)	Programın bağlılıkla uygulanmasında örgütsel özellikler programın geliştirilmesinden ve uygulanmasından sorumlu olan kurumlara ilişkin özelliklerdir.
Dusenbury vd. (2003)	Programın bağlılıkla uygulanmasında örgütsel özellikler, okul kültürü, kurumun yeniliklere açık olması, etkili liderlik, personelin moral düzeyi, kurumun problem çözmede etkinliği gibi özellikleri kapsamaktadır.

Tablo 6'da verildiği gibi programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden bir diğer faktör, örgütsel özellikler programın geliştirilmesinden ve uygulanmasından sorumlu olan kurumlara ilişkin özelliklerdir.

**Öğrenci Özellikleri.** Dusenbury vd. (2003) tarafından yürütülen öncü çalışmada programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörler öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve örgütsel özellikler olarak belirtilmesine karşın öğrenci özelliklerinin de programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Bay ve diğerleri, 2017; Bishop, 2016; Carroll ve diğerleri, 2007; Dariotis ve diğerleri, 2008; Davis, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Glatthorn, 2000; Güzel-Yüce, 2022; Nevenglosky, 2018). Bu kapsamda, programın uygulanma sürecine katılan öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Debarger ve diğerleri, 2013). Alanyazında programı bağlılıkla uygulamada dikkate alınması gereken öğrenci özellikleri öğrenci ilgi ve

ihtiyaçları (Bay ve diğerleri, 2017; Bümen ve diğerleri, 2014; Shower, 2017), hazırbulunuşluk düzeyi (Bay ve diğerleri, 2017; Bümen ve diğerleri, 2014; Debarger ve diğerleri, 2013; Nevenglosky, 2018) ve sosyo-ekonomik ve sosyokültürel koşulları (Bay ve diğerleri, 2017; Bümen ve diğerleri, 2014; Kim, 2020) olarak yer almaktadır. Tablo 7'de alanyazında yürütülen çalışmalarda programın bağlılıkla uygulanmasında öğrenci özelliklerine ilişkin tanımlamalar yer almaktadır.

### **Tablo 7**

#### *Programın Bağlılıkla Uygulanmasına Etki Eden Faktörlerden Öğrenci Özelliklerine İlişkin Tanımlamalar*

Kaynaklar	Programın Bağlılıkla Uygulanmasında Öğrenci Özellikleri
Bümen vd. (2014)	Programın bağlılıkla uygulanmasında öğrenci özellikleri, öğrencilerin akademik başarısı ve bireysel farklılıklarıdır.
Bay vd. (2017)	Programın bağlılıkla uygulanmasında öğrenci özellikleri, hazırbulunuşluk, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarıdır.

Tablo 7'de verildiği gibi programın bağlılıkla uygulanmasına etki eden bir diğer faktör, öğrenci özellikleri öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarına ilişkin özelliklerdir.

### **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi**

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte ülkeler arasındaki ilişkiler artmaya başlamış bununla birlikte, yabancı ülke insanları ile iletişim kurmak, o ülkelerde eğitim yapmak, gezmek, seyahat etmek, ekonomik, teknolojik, ticari ve bilimsel faaliyetlerin yürütülmesinde ortak dil kullanma ihtiyacı duyulmuştur (Demirel, 2012; Güler, 2005; Oruç, 2016; Haznedar, 2010; Haznedar, 2015). Dilbilimcilere göre bir dilin ortak dil olarak benimsenmesi o dili konuşanların sayısından öte, o dilin konuşulduğu ülkenin politik, askeri ve ekonomik gücüne dayanmaktadır (Harmer, 2007; Crystal, 2003). Dünya üzerinde uzun yıllar hüküm süren Britanya İmparatorluğu'nun resmi dilinin İngilizce olması dünya genelinde İngilizcenin yayılmasına neden olmuştur (Harmer, 2007; Pyles ve Algeo, 1982). Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra gücünü kaybeden Britanya İmparatorluğu'nun

görevini üstlenen ABD'nin dilinin de İngilizce olması, bu dilin kullanımını ve yayılımını hızlandırmıştır (Crystal, 2003). Bu gelişmeler doğrultusunda İngilizce, ana dil (mother tongue), ikinci dil (second language) ve yabancı dil (foreign language) olmak üzere dünya üzerinde en çok insanın konuştuğu ortak dil haline gelmiştir (Ateş ve AYTEKİN, 2020; Harmer, 2007). Bu kapsamda, uluslararası, ticari ve kültürel ilişkileri yürütebilmek amacıyla iletişim aracı olarak kabul gören ortak dil İngilizcedir (Crystal, 2003; Güler, 2005; Harmer, 2007; Krashen, 1981; Nunan, 2003; Richards ve Rodgers, 2002). Dilbilimci Braj Kachru (1985) tarafından İngilizce'nin konuşulduğu ülkeler, üç çember modeli kapsamında belirtilmektedir. Bu modele göre "iç çemberde" İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkeler "Amerika ve Birleşik Krallık"; "dış çemberde" İngilizcenin ikinci dil olarak konuşulduğu "Hindistan, Malezya, Tanzanya, Nijerya, Singapur" ve "genişleyen çemberde" ise İngilizcenin yabancı dil olarak konuşulduğu ülkeler "Çin, Japonya, Almanya, Kore, Tayland" yer almaktadır (Kachru 1985, aktaran, Kachru ve Smith, 2009, s.6-10). Kachru (1985) tarafından oluşturulan modelde, sıklıkla birbiri ile karıştırılan ikinci dil (second language) ve yabancı dilin (foreign language) birbirinden farklı kavramlar olduğuna dikkat çekilmiştir. Gerek ikinci dil gerekse yabancı dil olarak konuşulan ülkelerde İngilizce, ülkede konuşulan anadilden farklı bir dil olmasına karşın; ikinci dil olarak konuşulan ülkelerde günlük hayatta yaygın olarak konuşulması kapsamında yabancı dilden farklılaşmaktadır (Harmer, 2007; Kachru ve Smith, 2009). Bir diğer ifade ile hedef dili ikinci dil olarak öğretim yolu ile öğrenen bireyler bu dili günlük hayatta kullanma fırsatına da sahiptir (Cook, 2008; Harmer, 2007; Nunan, 2003; Richards ve Rodgers, 2002). Bu noktada ikinci dil ve yabancı dil olarak hedef dil öğreniminin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Alanyazında, hedef dilin ikinci dil olarak öğrenilmesi (second language learning) olarak ifade edilirken; yabancı dil olarak öğrenilmesi ise (foreign language learning) olarak ifade edilmektedir (Cook, 2008; Harmer, 2007; Krashen, 1981; Nunan, 2003; Richards ve Rodgers, 2002). Alanyazından hareketle, ikinci dil olarak hedef dil resmi ortamda öğretim yoluyla öğrenilmekte ve günlük hayatta bireylerle doğal etkileşim yolu ile kendiliğinden geliştirilebilmektedir (Harmer, 2007; Nunan, 2003; Richards ve Rodgers, 2002). Fakat hedef dili yabancı dil olarak öğrenirken bireylerin

günlük hayatta doğal etkileşimle geliştirme fırsatı olmaması sebebi ile öğretimin doğal etkileşim ortamına en yakın şekilde tasarlanması gerekmektedir (Cook, 2008; Harmer, 2007; Nunan, 2003; Richards ve Rodgers, 2002). Bu kapsamda günümüzde, hedef dilin yabancı dil olarak öğretiminde, dilin yapısı ve kurallarının öğretimini amaçlayan geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin ötesinde dilin işlevsel olarak öğretilmesini amaçlayan çağdaş dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine önem verilmektedir (Cook, 2008; Harmer, 2007; Richards ve Rodgers, 2002). Bu kapsamda, alanyazında yer alan yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden; dilin yapısının çeşitli etkinlikler aracılığı ile iletişim kurularak öğrenildiği iletişimsel dil öğrenme, öğrenme ortamında sadece doğal iletişim etkinliklerinden yararlanıldığı doğal yaklaşım, öğrenme ortamında sınıf içi etkinliklerin teknoloji ile desteklenmesini sağlayan harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin birbirleri ile işbirliği yapmasına olanak sağlayan iş birlikli dil öğrenme İngilizcenin aktif olarak kullanılmasına olanak sağlayan çağdaş dil öğretim yaklaşımları olması sebebi ile sıklıkla kullanılmaktadır (Caruso ve diğerleri, 2017; Harmer, 2007; Richards ve Rodgers, 2002). Sonuç olarak, günümüzde yabancı dil olarak İngilizcenin en etkili şekilde öğretiminin amaçlandığı çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda, ülkemizde de İngilizcenin en verimli şekilde öğretimine ilişkin kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir (Bayyurt, 2013; Demirel, 2012; Haznedar, 2010).

### ***Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi***

Ülkemizde Cumhuriyet döneminde eğitimin temel amacı her düzeydeki okullarda Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olarak ifade edilmiş ve milli esaslardan uzaklaşmadan Batı medeniyetinde yaşanan gelişmelerin takip edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Akyüz, 2021). Bununla birlikte, yine aynı dönemde Batı dünyasında yaşanan gelişmeleri takip edebilmek amacı ile batının ve doğunun teknik ve bilimsel yayınlarının Türkçeye tercüme edilmesi, yabancı dil öğretiminde Batı dillerine yer verilmesi gerektiği konuları gündeme gelmiştir (Akyüz, 2021; Demirel, 2012). 3 Mart 1924’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile okulların tamamı Maarif Vekaletine

bağlanarak medreselerin kapatılması (Akyüz, 2021; Aslan, 2011; Sarıhan, 2019; Tonguç, 2004) ile 1924 yılında Cumhuriyet ilkeleri doğrultusunda belirlenen derslerin yer aldığı çağdaş, milli, bilime dayalı ve akılcı bireyler yetiştirilmesi amaçlanan İlk Mektepler Müfredat Programı geliştirilmiştir (Aslan, 2011; Varış, 1994). Bu kapsamda, Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Farsça ve Arapça yerine Batı dillerinden Fransızca, Almanca ve İngilizce yabancı dil olarak programlarda yer almaya başlamıştır (Demirel, 2012). Türkiye'de 1923-1950 yılları arasında Fransızca ve Almancanın yabancı dil olarak öğretimine önem verilmiştir (Boyacıoğlu, 2015; Demircan, 2013). Türkiye'nin 18 Şubat 1952 yılında NATO'ya üye olması ve Avrupa Konseyi ile müzakerelere başlaması ile İngilizce öğretimi önem kazanmıştır (Çoşkun-Demirpolat, 2015). Ayrıca, 1954 yılında devlet memurları için "Georgetown Projesi" kapsamında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde "Teksifi İngilizce Kursları" açılarak 1974 yılına kadar faaliyette bulunmuştur (Çakır, 2017; s.10). 1955-1956 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de altı şehirde bir yıllık İngilizce hazırlık eğitimi veren öğrencilerin sınavla seçildiği ortaokul ve lise kademelerinde "Maarif Kolejleri" kurulmuştur (Çakır, 2017; s.16). Bununla birlikte, 1975 yılında bir yıllık İngilizce hazırlık eğitimi veren Maarif Kolejlerinin ismi, Anadolu Liseleri olarak değiştirilerek ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır (Çakır, 2017). 1983 yılında 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ile eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar düzenlemiştir (T.C. Resmi Gazete, 19 Ekim 1983, sayı: 18196). Diğer bir taraftan, 18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Celal Güzel başkanlığında toplanan XII. Milli Eğitim Şurasında yabancı dil öğretimine ilişkin şu kararlar alınmıştır:

Yabancı dil öğretiminde verimliliği artırmak üzere yapılan çalışmalara; aralıksız, tutarlı ve insan gücü bakımından yeterli bir şekilde devam edilmesi. Bir ölçme ve değerlendirme birimi, bir otantik doküman derleme birimi, ders kitapları ve yardımcı ders malzemesi üretim ünitesi...yabancı dil öğretiminde koordinasyonu sağlayacak



bir "Yabancı Diller Merkezi'nin kurulması. Yabancı dil öğretimi için çağdaş öğretim yöntemleri içerisinde kullanılmaları zaman ve maddi kayıplara sebep olduğu kesinleşen laboratuvarlar kurulması yerine, yeterli miktarda portatif kasetçalar, video ve monitörlerin yabancı dil öğretiminin kullanımına sunulması. Yaygın eğitim kurumlarında; yetişkinlerin, yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi; hedef grupların ve ihtiyaçların tespit edilmesi, bu kurumlar için programlar ve ders malzemelerinin geliştirilmesi. (MEB, 1988; s.12)

Diğer bir taraftan, 12 Nisan 1994 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe giren Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliği ile öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir yıllık İngilizce hazırlık eğitiminin verildiği Yabancı Dil Ağırlıklı Lise uygulamasına geçilmiştir (TC. Resmi Gazete, 12 Nisan 1994; sayı: 21903). Bu doğrultuda, 20 Ağustos 1999 tarihinde yayımlanan Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliğinde şu ifadeler yer verilmiştir:

İlköğretim okulunu bitirenlerden diploma notu en az 4.00 olanlar, form dilekçe ve diplomanın aslı veya onaylı örneği ile bu okullara aday kaydı için başvurabilirler. Hazırlık sınıflarına her yıl alınacak öğrencilerin sayısı, okulun fizikî imkânları ve yabancı dil öğretmen sayısı dikkate alınarak, komisyonca mahallinde yapılacak inceleme sonunda tutanakla tespit edilir. Tutanakta ilgili okul müdürünün imzası da bulunur. Bu incelemede hazırlık sınıfı dahil tüm sınıflarda öğrenci sayısınının 30 olması esas alınır. Nakiller için, boş kontenjan bırakılmaz. (TC. Resmi Gazete, 20 Ağustos 1999, sayı: 23792; s:14)

Buna karşın, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Yabancı Dil Ağırlıklı Lise uygulamasına son verilerek; Anadolu Liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerden hazırlık sınıfları kaldırılmıştır (Çakır, 2017). 16 Ağustos 1997 tarihinde yayımlanan 4306 sayılı Kanun ile uygulamaya konulan zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim kapsamında, ilköğretim 4-5. sınıflardan itibaren yabancı dil olarak İngilizce zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Demirel, 2012). 2001 yılında Avrupa Konseyi ile yürütülen iş

birlikli çalışmalar neticesinde; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) kapsamında İngilizce dersi öğretim programlarının güncellenmesi kararlaştırılmıştır (Güler, 2005). 11 Nisan 2012'de 28261 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" kapsamında İngilizce, ilkokul ikinci sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (T.C. Resmi Gazete, 11 Nisan 2012, sayı: 28261). Bununla birlikte, 23 Ekim 2018 tarihinde "eğitimde çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bilime, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek amacıyla" (s.7) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi yayımlanmıştır (MEB, 2018c). Bu kapsamda, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yabancı dil öğretimine ilişkin yürütülecek kapsamlı çalışmalara (program geliştirme, öğretim materyalleri, okul türleri, haftalık ders saatleri ve öğretmen eğitimi) yer verilmiştir (MEB 2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Sonuç olarak, Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür. Bu doğrultuda, gerek İngilizce dersinin zorunlu ders olarak okutulması, gerekse okul türlerine göre haftalık İngilizce ders saatlerinin düzenlemesine yönelik farklı uygulamalar denenmiştir. Mevcut durumda ise İngilizce dersi devlet okullarında ilkokul ikinci sınıftan itibaren, özel okullar da ise birinci sınıftan itibaren zorunlu ders okutulmaktadır (Yaman, 2018). Bununla birlikte, ortaöğretim kademesinde İngilizce ders saatleri Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinde 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda dörder saat; Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Anadolu Meslek Liselerinde ise 9. sınıflarda beş saat 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat zorunlu ders olarak düzenlenmiştir (MEB, 2018b).

### ***Türkiye'de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme***

Öğretmen yetiştirme, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi kapsayan çok boyutlu ve kapsamlı bir süreci içermektedir (Alagözlü, 2017; Kavcar, 2002; Turan, 2021). Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde nitelikli bir öğretmen eğitimi ile

mümkün olabilmektedir (Alagözlü, 2017; Çelik ve Kasap, 2019; Çoşkun ve Daloğlu 2010; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Glatthorn, 2000; Kavcar, 2002; LaChausse ve diğerleri, 2014; Seferoğlu, 2006; Tan-Şişman, 2017; Turan, 2021; Yaman, 2018; Yavuz ve Zehir- Topkaya, 2013). Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" (s.4) şeklinde tanımlanmıştır (TC. Resmi Gazete, 24 Haziran 1973; sayı: 14574). Bu kanun kapsamında, öğretmenlik mesleğine hazırlığın "genel kültür, özel alan eğitimi pedagojik formasyon" (s.4) ile sağlanabileceği ve öğretmenlerin gerekli nitelikleri kazanabilmeleri için, lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yüksek öğrenim görmelerinin esas olduğu belirtilmiştir (TC. Resmi Gazete, 24 Haziran 1973; sayı: 14574). Bu kapsamda, MEB'e bağlı öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarında, Yüksek Öğretmen Okulları (dört yıl süreli öğretmen yetiştiren); Yabancı Diller Yüksek Okulları (üç yıl süreli ve yabancı dil öğretmeni yetiştiren) ve Eğitim Enstitüleri (iki yıl süreli ve sınıf öğretmeni yetiştiren) yasanın öngördüğü şekilde genel kültür, özel alan eğitimi pedagojik formasyon ile ilgili dersler okutulmaya başlanmıştır (Turan, 2021). Bununla birlikte, 6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun çıkarılması akabinde, "20 Temmuz 1982'de yürürlüğe giren 41 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile öğretmen yetiştiren tüm kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığından alınarak üniversite bünyesine verilmiştir" (YÖK, 2007, s.7). Dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi; İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulu adını almış, Yabancı Diller Yüksekokulları kaldırılarak, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır (YÖK, 2007). Bu kapsamda, 1982-1983 öğretim yılında, eğitim fakültelerinde aralarında Yabancı Diller Eğitimi Bölümünün de yer aldığı sekiz bölüm açılmıştır (YÖK, 2007). Bununla birlikte, 29 Ağustos 1983 tarih ve 220/7232 sayılı karar ile İngilizce Öğretmenliği Programı uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2007). Öğretmen adaylarının sekiz yarıyılıda tamamlaması beklenen 1983 yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında toplamda 200 saat olmak üzere, 148 saat alan eğitimi (İngiliz Dili Grameri, İngilizce Konuşma, İngiliz Dili Tarihi vb.); 24 saat genel kültür (Türk Dili, Türkçe Dil Bilgisi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi vb.) ve 28 saat mesleki eğitim (Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi,

Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri vb.) derslerine yer verilmiştir (YÖK, 2007). Bununla birlikte, programda sekizinci yarıyıld, MEB'e bağlı okullarda bir ay süreli uygulamaya yönelik, İngilizce Öğretim Uygulamaları dersi bulunmaktadır. Şekil 1'de 1983-1984 öğretim yılı eğitim fakültesi yabancı diller eğitimi bölümü İngilizce öğretmenliği programı haftalık ders saatleri sunulmuştur (YÖK, 2007, s. 141).

### Şekil 1

1983-1984 Öğretim Yılı Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Programı ve Haftalık Ders Saatleri (YÖK, 2007, s. 141)

**EK-5C: 1983-84 ÖĞRETİM YILI EĞİTİM FAKÜLTESİ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ  
PROGRAMI HAFTALIK DERS SAATLERİ**

DERSİN ADI	Statf: I		Statf: II		Statf: III		Statf: IV	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	YY	YY	YY	YY	YY	YY	YY	YY
İngiliz Dili Grameri I-II-III-IV-V-VI	4	4	2	2	2	2	-	-
Metin Okuma ve İnceleme I-II-III-IV	4	4	3	3	-	-	-	-
İngilizce Konuşma I-II-III-IV	4	4	4	4	-	-	-	-
İngilizce Yazılı Anlatım I-II-III-IV-V-VI	3	3	2	2	2	2	-	-
Fonetik I-II	2	2	-	-	-	-	-	-
Türkçe Dilbilgisi I-II	2	2	-	-	-	-	-	-
Dil Bilimine Giriş I-II	-	-	-	-	3	3	-	-
İngilizce Yapısı I-II	-	-	2	2	-	-	-	-
Çeviri (İngilizce-Türkçe) I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	2	2	2	2	2	2	2	2
Çeviri (Türkçe-İngilizce) I-II-III-IV-V-VI	-	-	2	2	2	2	2	2
İngiliz Edebiyatı Tarihi I-II-III-IV-V-VI	-	-	2	2	2	2	2	2
İngiliz Tarihi ve Coğrafyası I-II	-	-	2	2	-	-	-	-
İngiliz Dili Tarihi I-II	-	-	-	-	-	-	2	2
Karşılaştırmalı Türkçe-İngilizce Dilbilgisi I-II	-	-	-	-	3	3	-	-
İngiliz Edebiyatından Seçmeler I-II	-	-	-	-	3	3	-	-
Anlam Bilim I-II	-	-	-	-	-	-	2	2
Çağdaş İngiliz Edebiyatından Seçmeler I-II	-	-	-	-	-	-	3	3
Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	-	-	3	-	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-	3	-	-	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-
Rehberlik	-	-	-	-	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	3
İngilizce Öğretim Yöntemleri	-	-	-	-	-	-	4	-
İngilizce Öğretim Uygulamaları	-	-	-	-	-	-	-	Bir ay
Türk Dili I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>19</b>

Bununla birlikte, 1994 yılında akademik yapılanmada değişiklik yapılarak; Yabancı Diller Eğitimi Bölümü bünyesinde bulunan Alman Dili, Fransız Dili ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Daları ayrı bölümlere dönüştürülmüştür (YÖK, 2007). Diğer bir taraftan, 16 Ağustos 1997 tarihinde yayımlanan 4306 sayılı Kanun ile uygulamaya konulan zorunlu kesintisiz sekiz yıllık temel eğitim kapsamında, ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amacıyla eğitim fakültelerinde lisans programları yenilenmiştir (YÖK, 1998). Bu doğrultuda, İngilizce öğretmenliği lisans programı da yenilenecek 1997-1998 öğretim yılı itibari ile uygulamaya konulmuştur (YÖK, 1998). Şekil 2'de 1997-1998 öğretim yılı eğitim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan dersler sunulmuştur (YÖK, 1998, s.58).



öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında yapılan değişiklikler Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*1997-1998 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler*

İngilizce öğretmenliği lisans programındaki dersler			
Eklenen Dersler	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar	Çıkarılan Dersler	Eğitime Giriş
	Öğretimi Planlama ve Değerlendirme		Eğitim Psikolojisi
	Drama		Eğitim Sosyolojisi
	Şiir İncelemesi ve Öğretimi		Eğitim Programları ve Öğretim
	Roman ve İncelemesi ve Öğretimi		Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi		Eğitim Yönetimi
	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi		Öğretmenlik Uygulaması
	İngilizce Öğretim Uygulamaları		

Tablo 8'de verildiği gibi Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Yönetimi derslerinin kaldırıldığı; İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Drama, Şiir İncelemesi ve Öğretimi, Roman ve İncelemesi ve Öğretimi, Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi derslerinin ise eklendiği görülmektedir. Bu doğrultuda, 1997 yılında İngilizce dersinin 4.sınıftan itibaren zorunlu ders olarak okutulması sebebi ile İngilizce öğretmenliği lisans programlarına Drama ve Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi derslerinin eklendiği belirtilmektedir (Çelik ve Kasap, 2019; YÖK, 2007). Bununla birlikte, MEB (2006) tarafından öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken "genel ve özel alan yeterliklerin" bilinmesi ve bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması amacıyla Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yayımlanmıştır (MEB 2006; s.1). Bu kapsamda, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri "Kişisel ve Mesleki Değerler", "Meslekî Gelişim", "Öğrenciyi Tanıma", "Öğrenme ve Öğretme Süreci", "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme", "Okul-Aile ve Toplum İlişkileri" ve "Program ve İçerik Bilgisi" olmak üzere altı ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 özel yeterlik olarak belirlenmiş; bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikalarının

belirlenmesinde ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006, s.3). Bu doğrultuda bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak İngilizce öğretmenliği programı güncellenerek, 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2007). Şekil 3'te 2006-2007 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programı ve haftalık ders saatleri sunulmuştur (YÖK, 2007, s.215).

### Şekil 3

2006-2007 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Haftalık Ders Saatleri (YÖK, 2007, s.215)

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI																			
I. YARIYIL				II. YARIYIL				III. YARIYIL				IV. YARIYIL							
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Bağlamsal Dilbilgisi I	3	0	3	A	Bağlamsal Dilbilgisi II	3	0	3	A	İngiliz Edebiyatı I	3	0	3	A	İngiliz Edebiyatı II	3	0	3
A	İleri Okuma ve Yazma I	3	0	3	A	İleri Okuma ve Yazma II	3	0	3	A	Dilbilim I	3	0	3	A	Dilbilim II	3	0	3
A	Dinleme ve Sesletim I	3	0	3	A	Dinleme ve Sesletim II	3	0	3	A	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3	A	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3
A	Sözlü İletişim Becerileri I	3	0	3	A	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3	A	İngilizce-Türkçe Çeviri	3	0	3	A	Dil Edinimi	3	0	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	A	Sözcük Bilgisi	3	0	3	A	Anlatım Becerileri*	3	0	3	GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
GK	Ekil İletişim	3	0	3	GK	Bilgisayar II	2	2	3	MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3	<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>20</b>		
<b>TOPLAM</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>
V. YARIYIL				VI. YARIYIL				VII. YARIYIL				VIII. YARIYIL							
A	Cocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	2	2	3	A	Cocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	2	2	3	A	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme*	3	0	3	A	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	A	Türkçe- İngilizce Çeviri	3	0	3	A	İkinci Yabancı Dil III*	2	0	2	A	Seçmeli II	2	0	2
A	Dil Becerilerinin Öğretimi I	2	2	3	A	Dil Becerilerinin Öğretimi II	2	2	3	A	Seçmeli III	2	0	2	A	Seçmeli III	2	0	2
A	Edebiyat ve Dil Öğretimi I*	3	0	3	A	Edebiyat ve Dil Öğretimi II*	3	0	3	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
A	İkinci Yabancı Dil I*	2	0	2	A	İkinci Yabancı Dil II*	2	0	2	MB	Okul Denevimi	1	4	3	GK	Karşılaştırmalı Eğitim*	2	0	2
GK	Drama*	2	2	3	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	MB	Rehberlik	3	0	3	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	MB	Özel Eğitim*	2	0	2	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
<b>TOPLAM</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>18</b>				

Şekil 3'te verildiği gibi 2006-2007 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında 143 saat teorik, 32 saat uygulama olmak üzere toplam 175 saat derse ve 159 krediye yer verilmiştir. Bu düzenleme ile 2007 yılı İngilizce öğretmenliği programında uygulamaya yönelik ders saatlerinin ve mesleki eğitim derslerinin arttırıldığı görülmektedir.



Bununla birlikte, programda derslerde de değişiklikler yapılmıştır. 2007-2008 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında yapılan değişiklikler Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*2006-2007 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler*

İngilizce öğretmenliği lisans programındaki dersler			
Eklenen Dersler	Topluma Hizmet Uygulamaları	Çıkarılan Dersler	Öğretimi Planlama ve
	Karşılaştırmalı Eğitim		Değerlendirme
	Bilimsel Araştırma Yöntemleri		Şiir İncelemesi ve Öğretimi
	İkinci Yabancı Dil		Roman ve İncelemesi ve Öğretimi
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi		Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi
	Eğitim Psikolojisi		
	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve		
	Değerlendirme		
Türk Eğitim Tarihi			

Tablo 9'da verildiği gibi 2007 yılı İngilizce öğretmenliği programında, Topluma Hizmet Uygulamaları, Karşılaştırmalı Eğitim, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İkinci Yabancı Dil, Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Psikolojisi ve Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme dersleri programa eklenirken; Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Konu Alanı ve Ders Kitabı İncelemesi, Şiir İncelemesi, Roman ve Kısa Öykü İncelemesi dersleri ise programdan kaldırılmıştır (YÖK, 2007). 2007 yılı İngilizce öğretmenliği programı, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeterli olmaması ve öğretim programına ve programı uygulamaya ilişkin derslerin olmaması sebebi ile alanyazındaki çalışmalarda (Çelik ve Kasap, 2019; Çoşkun ve Daloğlu 2010; Seferoğlu, 2006; Tan-Şişman, 2017; Yaman, 2018; Yavuz ve Zehir-Topkaya, 2013) eleştirilmiştir. Bu kapsamda, Tan-Şişman (2017) tarafından “öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan, öğretiminden sorumlu olduğu alana özgü öğretim programının ilkeleri, kapsamına yönelik bilgi, deneyim sahibi olması ve bu doğrultuda öğrenme-öğretme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkili bir şekilde tasarlayabilmeleri” oldukça önemli olarak belirtilmiştir (s.1303). Bununla birlikte, Yaman (2018) tarafından öğretmen adaylarının “sadece branşlarının kapsamına giren konularda değil toplum, kültür, teknoloji, psikoloji ve etik gibi geniş bir yelpazede donanım sahibi

olarak” (s.162) yetişmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Diğer bir taraftan, 2017 yılında yeniden dzenlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde, 21. Yüzyıl becerileri olarak kabul edilen “problem çözme”, “eleştirel düşünme”, “yenilikçi üretim”, “etkili iletişim”, “kültürel farklılıklara saygı”, “işbirliği geliştirebilme”, “uluslararası ölçekte rekabet edebilme” becerileri kazanmış bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ve bu doğrultuda öğretmenlerin toplum içindeki yeri ve sahip olması gereken niteliklerinin yeniden tartışılarak tanımlanması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2017; s. 2). Bu doğrultuda, öğretmen yeterliklerinin Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ile Tutum ve Değerler olarak güncellendiği ve bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programlarında yol gösterici olduğu belirtilmiştir (MEB, 2017, s.5). Öğretmen yetiştirme alanında yürütölen bilimsel çalışmalar doğrultusunda, 2018 yılında güncellenen İngilizce öğretmenliği lisans programı 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (YÖK, 2018). şekil 4’te 2018-2019 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında yer alan derslere ilişkin bilgiler sunulmuştur (YÖK, 2018, s.2).

## Şekil 4

2018-2019 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Haftalık Ders Saatleri  
(YÖK, 2018, s.2)

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3
Türk Dili 1	3	0	3	5
Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
Okuma Becerileri 1	2	0	2	2
Yazma Becerileri 1	2	0	2	2
Dinleme ve Sesletim 1	2	0	2	2
Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	2
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dili 2	3	0	3	5
Okuma Becerileri 2	2	0	2	2
Yazma Becerileri 2	2	0	2	3
Dinleme ve Sesletim 2	2	0	2	3
Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	3
İngilizcenin Yapısı	2	0	2	2
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Öğretim İlişkileri ve Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
İngiliz Edebiyatı 1	2	0	2	4
Dilbilimi 1	2	0	2	3
Eleştirel Okuma ve Yazma	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 2	2	0	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
İngilizce Öğretim Programları	2	0	2	3
İngiliz Edebiyatı 2	2	0	2	4
Dilbilimi 2	2	0	2	3
Dil Edinimi	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 1	3	0	3	5
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5
Dil ve Edebiyat Öğretimi 1	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 4	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 2	3	0	3	5
İngilizce Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5
Dil ve Edebiyat Öğretimi 2	2	0	2	3
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4
İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	3	0	3	3
Çeviri	3	0	3	3
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>30</b>

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	15
Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 6	2	0	2	4
İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama	3	0	3	4
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>30</b>

Şekil 4'te verildiği gibi 2018 yılı İngilizce öğretmenliği programında ders saatleri azaltılarak, 141 saat teorik ve 14 saat uygulama olmak üzere toplam 155 saat derse ve 148 krediye yer verilmiştir (YÖK, 2018). Diğer bir taraftan, programda derslerde de değişiklikler yapılmıştır. 2018-2019 öğretim yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında yapılan değişiklikler Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10***2018 Öğretim Yılı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında Yapılan Değişiklikler*

İngilizce öğretmenliği lisans programındaki dersler	
Eğitime Giriş	Etkili İletişim
Eğitim Sosyolojisi	Bağlamsal Dil Bilgisi I, II
Eğitim Felsefesi	İngilizce Türkçe Çeviri
İngilizcenin Yapısı	Türkçe İngilizce Çeviri
Eleştirel Okuma ve Yazma	Okul Deneyimi
İngilizce Öğretim Programları	Özel Öğretim Yöntemleri I, II
İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar
Eğitimde Ahlak ve Etik	Drama
Öğretmenlik Uygulaması II	Karşılaştırmalı Eğitim
İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarlama

Tablo 10'da verildiği gibi 2018 yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında, Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, İngilizcenin Yapısı, İngilizce Öğretim Programları ve İngilizce Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerine yer verilmesi sebebi ile 1983 yılı İngilizce öğretmenliği lisans programı ile benzer yapıda olduğu söylenebilir. Diğer bir taraftan, İngilizce Öğretim Programları dersine yer verilmesi, Tan-Şişman (2017) tarafından da belirtildiği gibi öğretmen adaylarının, öğretim programına yönelik bilgi ve deneyim sahibi olması öğrenme-öğretme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak, 2018 yılı İngilizce öğretmenliği lisans programında önceki programlardan farklı olarak seçmeli ders havuzuna yer verilmiştir. Bu kapsamda meslek bilgisi 22, genel kültür 18 ve alan eğitiminde 13 ders olmak üzere toplam 53 ders seçmeli ders havuzuna eklenerek lisans öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmelerine olanak sağlanmıştır (YÖK, 2018). Buna örnek olarak, meslek bilgisi kapsamında Eğitimde Program Geliştirme; Eğitim Hukuku, Çocuk Psikolojisi; genel kültürde, Bilim ve Araştırma Etiği, Bilim Tarihi ve Felsefesi, Ekonomi ve Girişimcilik; alan eğitiminde ise İngilizce Ders Kitabı İncelemesi, Dil Edinimi ve Dil Öğretimi, İngilizce Sözcük Bilgisi Öğretimine 2018 yılı programında seçmeli ders olarak yer verilmiştir (YÖK, 2018).

Sonuç olarak, 1983 yılından 2018 yılına kadar geliştirilen İngilizce öğretmenliği lisans programlarında, alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda, 1997 yılı programında uygulamaya yönelik ders saatleri ve meslek bilgisi dersleri azaltılmış; 2007 yılı programında ise uygulamaya yönelik ders saatleri ve meslek bilgisi dersleri yeniden artırılmıştır. Bununla birlikte, 2018 yılı programında, uygulama ders saatleri yarı oranla düşürülmüştür. Bu kapsamda daha önceki programlarda her bir ders için ayrı ayrı düzenlenen uygulama kredileri kaldırılarak sadece Öğretmenlik Uygulaması derslerine uygulama kredisi verilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerinin artırılmasına yeteri kadar önem verilmemesi ve programdaki uygulama-kuram dengesinin sağlanmaması açısından eleştirilmektedir (Çelik ve Kasap, 2019; Yaman, 2018). Bununla birlikte, daha önceki programlarda ilk iki yarı yılda yer alan Bağlamsal Dil Bilgisi derslerinin kaldırılarak; programda sadece tek yarı yılda İngilizcenin Yapısı dersine yer verilmesi İngilizce dil bilgisi kurallarının derinlemesine öğrenilmesi açısından yeterli olmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Çelik ve Kasap, 2019; Yaman, 2018). Diğer bir taraftan, farklı derslerle ortak içeriğe sahip olan Özel Öğretim Yöntemleri dersinin kaldırılarak alan eğitimi kapsamında İngilizce Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme, İngilizce Öğretiminde Sınav Hazırlama ve İngilizce Öğretim Programları gibi alan derslerinin programa eklenmesinin olumlu bir gelişme olduğu ifade edilmektedir (Çelik ve Kasap, 2019; Yaman, 2018). Bu doğrultuda, programda İngilizce Öğretim Programları dersine yer verilmesi, Tan-Şişman (2017) tarafından da belirtildiği gibi öğretmen adaylarının, öğretim programına yönelik bilgi ve deneyim sahibi olması öğrenme-öğretme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri açısından oldukça önemli görülmektedir. Bununla birlikte, programda alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi alanlarında seçmeli derslere yer verilmesi ile öğretmen adaylarına ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ders seçme fırsat tanınması önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Çelik ve Kasap, 2019).

### ***Türkiye’de Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları***

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasından sonra bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri takip etmek için dünya genelinde ortak dil kabul edilen İngilizcenin öğretimine önem vermeye başlanmış ve bu çalışmaların planlı olarak yürütülmesi amacı ile İngilizce dersi öğretim programları geliştirilip uygulanmaya başlanmıştır (Demirel, 2012; Güneş, 2009; Kırkiç ve Boray, 2017). Buna ek olarak, 1924 yılından 1973 yılına kadar geliştirilen lise müfredat programlarında İngilizce dersine ilişkin konu listesi ve haftalık ders saatlerine yer verilmiş; 1973 yılında ilk kez orta öğretim İngilizce dersi öğretim programı geliştirilmiştir (Demirel, 2012; Güneş, 2009). Bu doğrultuda, 1924 lise müfredat programında Lisan-ı Ecnebi (Yabancı Dil) için Fransızca, Almanca ve İngilizce derslerine seçmeli ders olarak yer verilmiş; İngilizce dersi her sınıf için haftalık beşer saat olarak planlanmıştır (Demirel, 2012; Güneş, 2009). Bununla birlikte 1924 lise müfredat programında konu listesi olarak dil bilgisi ve kelime öğretimi, çeviri ve ezber öğretimine yer verilmiştir (Can ve Kartal, 2020; Demirel, 2012; Güneş, 2009). 1924 müfredat programı iki yıl uygulandıktan sonra programda değişiklik yapılmış fakat İngilizceye yönelik herhangi bir değişiklik yapılmadan 1927 yılında yeniden uygulanmıştır (Can ve Kartal, 2020, Demirel, 2012; Güneş, 2009). Diğer bir taraftan, 1934 yılında uygulamaya konulan lise müfredat programlarında 1924 müfredat programında olduğu gibi dil bilgisi ve kelime öğretimi, çeviri ve ezber öğretimine yer verilmiştir (Demirel, 2012; Güneş, 2009). Bununla birlikte, lise birinci ve ikinci sınıflarda herhangi bir değişikliğe gidilmeden haftalık İngilizce dersi beşer saat olarak düzenlenmiştir. Buna karşın, lise üçüncü sınıf edebiyat bölümünde haftalık İngilizce dersi altı, fen bölümünde ise dört saat olarak belirlenmiştir. (Can ve Kartal, 2020; Demirel, 2012; Güneş, 2009). 1938 yılında geliştirilen müfredat programında ise 1936 müfredat programından farklı olarak lise üçüncü sınıftaki İngilizce ders saatleri edebiyat bölümünde beş, fen bölümünde üç saat olarak değiştirilmiştir.

Bununla birlikte, 1949 yılında IV. Milli Eğitim Şurası’nda liselerin dört yıla çıkarılması kararı alınmıştır (MEB, 1949). Bu doğrultuda 1952 yılında geliştirilen lise müfredat

programında haftalık İngilizce ders saatleri de her sınıf düzeyinde beşer saat olarak güncellenmiştir (Can ve Kartal, 2020; Demirel, 2012; Güneş, 2009). Diğer bir taraftan, 1953 yılında V. Milli Eğitim Şurası'nda liselerin yeniden üç yıla indirilmesi kararı neticesinde bölüm seçimi daha önce üçüncü sınıfta yapılırken, 1952 yılı itibariyle dördüncü sınıfta yapılmaya başlanmıştır (MEB, 1953). Bu doğrultuda geliştirilen 1956 lise müfredat programında haftalık İngilizce ders saatleri her sınıf düzeyinde beşer saat olarak güncellenmiştir (Can ve Kartal, 2020; Demirel, 2012; Güneş, 2009). Buna ek olarak, bölüm seçiminin ikinci sınıfa düşürülmesi ile 1960 lise müfredat programında haftalık İngilizce ders saati fen bölümlerinde dört, edebiyat bölümlerinde beş saat ve lise birinci sınıflarında beş saat olarak düzenlenmiştir (Can ve Kartal, 2020; Demirel, 2012; Güneş, 2009). 1970 yılında geliştirilen lise müfredat programında ise İngilizce dersine yönelik herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (Güneş, 2009).

Diğer bir taraftan, 1972 yılında 11.02.1972 gün ve 639 sayılı Bakanlık onayı ile MEB Talim ve Terbiye dairesine bağlı olarak Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezinin açılması akabinde ve Avrupa Konseyi ile geliştirilen iş birliği çerçevesinde yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar yürütülmüştür (Demirel, 2012; Güneş, 2009). Bu doğrultuda, 4 Haziran 1973 tarihinde 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ortaokul ve liselerde Almanca, Fransızca ve İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanması yayımlanmıştır (Demirel, 2012). Alanyazından hareketle, 1973 yılından günümüze kadar geliştirilen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının temel özellikleri aşağıda kısaca özetlenmiştir. Araştırmanın odağı olan 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına detaylı olarak yer verilmiştir.

**1973 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.** Bu program, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 4 Haziran 1973 gün ve 1747 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 1973-1974 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1973). Bununla birlikte, 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan kararnamede şu ifadelere yer verilmiştir:

Yabancı dil öğretimi için sarfedilen zaman ve gayrete karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmayışı bütün dünya milletlerince kabul edilen bir gerçektir. Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan bu durum karşısında yabancı diller öğretimi milletlerarası ve milli kuruluşların en önemli çalışma alanlarından birini teşkil etmiştir. Konu yetkili uzmanlar tarafından da ele alınmış ve gramer kurallarının ezberlenmesi ile tercümeğe dayanan eski klasik yabancı dil öğretim sisteminden tamamen farklı, konuşulanı anlama ve konuşma yeteneklerini geliştirmeyi hedef tutan yeni metod ve araçlar geliştirilmiştir...Bu milletlerarası çalışmalara paralel olarak ülkemizde Avrupa Konseyi'nin iş birliği ile düzenlenen iki sempozyumda konu ciddiyle incelenmiştir...Bu itibarla yabancı dil öğretim programları yeniden ele alınmıştır. (MEB Tebliğler Dergisi, 1973; s. 259)

Bu kapsamda, 1973 yılı ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin İngilizceyi aktif olarak kullanabilmeleri amaçlanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1973). Öğretim programında genel olarak ilkeler, kazanımlar, öğretim yöntemleri, ders araçları, konu içerikleri ve öğrenme aşamalarına yer verilmiş haftalık İngilizce saatleri lise birinci sınıfta beş; ikinci ve üçüncü sınıfta fen bölümleri için dört, edebiyat bölümleri için beş ders saati olarak planlanmıştır (Can ve Kartal; 2020; Demirel, 2012; Güneş, 2009).

**1987 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.** Bu program, “13 Ağustos 1984 gün ve 2170 sayılı Tebliğler dergisinde” yabancı dil bölümü açılan liselerin yabancı dil ile ilgili uygulama esaslarının kabul edilmesi sonucu geliştirilmiştir (Demirel, 2012, s.15). Bu kapsamda liselerde haftalık İngilizce ders saati değişmemiş; Anadolu Liselerinde yabancı dil bölümünde İngilizce dersinin haftalık dokuz saate çıkarılması kararlaştırılmıştır (Can ve Kartal, 2020).

**1998 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.** Bu programa 1987 yılı öğretim programından farklı olarak; Atatürkçülük konuları eklenmiş, haftalık İngilizce ders saatleri tüm sınıf düzeylerinde dört saat, yabancı dil bölümlerinde 9. sınıflarda dört saat, 10. ve 11. sınıflarda sekizer saat olarak belirlenmiştir (Can ve Kartal, 2020).



**2002 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.** 2001 yılında Avrupa Diller Yılı etkinlikleri kapsamında yürütülen proje çalışmalarından biri olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) ve onun hayata geçirilmesi için oluşturulan Dil Gelişim Dosyasının ülkemizde uygulanmaya başlanması ile yabancı dil öğretiminde köklü değişiklikler yapılmıştır (Demirel, 2012). Geniş kapsamlı, saydam, tutarlı çok yönlü ve esnek bir çerçeve programı olan ADOÇEP, Avrupa Konseyi'nin dil politikaları kapsamında iletişimsel yaklaşımı temele alarak temel, bağımsız ve yetkin kullanım düzeylerinde yabancı dil öğretimini gerçekleştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2002). Bu bağlamda, ilk kez 2002 yılında hazırlık sınıfı dahil olmak üzere, 9,10 ve 11. sınıflar için hazırlanan öğretim programında genel hedefler ve özel hedefler (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) iletişimsel yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır (MEB, 2002). Bununla birlikte, programda yer alan temaların öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarında kullanmaya teşvik ettiği belirtilmiştir (MEB, 2002). Programda öğretmenlerden görsel ve işitsel materyal kullanımlarında çeşitlilik sağlamaları belirtilmiş ve sınıf içinde İngilizce konuşmaları önerilmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak başarı testleri, izleme testleri, öğrencilerin sınıf içi yazılı ve sözlü proje sunumları, ikili ve grup tartışmalarına yer verilmiştir (MEB, 2002). Bununla birlikte, "09.08.2002 tarih ve 294 karar sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının aldığı karar doğrultusunda 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak lise eğitim süresinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılmasına karar verilmiş", böylelikle liselerde İngilizce öğrenim süresi de dört yıla çıkarılmıştır (Can ve Kartal, 2020, s.412).

**2011 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.** Bu program da Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil düzeylerine uygun olarak; iletişimsel yaklaşım odağında oluşturulmuş ve dil yeterlilik düzeyleri ilk defa Temel (A1/A2), Bağımsız (B1/B2) ve Deneyimli (C1/C2) olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2011). Programda dilin yapısının, kurallarının ve işleyişinin dilden ve dilin becerilerinden ayrı düşünülmemeyeceği belirtilmiş bununla birlikte, İngilizce öğretiminde öğrencilere dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; onların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine fırsat verilmesi

gerektiği dil bilgisi kurallarının dolaylı öğretim yolu ile öğretilmesi ifade edilmiştir (MEB, 2011). Programda ölçme ve değerlendirme başlığı altında performansa dayalı ve süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği önerilmiş ve içeriği detaylı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2011).

**2014 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı.** Bu programda hedefler Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen dil düzeyleri kapsamında iletişimsel yaklaşım odağında hazırlanmış olup, hedefler ilk defa her sınıf düzeyi için belirlenen dört temel dil becerileri kapsamında verilmiştir (MEB, 2014). Programda yapılan en önemli değişiklik temaların sayısının azaltılması olmuştur. Programda hedeflerin ve ilgili işlevlerin yer aldığı tablolarda materyaller ve etkinlikler önerilmiş bununla birlikte, sınıf ortamında öğretmenlerin sürekli İngilizce kullanılarak öğrencilere model olması gerektiği ve öğrencilerin de sınıfta sürekli İngilizce konuşmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2014). Programda ölçme ve değerlendirme başlığı altında performansa dayalı ve süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği belirtilmiş; ilk defa rubrik, Tech-paper, e-portfolio gibi değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir (MEB, 2014).

**2018 Yılı Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (OİDÖP).** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanarak MEB'e bağlı resmî ve özel örgün öğretim kurumlarının ortaöğretim (9-12.sınıf) kademesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı (OİDÖP) 69 sayfadan oluşmaktadır. Bu kapsamda 2018 OİDÖP, Önsöz, Programın Temel Felsefesi ve Genel Hedefler, İletişimsel Yeterlik ve Beceriler, Etik ve Değerler Eğitim, Programının Uygulanmasına Dair Açıklamalar, Ölçme ve Değerlendirme, Programın Organizasyonu, Sonsöz, Referanslar ile Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Ekler kısmındaki Türkçe açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2018a). Bu doğrultuda, Önsöz (Foreword) başlığı altında programın "ADOÇEP" kapsamında pedagojik ilkelere uyumlu olarak A1, A2 (Temel Kullanıcılar) ve B1, B2 (Bağımsız Kullanıcılar) yeterlik düzeylerinde hazırlandığı, hedef dilin iletişim aracı olarak görülmesinden dolayı eylem

odaklı yaklaşımın benimsendiği, öğrencilerin İngilizceyi akıcı olarak konuşmaları, öz güven kazanmalarının amaçlandığı bu amaçları gerçekleştirebilme ve programı başarılı bir şekilde uygulayabilmek için paydaşların (öğrenenler, öğretmenler, yöneticiler ve materyal tasarımcıları) işbirliği içerisinde çalışmaları gerektiğini belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.4). Bununla birlikte, Programın Temel Felsefesi ve Genel Hedefleri (Major Philosophy and General Objectives of the 9th -12th Grades English Curriculum) başlığı altında programın felsefesi açık ve net şekilde belirtilmemektedir (MEB, 2018a). Diğer bir taraftan, aynı başlık altında programın 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Milli Eğitimin temel amaçları çerçevesinde hazırlandığı, programın ilkökul-ortaokul (2-8.sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının devamı niteliğinde olduğu gerek ortaöğretim gerekse ilkökul-ortaokul İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin “iletişimsel becerilerini geliştirme” amaçlı hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.5). Bununla birlikte, İngilizcenin, uluslararası, ticari ve kültürel ilişkileri yürütebilmek amacıyla dünya genelinde ortak dil (lingua franca) kabul edilmesi sebebi ile öğrencilerin İngilizceyi aktif olarak kullanmaları gerektiği ve iletişimsel yeterliklerin öğrencilere kazandırılması amacıyla programda dört temel iletişimsel yeterliğine (dil bilgisi yeterliği, bağlam yeterliği, sosyolinguistik yeterliği, stratejik yeterliği) odaklanıldığı belirtilmektedir (MEB, 2018a). Bu bağlamda 2018 OİDÖP’te iletişimsel yeterliklerin öğretime yönelik “Neden” sorusu yerine “Nasıl” ve “Niçin” sorularına yanıt aranması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018a, s. 5). Bunlara ek olarak, İngilizce öğretiminde etkili iletişimi sağlayan iş birlikli çalışma ortamlarının oluşturulması ve öğrenen özerkliğinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak Programın Temel Felsefesi ve Genel Hedefleri başlığı altında programın genel hedeflerine yer verilmesine karşın temel felsefesine yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, İletişimsel Yeterlik ve Beceriler (Communicative Competence and Skills) başlığı altında İngilizce öğretiminde başarıyı sağlama amacıyla ADOÇEP kapsamında hazırlanan temel (A1, A2, A2+) bağımsız (B1, B2, B2+) ve yetkin (C1, C2, C2+) yeterliklerine 2002 yılından itibaren yer verildiği ifade edilmiştir (MEB, 2018a). Diğer bir taraftan, 2018 OİDÖP’te 9. sınıflarda temel (A1, A2) 10.sınıflarda temel ve bağımsız (A2+, B1) 11. sınıflarda bağımsız (B1+, B2) ve 12. sınıflarda bağımsız

(B2 ve B2+) yeterliklerinin yer aldığı belirtilmiştir (MEB, 2018a, s. 7). Bu kapsamda 2018 ÖİDÖP'te temel yeterlikte (A1, A2, A2+) öğrencilerden basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilmesi, kendini rahatça tanıtabilmesi ve günlük hayatını hedef dille sürdürebilmesi; bağımsız yeterlikte (B1, B2, B2+) öğrencilerden çevresindeki uzun konuşmaları genel olarak takip edebilmesi, anlaşılır bir şekilde değinmek istediği ana konuları belirtebilmesi, günlük problemlerin üstesinden gelebilme becerisini kazanması beklenmektedir (MEB, 2018a). Bu doğrultuda, 2018 ÖİDÖP'te temel yeterlik ve bağımsız yeterliklere yer verilmesine karşın yetkin yeterliğe yer verilmemiştir. Bunlara ek olarak, İletişimsel Yeterlik ve Beceriler başlığı altında; Ortaöğretim İngilizce Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı Modeli (Model English Language 9th-12th Grades Curriculum) alt başlığı yer almaktadır (MEB, 2018a, s. 7). Şekil 5'te Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Modeline ilişkin verilen açıklamalar sunulmuştur (MEB, 2018a, s.7).

### Şekil 5

*Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Modeli (MEB, 2018a, s.7)*

#### 3.1. Model English Language (9<sup>th</sup> – 12<sup>th</sup> Grades) Curriculum

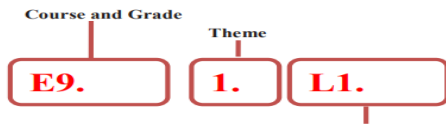
Grades (CEFR*) Hours per Week	Learner Age	Skill/Grammar/Vocabulary/Pronunciation Focus	Main Activities (Can be used in all grades)
9 (A1/A2) 4	14-14.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Maximum seven new Vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice	Roleplays/Simulations Graphics/Charts Paragraph Reading and Writing
10 (A2+/B1) 4	15-15.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Limited focus on Language Structures. Maximum seven new Vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Information Gap Activities/Roleplays Paragraph Reading and Writing Skimming and Scanning
11 (B1+/B2) 4	16-16.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Limited focus on Language Structures. Maximum seven new Vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Surveys/Short Oral Presentations/Drama Short Reading Texts and Paragraph Writing
12 (B2+) 4	17-17.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Synthesis of Language Structures. Maximum seven new Vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Conversations/Oral Presentations/Projects/Task-based Activities Argumentative/Descriptive Text Writing

Şekil 5'te verildiği gibi Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Modelinde seviyeler, haftalık ders saati, öğrencilerin yaşı, dil becerileri, dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz hedefi ve temel etkinliklere (tüm sınıf düzeyleri için) yönelik bilgiler yer

almaktadır. Bu kapsamda OİDÖP'te yapılan açıklamada modelin ADOÇEP doğrultusunda hazırlandığı, sınıf düzeyleri arttıkça yeterliklerin de ilerlemesi gerektiği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre yeterliklerin de tekrar edilebileceği belirtilmiştir. Diğer bir taraftan, şekil 5'te de verildiği gibi, 2018 OİDÖP'ün, "9.,10.,11. ve 12. sınıflarda her bir sınıf düzeyi için haftalık dört saat İngilizce dersi" uygulaması kapsamında düzenlendiği; farklı ders saati uygulaması kapsamında olan okullarda ise "öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapabileceği" belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.14). Bununla birlikte, 2018 OİDÖP'te dil becerileri ve bu doğrultuda hazırlanan her bir kazanım kodları ile birlikte verilmiştir. Şekil 6'da 2018 OİDÖP'te yer alan örnek kazanım kodlaması sunulmuştur (MEB, 2018a, s.8).

### Şekil 6

2018 OİDÖP'te Yer Alan Örnek Kazanım Kodlaması (MEB, 2018a, s.8)



Şekil 6'da belirtildiği gibi 9. sınıf İngilizce dersi (E9), tema/ünite (1), dil becerileri ve kazanımlar (L1) olarak kodlanmıştır. Bu kapsamda, kazanımlar dört temel dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak Listening (L), Speaking (S), Reading (R), Writing (W) ve Pronunciation (P) olarak kodlanmıştır. OİDÖP'te yer alan kazanımlara ilişkin bilgiler tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11**

2018 OİDÖP'te Belirlenen Kazanımların Dil Becerileri ve Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıflar	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Telaffuz	Toplam
9. sınıf	17	29	16	16	10	88
10. sınıf	13	23	18	15	10	79
11.sınıf	13	19	14	12	10	68
12. sınıf	18	22	19	18	10	87
<i>Toplam</i>	<i>61</i>	<i>93</i>	<i>67</i>	<i>61</i>	<i>40</i>	<i>322</i>

Tablo 11'de verildiği gibi OİDÖP'te 61 dinleme, 40 telaffuz, 93 konuşma, 67 okuma ve 61 yazma olmak üzere toplam 322 kazanım yer almaktadır. Bununla birlikte, 9. sınıflarda 88, 10.sınıflarda 79, 11. sınıflarda 68 ve 12.sınıflarda 87 kazanım bulunmaktadır. OİDÖP'te

kazanımların, hedef dilin kullanımı ve işlevleri ile temalarla uyumlu olarak belirlendiği; bu doğrultuda öğrencilerin dili iletişimsel olarak kullanmalarının beklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2018a). Bununla birlikte, Etik ve Değerler Eğitimi (Ethics and Values Education) başlığı altında ise öğretim programlarında ilk kez etik ve değerler eğitimine yer verildiği bu kapsamda “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” gibi değerlerin ayrı bir konu olarak değil her bir tema/ünite içine yerleştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2018a, s. 9). Bununla birlikte, paydaşlardan (öğretmenler, materyal tasarımcıları gibi) materyal, metin veya karakter seçimlerinde “öğrencilerin yaşı” ve “psikolojik ve sosyolojik durumları” gibi özelliklerin yanı sıra “etik ve değerlerin” de dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018a, s. 9). Diğer bir taraftan, Programının Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar (Guide for the 9th -12th Grades English Curriculum) başlığı altında Öğrenme ve Öğretme Ortamının Özellikleri (Characteristics of English Teaching and Learning Environment 9 th -12 th Grades) alt başlığı altında öğrenci ve öğretmenlerden öğrenme-öğretme sürecinde beklenen davranışlar, materyaller ve görevler ile değerlendirmelere ilişkin öneriler yer almaktadır (MEB, 2018a, s.10). Bu kapsamda, öğretim programında şu ifadelere yer verilmektedir:

Öğrencileri İngilizceyi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmeleri için teşvik/motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ile programın amacına ulaşması ve başarılı bir şekilde uygulanması için, eğitimde en çok pay sahibi olan kişilerin yani öğrencilerin/kullanıcıların, öğretmenlerin, idarecilerin ve materyal tasarlayanların iş birliği yapmaları önem arz etmektedir. (MEB, 2018a, s.66)


Ayrıca, Ölçme ve Değerlendirme (Assessment and Evaluation) başlığı altında “alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin” benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a, s. 11). Buna ek olarak, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreciyle uyumlu olması, dört dil becerisini kapsamaması, öğrenci özellikleri açısından çeşitlendirilmesi, öğrenenlerin gelişimlerine uygun olması öğrenci öz değerlendirme (self-assessment), dönüte (feedback) yer verilmesi ve öğrencilerin eksikliklerini fark etmelerinin

sağlaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, programda ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin “çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarından ziyade, portfolyo, proje ve iletişimsel değerlendirme etkinliklerine” (s. 10) yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018a). Buna ek olarak, aynı başlık altında, öğrencilerin öğretmenlerinden, akranlarından, e-değerlendirmelerinden ve velilerinden sistematik olarak geri bildirim almaları önerilmektedir.

Programın Organizasyonu (Organization of the 9th -12th Grades English Curriculum) başlığı altında İngilizce öğretimine yönelik tek bir yöntem veya yaklaşımın yeterli olmayacağı bu sebeple de programda öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda birden fazla yöntemi kullanma fırsatı sağlayan eklektik/karma yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a). Ayrıca, 2018 OİDÖP’te Önsöz başlığı altında da öğrencilerin hedef dili iletişim aracı olarak kullanmaları amacıyla eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a). Karma yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım ve tematik yaklaşımın benimsendiği belirtilmektedir. MEB (2018a) tarafından, temaların öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri ve günlük yaşam dikkate alınarak oluşturulduğu ve 9.,10.,11., ve 12. sınıf temalarının birbiri ile konu alanı kapsamında ilişkili olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018a). Programın Organizasyonu başlığı altında, Teknoloji Kullanımı ve Harmanlanmış Öğrenme (The Use of Technology and Blended Learning in English Class) alt başlığında, öğrenme-öğretme sürecinde çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının birlikte oluşturulduğu harmanlanmış öğrenmenin (blended learning) benimsendiği bu doğrultuda, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, çoklu düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a). Bu kapsamda, 2018 OİDÖP’te 9-12. sınıflarda öğrenme materyallerinin basılı ve multimedya olarak bütünleştirildiği ve otantik materyal kullanımının tercih edildiği belirtilmiştir (MEB, 2018a). Şekil 7’de 2018 OİDÖP’te Önerilen Materyaller sunulmuştur (MEB, 2018a, s.17).

## Şekil 7

2018 ÖİDÖP' te Önerilen Materyaller (MEB, 2018a, s.17)

Format	Materials Suggested in the 9th- 12th Grades English Language Curricula
Multimedia  Print	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Movies</li> <li>TV/Radio Recordings</li> <li>Commercials</li> <li>Podcasts</li> <li>Infographics</li> <li>PPP Presentations</li> <li>Wikis</li> <li>Blogs</li> <li>V-logs</li> <li>E-mails</li> <li>Simulations</li> <li>Animations</li> <li>Animation Makers</li> <li>Virtual Environments</li> <li>Games/Fun</li> <li>Comics</li> <li>Maps</li> <li>Road Signs</li> <li>Posters</li> <li>Tables</li> <li>Timelines</li> <li>Patient Information Leaflets</li> <li>Brochures</li> <li>Advice Columns</li> <li>Invitee Lists</li> <li>Advertisements</li> <li>Shopping Lists</li> <li>Product Catalogues</li> <li>Recipes</li> <li>Coupons</li> <li>Call Center Dialogues</li> <li>Transportation Schedule Boards</li> <li>Travel Guides</li> <li>Notes/Messages</li> <li>Monolingual Dictionaries</li> <li>Planners</li> <li>Postcards/Greeting Cards</li> <li>Letters</li> <li>Tickets</li> </ul> </div> <div style="width: 45%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>Short Documentaries</li> <li>Short Lectures</li> <li>Interview Dialogues</li> <li>Phone Conversations</li> <li>Announcements</li> <li>Songs</li> <li>Websites</li> <li>Synchronous and Asynchronous CMC</li> <li>Online / Offline Newspapers /Magazines</li> <li>Online/Offline Pictures</li> <li>Picture Albums</li> <li>Contests/Quiz Shows</li> <li>Illustrations</li> <li>Realia (Real Objectives)</li> <li>Flashcards/Picturecards/Wordcards</li> <li>Song Lyrics</li> <li>Charts/Graphs</li> <li>Graphic Organizers</li> <li>Application Forms</li> <li>CVs/Letters of Intention</li> <li>Myths/Rhymes</li> <li>Poems</li> <li>Plays/Drama</li> <li>Surveys</li> <li>Short Stories</li> <li>Collaborative Stories</li> <li>Biographies</li> <li>Diary Entries</li> <li>Reflection Reports</li> <li>Peer and Self-Evaluation Checklists</li> <li>Jigsaw Readings</li> <li>Descriptive Texts</li> <li>Expository Texts</li> <li>Narratives</li> <li>Compare and Contrast Paragraphs</li> <li>Cause and Effect Texts</li> <li>Persuasive Texts</li> <li>Argumentative Texts</li> <li>Menus</li> </ul> </div> </div>

Sonsöz (Final Word) başlığı altında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerinin uluslararası alanda İngilizce iletişim kurabilmelerini sağlama ve İngilizce dil yeterliğini geliştirme amacıyla hazırlandığı, programın öğretmenlere, idarecilere ve materyal tasarlayanlara yol gösterici olduğu ve programı başarılı bir şekilde uygulayabilmek için paydaşların (öğrenenler, öğretmenler, yöneticiler ve materyal tasarımcıları) işbirliği içerisinde çalışmaları gerektiğini belirtilmektedir (MEB, 2018a). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı başlığı altında, ADOÇEP kapsamında 9. sınıflarda (A1, A2); 10.sınıflarda (A2+, B1); 11. sınıflarda (B1+, B2) ve 12. sınıflarda (B2 ve



B2+) yeterliklerine göre hazırlanan temalara yer verilmiştir. 2018 ÖİDÖP'te tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri doğrultusunda oluşturulduğu belirtilen 10 tema yer almaktadır (MEB, 2018a). Tablo 12'de ÖİDÖP' te belirlenen temalar sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

**Tablo 12**

*2018 İngilizce Dersi Öğretim Programında Belirlenen Temalar*

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
1.	Studying Abroad	School Life	Future Jobs	Music
2.	My Environment	Plans	Hobbies and Skills	Friendship
3.	Movies	Legendary Figure	Hard Times	Human Rights
4.	Human in Nature	Traditions	What a Life	Coming Soon
5.	Inspirational People	Travel	Back to the Past	Psychology
6.	Bridging Cultures	Helpful Tips	Open Your Heart	Favors
7.	World Heritage	Food and Festivals	Facts about Turkey	News Stories
8.	Emergency and Health Problems	Digital Era	Sports	Alternative Energy
9.	Invitations and Celebrations	Modern Heroes and Heroines	My Friends	Technology
10.	Television and Social Media	Shopping	Values and Norms	Manners

Tablo 12'de verildiği gibi ÖİDÖP 9-12. sınıflar için belirlenen 10 temadan oluşmaktadır. Bununla birlikte, 2018 ÖİDÖP'te tüm sınıf düzeylerinde her bir tema için hedef dilin kullanımı ve işlevi (Function and useful language), dil becerileri ve kazanımlar (Language skills and learning outcomes), önerilen materyal ve görevler (Suggested Materials and Tasks) belirlenmiştir. Buna örnek olarak, Şekil 8'de ÖİDÖP'te yer alan 9. sınıf "studying abroad" temasına ilişkin olarak verilen açıklamalar (MEB, 2018a, s.23) sunulmuştur.

## Şekil 8

OİDÖP'te Yer Alan 9. Sınıf "Studying Abroad" Teması (MEB, 2018a, s.23)

9<sup>th</sup> Grade

THEME 1: STUDYING ABROAD		
Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks
<p>1. Meeting new people and introducing oneself and family members</p> <p>2. Talking about possessions</p> <p>3. Asking for and giving directions</p> <p>-Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later!</p> <p>-Who is this in the picture? -This is my...</p> <p>-Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is.</p> <p>Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser.</p> <p>-Which languages can you speak? / Can you speak any English? - Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... - How can I get to the library?</p>	<p><b>Listening</b> E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities.</p> <p><b>Pronunciation</b> E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has".</p> <p><b>Speaking</b> E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.</p> <p><b>Reading</b> E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries.</p> <p><b>Writing</b> E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).</p>	<p>Games/Fun</p> <p>Road Signs</p> <p>Postcards and Greeting Cards</p> <p>Maps</p> <p>Note Taking</p> <p>Spoken Presentations Songs</p> <p>Descriptive/Biographical Texts</p> <p>Comics</p> <p>Survey on Personal Life (find someone who)</p> <p>E-mails</p> <p><b>DISCUSSION TIME</b></p> <p><b>TECH PACK</b></p> <p><b>E-PORTFOLIO ENTRY</b></p> <p><b>VIDEO BLOG ENTRY</b></p> <p><b>ELP Self-Assessment</b></p>

Şekil 8'de verildiği gibi "studying abroad" temasında dilin kullanımı ve işlevi (functions and useful language) sütununda, belirtilen tema odağındaki kazanımlara uygun olarak yeni insanlarla tanışma aile bireylerini tanıtma, iyelik sıfatlarını kullanarak konuşma, yön sorma, yön tarif etme; dil becerileri ve kazanımlar (language skills and learning outcomes) sütununda, ilgili tema kapsamında her bir dil becerisi için belirlenen kazanımlar yer almaktadır. Önerilen materyaller ve görevler sütununda (suggested materials and tasks) öğrencilerin belirtilen kazanımları gerçekleştirebilmeleri için öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması önerilen materyaller ve etkinliklere ilişkin açıklamalar verilmiştir. Bununla birlikte, OİDÖP'te Ekler kısmında Öğretim Programının Yapısı ve Uygulanmasına Dair Açıklamalar başlığı altında OİDÖP'ün amacı, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı modeli, öğretme ve öğrenme ortamı genel özellikleri ve İngilizce dersi 9-12. sınıflar kitap forma sayılarına ilişkin Türkçe açıklamalar yer almaktadır (MEB, 2018a).

Sonuç olarak 2018 OİDOP benimsenen yabancı dil öğretim yaklaşımı, yeterlikler, temel dil becerileri, temalar, önerilen materyal ve etkinlikler ile ölçme değerlendirme

etkinlikleri kapsamında önceki program ile benzer yapıda geliştirilmiştir. Buna karşın, önceki öğretim programından farklı olarak 2018 OİDÖP'te kazanım sayıları genel olarak azaltılmış ve konuşma becerisi kazanımlarına ağırlık verilmiştir. Diğer bir taraftan, 2018 OİDÖP'ün, "9.,10.,11. ve 12. sınıflarda her bir sınıf düzeyi için haftalık dört saat İngilizce dersi" uygulaması kapsamında düzenlendiği; farklı ders saati uygulaması kapsamında olan okullarda ise "öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapabileceği" belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.14). Buna karşın 2018 OİDÖP'te, haftalık İngilizce ders saatlerinin farklılaştığı okullarda gerekli düzenlemelerin nasıl yapılacağına dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te 9-12. sınıflar için belirlenen 10 tema ve 322 kazanım, haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda dörder saat olan okullara göre düzenlenmiş olmasına karşın; haftalık İngilizce ders saatleri 9. sınıflarda beş saat, 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat uygulaması kapsamında olan okullarda da uygulanmaktadır. Buna ek olarak, programda ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenme-öğretme süreciyle, öğrenci özellikleri ile uyumlu olması ve dört temel dil becerisini kapsamı gerektiği belirtilmiş olmasına karşın, önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinde sadece "idioms/proverbs of the week", "discussion time", "eportfolio entry" ve "video blog entry" (s.11) etkinliklerine yer verilmiştir. Diğer bir taraftan, temaların öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri ile günlük yaşam dikkate alınarak oluşturulduğu; 9.,10.,11., ve 12. sınıf temalarının birbiri ile konu alanı kapsamında ilişkili olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018a). Temalar incelendiğinde, 9. sınıflarda Studying Abroad (Yurtdışında Okumak) ve 10. sınıflar School Life (Okul Yaşamı) temasıyla; 10. sınıf Traditions (Gelenekler) ve 11. sınıf Values and Norms (Değerler ve Normlar) temasıyla; 11. sınıf My Friends (Arkadaşlarım) ve 12. sınıf Friendship (Arkadaşlık) temasıyla konu alanı kapsamında ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, MEB (2018a) tarafından bazı temaların farklı derslerle ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, 9. sınıf Acil Durum ve Sağlık (Emergency and Health Problems) ve 12. Sınıflar Psychology (Psikoloji) temaları Sağlık Bilgisi dersi ile; 10. sınıflarda Digital Era (Dijital Çağ) ve 12. sınıflarda Alternative Energy (Alternatif Enerji) temaları Fizik dersi ile; 9. sınıflarda World Heritage (Dünya Mirası)

ve 10. sınıflarda Legendary Figure (Efsanevi Figürler) ve 11. sınıflarda Facts about Turkey (Türkiye Hakkında Gerçekler) temalarının Tarih dersi ile 12. sınıflarda Music (Müzik) temasının Müzik dersi ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, ulusal ve uluslararası alanyazında programın bağlılıkla uygulanması odağında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, Google Scholar, ERIC, ULAKBİM, Proquest, JStor ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yapılan araştırma yoluyla elde edilen tez veya makale çalışmalarıdır. Araştırmalar, programın bağlılıkla uygulanması odağında yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında kronolojik olarak sunulmuştur.

#### ***Programın Bağlılıkla Uygulanması Odağında Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar***

Bümen vd. (2014), tarafından Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenleri inceledikleri çalışmada, öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörleri öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler olarak belirtmişlerdir. Bu faktörlere ek olarak, Türk eğitim sisteminde bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkezîyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özelliklerinin (akademik başarı ve öğrenme farklılıkları) de öğretim programına bağlılığı etkilediği belirlenmiş, kavrama yönelik ilgili araştırma yapılmadığı durumlarda yeniliklerin neden benimsenmediğinin ya da ne tür bağlılık engellerinin oluştuğunun net bir şekilde ortaya konulmasının zor olacağına dikkat çekilmiştir.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), tarafından tüm kademelerdeki öğretmenlerin öğretim programının öğelerine (kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) ne derece bağlı olduklarını belirlemek için ölçek geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada, öğretim programına bağlılık düzeyini ortaya koyabilecek olan geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

Dikbayır ve Bümen (2016), tarafından ortaöğretim matematik dersi öğretim programına bağlılık, uyma ve katılımcı tepkileri bileşenleri kapsamında incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer almayan kazanımlara yönelik sorular sorduğu, programdaki konularda öğrencilerin seviyelerine göre değişiklik yaptıkları, günlük hayat ile matematik arasında ilişki kurmada zorlandıkları, performans-proje ödevi ve akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi ölçme araçlarını ya hiç kullanmadıkları ya da öğrencilerin soru çözmesi şeklindeki ödevleri performans ödevi olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin programa bağlılıklarında öğrenci, program, öğretmen ve kuruma dair özellikler ile merkezîyetçi eğitim sisteminin belirleyici olabileceği belirtilmiştir.

Baş ve Şentürk (2019), ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışma ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışı ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, geleneksel öğrenme-öğretme anlayışıyla ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiş, bununla birlikte, yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışının geleneksel öğrenme-öğretme anlayışının aksine öğretim programına bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bay vd. (2017), ilköğretim okullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programa bağlılığı etkileyen faktörleri belirlemeye ilişkin yürüttükleri çalışmada okul, öğretmen, eğitim sistemi ve program faktörlerinin yanı sıra okul-çevre, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim-uygulama faktörlerinin de bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Burul (2018), tarafından ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini belirleme amacı ile yürütülen çalışma ile öğretmenlerin öğretim programı tasarımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu değişkenler cinsiyet, mesleki

kıdem, görev yaptıkları eğitim düzeyi ve mezun oldukları okul türü gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin program tasarımı tercihleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim programına bağlılıklarının cinsiyet, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Erden (2020), tarafından aralarında İngilizce öğretmenlerinin de yer aldığı ortaokul branş öğretmenlerinin programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri (uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri) kapsamında programa bağlılık düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla yürütülen çalışma ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuyu ve Oğuz (2021) tarafından ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin programa bağlılıklarında mesleki kıdemleri 16-20 yıl olan öğretmenler ve ilkököl öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet, mezun olunan fakölte, mezuniyet türü, görev yeri ve haftalık ders saati değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2021), tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumlarının incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, kadın öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının branşlarına, görev yaptıkları kademeye ve mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermediği, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğretim programına bağlılıklarının azaldığı ve sonucuna ulaşılmıştır.

Boncuk (2021), tarafından öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim programının bağlılıkla uygulanmasında program okuryazarlığının anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel-Yüce (2022) tarafından bir felsefe öğretmenin öğretim programına bağlılığı ile programı uyarlama deneyimlerinin incelenerek “öğretim programını kullanım modelinin” (s.4) belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada program özellikleri, öğretmen özellikleri ile öğretmen özerkliğinin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmış; katılımcının öğretim programına bağlılığı açısından değerlendirildiğinde, katılımcının doğrudan öğretim programıyla etkileşime girmek yerine ders kitabındaki sıralama ile konu başlıklarına bağlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim programını uyarlama bağlamında ise; öğrenciye, değişen dünya ve toplum koşullarına göre kitapta yer alan metin, etkinlik ve materyallerde uyarlamalar yaptığını ve yaptığı uyarlamaların etkisine inandığı tespit edilmiştir. Diğer bir taraftan, bu uyarlamaları program geliştirme süreciyle ilgili kendini yetersiz hissetmesi dolayısıyla yıllık plana yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Süer ve Kinay (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelendiği çalışmadan elde edilen veriler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu; sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek programa bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu yerleşim yeri ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

### ***Programın Bağlılıkla Uygulanması Odağında Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar***

Dane ve Schneider (1998) ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bağımlılık yapan madde kullanımı, ilacın kötüye kullanımı gibi önleyici programları, programa bağlılık kapsamında inceleyerek programların hangi bileşen kapsamında ölçüldüğünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Yürütülen çalışma ile 162 çalışmadan sadece 39'unda programa bağlılığın ele alındığını ve incelenen çalışmalarda uyma, doz, katılımcı tepkileri, uygulamanın kalitesi ve program farklılaşması bileşenlerine yer verildiği belirtilerek bu kavramları tanımlamışlardır.

Dusenbury vd. (2003) okul ortamında madde bağımlılığının önlemesine ve programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik alanyazında son 25 yılda yapılan çalışmaları inceleyerek bağlılıkla uygulama kavramının tanımı, tarihsel gelişimi, önemi ve ölçümüne yönelik önemli unsurlara dikkat çekmiştir. Buna ek olarak, bağlılığın ölçülmesinde uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olmak üzere beş bileşenin standart ve yaygın olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik alanyazında en sık karşılaşılan faktörlerin öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve örgütsel özellikler olduğunu belirtmiştir.

Mowbray vd. (2003) tarafından yürütülen çalışmanın amacının, bağlılık kriterinin geliştirilmesi, ölçülmesi ve geçerliliğinin sağlanması aşamalarına yönelik alanyazından örnekler sunmak olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda alanyazındaki eğitim ve sağlık alanındaki çalışmalar incelenerek her bir çalışmada kriterlerin geliştirilmesi, ölçülmesi ve geçerliliğinin sağlanması aşamalarının nasıl tanımlandığı ve bu aşamaların önemli unsurlarının neler olduğuna dikkat çekilmiştir.

O'Donnell (2008) tarafından George Washington Üniversitesi'nde programının bağlılıkla uygulanma durumunun tanımlanması, kavramsallaştırılması, ölçülmesi ve K-12 öğretim programının çıktıları ile karşılaştırılması amacı ile alanyazındaki araştırmaların incelendiği çalışma sonucunda, K-12 öğretim programının farklı çalışmalarda bağlılığının



nasıl tanımlandığı, kavramsallaştırıldığı, ölçüldüğü ve süreçte nasıl uygulandığıyla ilgili olarak sonuçlara yönelik bilgiler verilmiştir.

McElhattan (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin davranışları ve programı bağlılıkla uygulamalarının öğrencilerin davranış ve okuma yazma becerilerinin geliştirilmesindeki etkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda gerek öğretmen davranışlarının gerekse öğretmenlerin programı bağlılıkla uygulamalarının öğrencilerin derse aktif katılmasına ve okuma yazma becerilerine önemli ölçüde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

McNamara (2014), tarafından İngiliz Dili Sanatları dersi öğretim programının doz, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve uyma bileşenleri kapsamında bağlılıkla uygulanmasının, öğrenci başarısına etkisini inceleyen çalışmasında, doz bileşeninin derse ayrılan sürenin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etki ettiği, dersin işleniş süresi arttığı bir diğer ifade ile derste boş geçen sürenin azaldığı durumlarda öğrenci başarısının da aynı oranda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve uyma bileşenlerinin bağlılıkla uygulanmasının anlamlı düzeyde öğrenci başarısına etki etmediği belirtilmiştir.

Davis (2014), okul öncesinde okuma yazma programının öğretmen görüşleri ve öğrenci başarısı doğrultusunda bağlılıkla uygulanma durumunun incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenci başarısıyla programın bağlılıkla uygulanması arasında pozitif ilişkinin yanı sıra negatif ilişki de elde edilmiştir. Bu doğrultuda programın bağlılıkla uygulandığı sınıflarda öğrenci başarısının yüksek olduğu, programın bağlılıkla uygulanmadığı sınıflarda ise öğrenci başarısının düşük olduğu buna karşın bazı sınıflarda programın bağlılıkla uygulanmasına karşın, öğrenci başarısının düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, programın bağlılıkla uygulandığı fakat öğrenci başarısının düşük olduğu sınıflarda öğretmenlerin programa ilişkin olumsuz algılarının olduğu öğretmenlerin programı uygulamakla yükümlü oldukları için uyguladıkları fakat programı öğrenciler için uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin programı uygulamada

rehberlik, materyal desteği, öğrencilerle pozitif deneyimler ve ailelerden gelen olumlu dönütlerle programı bağlılıkla uygulamaya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nevenglosky (2018) tarafından, programın bağlılıkla uygulamasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri odağında belirlenmesine yönelik yürütölen çalışmadan elde edilen veriler neticesinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin programı yeteri kadar tanımamalarının, paydaşlarla (okul idaresi, diğer öğretmenler) yeterli iş birliği sağlanamamasının ve öğretmenlerin olumsuz algılarının programın bağlılıkla uygulanmasına engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Allo (2020) tarafından ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin, programı yeterince tanımadıkları, programı uygulamada hatalar yaptıkları, bu duruma program ile ilgili eğitim almamalarının sebep olabileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin programı yeterince tanımamaları sebebi ile programda yer alan etkinlikleri zamanında uygulayamadıkları belirlenmiştir.

Kim (2020) tarafından öğretim programının uyma, doz ve uygulamanın kalitesi bileşenleri kapsamında bağlılıkla uygulanmasının okul öncesi öğrencilerinin başarılarına olan etkisini belirlemeye yönelik yürütölen çalışmadan elde ettiği veriler doğrultusunda, uyma ve doz bileşenlerinin bağlılıkla uygulanmasının öğrenci başarısını anlamlı düzeyde etkilemediği buna karşın, uygulamanın kalitesi bileşeninin öğrenci başarısını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Furman vd. (2021) tarafından öğretmenlerin fen bilgisi öğretim programını uyma, doz ve uymanın kalitesi bileşenleri kapsamında bağlılıkla uygulamalarında, uygulamaya yönelik rehberlik hizmeti almalarının etkisini belirleme amacıyla yürüttükleri çalışma neticesinde; öğretmenlere programın uygulanmasına yönelik rehberlik desteği verilmesinin programı bağlılıkla uygulamaya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlere verilen rehberlik desteğinin programın bağlılıkla uygulanmasında en çok doz bileşeninde etkili olduğu tespit edilmiştir.

**İlgili Araştırmalar Özet.** Yurt içinde öğretim programının bağlılıkla uygulanması kapsamında yürütülen sınırlı sayıdaki araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların özellikle son 10 yıl içerisinde yapıldığı ve ülkemizde yeni bir konu alanı olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda nitel (Bay ve diğerleri, 2017; Bümen ve diğerleri, 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Güzel-Yüce, 2022), karma (Burul, 2018) ve nicel (Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Boncuk, 2021; Gürbüz, 2021; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Yaşaroğlu ve Manav, 2015) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, çalışmaların, programın bağlılıkla uygulama durumu ve bağlılıkla uygulamaya etki eden faktörleri belirleme odağında yürütüldüğü görülmektedir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin öğretim programının bağlılıkla uygulanmasına örgütsel özellikler, program özellikleri, öğretmen özellikleri gibi çeşitli faktörlerin etki edebileceği (Aslan ve Erden, 2020; Bay ve diğerleri, 2017; Bümen ve diğerleri, 2014; Güzel-Yüce, 2022; Karakuyu ve Oğuz, 2021) buna karşın, öğretmenlerin programı yeterince tanımamaları (Boncuk, 2021; Gürbüz, 2021; Güzel-Yüce, 2022) geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip olmaları (Baş ve Şentürk, 2019; Burul, 2018) gibi faktörlerin öğretim programının bağlılıkla uygulanmasına engel oluşturabileceği belirtilmektedir.

Yurt dışında öğretim programının bağlılıkla yürütülmesi kapsamında yürütülen ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların özellikle son 20 yıl içerisinde yapıldığı ve uzun yıllardır üzerinde çalışılan bir konu alanı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda nitel (Allo, 2020; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve diğerleri, 2003; McElhattan, 2014; Mowbray ve diğerleri, 2003) ve karma (Davis 2014; Kim, 2020; McNamara, 2014; Nevenglosky, 2018; O'Donnell, 2008) araştırma yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmaların genel olarak öğretim programını bağlılıkla uygulama durumunun incelenmesi (Allo, 2020; Davis 2014; Kim, 2020; McElhattan, 2014; McNamara, 2014; Mowbray ve diğerleri, 2003; O'Donnell, 2008) ve bağlılıkla uygulamaya etki eden faktörlerin belirlenmesi (Allo, 2020; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Nevenglosky, 2018) odağında yürütüldüğü görülmektedir. Elde edilen

bulgularında, öğretmenlerin öğretim programının bağlılıkla uygulama durumlarının farklı düzeylerde olduğu, öğretim programını bağlılıkla uygulamaya program özellikleri, öğretmen özellikleri, örgütsel özellikler, öğrenci özellikleri ve öğretmen eğitimi gibi çeşitli faktörlerin etki edebileceği (Allo, 2020; Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury ve diğerleri, 2003; Nevenglosky, 2018) öğretim programının bağlılıkla uygulanmasının öğrenci başarısına katkı sağlayabileceği (Davis 2014; Kim, 2020; McNamara, 2014) belirtilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak çalışmalarda nitel çalışmalara daha fazla ağırlık verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, çalışmalarda veri toplama araçları olarak genellikle öğretmenlerle yapılan bireysel görüşme ya da sınıf içi gözlemlerden yararlanıldığı ve çalışmaların tek bir okul kapsamında yürütüldüğü görülmüştür. Buradan hareketle, bu çalışmada iki farklı okul türünde gerek sınıf içi gözlemler gerekse öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen veriler aracılığı ile verilerin zenginleştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ve okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenleri ve matematik öğretmenlerinin katılımıyla yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programlarını yeterince tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda İngilizce öğretmenlerinin de programı bağlılıkla uygulama durumları ve bu duruma etki eden çeşitli faktörlerin de belirlenmesi gerektiği görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında bu çalışmanın, iç içe geçmiş tek durum çalışması deseninde yürütülmesi ve İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları ve öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi açısından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, araştırmanın güvencülük çalışmaları ile araştırmacının rolüne yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Deseni

İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını bağlılıkla uygulama durumlarının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum çalışması deseninde yürütülen nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda, çalışmanın odağındaki durum, olay veya olgular kendi bağlamında, nasıl ve niçin soruları odağında bütüncül bir süreçle incelenmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yin (2003) durum çalışmalarını çoklu durum ve tek durum desenleri şeklinde sınıflandırmakta ve tek durum desenlerinde bir birim, bir program, bir kurum gibi tek bir yapı ele alınırken çoklu durum desenlerinde ise birden fazla birim, program, kurum gibi yapıların yer aldığını belirtmektedir. Burada önemli olan husus ise kurumun bütünü tek bir durum olarak ele alınıyorsa tek durum çalışması kapsamında incelenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Programın bağlılıkla uygulanması kapsamında, merkezi yapıda olan 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının ortaöğretim kademesinde uygulanma durumu olarak ele alındığından bu çalışma tek durum deseninde yürütülmüştür. Tek durum desenleri yapısal olarak benzerlik göstermesine karşın kendi içerisinde farklı özelliklere göre sınıflara ayrılmaktadır (McMillan, 2000). Yin (2003) tek durum desenlerini, tek bir analiz biriminin yer aldığı, aykırı ve kendine özgü durumların çalışıldığı bütüncül tek durum deseni; tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin yer aldığı iç içe geçmiş tek durum deseni olarak sınıflamaktadır. Bu kapsamda, bir kurum (Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kademesindeki okullar) kapsamında alt birim olarak kabul edilen okul türü (Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi) ve sınıf seviyesinde (9.,10.,11. ve 12. sınıflar) öğretim programının bağlılıkla uygulanma durumu

ele alındığından bu çalışma iç içe geçmiş tek durum deseninde yürütülmüştür. Stake (1995) de tek durum çalışmalarında belirli bir olgu çerçevesinde araştırma yapmak amacıyla tek bir durum üzerinde, birden fazla okulun ya da sınıfın ele alınabileceğini ve elde edilen verilerin tek bir çatı altında incelenebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseni, araştırmanın odağı olan 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanma durumu birden fazla okul türünde (Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi), ve sınıf düzeylerinde (9.,10.,11. ve 12. sınıflar) bireysel görüşmeler ve sınıf içi gözlemler aracılığı ile tek bir çatı altında ele alınması amacı ile tercih edilmiştir.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Nitel araştırma desenlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum deseninde yürütülen bu çalışmada genellenebilir sonuçlara ulaşmak yerine; araştırmanın problemleri doğrultusunda, zengin bilgi kaynaklarının seçilerek, derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, çalışma grubunu oluşturan İngilizce öğretmenleri ve 9-12. sınıf öğrencileri amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenerek veri çeşitliliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde amaç “bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırma sorularının aydınlatılmasının sağlanmasıdır” (Patton, 2002; s.46). Araştırmanın odağındaki problemler derinlemesine ve ayrıntılı olarak görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri aracılığıyla incelenmesi sebebi ile gerek veri toplama sürecinin yürütülebilirliği gerekse elde edilen verilerin çeşitliliğinin sağlanması açısından araştırmanın çalışma grubu, araştırmacının yaşadığı Van ili Muradiye ilçesindeki liseler ile sınırlandırılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde Patton’a (2002) göre örnekleme dahil edilecek her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekir. Bununla birlikte, maksimum çeşitlilik örneklemede öncelikle küçük bir örneklem oluşturularak çeşitlilik gösteren durumların benzerlik ve farklılıkları belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Patton’a (1987) göre maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturma “örnekleme dahil

her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir şekilde tanımlanması” ve “büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması” açısından fayda sağlamaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 118). Bu doğrultuda, araştırmanın odağı olan öğretim programının bağlılıkla uygulanması durumunun incelenmesine yönelik, çalışma grubunun oluşturulması amacıyla, Van ili Muradiye ilçesindeki devlet liselerine ait özellikler sınavla öğrenci alma durumu, İngilizce öğretmeni sayısı, öğrencisi sayısı ve haftalık İngilizce ders saatleri kapsamında incelenerek bu okulların benzer ve farklı özellikleri ele alınmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü 2019-2020 eğitim öğretim yılında Van ili Muradiye ilçesindeki liselerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Van İli Muradiye İlçesindeki Devlet Liselerinin Özellikleri*

Lise Türü	Lise Sayısı	Sınavla Öğrenci Alma Durumu	İngilizce Öğretmeni Sayısı	Öğrenci Sayısı	
				Toplam	Devamsız
Anadolu Lisesi	1	Hayır	4	649	24
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	Hayır	3	558	120
Fen Lisesi	1	Evet	2	440	25
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	Hayır	2	459	154
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	Hayır	1	260	20
Çok Programlı Lisesi	1	Hayır	1	135	22

Tablo 13'te verildiği gibi Van ili Muradiye ilçesinde yer alan liseler farklı özelliklere sahiptir. Bununla birlikte, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve sınavla öğrenci alma özellikleri açısından benzerlik göstermektedir. Diğer bir taraftan, Van ili Muradiye ilçesinde yer alan devlet liselerinde okul türlerine göre haftalık İngilizce ders saatleri farklılaşmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan haftalık ders çizelgesi ve ÖİDÖP kapsamında oluşturulan Van İli Muradiye ilçesindeki farklı liselere ait İngilizce dersi ile ilgili bilgiler Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14***Van İli Muradiye İlçesindeki Liseler ve İngilizce Dersine Ait Bilgileri*

Lise Türü	Sınıflar	İngilizce Dersi Saati		ÖİDÖP	
		Haftalık	Yıllık	Ünite Sayısı	Kazanım Sayısı
Anadolu Lisesi Fen Lisesi	9-12	4	144	10	322
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	5	180		
Çok Programlı Lise Anadolu İmam Hatip Lisesi	10-12	2	72	10	322

Tablo 14'te verildiği gibi Van ili Muradiye ilçesinde yer alan devlet liselerinde Anadolu ve Fen Liselerinde 9-12. sınıflarda haftalık İngilizce dersi dörder saat; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Lise ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde ise 9. sınıflarda haftalık beşer saat; 10., 11. ve 12. sınıflarda ise haftalık ikişer saattir. Bu kapsamda Anadolu Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi haftalık İngilizce ders saatleri farklılık göstermektedir.

Tablo 13 ve Tablo 14'te verilen bilgilerden hareketle, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi İngilizce öğretmeni sayısı, öğrenci sayısı ve sınavla öğrenci alma özellikleri açısından benzer olmasına karşın haftalık İngilizce ders saatleri 4-4-4-4 ve 5-2-2-2 uygulaması kapsamında çeşitlilik göstermesi sebebiyle çalışma kapsamına alınmıştır. Bununla birlikte, çalışmanın odağı olan programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan farklı özelliklere sahip (mezun oldukları lisans programı, cinsiyet, yaş, deneyim, vb.) İngilizce öğretmenleri ( $n = 7$ ) ve bu liselerde öğrenim gören farklı özelliklerdeki (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, şube, karne notu) öğrenciler ( $n = 16$ ) gönüllülük esasına dayalı olarak çalışma grubuna dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 15'te sunulmuştur.



**Tablo 15***Çalışma Grubundaki Öğretmenlerle Ait Demografik Bilgiler*

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Lise	Mezun Olunan Fakülte	Bölüm	Görev Yapılan Lise	Süre
AÖGT1	Kadın	25	2	Anadolu Lisesi	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği		1
AÖGT2	Kadın	26	6	Anadolu Öğretmen Lisesi	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	Anadolu Lisesi	4
AÖGT3	Erkek	27	5	Anadolu Lisesi	Edebiyat Fakültesi	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı		1
AÖGT4	Erkek	26	3	Anadolu Öğretmen Lisesi	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği		2
İÖGT1	Kadın	34	13	Anadolu Öğretmen Lisesi	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	Anadolu İmam Hatip Lisesi	3
İÖGT2	Kadın	30	6	Süper Lise	Edebiyat Fakültesi	İngiliz Dili ve Edebiyatı		1
İÖGT3	Kadın	26	3	Anadolu Lisesi	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği		3

Tablo 15'te verildiği gibi Van ili Muradiye ilçesinde Anadolu Lisesinde görev yapan dört öğretmen ve Anadolu İmam Hatip Lisesinden üç öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya dahil edilen beşi kadın ve ikisi erkek olmak üzere yedi öğretmen 25-30 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 2-13 yıl ve görev süreleri 1-4 yıl arasında değişmektedir. Bununla birlikte öğretmenler farklı lise (Anadolu lisesi, Öğretmen Lisesi ve Süper Lise) ve fakültelerden (Eğitim Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi) mezun olmuşlardır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler ise Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16**  
*Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Bilgiler*

Rumuz	Öğrenim Görülen Lise	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Şube	İngilizce Dersi Karne Notu
AÖGR-1	Anadolu Lisesi	Kadın	14	9	A	88
AÖGR-2		Kadın	15	9	B	92
AÖGR-3		Kadın	15	10	A	85
AÖGR-4		Erkek	16	10	C	64
AÖGR-5		Kadın	17	11	A	88
AÖGR-6		Erkek	18	11	D	70
AÖGR-7		Erkek	18	12	A	87
AÖGR-8		Kadın	19	12	E	82
İÖGR-1	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Kadın	15	9	A	70
İÖGR-2		Kadın	15	9	B	50
İÖGR-3		Erkek	16	10	A	43
İÖGR-4		Erkek	17	10	D	65
İÖGR-5		Erkek	18	11	A	52
İÖGR-6		Kadın	17	11	E	45
İÖGR-7		Erkek	18	12	A	52
İÖGR-8		Erkek	19	12	C	50

Tablo 16'da sunulduğu gibi Van ili Muradiye ilçesinde 9-12. sınıfta farklı şubelerde (A, B, C, D) öğrenim gören Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinden sekizer öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmaya dahil edilen sekiz kadın ve sekiz erkek öğrencinin yaşları 14-19 arasında değişmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin İngilizce dersi karne notları 43 ile 92 arasında farklılık göstermektedir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce 2019 yılı aralık ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınarak, akabinde MEB'den araştırmanın uygulanmasına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. Bu onay ve izinler dahilinde, araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğretmen ve öğrenci görüşmesi ile sınıf gözlemi yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Asıl uygulama için okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşülerek araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere ve öğrencilerin gönüllü katılım formu aracılığı ile öğrencilerin velilerinin de veli onay formu aracılığı ile izinleri alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle ders programlarına göre

plan yapılarak gözlem ve görüşme saatleri belirlenmiş Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğretmenlerle Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF); öğrencilerle Öğrenciler İçin İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF) aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formu (SGF) aracılığı ile sınıf gözlemleri yürütülmüştür. Görüşme ve gözlemlerin devam ettiği süre zarfında, dünya genelinde COVID-19 pandemisinin başlaması ve akabinde Türkiye'de tespit edilen ilk COVID-19 vakasının açıklanması sonrasında, giderek artan vakalardan dolayı MEB, tüm kademelerde eğitim-öğretim çalışmalarına uzaktan öğretim ile devam etme kararını açıklamıştır. Yaşanan COVID-19 salgınına bağlı olarak; araştırmada okulların açık kaldığı süre içerisinde yüz yüze veri toplama süreci devam ettirilmiş; uzaktan öğretim sürecinde de görüşmeler telefon aracılığıyla tamamlanmıştır. Tablo 17'de öğretmenlerle yapılan görüşmeye ait bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 17**

*Öğretmenlerle Yapılan Bireysel Görüşmelere Ait Bilgiler*

Rumuzu	Öğretmenin Görev Yaptığı Okul Türü	Görüşmenin	
		Türü	Süresi
AÖGT-1	Anadolu Lisesi	Yüz yüze	40.21'
AÖGT-2			35.20'
AÖGT-3			38.25'
AÖGT-4			43.17'
İÖGT-5	İmam Hatip Lisesi	Telefon	36.20'
İÖGT-6			35.12'
İÖGT-7			42.13'

Tablo 17'de belirtildiği gibi Anadolu Lisesinde dört öğretmen ile yüz yüze; Anadolu İmam Hatip Lisesindeki üç öğretmen ile telefon aracılığı ile ÖGF'deki sorular kapsamında ortalama 40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve telefon aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenlerin onayı doğrultusunda ses kaydına alınarak kaydedilmiştir. Bununla birlikte, sekiz öğrenci ile yüz yüze diğer sekiz öğrenci ile telefon aracılığı ile ÖBGF'deki sorular kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 18'de öğrencilerle yapılan görüşmelere ait bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 18**  
*Öğrencilerle Yapılan Bireysel Görüşmelere Ait Bilgiler*

Rumuzu	Öğrencinin		Görüşmenin	
	Öğrenim Gördüğü	Okul Türü	Türü	Süresi
ÖGR-1				15.11'
ÖGR-2				12.20'
ÖGR-3				10.25'
ÖGR-4	Anadolu Lisesi		Yüz yüze	09.14'
ÖGR-5				09.11'
ÖGR-6				08.20'
ÖGR-7				09.25'
ÖGR-8				10.14'
ÖGR-1				10.11'
ÖGR-2				11.20'
ÖGR-3				10.25'
ÖGR-4	İmam Hatip Lisesi		Telefon	08.12'
ÖGR-5				09.11'
ÖGR-6				09.18'
ÖGR-7				08.15'
ÖGR-8				10.11'

Tablo 18'de belirtildiği gibi ortalama 10-15 dakika süren görüşmeler Anadolu Lisesindeki sekiz öğrenci ile yüz yüze Anadolu İmam Hatip Lisesindeki sekiz öğrenci ile telefon aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze ve telefon aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmeler öğrenci ve veli onayı doğrultusunda ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Sınıf içi gözlemler Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Bir hafta boyunca Anadolu Lisesinde 16 saat, Anadolu İmam Hatip Lisesinde 11 saat gözlem yapılmıştır. Sınıf gözlemlerine ait bilgiler Tablo 19' da sunulmuştur.

**Tablo 19**  
*Sınıf içi Gözleme Ait Bilgiler*

Gözlem yapılan		Gözlem yapılan	Gözlemin	
Sınıf	Ünite	Okul Türü	Sayısı	Toplam süresi
9	Dünya Mirası		4x40	160 dk.
10	Yiyecek ve Festivaller		4x40	160 dk.
11	Türkiye ile İlgili Gerçekler	Anadolu Lisesi	4x40	160 dk.
12	Haber Hikayeleri		4x40	160 dk.
9	Dünya Mirası		5x40	200dk
10	Yiyecek ve Festivaller		2x40	80dk
11	Türkiye ile İlgili Gerçekler	İmam Hatip Lisesi	2x40	80dk
12	Haber Hikayeleri		2x40	80dk

Tablo 19'da verildiği gibi aynı ünite kapsamında Anadolu Lisesinde 9-12. sınıflarda 40 dakikalık dört ders olmak üzere toplam 640 dakika; Anadolu İmam Hatip Lisesinde 40

dakikalık (9. sınıflarda beş, 10-12. sınıflarda iki) ders olmak üzere toplam 440 dakika her iki okul türünde toplam 1080 dakika gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında herhangi bir kayıt cihazı kullanılmamakta birlikte SGF aracılığı ile gözlemden elde edilen veriler yazılı olarak kayıt altında alınmıştır.

### ***2018 OİDÖP'ün Bağlılıkla Uygulanmasına Yönelik Sınıf İçi Gözlemin Yürütüldüğü Okullar***

2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasına ilişkin yürütülen sınıf içi gözlemler Van ili Muradiye ilçesinde devlete bağlı Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü Anadolu Lisesinde 649 öğrenci öğrenim görmekte olup; dördü İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 36 öğretmen görev yapmaktadır. Okulda 08:00-15.20 saatleri arasında tam gün eğitim-öğretim yapılmaktadır. Ayrıca, okulda 16 derslik, bir kimya ve bir biyoloji laboratuvarı ile bir kütüphane bulunmakta; dil laboratuvarı ve bilgisayar laboratuvarı ise bulunmamaktadır. Okulda her derslikte akıllı tahta yer almakta fakat sınıflarda bilgisayar ve internet erişim ağı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, 9-12. sınıflarda gözlem yapılan sınıflar geleneksel oturma düzenindedir. Sınıflarda öğretmen masası, sınıf panosu ve İngilizce köşesi mevcuttur. İngilizce köşelerinde öğrencilerin İngilizce proje ödevleri kapsamında yaptığı çalışmalar sergilenmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü bir diğer okul Anadolu İmam Hatip Lisesinde, 558 öğrenci öğrenim görmekte üçü İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 41 öğretmen görev yapmaktadır. Okulda 08:00-15.50 saatleri arasında tam gün eğitim-öğretim yapılmaktadır. Okulda 24 derslik, bir mesleki uygulama laboratuvarı bulunmakta, bilgisayar laboratuvarı ve dil laboratuvarı ise bulunmamaktadır. Okulda her derslikte akıllı tahta yer almakta fakat sınıflarda bilgisayar ve internet erişimi ağı bulunmamaktadır. Bunlara ek olarak, 9-12. sınıflarda gözlem yapılan sınıflar geleneksel oturma düzenindedir. Sınıflarda öğretmen masası sınıf panosu ve meslek derslerine ilişkin çalışmalarının yer aldığı sınıf köşesi bulunmakta; İngilizce köşesi bulunmamaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçları, İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF), Öğrenciler İçin İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF) ve Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formudur (SGF). Tüm veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tablo 20'de araştırmanın alt problemleri ile bu problemlerin yanıtlanması için kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

**Tablo 20**

*Araştırmanın Alt Problemleri ve İlgili Veri Toplama Araçları*

Alt Problemler	Veri Toplama Araçları
İngilizce öğretmenlerinin OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?	İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu
İngilizce öğretmenlerinin programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri açısından OİDÖP'ü bağlılıkla uygulama durumları nasıldır?	Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formu, Öğrenciler İçin İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu
OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?	İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu, Öğrenciler İçin İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu

Nitel araştırmalarda, farklı veri toplama araçlarından yararlanmak araştırılan konu kapsamında derinlemesine bir anlayış kazanma ve elde edilen bulguların karşılaştırılması açısından önem taşımaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Durum çalışmalarında gözlem, görüşme, dokümanlar aracılığıyla veri toplanabilir (Creswell, 2007). Hartley'e (1994) göre durum çalışmalarında araştırmacının araştırma kapsamında araştırma problemi ile ilgili veri doygunluğuna ulaşmaya kadar farklı veri toplama araçları ile veri toplaması mümkündür. Bununla birlikte, Merriam'a (2009) göre durum çalışmalarında görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi veri toplama araçları tek başına kullanılabildiği gibi birbirini teyit etme amaçlı da kullanılabilir. Bu bilgiler doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğretim

programını bağıllıkla uygulama durumları ve öğretim programının bağıllıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler (ÖGF, ÖBGF) ve İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formu (SGF), aracılığıyla toplanan veriler temel veri toplama aracı olarak kullanılmakla birlikte, araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

***İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğretim Programının Bağıllıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu***

Araştırmanın veri toplama araçlarından olan İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğretim Programının Bağıllıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF) İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağıllıkla uygulanabilirliğine ve öğretim programının bağıllıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin incelenmesini amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle araştırma problemine yönelik olarak alanyazın incelenmiş ve çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan programın bağıllıkla uygulanmasına yönelik bileşenler ve diğer araştırmacıların kullandığı veri toplama araçları dikkate alınarak; araştırmanın temel problemi ve alt problemler doğrultusunda taslak ÖGF oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ÖGF, öncelikle Tez İzleme Komitesinin (TİK) görüşlerine sunulmuştur. TİK üyelerinin görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen taslak ÖGF'ye ilişkin farklı üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında ve İngiliz Dili Eğitimi alanında görev yapan beş öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda taslak ÖGF'de düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler kapsamında, birbirini tekrar eden sorular tek bir soruda birleştirilmiş, soruların daha açık ve anlaşılır olması amacıyla bazı ifadelerde düzenlemelere gidilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda uygulama öncesi ve sonrası taslak ÖGF'de yapılan düzenlemelere ilişkin örnek Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21***Uzman Görüşleri Doğrultusunda Taslak ÖGF’de Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnek*

Uzman Görüşü Doğrultusunda Taslak ÖGF’de Yapılan Değişiklikler	
Uzman görüşü öncesindeki soru	Programda belirlenen öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
Uzman görüşü önerisi	Sondalarla sorunun derinleştirilmesi.
Uzman görüşü sonrası değişiklik	Programda belirlenen öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Sonda: Kazanımlar ve içerikle uyumu, hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaçlar, çeşitlilik, vb. açısından.

Tablo 21’de verildiği gibi uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda Taslak ÖGF’de yapılan düzeltmeler sonrasında pilot çalışma gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Taslak ÖGF’ye ilişkin pilot çalışma Van ili Muradiye ilçesindeki bir Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesindeki iki İngilizce öğretmeninin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. ÖGF kapsamında yürütülen 20-25 dakika süren pilot görüşmeler İngilizce öğretmenlerinin izinleri dahilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olmadığı ve soruların nihai görüşme için hazır olduğuna karar verilmiştir. Nihai ÖGF örneğine ilişkin bilgiler (EK-A) da, Nihai ÖGF’ye ilişkin bilgiler Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22***Nihai ÖGF’ye İlişkin Bilgiler*

Bölümler	Nihai ÖGF Soru Sayısı
Kişisel Bilgiler	7
PBU*- Uyma Bileşeni	7
PBU - Uygulamanın Kalitesi	4
PBU - Katılımcı Tepkileri	2
PBUF** - Öğretmen Eğitimi	3
PBUF - Öğretmen Özellikleri	8
PBUF - Örgütsel Özellikler	1
PBUF - Öğrenci Özellikleri	4
PBUF - Program Özellikleri	12

\* PBU: Programın bağlılıkla uygulanması

\*\* PBUF: Programın bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler

**Öğrenciler İçin İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu**

Araştırmanın veri toplama araçlarından olan Öğrenciler İçin İngilizce Dersi Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF) öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesini



amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle araştırma problemine yönelik olarak alanyazın incelenmiş ve çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik bileşenler ve diğer araştırmacıların kullandığı veri toplama araçları dikkate alınarak; araştırmanın temel problemi ve alt problemler doğrultusunda taslak ÖBGF oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ÖBGF Tez İzleme Komitesinin görüşlerine sunulmuştur. TİK üyelerinin görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen taslak ÖBGF'ye ilişkin farklı üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünde görev yapan beş öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ÖBGF taslak görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, soruların daha açık ve anlaşılır olması amacıyla bazı ifadelerde düzenlemelere gidilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ÖBGF'de yapılan düzenlemelere ilişkin örnek Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23**

*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Taslak ÖBGF'de Yapılan Değişikliklere İlişkin Örnek*

Uzman Görüşü Doğrultusunda Taslak ÖBGF Formunda Yapılan Değişiklikler	
Uzman görüşü öncesindeki soru	İngilizce dersinde yapılan etkinliklere katılma durumunuza ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
Uzman görüşü önerisi	Sorunun dört temel dil becerisi odağında derinleştirilmesi.
Uzman görüşü sonrası değişiklik	İngilizce dersinde yapılan etkinliklere katılma durumunuza ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Derse katılma durumunuzu etkileyen/belirleyen faktörlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Dinleme etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden? Konuşma etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden? Okuma etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden? Yazma etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden?

Tablo 23'te verildiği gibi uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda Taslak ÖBGF'de yapılan düzeltmeler sonrasında pilot çalışma gerçekeştirilerek soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Taslak ÖBGF'ye ilişkin pilot çalışma Van ili Muradiye ilçesindeki Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesindeki 9-12. sınıflarda öğrenim gören sekiz öğrencinin gönüllü katılımı ile yürütölmüştür. Taslak ÖBGF kapsamında

yürütülen ve 10-15 dakika süren pilot görüşmeler öğrencilerin izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olmadığı ve soruların nihai görüşme için hazır olduğu anlaşılmıştır. Nihai ÖBGF örneğine ilişkin bilgiler (EK-B) de, Nihai ÖBGF'ye ilişkin bilgiler Tablo 24'te sunulmuştur.

**Tablo 24**

*Nihai ÖBGF'ye İlişkin Bilgiler*

Bölümler	Nihai ÖBGF Soru Sayısı
Kişisel Bilgiler	5
PBU* - Öğrenci Özellikleri	16
PBUF** - Katılımcı Tepkileri	9

\* PBU: Programın bağlılıkla uygulanması

\*\* PBUF: Programın bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler

***Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formu***

Araştırmanın veri toplama araçlarından bir diğeri Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf-içi Gözlem Formu (SGF) İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulama durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle araştırma problemine yönelik alanyazın incelenmiştir. Bu doğrultuda, 2018 ÖİDÖP, programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin bileşenler (uyuma, doz, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri) kapsamında ayrıntılı olarak incelenmiş, her bir bileşenin gözlemlenebilir olması için ölçütler geliştirilerek, araştırmanın temel problemi ve alt problemler doğrultusunda taslak SGF oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak SGF, öncelikle Tez İzleme Komitesinin görüşlerine sunulmuştur. TİK üyelerinin görüşleri doğrultusunda yeniden şekillendirilen taslak SGF'ye ilişkin farklı üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünde görev yapan beş öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütlerden yola çıkılarak taslak SGF'de gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buna örnek olarak, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda SGF'ye gözlemde yer alan maddeler harici notlar bölümü ve dersin

odağındaki beceriler eklenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ışığında yapılan değişikliklerin ardından, taslak SGF'ye yönelik pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında, araştırmacı, Van ili Muradiye ilçesinde Anadolu İmam Hatip Lisesi dört ders saati ve Anadolu Lisesinde dört ders saati olmak üzere toplam sekiz ders saati pilot gözlemlerde bulunmuştur. Pilot çalışmalar kapsamında taslak SGF'de herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür. Pilot çalışmanın ardından nihai şekline ilişkin örneği EK-C'de verilen SGF, Tablo 25'te verildiği gibi gözleme ilişkin genel bilgiler, programın bağlılıkla uygulanmasında gözlem boyutları ve ekler olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

**Tablo 25**  
*Nihai SGF'ye İlişkin Bilgiler*

Bölümler	Kapsamı
Gözleme ilişkin genel bilgiler	Gözleme ilişkin genel bilgiler, Gözlemlenen öğretmene ilişkin bilgiler, Gözlemlenen sınıfa ilişkin bilgiler, Gözlemlenen derse ilişkin bilgiler
Programın bağlılıkla uygulanmasında gözlem boyutları	<i>Uyma:</i> Programın öğelerine uyma (İlgili program ögesi odağında dersi yürütme) <i>Doz:</i> Programda belirlenen/ önerilen uygulamaların sayısı/sıklığı veya süresi <i>Uygulamanın Kalitesi:</i> Eğitim faaliyetlerini standartlara uygun bir biçimde gerçekleştirme durumu <i>Katılımcı Tepkileri:</i> Programın içerik ve etkinlikleri kapsamında öğrencinin etkileşimde bulunması ve bu sürece katılması
Ekler	Etkinlikler Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Önerilen Materyaller ve Etkinlikleri Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında Önerilen Değerlendirme Etkinlikleri

### Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi; gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın alt

problemleri veri toplama yöntemi veri analizi yöntemine ilişkin bilgiler Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26**

*Çalışmanın Alt problemleri, Veri Toplama Yöntemi ve Veri Analizi Yöntemine İlişkin Bilgiler*

Alt Problemler	Veri Toplama Yöntemi	Veri Analizi Yöntemi
İngilizce öğretmenlerinin OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme	İçerik Analizi
İngilizce öğretmenlerinin programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri açısından OİDÖP'ü bağlılıkla uygulama durumları nasıldır?	Görüşme Gözlem	İçerik Analizi Betimsel Analiz
OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?	Görüşme	İçerik Analizi

Tablo 26'da verildiği gibi içerik analizi kapsamında görüşme yoluyla elde edilen verilerin analiz süreci “verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 251) aşamalarından oluşmaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle görüşme ses kayıtları Microsoft Word dokümanına aktarılmıştır. Metne dönüştürme işlemi sırasında veri ve anlam kaybının önlenmesi adına görüşme esnasında elde edilen ham veriler, eksiksiz bir şekilde toplam 162 sayfa olarak metne yansıtılmış ve kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Ham verilerin kodlanmasında açık kodlama kullanılmıştır. Ham verilerin ilk kodlama aşaması olarak kullanılan açık kodlamada, elde edilen veriler küçük parçalara ayrılır ve satır satır, kelime kelime, olay olay kodlamar yapılır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu kapsamda ham verilerin yer aldığı doküman, iki sütuna ayrılmış bir sütunda öğretmenlerin görüşleri satır satır okunarak diğer sütunda anlamlı tema ve kodlar oluşturulmuştur. Veri analizi örneği EK-Ç'de sunulmuştur. Veri analizinde gerekli güncelleme ve düzenlemeler yapılarak Tema ve Kod Listesi oluşturulmuştur. Diğer bir taraftan, öğrenci görüşmeleri kapsamında verilerin analizinde ham verilerin yer aldığı doküman iki sütuna ayrılmış bir sütunda öğrenci görüşleri satır satır okunarak, diğer sütunda anlamlı tema ve kodlar oluşturulmuştur. Veri analizi

örneği EK-D'de sunulmuştur. Veri analizi örneğinde gerekli güncelleme ve düzenlemeler yapılarak Tema ve Kod Listesi oluşturulmuştur.

Tablo 26'da verildiği gibi araştırmada, gözlem yolu ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırmacının kavramsal çerçevesi doğrultusunda önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analiz tekrarlayıcı bir süreç içermekle birlikte her bir aşama diğeriyle bağlantılıdır ve araştırmacının olguyu yapılandırmasını ve uyarlamasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2021) betimsel analizin aşamalarını sırasıyla, "analiz için bir çerçeve oluşturma", "tematik çerçeveye göre elde edilen verilerin kodlanması", "bulguların tanımlanması" ve "bulguların yorumlanması" şeklinde belirtmektedir (s.244-249). Bu doğrultuda araştırmada gözlem yoluyla elde edilen veriler kapsamında her bir aşamada bir sonraki aşama ile bağlantılı olarak öncelikle araştırma soruları, araştırmacının kuramsal çerçevesi ve gözlem formunda yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Bunun akabinde tematik çerçeveye göre veriler işlenmiştir.

### **Güvendiuyulabilirlik**

Nicel araştırmalar "bir olgunun ne derece var olduğuna" odaklanırken nitel araştırmalar ise "olgunun varlığına ve anlamına" odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; s.281). Bu kapsamda nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları nicel araştırmalardan farklılaşmaktadır (Creswell, 2007; Krefting, 1991; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Lincoln ve Guba (1985) geçerlik ve güvenirliği nitel çalışmalarda güvendiuyulabilirlik (trustworthiness) kavramı ile belirtmekte ve güvendiuyulabilirliğin artırılması için inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) kavramlarının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

İnandırıcılık araştırmadan elde edilen mevcut bulguların ve diğeri çalışmalardan elde edilen bulgularla uyumu ya da benzerliği olarak nitelendirilmektedir (Creswell, 2007; Lincoln

ve Guba 1985; Merriam, 2009). Bu doğrultuda, inandırıcılık ile “bulguların gerçeklikle ne düzeyli uyumlu olduğu” (s.64) belirlenmeye çalışılır (Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda derinlemesine veri toplama, katılımcı çeşitliliği, uzman görüşü ve katılımcı teyidi yöntemleri ile inandırıcılığı sağlamak mümkün olabilmektedir (Merriam, 2009; Shenton, 2004). Bu çalışmada, araştırmancının inandırıcılığını arttırabilmek amacı ile gözlem ve görüşme gibi çeşitli yöntemlerle derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Bununla birlikte, katılımcı çeşitliliğini sağlama amacı ile maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile Van ili Muradiye İlçesi’ndeki Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesindeki farklı özelliklere sahip (mezun oldukları lisans programı, cinsiyet, yaş, deneyim, vb.) İngilizce öğretmenleri ve bu liselerde öğrenim gören farklı özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, şube) öğrencilerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne ilişkin olarak, görüşme ve gözlem formunun geliştirilmesi ile görüşme verilerinin kod/temalarının oluşturulmasında Eğitim programları ve Öğretim bilim dalı ile İngiliz Dili Eğitimi alanında görev yapan öğretim üyelerinden görüşleri alınmıştır. Nitel verilerin teyidinin sağlanması amacıyla görüşme ve gözlem olmak üzere iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı teyidi kapsamında ise ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilen görüşmeler, metne dönüştürüldükten sonra öğretmenler ile tekrar görüşülerek görüşme kaydının yazılı metne aktarılmış halini incelemeleri akabinde, yazılı metinlerin doğruluğunun teyit edilmesi sağlanmıştır.

Aktarılabirlik, çalışmadan elde edilen bulgularının benzer durumlara uyarlanabilirliği ile ilişkilidir (Firestone, 1993; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Shenton’a (2004) göre “nitel araştırmalardan elde edilen bulguların benzer örneklemlerde genelleme yapılması mümkün olmamaktadır” (s.69). Bu doğrultuda, nitel çalışmalarda farklı koşul ve durumlarda da geçerliğinin sağlanması için genellenebilirlik yerine aktarılabirlik ölçütü önerilmektedir (Creswell, 2007; Firestone,1993; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009; Shenton, 2004). Firestone’a (1993) göre nitel araştırmalarda aktarılabirliğin sağlanabilmesi için “çalışma ile ilgili ayrıntıların betimlenmesi gerekmektedir” (s.18). Bu kapsamda, araştırma ile ilgili

ayrıntılarının betimlenmesi “okuyucuların araştırmaya yönelik kapsamlı bilgiler edinmesini ve araştırmayı yorumlamasını sağlamakla birlikte araştırmadan elde edilen bulguların başka araştırma bulgularıyla karşılaştırılmasını da kolaylaştırmaktadır” (Firestone, 1993; s.18). Bu doğrultuda, aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla kuramsal temeller ve araştırma problemleri çerçevesinde şekillendirilen araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreci hakkında detaylı açıklamalar sunularak ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Bununla birlikte, nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması çalışma grubuna ilişkin detaylı veriler elde edilmesi ve elde edilen bulgularının diğer araştırmacılar tarafından yorumlanmasını kolaylaştırması açısından aktarılabilirliğe önemli katkı sağlamaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993; Firestone, 1993). Bu doğrultuda, diğer araştırmacıların durumlara ve olaylara özgü değişkenliği ve çeşitliliği anlamasına yardımcı olması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılabilmesi amacı ile araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş ve çalışma grubunun özellikleri detaylı olarak sunulmuştur.

Tutarlılık, nitel araştırmalarda “farklı araştırmacıların aynı ortamda, aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılması” (s.71) olarak belirtilmektedir (Shenton, 2004). Nicel çalışmalarda güvenilirliği tekrar edilebilirlik ile sağlamak mümkün olsa da nitel araştırmalarda olay ve olguların sürekli değişkenlik göstermesi sebebi ile tekrar edilebilirliği mümkün olmamaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda, olay ve olguların değişkenliği benimsenerek araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bununla birlikte, tutarlılık incelemesi kapsamında araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılarak araştırmanın baştan sona tutarlı olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Nitel araştırmalarda tutarlılık alanyazın taraması, araştırma sürecinin detaylı olarak tanımlanması ve farklı araştırmacıların çalışmanın süreç ve sonuçlarını incelemesi gibi yollarla sağlanabilir (Erlandson ve diğerleri, 1993; Marshall ve Rossman, 2016; Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Buradan

hareketle, bu çalışmada araştırma sürecinin detaylandırılması, bulguların alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırılması ve veri analizi sürecinde tüm yazılı görüşme kayıtlarının hem araştırmacı hem de danışmanı tarafından bağımsız olarak analiz edilerek elde edilen kod/temaların karşılaştırılması yapılarak ve uzman görüşlerine başvurularak araştırmanın tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Teyit edilebilirlik, nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının gerçeklerle örtüşmesi, kişisel kararlar ya da varsayımlardan arınmış olması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda, bulguların araştırmacının değil, katılımcıların deneyim ve görüşlerinden elde edildiğinin; çalışmanın objektifliğinin ortaya konulması gerekmektedir (Creswell, 2007; Shenton, 2004). Araştırmacının ulaştığı sonuçları ham verilerle karşılaştırmak, araştırmadan bağımsız bir uzmanın görüşüne başvurmak araştırmanın teyit edilebilirliğini arttırmada kullanılan yöntemlerdendir (Merriam, 2009; Shenton, 2004). Buradan hareketle, bu çalışmada veri toplama sürecinde veri toplama araçlarına ilişkin uzman görüşü alarak, tezin tüm aşamasında ise tez danışmanı ve TİK üyelerinin görüşlerine başvurularak araştırmanın teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Nitel çalışmalarda araştırmacı, uzaktan veya ikinci elden veri toplayan kişi olmamakla birlikte, katılımcı olarak doğrudan veri toplayan kişidir ve araştırmanın içinde aktif olarak yer alır (Creswell, 2007; Greenbank, 2003). Bu doğrultuda, araştırmacı bireysel görüşme ve sınıf içi gözlemler yolu ile veri toplama sürecine aktif olarak katılmıştır. Bununla birlikte, Booth vd. (2012) göre araştırmacının çalışmanın konusuna hâkim olması; alanyazını derinlemesine araştırması gerekmektedir (Booth ve diğerleri, 2012, aktaran, Kushkiev, 2019). Bu doğrultuda araştırmacı, çalışmanın odağı olan programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin çeşitli kaynaklardan alanyazın taraması yaparak çalışmanın konusuna ilişkin derinlemesine bilgi edinmiştir. Lincoln ve Guba (1985) tarafından belirtildiği gibi nitel çalışmalarda araştırmacının çalışmanın inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve



teyit edilebilirliğini sağlaması gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmacı elde ettiği verilerin inandırıcılığını sağlamak amacı ile araştırma sürecini ayrıntılı bir şekilde aktarmaya özen göstermiş, her bulguyu veri kaynaklarından alıntı yaparak desteklemiştir. Böylelikle okuyucuların verilere olduğu şekli ile ulaşması, bulguların aktarılabilirliği ve tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmacının kendi varsayımlarını ve önyargılarını veri toplama sürecinden uzak tutması ve verileri objektif olarak toplaması gerekmektedir (Greenbank, 2003). Bu doğrultuda, araştırmacının da İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyor olması görüşmeler sırasında soruları derinleştirmesini, sınıf içi gözlemler sırasında detayları fark edebilmesini sağlamış olmasına karşın; araştırmacı elde ettiği yaşantı ve ön görülerini araştırmaya dahil etmemeye özen göstermiş, görüşme ve gözlemler sırasında İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerini veya davranışlarını etkileyebilecek herhangi bir müdahaleden kaçınmıştır. Araştırmacının geçmiş yaşantıları, araştırmaya ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde araştırmacıya katkı sağlamış; objektif tutum ve davranışları araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini diğer bir ifade ile güvendiuyulabilirliğini sağlamıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular

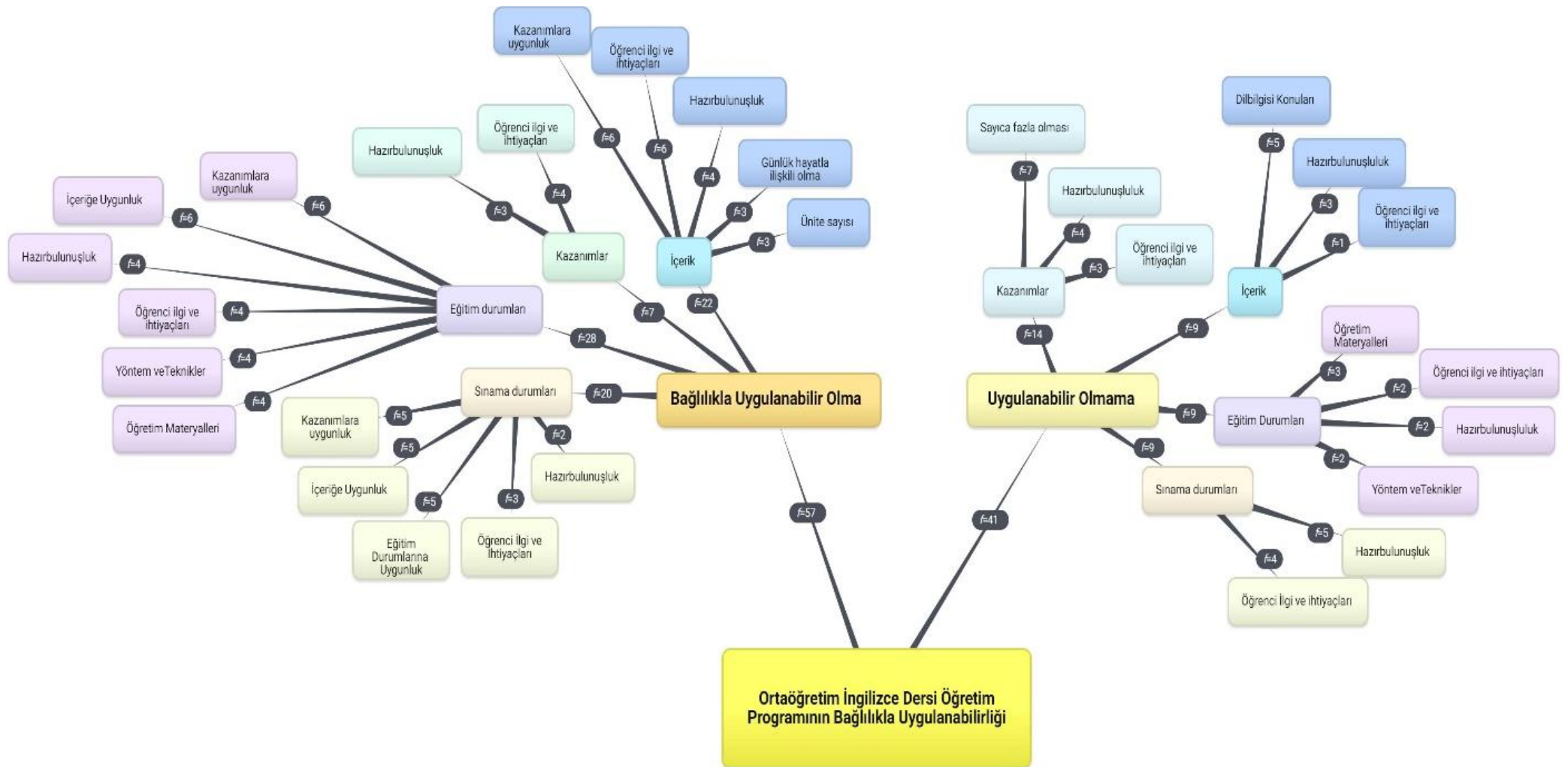
Bu bölümde, araştırmanın odağındaki temel problem doğrultusunda oluşturulan alt problemlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları ve öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere yönelik bulgular sunulmuştur.

### **İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci alt problemine ilişkin bulgular, İngilizce öğretmenleriyle ( $n = 7$ ) yapılan bireysel görüşmelerle toplanan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (OİDÖP) öğelerinin (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda (1) bağlılıkla uygulanabilir olma ve (2) bağlılıkla uygulanabilir olmama temaları oluşturulmuştur. Şekil 9’da verildiği gibi OİDÖP öğelerinin *bağlılıkla uygulanabilir olma* teması altında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları”, “kazanımlara uygunluk”, “hazırbulunuşluluk”, “içeriğe uygunluk”, “eğitim durumlarına uygunluk”, “yöntem ve teknikler”, “öğretim materyalleri”, “günlük hayatla ilişkili olma” ve “ünite sayısı” kodları; OİDÖP öğelerinin *bağlılıkla uygulanabilir olmama* teması altında ise “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları”, “hazırbulunuşluluk”, “kazanım sayısı”, “dil bilgisi konuları”, “yöntem ve teknikler” ve “öğretim materyalleri” kodları oluşturulmuştur. Şekil 9’da OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

## Şekil 9

## ÖİDÖP'ün Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular



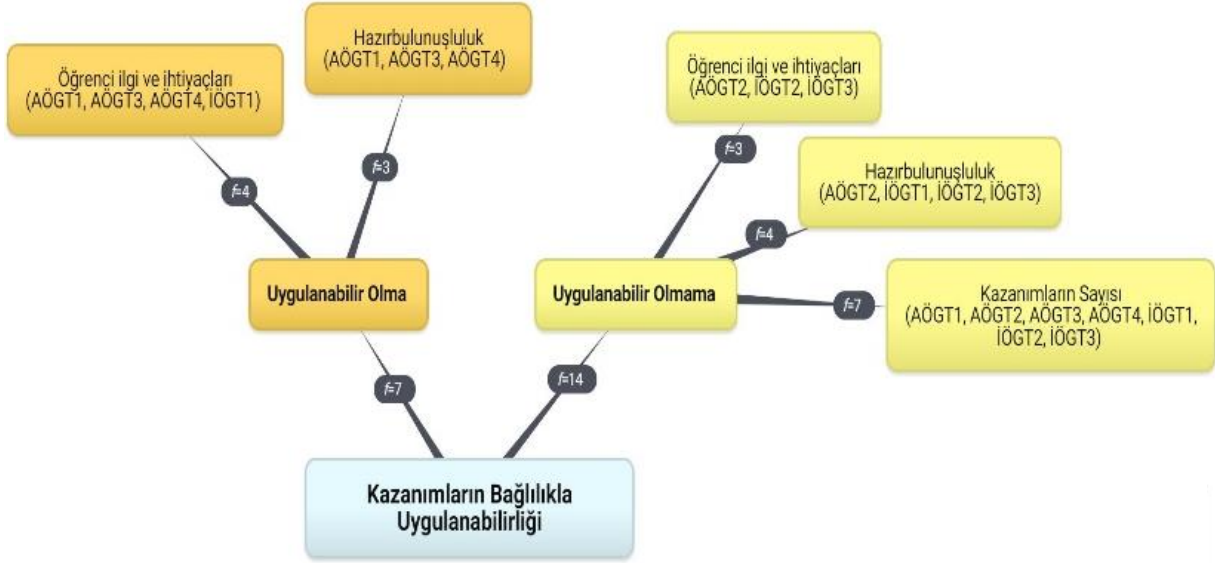
Şekil 9'da verildiği gibi 2018 ÖİDÖP'ün *bağlılıkla uygulanabilir olması* araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla eğitim durumları ( $f=28$ ) açısından vurgulanırken, bunu sırasıyla içerik ögesi ( $f=22$ ), sınav durumları ( $f=20$ ) ve kazanımlar ( $f=7$ ) takip etmektedir. ÖİDÖP'ün *bağlılıkla uygulanabilir olmama* durumu ise en fazla kazanımlar ( $f=14$ ) açısından ifade edilirken, içerik ( $f=9$ ), eğitim durumları ( $f=9$ ) ve sınav durumları ( $f=9$ ) öğeleri de vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ÖİDÖP öğelerinin *bağlılıkla uygulanabilir olma* durumunu en fazla öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ( $f=17$ ) ile ilişkilendirirken; içeriğin, eğitim durumlarının ve sınav durumlarının kazanımlara uygunluğu ( $f=17$ ), hazırbulunuşluk ( $f=13$ ), eğitim durumlarının ve sınav durumlarının içeriğe uygunluğu ( $f=11$ ), sınav durumlarının eğitim durumlarına uygunluğu ( $f=5$ ), yöntem ve teknikler ( $f=4$ ), öğretim materyalleri ( $f=4$ ), günlük hayatla ilişkili olma ( $f=3$ ) ve ünite sayısı ( $f=3$ ) açısından da uygulanabilir olduğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan, ÖİDÖP öğelerinin *bağlılıkla uygulanabilir olmama* durumuna ilişkin olarak en fazla öğrenci hazırbulunuşluğu ( $f=14$ ) vurgulanırken, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ( $f=10$ ), kazanım sayısı ( $f=7$ ), dil bilgisi konuları ( $f=5$ ), öğretim materyalleri ( $f=3$ ) ile yöntem ve teknikler ( $f=2$ ) de araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. ÖİDÖP öğeleri olan kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının bağlılıkla uygulanabilirliği kapsamında öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, aşağıda verilen alt başlıklarda detaylı olarak açıklanmıştır.

### ***Kazanımların Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular***

ÖİDÖP'te belirlenen kazanımların bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, kazanımların "öğrenci ilgi ve ihtiyaçları" (AÖGT1, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1) ile "hazırbulunuşluk" (AÖGT1, AÖGT3, AÖGT4) açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğu vurgulanırken; "kazanımların sayısı" (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3), "hazırbulunuşluk" (AÖGT2, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3) ve "öğrenci ilgi ve ihtiyaçları" (AÖGT2, İÖGT2, İÖGT3) açısından bağlılıkla uygulanamayacağı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Şekil 10'da kazanımların bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

## Şekil 10

### Kazanımların Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular



Şekil 10'da verildiği gibi, OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağlılıkla uygulanabilir olmasında "öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına" uygunluğu vurgulayan öğretmenlerden biri olan AÖGT1 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Kazanımlar genel olarak öğrenciye uygun, öğrencilerin dikkatini çekiyor, onların ilgi ve ihtiyaçlarına da uygun. Dinlenme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları var. Kazanımlarda mesela 9. sınıflarda Kültürel Miras ile ilgili kazanımlar var. Burada yer alan kazanımlar öğrencinin ilgisini çok çekiyor ve öğrencide merak uyandırıyor.

Araştırmaya katılan diğer bir İngilizce öğretmeni AÖGT3'ün "Kazanımlar öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve öğrencilerin ilgisini çekiyor." ifadesi ile İÖGT1'in de "Kazanımlar öğrencinin dikkatini çekiyor öğrencide merak uyandırıyor" olarak ifade ettiği görüşlerinde kazanımların "öğrenci ilgi ve ihtiyaçları" açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğu vurgulanmıştır.

OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağlılıkla uygulanabilir olmasında "hazırbulunuşluğa" dikkat çeken öğretmenlerden biri olan AÖGT4 görüşünü "Kazanımları öğrenci açısından uygun buluyorum. Öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun, öğrenci için zor

olduğunu düşünmüyorum. Onlar için ideal bence hem bilişsel hem de duyuşsal olarak hazırbulunuşluklarına uygun” olarak açıklamıştır. Diğer bir öğretmen AÖGT1 de görüşlerini “Öğrenci hazırbulunuşluğuna da uygun. Öğrencilerin seviyesine göre kazanımların ağır olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. AÖGT4 ve AÖGT1’in görüşlerine paralel olarak, AÖGT3 “Genel olarak kazanımlar hazırbulunuşluğa uygun ve öğrencilerin alt yapısı uygun diyebilirim bu yönden bir sıkıntı olmuyor.” olarak belirttiği görüşlerinde kazanımların öğrencilerin “hazırbulunuşluğuna” uygun olması açısından bağlılıkla uygulanabileceğini vurgulamıştır.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenler “kazanımların sayısı” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3), “hazırbulunuşluk” (AÖGT2, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3) ve “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT2, İÖGT2, İÖGT3) açısından kazanımların bağlılıkla uygulanamayacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri kazanımların fazla sayıda olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, AÖGT2 “Ayrıca kazanımlar sayı olarak da fazla. Bir ünite de en az 10 tane kazanım var. Bu kadar çok kazanımın yetişmesi mümkün değil.” ifadesi ile AÖGT1 ise “Kazanımlarla ilgili sıkıntılarda mevcut; kazanımlar çok fazla, ... yetiştirmekte zorlanıyoruz.” görüşleri ile kazanım sayısının fazla olmasından dolayı bağlılıkla uygulanabilir olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT1 de görüşlerini “Ama kazanımların olumsuz yönleri de var kazanımlar çok fazla” olarak açıklamıştır. Kazanımların fazla sayıda olmasından dolayı bağlılıkla uygulanabilir olmadığını vurgulayan öğretmenlerden bir diğeri olan AÖGT4 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Kazanımlar sayıca çok fazla ve bu yüzden yetişmiyor. Kazanımlar azaltılmalı bence, konuşma için yaklaşık dört tane kazanım var. Konuşma için bir kazanımı bile zor yapabiliyoruz. Dinleme için de öyle, dinleme için üç-dört kazanım çok fazla. Okuma kazanımlarını bile zor yetiştiriyoruz. Yazma için de kazanımlar fazla. Bence her beceriden bir tane kazanım yeterli.

OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağıllıkla uygulanabilir olmadığını “hazırbulunuşluk” açısından ele alan öğretmenlerden biri olan AÖGT2 görüşlerini “Kazanımları öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun bulmuyorum, bazı kazanımlar zor öğrenciye uygun değil. Öğrenci daha gelecek zamanı bilmiyor kazanımda gelecek zamanla ilgi paragraf yazma isteniyor bu mümkün değil. Konuşma kazanımları da çok ağır bunları öğretmemiz mümkün değil.” olarak açıklamıştır. Kazanımların öğrenci hazırbulunuşluğu açısından uygulanabilir olmadığını vurgulayan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT2 “Öğrenci düzeyine de uygun değil özellikle 9. sınıf öğrencileri için zor olabiliyor.” ifadesi ile; İÖGT1 de “...öğrencilerin hazırbulunuşlukları da yeterli olmayabiliyor bu yüzden kazanımları uygulamakta zorlanıyoruz. Öğrencinin alt yapısı yeterli olmuyor.” şeklinde açıklamıştır. Kazanımları sınıf düzeyleri açısından öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını vurgulayan AÖGT2 ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Kazanımları bazı yönlerden uygun bulmuyorum. Özellikle öğrenci hazırbulunuşluğuna, sınıf düzeylerine uygun bulmuyorum, çünkü sınıf düzeylerine göre hazırlanmamış, 11.sınıf kazanımları 12.sınıf kazanımlarından daha ağır bence. 10.sınıf kazanımı 9. sınıf kazanımlarından daha kolay bunun gibi kolaydan zora doğru gitmiyor. Kazanımlar öğrencilere uygun değil.”

Kazanımların “hazırbulunuşluk” açısından bağıllıkla uygulanabilir olmadığını belirten diğer bir öğretmen olan İÖGT2 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

9., 10., 11. ve 12. sınıflar için konuşuyorum, her sene aynı düzeyde kazanımlar yerine her sonraki sene kazanımların düzeyi arttırılmalı ama 9. sınıftaki kazanımla, 11. sınıftaki kazanımın düzeyi neredeyse aynı. Bence bu şekilde olmamalı kazanımlar seviye olarak kolaydan başlamalı ve zora doğru gitmeli.

OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağıllıkla uygulanabilir olmadığını “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından vurgulayan AÖGT2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Kazanımları bazı yönlerden uygun bulmuyorum özellikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değil yani kazanımlarda öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmamış. Mesela bir yazma kazanımında öğrenciden CV hazırlanması isteniyor bu öğrencinin ilgi alanı değil ki CV hazırlamak üniversite mezunlarının yapabileceği bir iş.

Araştırmaya katılan diğer bir İngilizce öğretmeni İÖGT2 “Bence kazanımlar öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değil yani öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmamış.” ifadesi ile İÖGT3 de “Kazanımlarda öğrencilerin ilgisini çekmeyen davranışlar bekleniyor.” olarak ifade ettiği görüşlerinde kazanımların öğrenci ilgi ve ihtiyaçları açısından bağlılıkla uygulanabilir olmadığına vurgu yapmıştır.

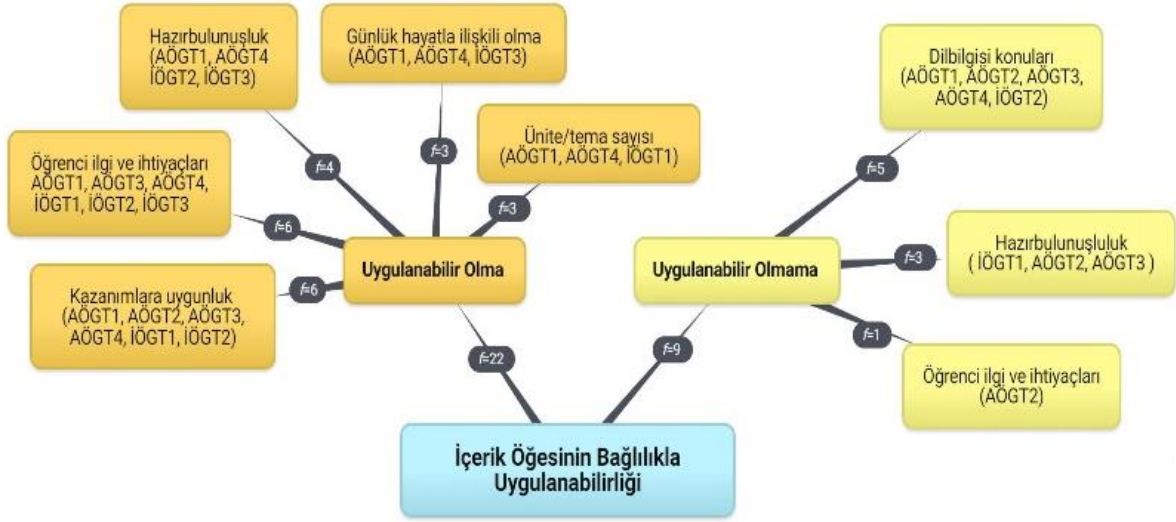
### ***İçeriğin Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular***

OİDÖP’te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, içerik ögesinin “kazanımlara uygunluk” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2), “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT1, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3), “hazırbulunmuşluk” (AÖGT1, AÖGT4, İÖGT2, İÖGT3), “günlük hayatla ilişkili olma” (AÖGT1, AÖGT4, İÖGT3) ile “ünite/tema sayısı” (AÖGT1, AÖGT4, İÖGT1) açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan, OİDÖP’te belirlenen içeriğin “dil bilgisi konuları” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2), “hazırbulunmuşluk” (İÖGT1, AÖGT2, AÖGT3) ile “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT2) açısından yetersiz olmasından dolayı bağlılıkla uygulanabilir olmadığı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Şekil 11’de içerik ögesinin bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.



## Şekil 11

### İçerik Öğesinin Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular



Şekil 11’de verildiği gibi, OİDÖP’te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olmasında kazanımlara uygunluğu vurgulayan öğretmenlerden biri olan AÖGT1 görüşlerini “İçerik kazanımlara uygun ve kazanımlarda ne varsa içerik de ona uygun hazırlanmış.” olarak belirtirken; benzer şekilde İÖGT1 de “Genel olarak içerik kazanımla uyumlu” ifadesi ile belirtmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de “Evet içerik genel anlamda kazanımlarla uyumlu.” olarak benzer şekilde, AÖGT4 de “Kazanımda yer alan beklentilerle içerik birbirini tutuyor.” olarak paylaştığı görüşleri ile içeriğin kazanımlarla uyumlu olduğunu vurgulamıştır.

OİDÖP’te yer alan içerik öğesinin “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğunu belirten AÖGT1 görüşlerini “...öğrenciye de genel olarak uygun, içerik öğrencinin ilgisini çekiyor öğrencide merak uyandırıyor” ifadesi ile belirtmiştir. İÖGT3 ise görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

İçerik, öğrenci ihtiyaçlarına uygun, öğrencinin ilgisini çekiyor eğlenceli konular var. Bunlar ders kitaplarımızda da var. Kitaplarımızdaki içerik, oldukça güzel öğrenciler seviyorlar, onlara da uygun olduğunu düşünüyorum. İçerikle ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadım henüz içerik öğrenciyi merkeze alacak şekilde hazırlanmış.

OİDÖP'te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olmasında “hazırbulunuşluğa” dikkat çeken İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 görüşlerini “öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun, öğrencilerin genel olarak ön öğrenmeleri yeterli” sözleri ile İÖGT2 ise “öğrencilerin hazırbulunuşlukları yeterli” ifadesi ile belirtmişlerdir.

OİDÖP'te belirlenen içeriğin “günlük hayatla ilişkili olması” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğunu İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3 “İçerik günlük hayattan ben kendimde derste eğleniyorum ve benim için de çok keyifli bulduğum konular var.” sözleriyle belirtmiştir. AÖGT4 ise görüşlerini “Konular günlük hayattan, sağlık olsun gezi olsun hep günlük hayattan konular bunlar. Öğrencinin çok ilgisini çekiyor çok güzel konular.” olarak belirtmiştir.

OİDÖP'te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olmasında “ünitelerin sayısı” açısından uygun olduğunu vurgulayan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 “Üniteler yeterli yani on tane tema var bunları yapıyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde, AÖGT1 de ünitelerin sayıca uygun olduğunu “İçerik sayı olarak da uygun çok fazla değil her sınıf düzeyinde 10 ünite var bu da yeterli oluyor bence. Bizim zamanımızda daha çok ünite vardı yetişmiyordu zor oluyordu.” olarak belirtmiştir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından “dil bilgisi konuları” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2), “hazırbulunuşluk” (İÖGT1, AÖGT2, AÖGT3) ile “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT2) açısından içeriğin bağlılıkla uygulanamayacağı belirtilmiştir.

OİDÖP'te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olmadığını “dil bilgisi konularının” yetersizliği ile ilişkilendiren İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 bu konudaki görüşlerini “Programın içeriğinde dil bilgisi konuları az; onları da ben ekliyorum.” sözleriyle bildirmiştir. Benzer şekilde, AÖGT4 de “Fakat şunu da belirtmek istiyorum dil bilgisi konuları az yeterli olmuyor.” ifadeleri ile belirtmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de “Ama dil bilgisi konuları çok az bu şekilde öğrenciler konuları öğrenmek için gerekli olan dil bilgisini edinemiyorlar.” ifadesi ile görüşünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 de dil bilgisi konularının yetersiz olmasını şu şekilde belirtmiştir:

Ama öğrencilerde dil bilgisi eksikliği var ve dil bilgisi konuları programda çok dağıtılmış her ünite az geçiyor. Eğer öğrencilerin dil bilgisi temelleri olsaydı bu güzel bir durum olurdu ama dil bilgisi konularında çok eksiklikleri var. Öyle olunca da ünite içinde yer almasa da bazı dil bilgisi konularını tekrar yapıyoruz. Ya da bazı dil bilgisi konularını öğrenci seviyesine uygun olmadığı için hiç yapamıyoruz. Yani programda dil bilgisi konuları yeterli değil.

OİDÖP'te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olmadığını "hazırbulunuşluk" açısından vurgulayan araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerden İÖGT1 "İçerik öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmayabiliyor öğrencinin seviyesine ağır geliyor." olarak görüşünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT3 ise bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

İçerik, öğrencinin hazırbulunuşluğa uygun değil bence. Öğrencilerin temeli çok yeterli değil. Bazı konular ağır geliyor mesela, öğrenciler daha geniş zamanı çok iyi bilmiyor, geçmiş zamanlı konuları anlamakta zorlanıyorlar. Bu yüzden bu eksiklikleri tamamlamaya çalıştığımız için programda yapmamız gereken yerleri yetiştiremiyoruz.

OİDÖP'te belirlenen içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olmadığını "öğrenci ilgi ve ihtiyaçları" açısından ilişkilendiren AÖGT2 bu konudaki görüşlerini "İçerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değil. Bazı konular mesela CV hazırlama öğrencilerin ilgi alanı değil ihtiyacına da uygun değil." şeklinde açıklamıştır.

### ***Eğitim Durumlarının Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular***

OİDÖP'te belirlenen eğitim durumlarının (öğrenme-öğretme süreçlerinin) bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, eğitim durumları öğesinin "kazanımlara uygunluk" (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2), "içeriğe

uygunluk” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2) “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1), “hazırbulunuşluk” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1), “yöntem ve teknikler” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1) ile “öğretim materyalleri” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1) açısından bağıllıkla uygulanabilir olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan, OİDÖP’te önerilen eğitim durumlarının “öğretim materyalleri” (AÖGT3, İÖGT2, İÖGT3), “hazırbulunuşluk” (AÖGT3, İÖGT2), “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT3, İÖGT2), ile “yöntem ve teknikler” (AÖGT3, İÖGT2) açısından yetersiz olmasından dolayı bağıllıkla uygulanabilir olmadığı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Şekil 12’de eğitim durumları ögesinin bağıllıkla uygulanabilirliğine ilişkin bulgular verilmiştir.

## Şekil 12

### Eğitim Durumları Ögesinin Bağıllıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular



Şekil 12’de verildiği gibi, OİDÖP’te önerilen eğitim durumlarının bağıllıkla uygulanabilir olmasında “kazanımlara uygunluğu” vurgulayan öğretmenlerden biri olan AÖGT1 görüşlerini “Kazanımda ne varsa buna benzer olarak etkinlikler var yani öğrenme-öğretme süreçleri ile uyumlu. Mesela kazanımda konuşma becerisi varsa süreçte de konuşma etkinlikleri var.” olarak belirtirken; benzer şekilde AÖGT2 de “Öğrenme-öğretme süreçleri kazanımlar, içerik açısından uygun kazanımda öğrencilerden dinleme varsa aktivitelerde dinleme videoları falan oluyor.” olarak görüşlerini belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 “Kazanımın odağında ne var ise

etkinlikler de ona göre hazırlanmış.” ifadesi ile; İÖGT2 de “Aktiviteler evet kazanımla ilgili ve uyumlu.” olarak kazanımların eğitim durumları ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının bağlılıkla uygulanabilir olmasında kazanımların uyumunun yanı sıra, “içeriğe uygunluk” da araştırmaya katılan bazı İngilizce öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlerden biri olan AÖGT1 görüşlerini “...içerikte ne varsa buna benzer olarak etkinlikler var yani öğrenme-öğretme süreçleri ile uyumlu.” olarak; İÖGT2 “İçerikte öyle mesela Gelecek Meslekleri temasında mesleklerle ilgili etkinlikler var.” olarak ifade etmiştir. AÖGT4 de bu konudaki görüşlerini “...yani içerikte yani temalarda ne varsa etkinliklerde buna bağlı olarak hazırlanmış” şeklinde belirtirken; AÖGT3 de görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Öğrenme-öğretme süreçleri evet içerikle uyumlu yani içeriğin odağında ne varsa ona göre hazırlanmış. Mesela, seyahat ünitesindeki içeriğe göre öğrenme-öğretme etkinlikleri hazırlanmış, Yiyecek ve Festivaller ünitesinde festivallerle ilgili okuma etkinliği var. Bu çok güzel. İçerik ve öğrenme-öğretme süreçleri birbiriyle uyum içinde.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından da bağlılıkla uygulanabilir olduğunu belirten İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 görüşlerini “Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor yararlı buluyorlar. Katılmak istiyorlar. Mesela, 9.sınıflarda yer yön bulma etkinliği yaptık öğrenciler kroki yaptı çok ilgilerini çekti.” ifadesi ile; AÖGT4 görüşlerini “...etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Yiyecek ve Festivaller, Spor ünitesi gibi eğlenceli ünitelerde etkinlikler var öğrencilerin ilgisini çekiyor.” ifadesi ile; AÖGT2 de “Gelecek meslekleri temasında mesleklerle ilgili etkinlikler var. Öğrencilerin ilgisini çekiyor.” olarak eğitim durumlarının “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının “hazırbulunuşluk” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğunu belirten İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 “Öğrencinin seviyesine uygun öğrenciler aktiviteleri yapabiliyorlar. Okuma etkinlikleri var. Mesela, öğrenciler

anlayabiliyor.” ifadesi ile görüşlerini belirtmiştir. AÖGT1’in görüşlerine paralel olarak, AÖGT4 de “Etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluğu ile uyumlu öğrencilerin yaşına seviyesine uygun. Öğrencilerin anlamadığı etkinlik pek olmuyor okuma etkinliklerinde kelime bilmeleri yararlı oluyor.” olarak görüşlerini belirtmiştir. İÖGT1 de eğitim durumlarının öğrenci hazırbulunuşluğuna uygunluğunu “Öğrencinin ön öğrenmelerine uygun, programda çocukların işbirlikli çalışmasını sağlayan çalışmalar var. Bunları yapabiliyorlar.” ifadesi ile vurgulamıştır.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının bağlılıkla uygulanabilir olmasına yönelik “yöntem ve tekniklerin” uygun olduğunu belirten İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Öğretim programında, iletişimsel dil öğretimi yer almakta. Burada etkileşimsel dil öğretimi amaçlanmakta ve öğrenci merkeze alınıyor tabi ki. Yine öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için beyin fırtınası tekniğinin kullanımı var. Bunları sınıf içinde uyguluyoruz. Özellikle dersin giriş kısmında beyin fırtınasını kullanıyorum. Böylelikle derse daha çabuk adapte olabiliyorlar ve eleştirel düşünmeye başlamış oluyorlar bu da olumlu bir durum oluyor fayda sağlıyor.

Eğitim durumlarının bağlılıkla uygulanabilir olması açısından “yöntem ve tekniklerin” uygunluğunu vurgulayan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT2 de şu ifadelerle görüşlerini belirtmiştir:

Eklektik dediğimiz karma yaklaşım var. İletişimsel yöntemler benimsenmekte İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi var. Harmanlanmış öğrenme var. Yeni öğretim programında zaten dinleme ve konuşma becerileri ön plana çıkıyor. Daha çok anlamaya yönelik iletişim ve etkileşim kurmaya yönelik yöntem ve stratejiler var. Buna yönelik etkinlikler var. Tekniklerden drama var, rol yapma var, yöntem ve teknikleri uygun buluyorum.

Eğitim durumlarının “yöntem ve teknikler” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğunu araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT1, “İngilizce öğretimi için iletişimsel yöntem var. Tekniklerden drama var rol yapma var. Bunları uygun buluyorum sınıf içinde kullanmak bilgilerin kalıcılığını sağlıyor faydalanıyoruz öğrenciyi merkeze alan yöntemleri yararlı buluyorum.” olarak ifade etmiştir.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının bağlılıkla uygulanabilir olmasında yöntem ve tekniklerin yanı sıra “öğretim materyalleri” de araştırmaya katılan bazı İngilizce öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlerden biri olan AÖGT1 görüşlerini şu sözlerle belirtmiştir:

Tabi ki oyunlar, drama, dergi, video ve bulmacalar var ve bunları biz de sınıf içinde sıkça kullanıyoruz. Dinleme etkinliklerinde video izliyorlar onu anlamaya çalışıyorlar. Videolar hem görsel olduğu için akılda daha uzun süre kalabiliyor. Videodan dinleme yaptığımızda daha kolay anlayabiliyorlar. Yine oyunlar da dersin daha keyifli eğlenceli olmasını sağlayabiliyor. Dergiden okuma etkinliği yapıyoruz. Bunlar çok faydalı oluyor öğrenci merkezli olmasını sağlıyor.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının “öğretim materyalleri” açısından bağlılıkla uygulanabilirliğini vurgulayan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT1 “...akıllı tahta, video, film izleme, oyunlar, şarkılar, jigsaw bulmaca ve hikâye yazma gibi öğretim materyalleri var ve uygun buluyorum.” olarak vurgulamıştır. Benzer şekilde, AÖGT4 de şu sözlerle görüşlerini belirtmiştir:

Akıllı tahta, video, bilgisayar, broşür, anket yapma, diyalog, şarkılar, gibi hem basılı hem de multimedya materyalleri vardı programda özellikle bakmıştım. Özellikle videolar kalıcılığı sağlıyor. Öğretim materyallerini olumlu buluyorum. Tech pack, e-portfolio entry, video blog etkinlikleri var. Evet bağlılıkla uygulamada da uygun buluyorum.

Araştırmaya katılan bazı İngilizce öğretmenleri, OİDÖP'te önerilen eğitim durumlarını “öğretim materyalleri” (AÖGT3, İÖGT2, İÖGT3), “hazırbulunuşluk” (AÖGT3, İÖGT2), “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT3, İÖGT2) ile “yöntem ve teknikler” (AÖGT3, İÖGT2) açısından yetersiz olmasından dolayı bağıllıkla uygulanabilir olmadığını vurgulamışlardır.

OİDÖP'te belirlenen eğitim durumlarının bağıllıkla uygulanabilir olmadığını “öğretim materyalleri” ile ilişkilendiren İngilizce öğretmenlerinden biri olan İÖGT2 görüşlerini “Öğretim materyalleri uygulanabilir değil onları uygulamak için teknolojik imkanlar yok.” ifadesi ile belirtirken; benzer şekilde İÖGT3 de “Materyalleri temin etmek zor bu yüzden uygulamak da zor. Mesela görsel materyalleri temin etmek zor oluyor bunları yapamıyoruz.” olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan diğer bir öğretmen AÖGT3 de bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Video, görsel materyaller, broşürler gibi materyaller kullanmamız bekleniyor ama bunları uygulamak da çok kolay değil. Mesela, bir video açmak için ses sistemi gerekiyor. Öğrencilere broşür hazırlayalım dediğimde malzeme alabilecek ekonomik yeterliliği olmayabiliyor. Bazı öğrenciler için bu da sorun oluyor. Bu şekilde materyalleri sağlayamıyoruz ve uygulayamamış oluyoruz.

Diğer bir taraftan, OİDÖP'te belirlenen eğitim durumlarının bağıllıkla uygulanabilir olmamasını “hazırbulunuşluk” açısından ele alan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 görüşlerini “Öğrencinin etkinlikleri yapabilmesi için ön öğrenmeleri yeterli olmayabiliyor. Öğrenci daha cümle kuramıyor, etkinlikte öğrenciden kompozisyon yazması isteniyor bu mümkün olmuyor.” olarak belirtirken; diğer bir öğretmen AÖGT3 bu konudaki görüşlerini “Öğrenciye uygun değil. Etkinlikler öğrencinin yaşına gelişim düzeyine uygun değil. Öğrencinin seviyesine ağır geliyor.” olarak ifade etmiştir.

OİDÖP'te belirlenen eğitim durumlarının bağıllıkla uygulanabilir olmamasını “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından ele alan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 görüşlerini “Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da uygun değil, dinleme etkinliklerine öğrenciler katılmak



istemiyorlar anlayamadıkları için sıkılıyorlar, konuşma etkinliklerinde de istekli değiller, ilgilerini çekmiyor.” olarak belirtirken; diğer bir öğretmen AÖGT3 bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmüyorum. Örneğin 11. sınıflarda spor ünitesi içeriğinde bir rol yapma etkinliği var ve öğrencilerin çok da tanımadığı sörf, rafting gibi sporlardan birini seçerek etkinliğe katılması bekleniyor. Öğrenci bu sporları hiç duymamış bile etkinliğe katılmaları zor oluyor bu durumda.

OİDÖP’te belirlenen eğitim durumlarının bağıllıkla uygulanabilir olmamasını “yöntem ve teknikler” açısından belirten araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2, görüşlerini “Yöntem ve tekniklerde uygulanabilir değil yani. Yöntemleri uygulamak için teknolojik araç gereç gerekli. Mesela, iletişimsel dil öğretim yöntemi için video kullanmak gerekiyor bunlar için yeterli donanım yok.” olarak belirtmiştir. İÖGT2’nin görüşlerine paralel AÖGT3 de bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Ayrıca, öğrenci merkezli yaklaşım benimseniyor. Yani öğretim programları öğrenciyi temele alarak hazırlanıyor. Yani öğretim programın temel amacı öğretmeni değil, öğrenciyi merkeze almak oluyor. O da zaman kısıtlamasından her öğrenciyi merkeze almak mümkün olmuyor. Yöntem ve teknikleri bu yüzden uygulamak kolay değil.

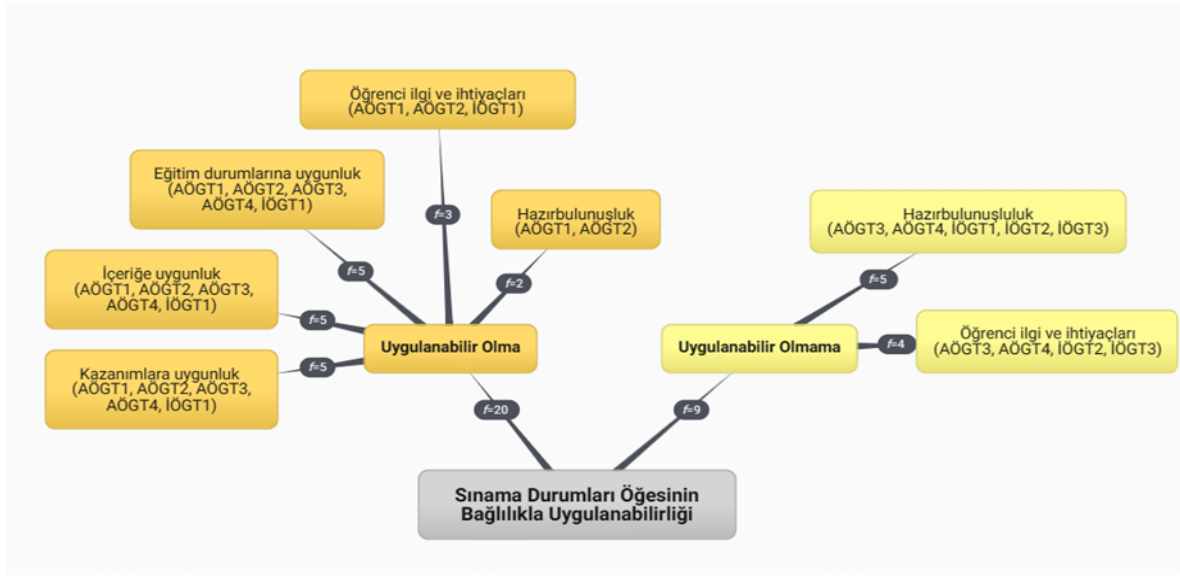
### ***Sınama Durumlarının Bağıllıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular***

OİDÖP’te belirlenen sınama durumlarının (ölçme-değerlendirme süreçlerinin) bağıllıkla uygulanabilirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgularda, sınama durumları öğesinin “kazanımlara uygunluk” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1), “içeriğe uygunluk” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1), “eğitim durumlarına uygunluk” (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1), “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT1, AÖGT2, İÖGT1), “hazırbulunuşluk” (AÖGT1, AÖGT2) açısından bağıllıkla uygulanabilir olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan, OİDÖP’te önerilen sınama durumlarının “hazırbulunuşluk”

(AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3) ile “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2, İÖGT3) açısından yetersiz olmasından dolayı bağıllıkla uygulanabilir olmadığı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Şekil 13’te sınama durumları ögesinin bağıllıkla uygulanabilirliğine ilişkin bulgular verilmiştir.

### Şekil 13

#### Sınama Durumları Ögesinin Bağıllıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular



Şekil 13’te verildiği gibi, ÖİDÖP’te belirlenen sınama durumlarının bağıllıkla uygulanabilir olmasında “kazanımlara uygunluğu” vurgulayan öğretmenlerden biri olan AÖGT1 görüşlerini “...ölçme-değerlendirme süreçlerini kazanımla uyumlu buluyorum; kazanımda yer alan becerilerin ölçülmesi bekleniyor. Bu yüzden dinleme, konuşma, okuma yazma sınavları oluyor.” sözleri ile ifade etmiştir. Benzer şekilde, AÖGT3 de “...evet ölçme-değerlendirme süreçleri kazanımlarla uyumlu diyebilirim; kazanımda hangi beceriler varsa ölçme-değerlendirmede bu beceriler kapsamında.” olarak görüşlerini belirtmiştir. İÖGT1 de görüşlerini “Kazanım ile ölçme-değerlendirme program üzerinde uyumlu; kazanımda dört temel beceri var ölçme de bu şekilde uygulama sınavları ile dört temel becerinin ölçülmesi bekleniyor.” şeklinde paylaşırken; AÖGT4 ise görüşlerini “Programdaki ölçme-

değerlendirme süreçleri kazanım ile uyumlu, kazanımda beklenen davranış ile ölçmemizi beledikleri davranışlar benziyor evet bu konuda uyumlu” sözleri ile ifade etmiştir.

OİDÖP’te belirlenen sınama durumlarının “içeriğe uygunluk” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1 tarafından “İçerikte hangi konular varsa ölçme değerlendirmede de o konular var yani programda öyle...” şeklinde belirtilirken; AÖGT2 de bu konudaki görüşünü “program olarak evet içerikteki temalarla ölçme-değerlendirme uyumlu” olarak paylaşmıştır. Benzer şekilde, AÖGT3 de “İçerikte öğretilen konuların ölçülmesi isteniyor” ifadesi ile İÖGT1 de “İçerikte aynı şekilde program üzerinde hangi konu varsa onu ölçmemiz bekleniyor programda ...” sözleri ile ölçme-değerlendirme süreçlerinin bağlılıkla uygulanabilir olmasında içeriğin uygunluğunu belirtmişlerdir.

OİDÖP’te belirlenen sınama durumlarının bağlılıkla uygulanabilir olmasında “eğitim durumlarına uygunluğu” vurgulayan öğretmenlerden biri olan AÖGT2 görüşlerini “Ölçme değerlendirme süreçleri, öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkinlikler ile benzer. Programda etkinliklerde hangi beceriler varsa ölçmede bu şekilde oluyor. Yazma etkinliği yapıyorsak ölçmede de yazma sınavı oluyor bunun gibi.” olarak açıklamıştır. AÖGT3 de bu konudaki görüşlerini “Ölçme değerlendirme süreçleri öğrenme-öğretme süreçleri ile uyumlu denilebilir. Mesela, okuma, dinleme, konuşma, yazma ölçülmesi isteniyor zaten bunları derslerde yapıyoruz.” olarak belirtmiştir. İÖGT1 de bu konuda “Öğrenme öğretme süreçleri ile ölçme değerlendirme etkinlikleri benzer bu yüzden uyumlu.” ifadesi ile görüş bildirmiştir. AÖGT1 görüşlerini “Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler de ölçme değerlendirme sürecindekilerle benzer mesela Tech Pack etkinliği hem öğrenme-öğretme süreci hem de ölçme değerlendirme sürecinde var.” olarak açıklamıştır. OİDÖP’te belirlenen sınama durumlarının “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğunu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden biri olan AÖGT2 “öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun. Öğrencilerin ilgisini çekiyor. Mesela, öz değerlendirme dikkat çekici” olarak belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Ölçme-değerlendirme süreçlerini, ilgi ve ihtiyaçlar açısından uygun buluyorum. Öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmış. Mesela, tech pack oldukça dikkat çekici. Öğrenci ihtiyaçlarına da uygun öz değerlendirme özellikle öğrenci ihtiyaçlarına uygun. Öz değerlendirme ile öğrenciler kendi eksikliklerini görebiliyorlar bu yüzden de faydalı oluyor. Program öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış.

OİDÖP'te belirlenen sınama durumlarının “hazırbulunuşluk” açısından bağlılıkla uygulanabilir olduğunu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden biri olan AÖGT2 görüşünü “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrenci düzeyine, öğrencilerin alt yapısına genel olarak uygun olduğunu düşünüyorum. Özellikle okuma ve yazma sınavları düzeylerine daha uygun oluyor.” olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, AÖGT1 de görüşlerini “Hazırbulunuşluk için de aynı yani öğrencilerin yaşına İngilizce düzeylerine yani önceki öğrendiklerine uygun hazırlanmış; yani ölçme değerlendirme süreçleri ülke genelini düşünürsek program olarak güzel hazırlanmış.” olarak belirtmiştir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenler “hazırbulunuşluk” (AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3) ve “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” (AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2, İÖGT3) açısından sınama durumlarının bağlılıkla uygulanamayacağı belirtilmiştir. OİDÖP'te belirlenen sınama durumlarının “hazırbulunuşluk” açısından bağlılıkla uygulanabilir olmadığını araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4 “Öğrencilerin hazırbulunuşluğu için yeterli değil yani öğrencilerin daha çok dikkate alınması gerekiyor; öğrencinin bilmediği, yapamadığı birçok yer oluyor. Konuşma ve dinleme ile ilgili ölçme etkinlikleri var bunlar da zor oluyor öğrenciye ağır geliyor.” sözleri ile belirtmiştir. AÖGT4'ün sözlerine paralel olarak AÖGT3 de “Öğrencinin düzeyi dikkate alınmamış, öğrenciler için zor buluyorum değerlendirme etkinliklerini. Biz kendimiz kolaylaştırmaya çalışıyoruz, basit sormaya çalışıyoruz.” ifadesini kullanmıştır. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 de “Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrenciler için biraz ağır gelebiliyor, öğrenciler yapamıyor mecburen kolaylaştırıyoruz konuşmada mesela, daha basit sorular soruyoruz.” ifadesi ile ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını

belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 görüşünü “Öğrenciye ağır geliyor öğrencilerin seviyeleri bu sınavlar için çok yeterli gelmiyor. Kazanım ve içeriğe bire bir uygun hazırlansa zaten öğrencilerin neredeyse hiçbiri o sınavları yapamaz. Biz ölçme değerlendirme etkinliklerini daha öğrencinin yapabileceği seviyede uyarlamaya çalışıyoruz.” olarak açıklamıştır.

ÖİDÖP’te belirlenen sınama durumlarının “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından bağlılıkla uygulanabilir olmadığını araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 tarafından “Öğrenci seviyesi, ilgi ve ihtiyaçlar açısından uyumlu olduğunu düşünmüyorum çünkü öğrencinin düzeyi dikkate alınmamış, öğrenci konuşmak istemiyor ama konuşma becerisini ölçmemiz isteniyor bunun gibi...” sözleri ile belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de benzer şekilde “Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları açısından uyumlu olduğunu düşünmüyorum. Öğrencinin ihtiyacı olmayan değerlendirmeler var mesela veli değerlendirme...” görüşlerini belirtmiştir. AÖGT4 de görüşlerini şu sözlerle belirtmiştir:

Yani öğrenci açısından uygun değil o yüzden genel olarak uygun bulmuyorum. Ölçme değerlendirme süreçleri özellikle sürece yönelik olunca işimize yarıyor yani faydasını görüyoruz. Örneğin, bir portfolyo çalışması yaptığımızda dönemin başından sonuna kadar sürüyor, ürün dosyası elde ediyoruz ve süreci baştan sona değerlendirebiliyoruz. Ama bunu yaparken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekir. Öğrencinin ihtiyaçları, ilgisi, hazırbulunuşluğu için yeterli değil. Öğrencilerin daha çok dikkate alınması gerekiyor.

### **İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Bağlılıkla Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerinin, programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri açısından ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları nasıldır?” olarak belirlenen ikinci alt problemine ilişkin bulgular, sınıf içi gözlemler ile öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle toplanan verilerin analizi

sonucunda elde edilmiştir. Programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri olan (1) uyma; (2) doz; (3) uygulamanın kalitesi ve (4) katılımcı tepkileri kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını bağlılıkla uygulama durumlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

### ***Uyma Bileşenine İlişkin Bulgular***

Programın bağlılıkla uygulanma bileşenlerinden olan Uyma, Dane ve Schneider (1998) tarafından “Programın öğelerini, programda yer aldığı şekliyle uygulama düzeyi” olarak tanımlanmaktadır (s.45). Bu bağlamda uyma bileşeni, gözlemlenen toplam 27 ders saatinin (1080 dk.) 2018 ÖİDÖP’de belirlenen kazanımlar, dil işlevleri, içerik/tema, önerilen öğretim etkinlikleri/materyalleri ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile uyumu olarak ele alınmıştır.

Elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin en fazla ( $f = 27$ ) ÖİDÖP’de belirlenen içerik/temayla uyumlu olarak programı uyguladıkları; bunu sırasıyla öğretim etkinlikleri/materyallerine uyum ( $f = 24$ ); dilin işlevlerine uyum ( $f = 16$ ); kazanımla uyum ( $f = 8$ ) ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile uyumun ( $f = 5$ ) takip ettiği gözlemlenmiştir. Tablo 27’de verildiği gibi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uyma bileşeni kapsamında ÖİDÖP’ü bağlılıkla uygulama durumlarında, en uyumlu oldukları program ögesi içerik/temalar iken; ÖİDÖP ile uyumsuzluğun en fazla gözlemlendiği öge ise ölçme-değerlendirme etkinlikleridir.

**Tablo 27***Uyma Bileşeni Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Gözlemlenen Öğretmenler	Toplam ders saati	Kazanım ile uyumu			Dil işlevleri ile uyumu			İçerik/ tema ile uyumu			Öğretim etkinlikleri /materyalleri ile uyumu			Ölçme-değ. etkinlikleri ile uyumu			Toplam		
		U*	KU*	UZ*	U	KU	UZ	U	KU	UZ	U	KU	UZ	U	KU	UZ	U	KU	UZ
AÖGT1	4	1	2	1	4	-	-	4	-	-	4	-	-	1	-	3	15	4	5
AÖGT2	4	1	2	1	2	2	-	4	-	-	3	1	-	-	-	4	11	7	6
AÖGT3	4	2	2	-	2	2	-	4	-	-	4	-	-	1	-	3	15	6	3
AÖGT4	4	1	3	-	2	2	-	4	-	-	4	-	-	1	-	3	14	7	3
İÖGT1	7	3	4	-	6	1	-	7	-	-	7	-	-	2	-	5	28	9	5
İÖGT2	2	-	2	-	-	2	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2	4	6	2
İÖGT3	2	-	-	2	-	-	2	2	-	-	-	2	-	-	-	2	2	2	8
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>27</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>22</b>	<b>89</b>	<b>41</b>	<b>32</b>

\* U: Uyumlu; KU: Kısmen Uyumlu; UZ: Uyumsuz

Uyma bileşeni açısından OİDÖP'ü bağlılıkla uygulanma durumları odağında yürütülen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgularda, tüm İngilizce öğretmenlerinin OİDÖP'te belirlenen içerik/temalara bağlı uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Tablo 28'de verilen İngilizce öğretmenlerinin OİDÖP'te belirlenen içerik/temalara uyma durumlarına ilişkin sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 28**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Belirlenen İçerik/Temalara Uyum*

Öğretmenler	Gözlemlenen Toplam ders saati	UYMA Bileşeni - İçerik/ Tema ile Uyum		
		Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
AÖGT1	4	4	-	-
AÖGT2	4	4	-	-
AÖGT3	4	4	-	-
AÖGT4	4	4	-	-
İÖGT1	7	7	-	-
İÖGT2	2	2	-	-
İÖGT3	2	2	-	-
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	-	-

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1'in gözlemlenen dersinde 9. sınıf "Dünya Mirası" temasında, ders kitabından dünya mirası ile ilgili metin okuma, sorulara cevap verme, metin ile ilgili cümle dizme etkinliklerini yaptırdığı gözlemlenmiştir. Bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT3 de aynı tema kapsamında ders kitabından eski dönemdeki uygarlıklarla ilgili tartışma ve okuma etkinlikleri yaptırmıştır. 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temasında öğretmenlerden İÖGT2 yiyecek ve festivallerle ilgili metin yazdırmış ve öğrencilerden yazdıkları metni okumalarını istemiştir. Söğüt Festivali ile ilgili cümle dizme etkinliği yapılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerden AÖGT4 de ders kitabından yemeklerle ilgili eşleştirme ve okuma etkinlikleri yaptırmıştır. 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temasında öğretmenlerden İÖGT3 Türkiye'deki yerlerle ilgili kelime çalışması ve ders kitabından okuma çalışması yaptırmıştır. Bir diğer öğretmen AÖGT1 de ders kitabından tarihi yerlerle ilgili eşleştirme ve okuma etkinlikleri yaptırmıştır. 12. sınıf "Haber Hikâyeleri" temasında AÖGT2, ders kitabından geçmişteki haberler ve olaylarla ilgili yazma etkinliği



yaptırarak öğrencilerden yazdıkları metinleri okumalarını istemiştir. Bir diğer öğretmen İÖGT1 de ders kitabındaki haber hikâyelerini yazma ve okuma etkinliklerini yaptırmıştır.

Uyma bileşeni açısından OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri/materyallerinin kullanımına ilişkin olarak Tablo 29'da verilen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgularda, sadece iki öğretmenin kısmen uyumlu öğretim etkinliği/materyali kullandığı, diğer tüm İngilizce öğretmenlerinin OİDÖP'e bağlı uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 24'ünde kullanılan öğretim etkinlikleri ve/veya materyallerinin OİDÖP'te önerilenlerle uyumlu olduğu; üçünde ise kısmen uyumlu etkinlik ve/veya materyal kullanımı gözlemlenirken; OİDÖP'te önerilenler dışında farklı bir öğretim etkinliği ve/veya materyal kullanımı gözlemlenmemiştir.

**Tablo 29**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Önerilen Öğretim Etkinlikleri ve Materyallerine Uyum*

Gözlemlenen Öğretmenler	Toplam ders saati	UYMA Bileşeni – Öğretim Etkinlikleri ve Materyalleri ile Uyumu		
		Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
AÖGT1	4	4	-	-
AÖGT2	4	3	1	-
AÖGT3	4	4	-	-
AÖGT4	4	4	-	-
İÖGT1	7	7	-	-
İÖGT2	2	2	-	-
İÖGT3	2	-	2	-
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>-</b>

Sınıf içi gözlem bulgularına göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, OİDÖP'te önerilen toplam 80 öğretim etkinliği ve/veya materyali arasından 12'sini kendi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanmışlardır. Tablo 30'da verilen sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenler tarafından kullanılan OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri ve/veya materyallerine ilişkin bulgular incelendiğinde, not alma ( $f = 26$ ) en sık kullanılan etkinlik olduğu bunu sırasıyla cümle dizme ( $f = 10$ ); tartışma ( $f = 10$ ); videolar ( $f = 8$ ); eşleştirme ( $f = 6$ ); boşluk doldurma ( $f = 5$ ); açıklayıcı metin ( $f = 5$ ); röportaj yapma ( $f = 3$ ); gazeteler ( $f =$

2); diyalog ( $f = 2$ ); tahminde bulunma ( $f = 2$ ); öyküleyici metin ( $f = 1$ ) etkinliği olarak takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 30**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Önerilen Öğretim Etkinlikleri ve Materyallerinin Kullanımı*

UYMA bileşeni açısından OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri/ materyallerinin kullanımı								
	Gözlemlenen Öğretmenler							Toplam
	AÖGT1	AÖGT2	AÖGT3	AÖGT4	İÖGT1	İÖGT2	İÖGT3	
Not alma	4	4	4	4	6	2	2	26
Boşluk doldurma	1	2	-	-	2	-	-	5
Açıklayıcı metin	-	-	1	1	3	-	-	5
Cümle dizme	-	1	2	2	3	2	-	10
Videolar	1	1	2	1	2	1	-	8
Röportaj yapma	-	-	1	-	2	-	-	3
Tahminde bulunma	-	-	-	-	2	-	-	2
Gazeteler	-	1	-	-	1	-	-	2
Tartışma	2	-	4	3	1	-	-	10
Eşleştirmeler	3	-	-	2	-	-	1	6
Öyküleyici metin	-	-	-	-	1	-	-	1
Diyalog	-	-	-	1	-	1	-	2
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>80</b>

Tablo 30'da verildiği gibi OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri ve materyallerinin kullanımının bağlılıkla uygulanmasına örnek olarak, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3'ün 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı gözlemlenen dersinde eski uygarlıklar konusu ile ilgili OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden tartışma ve not almayı kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden İÖGT1 de Dünya Mirası ile ilgili video, açıklayıcı metin, tahminde bulunma ve not alma etkinliklerini yaptırmıştır. 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" teması kapsamında öğretmenlerden AÖGT4, dersinde yemeklerle ilgili tartışma, açıklayıcı metin, cümle dizme, eşleştirme ve not alma etkinlikleri yapılmıştır. AÖGT1'in 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı dersinde, Türkiye'deki yerlerle ilgili

tartışma, eşleştirme ve not alma etkinlikleri yaptırmıştır. Öğretmenlerden AÖGT1 ise sadece ders kitabındaki kelimeleri yazdırarak not alma etkinliği yaptırmıştır. İÖGT1, 12. sınıf “Haber Hikâyeleri” temalı dersinde haberlerle ilgili röportaj, gazete, boşluk doldurma, cümle dizme ve not alma ve video etkinliklerini yaptırmıştır.

Diğer taraftan, Tablo 29’da verildiği gibi OİDÖP’te belirlenen öğretim etkinlikleri ve materyallerinin kısmen uygulandığı da gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak, öğretmenlerden AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikâyeleri” temalı dersinde geçmişte yaşanan hikayeler ile ilgili sadece ders kitabından not alma etkinliği yaptırdığı; benzer şekilde, öğretmenlerden İÖGT3’ün de 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde Türkiye’deki gezilecek yerlerle ilgili ders kitabından not alma etkinliği yaptırdığı gözlemlenmiştir.

Uyma bileşeni açısından OİDÖP’te belirlenen dilin işlevlerine bağlılık kapsamında Tablo 31’de verilen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgularda, toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 16’sında uygulanan dilin işlevlerinin OİDÖP’te önerilenlerle uyumlu olduğu; dokuzunda ise kısmen uyumlu olduğu gözlemlenirken, OİDÖP’te önerilen dilin işlevlerine iki derste yer verilmediği gözlemlenmiştir.

**Tablo 31**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP’te Belirlenen Dilin İşlevlerine Uyum*

Öğretmenler	Gözlemlenen Toplam ders saati	UYMA Bileşeni –Dilin İşlevleri ile Uyumu		
		Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
AÖGT1	4	4	-	-
AÖGT2	4	2	2	-
AÖGT3	4	2	2	-
AÖGT4	4	2	2	-
İÖGT1	7	6	1	-
İÖGT2	2	-	2	-
İÖGT3	2	-	-	2
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>2</b>

Tablo 31’de verildiği gibi OİDÖP’te yer alan dilin işlevlerinin bağlılıkla uygulanmasına örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3’ün 9. sınıflarda “Dünya Mirası” temalı dersinde dilin işlevleri olarak OİDÖP’te verilen “Geçmiş olaylar hakkında konuşma” kapsamında geçmiş olaylar hakkında konuşma etkinliği yaptırdığı gözlemlenmiştir.

AÖGT4'ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde OİDÖP'te yer alan “Olayları ve eylemleri tanımlama” dilin işlevleri kapsamında derste ağırlıklı olarak milli ve uluslararası festivallerin tanıtılmasına yer verildiği gözlemlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1'in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde OİDÖP'te yer alan “Şehirleri ve tarihi yerleri anlatma” dilin işlevleri kapsamında, Türkiye'deki şehirleri tanıtmaya yönelik etkinlikler yaptırdığı, bu kapsamda öğrencilerin Türkiye'deki şehirleri ve bu şehirlerin önemli özelliklerini anlattığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden AÖGT2 de 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “Geçmiş olayları anlatma” olarak OİDÖP'te verilen dilin işlevleri kapsamında geçmiş olayları anlattırdığı gözlemlenmiştir.

Diğer taraftan, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2'nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı bir diğer dersinde “Geçmiş olayları anlatma” olarak OİDÖP'te verilen dilin işlevleri kapsamında derste geçmiş olayların anlatımının yanı sıra geçmiş olaylarla ilgili not alma çalışmalarına ağırlık verildiği OİDÖP'te yer alan dilin işlevlerinin kısmen uygulandığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2'nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde OİDÖP'te yer alan “Milli ve uluslararası festivaller hakkında konuşma” dilin işlevleri kapsamında konuşma etkinliğinin yanı sıra, festivallerle ilgili okuma ve yazma etkinliğine ağırlık verildiği öğrencilerin festivallerle ilgili cümleleri sıraya dizdiği gözlemlenmiştir.

Buna karşın, OİDÖP'te yer alan dilin işlevlerinin bağıllıkla uygulanmamasına örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3'ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı gözlemlenen dinleme ve konuşma becerisi odaklı iki dersinde de OİDÖP'te “Şehirleri ve tarihi alanları anlatma” olarak verilen dil işlevi odağında ders işlemediği, bunun yerine ders kitabındaki “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temasında yer alan kelimeleri yazdırdığı ve bu kelimeler ile eşleştirme etkinlikleri yaptığı gözlemlenmiştir.

Uyma bileşeni açısından OİDÖP'te dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) odağında belirlenen kazanımlara bağıllık kapsamında Tablo 32'de verilen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgularda, toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin sekizinde

uygulananan kazanımların OİDÖP'te yer alanlarla uyumlu olduğu; 15'inde ise kısmen uyumlu olduğu gözlemlenirken; gözlemlenen dört dersin ise OİDÖP'te yer alan kazanımlarla uyumlu olmadığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 32**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Belirlenen Kazanım ile Uyumu*

Öğretmenler	Gözlemlenen Toplam ders saati	UYMA Bileşeni – Kazanım ile Uyumu		
		Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
AÖGT1	4	1	2	1
AÖGT2	4	1	2	1
AÖGT3	4	2	2	-
AÖGT4	4	1	3	-
İÖGT1	7	3	4	-
İÖGT2	2	-	2	-
İÖGT3	2	-	-	2
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>4</b>

Tablo 32'de verildiği gibi OİDÖP'te yer alan kazanımların bağlılıkla uygulanmasına örnek olarak, İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı, "Öğrenciler geçmişte ziyaret ettikleri yerlerle ilgili paragraf yazar" yazma becerisi kazanımı (E9.7.W1.) kapsamındaki dersinde öğretmenin konu ile ilgili paragraf yazma etkinliğine ağırlıklı olarak yer verdiği gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temalı dersinde OİDÖP'te yer alan "Öğrenciler dünya yemeklerini sınıflandırabilmek amacı ile metni değerlendirir" okuma becerisi kazanımı (E10.7.R1.) odağında öğretmenin derste ders kitabındaki Dünya yemekleri ile ilgili okuma etkinliğine ağırlık verdiği, metindeki ülkelerin yemeklerini ve festivallerini okuttuğu ve okuma sorularına yanıtlar istediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, AÖGT1'in 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temasının "Öğrenciler Türkiye'deki tarihi yerler ile ilgili metindeki özel bilgiyi bulur" okuma becerisi kazanımı (E11.7.R1.) olan dersinde ders kitabındaki "Göbeklitepe" okuma etkinliğine ağırlıklı olarak yer verdiği Göbeklitepe'yi önemli kılan özelliği öğrencilerin metinden bulmasını istediği gözlemlenmiştir.

Tablo 32’de verildiği gibi OİDÖP’te yer alan kazanımların kısmen uygulanmasına örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1’in 9.sınıf “Dünya Mirası” temalı “Öğrenciler Dünya mirası ile ilgili videodaki bilgileri organize eder” dinleme becerisi kazanımı (E9.7.L1) kapsamındaki dersinde öğretmenin ilgili videoyu izlettiği fakat bilgileri organize etmek için okuma parçasını işlediği, dersin dinleme kazanımı olmasına karşın ağırlıklı olarak okuma etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, İÖGT1’in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersi, “Öğrenciler geçmiş zaman ve geçmiş olaylarla ilgili röportajda basit sorulara cevap verir” konuşma becerisi kazanımı (E9.7.S1.) olmasına karşın, İÖGT1’in dersinde ağırlıklı olarak geçmiş zaman ve geçmiş olaylarla ilgili okuma becerilerine yer verdiği öğrencilerin tahtada yazılanları not aldığı gözlemlenmiştir. 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temasının “Öğrenciler ulusal ve uluslararası festival tanıtımı diyaloguna katılır” konuşma becerisi kazanımı (E10.7.S1) olan dersinde İÖGT2’nin kısa bir süre (7 dakika) dakika ilgili diyalogu yaptırdığı dersin konuşma kazanımı olmasına karşın ders kitabındaki Dünya genelindeki festivaller ve yiyecekleri anlatan okuma etkinliğine ağırlık verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temasında “Öğrenciler ulusal ve uluslararası festival tanıtımı diyaloguna katılır” konuşma becerisi kazanımı (E10.7.S1) kapsamında kısa bir süre (6 dakika) ilgili diyalogu yaptırdığı gözlemlenmekle birlikte; AÖGT4’ün ders sürecinde konuşma becerisi kapsamı dışında okuma becerisine yönelik olarak ders kitabındaki diyalogu öğrencilere okuttuğu da gözlemlenmiştir. 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temasının “Öğrenciler tarihi yapıtlar veya yerler ile ilgili sunum yapar” konuşma becerisi kazanımı (E11.7.S1.) olan dersinde öğretmenlerden AÖGT1’in konuşma etkinliği ile derse başladığı fakat ders kitabındaki “Göbeklitepe” okuma etkinliğine ağırlık verdiği gözlemlenmiştir. İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “Öğrenciler videodaki geçmiş olayları sıralar” kazanımının dinleme becerisi (E12.7.L1.) odaklı olmasına karşın öğretmenin dersinde dinleme etkinliklerine (video) daha az yer verdiği (dersin 5 dakikası); geçmiş olaylar ile ilgili okuma ve not alma etkinliklerine ağırlık verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 32’de verildiği gibi OİDÖP’te yer alan kazanımların bağlılıkla uygulanmamasına örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “Öğrenciler, geçmiş olayları anlatır” konuşma becerisi kazanımda (E12.7.S1) öğretmenin derste kazanımla ilgili herhangi bir konuşma etkinliğine yer vermediği buna karşın, öğretmenin ders kitabından Haber Hikayeleri temasındaki okuma ve not alma etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersi, “Öğrenciler tarihi yapıtlar veya yerler ile ilgili sunum yapar” konuşma becerisi kazanımı (E11.7.S1.) kapsamında olmasına karşın, öğretmenin sınıf içinde konuşma etkinliğine yer vermediği Türkiye’deki tarihi yerlerle ilgili okuma etkinliği kapsamında, eşleştirme soruları ve kitaptaki kelimelerin not alınmasına yer verdiği gözlemlenmiştir. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı “Öğrenciler bir arkadaşından detaylı bilgi almak için görüşme yapar.” konuşma becerisi kazanımı (E11.7.S2.) odağındaki dersinde, ders kitabındaki “Göbeklitepe” okuma etkinliğine ağırlıklı olarak yer verdiği Göbeklitepe okuma parçasının okuma-anlama, eşleştirme sorularına ve not alma etkinliğine ağırlık verdiği, buna karşın konuşma etkinliklerine yer vermediği gözlemlenmiştir.

Uyma bileşeni açısından OİDÖP’te yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerine bağlılık kapsamında, Tablo 33’te verilen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgularda, toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin beşinde uygulanan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin OİDÖP’te yer alanlarla uyumlu olduğu; gözlemlenen 22 dersin ise OİDÖP’te yer alan ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile uyumlu olmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf içi gözlem bulgularına göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, OİDÖP’te yer alan toplam 12 ölçme-değerlendirme etkinliği arasından dördünü kendi ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanmışlardır. Tablo 33’te verilen sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenler tarafından kullanılan ders kitabında ve OİDÖP’te yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öz değerlendirme ( $f = 3$ ) ve çoktan seçmeli

sorular ( $f = 3$ ) en sık kullanılan etkinlikler olduğu; en nadir kullanılan etkinliklerin ise açık uçlu sorular ( $f = 1$ ) ve boşluk doldurmaca soruları ( $f = 1$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 33**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Belirlenen Ölçme-Değerlendirme Etkinlikleri ile Uyumu*

Gözlemlenen Öğretmenler	Toplam ders saati	UYMA Bileşeni – Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri ile Uyumu		
		Uyumlu	Kısmen Uyumlu	Uyumsuz
AÖGT1	4	1	-	3
AÖGT2	4	-	-	4
AÖGT3	4	1	-	3
AÖGT4	4	1	-	3
İÖGT1	7	2	-	5
İÖGT2	2	-	-	2
İÖGT3	2	-	-	2
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>22</b>

**Tablo 34**

*Uyma Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Belirlenen Ölçme-değerlendirme Etkinliklerinin Kullanımı*

	UYMA bileşeni açısından OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin kullanımı							
	Gözlemlenen Öğretmenler							
	AÖGT1	AÖGT2	AÖGT3	AÖGT4	İÖGT1	İÖGT2	İÖGT3	Top.
Öz değerlendirme	-	-	1	1	1	-	-	3
Çoktan seçmeli soruları	1	-	-	1	1	-	-	3
Boşluk doldurma soruları	1	-	-	-	-	-	-	1
Açık uçlu sorular	-	-	-	-	1	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Tablo 33 ve Tablo 34'te verildiği gibi OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bağlılıkla uygulanmasına ilişkin İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3'ün 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı bir dersinin sonunda ders kitabında yer alan öz değerlendirme etkinliğini yaptırdığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı bir dersinin sonunda Dünyadaki farklı medeniyetlere yönelik açık uçlu soruları tahtaya yazarak bunları değerlendirme kapsamına alacağını söylemiştir.



10. sınıf AÖGT4 de “Yiyecek ve Festivaller” temalı bir dersinin sonunda ilgili tema kapsamında ders kitabındaki öz değerlendirme etkinliğini yaptığı gözlemlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 de 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı bir dersinin sonunda Türkiye ile ilgili gerçekler konusuna yönelik ders kitabında yer alan çoktan seçmeli test ve boşluk doldurmaya soruları uygulamıştır.

Buna karşın, Tablo 33 ve Tablo 34’te verildiği gibi OİDÖP’te yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerine İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3’ün 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı üç dersinde herhangi bir ölçme değerlendirme etkinliğine yer vermediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2’nin de 10. sınıflarda “Yiyecek ve Festivaller” temalı; İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı ve İÖGT1 ve AÖGT2’nin 12. sınıflarda “Haber Hikayeleri” temalı gözlemlenen tüm derslerinde herhangi bir ölçme değerlendirme etkinliğine yer vermedikleri tespit edilmiştir.

### ***Doz Bileşenine İlişkin Bulgular***

Programın bağlılıkla uygulanma bileşenlerinden olan Doz, Dane ve Schneider, (1998) tarafından “Program uygulamalarının sayısı, süresi, sıklığı” olarak tanımlanmaktadır (s.45). Programın bağlılıkla uygulanma durumunun ortaya konulmasında temel bileşenlerden biri olan “Doz”, bu araştırmada sınıf içi gözlemler yoluyla toplanan nitel verilerin analizi ile elde edilmiştir. Doz bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin; (1) Derse geçiş süresi (Derse giriş yapma/ hazırlanma süresi), (2) Dersin işleniş süresi (Öğretmenin ders sunumu, öğrencinin derse katılımı, ilgili etkinliklerin yapılması), (3) Boş geçen süre (Ders kazanımı/ konusu dışında diğer durumlarda harcanan süre), (4) OİDÖP’te önerilen öğretim etkinlikleri/materyallerinin kullanım sayısı ve sıklığı ile (5) OİDÖP’te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sayısı ve sıklığı odağında yürütülmüştür.

Doz bileşeni kapsamında süre kavramına ilişkin, MEB (2018b) tarafından onaylanan haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda dört saat kapsamında olan Anadolu Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3 ve AÖGT4) gözlemlenen

16 ders saati (16x40 dk.) ve haftalık İngilizce ders saatleri 9. sınıflarda beş saat 10.,11. ve 12. sınıflarda iki saat uygulaması kapsamında olan Anadolu İmam Hatip Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (İÖGT1, İÖGT2 ve İÖGT3) gözlemlenen 11 ders saati (11x40 dk.) olmak üzere toplam 27 ders saati (27x40 dk.) boyunca yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, 40 dakika olan bir ders saati süresinde her iki okuldaki öğretmenlerin derse hazırlık/geçiş için ortalama sürenin 6.85 dakika olduğu, ortalama 27.04 dakika süresince ders işledikleri ve ortalama 6.11 dakikalık sürenin ise ders dışı süreçler için harcadığı gözlemlenmiştir. Tablo 35'te verildiği gibi hazırlık süresi için harcanan asgari sürenin 5 dakika (AÖGT2, İÖGT1), azami sürenin ise 10 dakika (İÖGT2, İÖGT3) olduğu; dersin işleniş süreleri açısından, asgari sürenin 16.25 dakika (AÖGT2), azami sürenin ise 32.5 dakika (AÖGT3) olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, ders dışında farklı işlere ayrılan azami sürenin ise 18.75 dakika olduğu (AÖGT2), bununla birlikte öğretmenlerden AÖGT1 ve İÖGT2'nin derslerinde boş geçen sürenin olmadığı gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, Anadolu Lisesinde 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda 16 ders saati (16x40 dk.) yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgulara göre derslerin işleniş süresinin ortalama 27.5 dakika; Anadolu İmam Hatip Lisesinde 11 ders saati (11x40 dk.) yürütülen gözlemlerde ise derslerin işleniş süresinin ortalama 19.2 dakika olduğu ve Anadolu Lisesinde 18.75 dakika ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde 15 dakika olmak üzere her iki okulda da en çok boş geçen sürenin 12. sınıfların derslerinde olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 35***Doz Bileşeni Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Öğretmenler	Doz Bileşeni Kapsamında Sınıf Gözlemi Boyutları				
	Gözlemlenen		Derse hazırlık süresi	Ders işleniş süresi	Ders dışı boş süre
	Sınıf	Toplam ders sayısı	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
AÖGT1	11	4 x 40 dk.	8.75 dk.	31.25 dk.	-
AÖGT2	12	4 x 40 dk.	5 dk.	16.25 dk.	18.75 dk.
AÖGT3	9	4 x 40 dk.	6.25 dk.	32.5 dk.	1.25 dk.
AÖGT4	10	4 x 40 dk.	7.5 dk.	30 dk.	2.5 dk.
İÖGT1	9	5 x 40 dk.	5 dk.	30 dk.	5 dk.
İÖGT1	12	2 x 40 dk.	5 dk.	20 dk.	15 dk.
İÖGT2	10	2 x 40 dk.	10 dk.	30 dk.	-
İÖGT3	11	2 x 40 dk.	10 dk.	20 dk.	10 dk.
			<b>Genel <math>\bar{X}</math></b>	<b>Genel <math>\bar{X}</math></b>	<b>Genel <math>\bar{X}</math></b>
			6.85 dk.	27.04 dk.	6.11 dk

Haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda dört saat kapsamında olan Anadolu Lisesinde yapılan gözlemlerde İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1'in 11.sınıflarda gözlemlenen dört dersinde ortalama derse hazırlık süresinin 8.75 dakika., dersin işleniş süresinin 31. 25 dakika olduğu ve boş geçen sürenin olmadığı gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak, AÖGT1'in 11. sınıfta gözlemlenen dersine dersin başlangıç saati olan 11:50'de gelerek 10 dakika boyunca yoklama ve materyal, kitap, akıllı tahta hazırlığı gibi işlerle derse yönelik hazırlık yaptığı, 30 dakika boyunca ünite kapsamında dersine devam ettiği 12:30'da dersini bitirdiği ve bu süreçte boş geçen sürenin (ders kazanımı ve diğer durumlar harici harcanan sürenin) olmadığı gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2'nin 12. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde ortalama 5 dakika derse hazırlık süresi, 16.25 dakika dersin işleniş süresi ve 18.75 dakika boş geçen süre olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, AÖGT2'nin 12. sınıfta gözlemlenen dersine ders başlangıç saati olan 8:50'de geldiği yaklaşık beş dakika boyunca yoklama ve ilgili işlere yönelik hazırlık yaptığı ve sonrasında 10 dakika boyunca ünite kapsamında ders işlediği kalan 25 dakikalık sürede ise (öğretmenin izni dahilinde) öğrencilerin İngilizce dersi harici farklı derslerde üniversite sınavına çalıştıkları öğretmenin de bu sürede masasında telefonu ile ilgilendiği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3'ün 9. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde ortalama 6.25 dakika derse hazırlık, 32.5 dakika dersin işleniş ve 1.25 dakika ise boş geçen süre olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, AÖGT3'ün 9. sınıfta gözlemlenen dersine ders başlangıç saati olan 8:00'da gelerek 5 dakika yoklama ve kitap hazırlığı ile ilgili işlerle ilgilendiği, 30 dakika boyunca ünite kapsamında dersine devam ettiği 8:35'te dersini bitirdiği ve kalan 5 dakikalık süreçte öğrencilerin Türkçe olarak aralarında sohbet ettiği öğretmenin bu sürede masasını düzenlediği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4'ün de 10.sınıflarda gözlemlenen dört dersinde ortalama 7.5 dakika derse hazırlık, 30 dakika dersin işleniş ve 2.5 dakika boş geçen süre olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin AÖGT4'ün 10. sınıfta gözlemlenen dersine ders başlangıç

saati olan 10:30'da geldiği 5 dakika yoklama ve kitap hazırlığı gibi işleri yaptığı, 30 dakika boyunca ünite kapsamında dersine devam ettiği 11:05'te dersini bitirdiği ve kalan 5 dakikalık süreçte öğrencilerin Türkçe olarak aralarında sohbet ettiği öğretmenin ise bu sürede akıllı tahtayı kapatma, masasını düzeltme gibi işleri yaptığı gözlemlenmiştir.

Haftalık İngilizce ders saatleri 9. sınıflarda beş saat 10.,11. ve 12. sınıflarda iki saat uygulaması kapsamında olan Anadolu İmam Hatip Lisesinde yapılan gözlemlerde İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1'in 12. sınıflarda iki, 9. sınıflarda beş olmak üzere toplam yedi dersinde ortalama derse hazırlık süresinin 5 dakika, dersin işleniş 27.15 dakika ve boş geçen sürenin 7.85 dakika olduğu gözlemlenmiştir. İÖGT1'in 12. sınıflarda gözlemlenen dersine dersin başlangıç saati olan 11:20' de geldiği 5 dk. yoklama aldığı, 20 dakika boyunca ünite kapsamında ders işlediği, kalan 15 dakikada öğrencilerin öğretmenin izni dahilinde farklı derslerde üniversite sınavına yönelik çalıştığı öğretmenin ise bu sürede masasında roman kitabı okuduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İÖGT1'in gözlemlenen bir başka dersinde 9.sınıflarda ders başlangıç saati olan 8:00'da sınıfa geldiği, yaklaşık beş dakika boyunca yoklama ve kitap hazırlığı gibi ilgili işleri yaptığı ve sonrasında 35 dakika boyunca ünite kapsamında ders işlediği gözlemlenmiştir. İÖGT1'in sınıfında yapılan bu gözlemlerde, ders dışı (ders kazanımı ve diğer durumlar harici harcanan sürenin) harcanan bir sürenin olmadığı da gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2'nin 10.sınıflarda gözlemlenen iki dersinde ortalama 10 dakika derse hazırlık ve 30 dakika dersin işleniş süresi olduğu boş geçen sürenin ise olmadığı gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak, öğretmenin 10. sınıflarda gözlemlenen dersine ders başlangıç saati olan 09:40'da geldiği, 10 dakika yoklama alma ve kitap hazırlama ile ilgili işleri yaptığı 30 dakika boyunca ünite kapsamında dersine devam ettiği 10:20'de dersini bitirdiği ve bu süreçte boş geçen sürenin (ders kazanımı ve diğer durumlar harici harcanan sürenin) olmadığı gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3'ün 11. sınıflarda gözlemlenen iki dersinde ortalama 10 dakika derse hazırlık, 20 dakika dersin işleniş ve 10 dakika boş geçen süre

olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenin 11. sınıflarda gözlemlenen dersine ders başlangıç saati olan 09:40'ta gelerek 10 dakika boyunca yoklama aldığı ve ders kitaplarını hazırladığı, 20 dakika boyunca ünite kapsamında dersine devam ettiği buna karşın, öğrencilerin ayakta olması sınıfın gürültülü olması gibi nedenlerle öğrencileri uyardığı fakat öğrencilerin öğretmeni dikkate almamasından dolayı öğretmenin daha fazla derse devam edemeyeceğini ifade ederek 10:10'da dersi bitirdiği gözlemlenmiştir. Kalan 10 dakikalık sürede ise öğrencilerin kendi aralarında sohbet ederek öğretmenin ise telefonu ile ilgilenerek dersin boş geçtiği gözlemlenmiştir.

Doz bileşeni kapsamında, OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri ve/veya materyallerinin kullanım sayısı ve sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, OİDÖP'te önerilen toplam 80 öğretim etkinliği ve/veya materyallerinden 12'sinin kullanıldığı (kullanım sayısı), kullanım sıklıklarına ilişkin ise en sık kullanılan etkinliğin not alma ( $f = 26$ ) olduğu bunu sırasıyla cümle dizme ( $f = 10$ ); tartışma ( $f = 10$ ); videolar ( $f = 8$ ); eşleştirme ( $f = 6$ ); boşluk doldurma ( $f = 5$ ); açıklayıcı metin ( $f = 5$ ); röportaj yapma ( $f = 3$ ); gazeteler ( $f = 2$ ); diyalog ( $f = 2$ ); tahminde bulunma ( $f = 2$ ); öyküleyici metin ( $f = 1$ ) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda 4-4-4-4 uygulaması kapsamında olan Anadolu Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3 ve AÖGT4) gözlemlenen 16 ders saatinde not alma, tartışma, cümle dizme, eşleştirme, boşluk doldurma, videolar, açıklayıcı metin, röportaj yapma, gazeteler ve diyalog olmak üzere OİDÖP'te önerilen etkinliklerden 10'unun kullanıldığı, kullanım sıklıklarına ilişkin ise en sık kullanılan etkinliğin not alma ( $f = 16$ ) olduğu bunu sırasıyla tartışma ( $f = 9$ ); cümle dizme ( $f = 5$ ); eşleştirme ( $f = 5$ ); boşluk doldurma ( $f = 3$ ); videolar ( $f = 5$ ); açıklayıcı metin ( $f = 2$ ); röportaj yapma ( $f = 1$ ); gazeteler ( $f = 1$ ); diyalog ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir. Haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda 5-2-2-2 uygulaması kapsamında olan Anadolu İmam Hatip Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (İÖGT1,İÖGT2, İÖGT3) gözlemlenen 11 ders saatinde OİDÖP'te önerilen öğretim etkinliği

ve/veya materyallerinin 12'sinin kullanıldığı kullanım sıklıklarına ilişkin ise, en sık kullanılan etkinliğin not alma ( $f = 10$ ) olduğu bunu sırasıyla cümle dizme ( $f = 5$ ); açıklayıcı metin ( $f = 3$ ); videolar ( $f = 3$ ); boşluk doldurma ( $f = 2$ ); röportaj yapma ( $f = 2$ ); tartışma ( $f = 1$ ); eşleştirme ( $f = 1$ ); gazeteler ( $f = 1$ ); diyalog ( $f = 1$ ); tahminde bulunma ( $f = 2$ ); öyküleyici metin ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir. Tablo 36'da sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenler tarafından kullanılan OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri ve materyalleri kapsamında elde edilen bulgular verilmiştir.

**Tablo 36**  
*Öğretim Etkinlikleri/Materyalleri Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

DOZ bileşeni açısından OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri/ materyallerinin kullanımı								
	Gözlemlenen Öğretmenler							Toplam
	AÖGT1	AÖGT2	AÖGT3	AÖGT4	İÖGT1	İÖGT2	İÖGT3	
Not alma	4	4	4	4	6	2	2	26
Boşluk doldurma	1	2	-	-	2	-	-	5
Açıklayıcı metin	-	-	1	1	3	-	-	5
Cümle dizme	-	1	2	2	3	2	-	10
Videolar	1	1	2	1	2	1	-	8
Röportaj yapma	-	-	1	-	2	-	-	3
Tahminde bulunma	-	-	-	-	2	-	-	2
Gazeteler	-	1	-	-	1	-	-	2
Tartışma	2	-	4	3	1	-	-	10
Eşleştirme	3	-	-	2	-	-	1	6
Öyküleyici metin	-	-	-	-	1	-	-	1
Diyalog	-	-	-	1	-	1	-	2
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>80</b>

Tablo 36'da verildiği gibi İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1'in 11. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden dördünü kullandığı, en sık kullandığı etkinliğin not alma ( $f = 4$ ) olduğu bunu sırasıyla eşleştirme ( $f = 3$ ); tartışma ( $f = 2$ ); boşluk doldurma ( $f = 1$ ); video ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir.

Buna örnek olarak, AÖGT1'in 11. sınıflarda "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı okuma becerisi odaklı dersinde OİDÖP'te önerilen etkinliklerden boşluk doldurma etkinliğine yer verdiği konuşma becerisi odaklı bir diğer dersinde tartışma etkinliğine yer verdiği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2'nin 12. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden dördünü kullandığı, en sık kullandığı etkinliğin not alma ( $f = 4$ ) olduğu bunu sırasıyla boşluk doldurma ( $f = 2$ ); cümle dizme ( $f = 1$ ); gazeteler ( $f = 1$ ); video ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir. Örneğin, AÖGT2'nin 12. sınıflarda "Haber Hikayeleri" temalı okuma becerileri odaklı bir dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (boşluk doldurma, eşleştirme, tarama, jigsaw vb.) boşluk doldurma etkinliğine yer verdiği; buna karşın konuşma becerileri odaklı bir diğer dersinde OİDÖP'te önerilen konuşma etkinliklerine (tartışma, drama, rol oynama, röportaj yapma vb.) yer vermediği not alma etkinliğini yaptırdığı gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3'ün 9. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden altısını kullandığı, en sık kullandığı etkinliklerin not alma not alma ( $f = 4$ ) ve tartışma ( $f = 4$ ) olduğu bunu sırasıyla cümle dizme ( $f = 2$ ); videolar ( $f = 2$ ); açıklayıcı metin ( $f = 1$ ) ve röportaj yapma ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir. Örneğin, AÖGT3'ün 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı ve dinleme becerisi odaklı gözlemlenen dersinde OİDÖP'te önerilen dinleme etkinliklerinden (video, film müzikleri, dijital dosyalar vb.) Dünya'nın farklı yerlerindeki kültürlere özgü videoya yer verdiği gözlemlenmiştir. AÖGT3'ün konuşma becerisi odaklı gözlemlenen dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (tartışma, röportaj yapma, drama, rol oynama, sözlü sunumlar vb.) eski uygarlıklar konusu ile ilgili tartışma etkinliğine yer verdiği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4'ün, 10. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden yedisini kullandığı bu etkinliklerin not alma ( $f = 4$ ); ( $f = 3$ ); cümle dizme ( $f = 2$ ); eşleştirme ( $f = 2$ ); açıklayıcı metin ( $f = 1$ );



videolar ( $f = 1$ ); diyalog ( $f = 1$ ) olduğu gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde okuma becerisi odaklı dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (eşleştirme, açıklayıcı metin, eşleştirme, cümle dizme, tarama vb.) ders kitabından festivallerle ilgili cümle dizme, eşleştirme, açıklayıcı metin etkinliklerini yaptırmıştır. AÖGT4'ün konuşma becerisi odaklı dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (tartışma, röportaj yapma, drama, rol oynama, sözlü sunumlar vb.) festivallerle ilgili tartışma etkinliğine yer verdiği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1'in 9. sınıflarda gözlemlenen beş dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden dokuzunu kullandığı, en sık kullandığı etkinliğin not alma ( $f = 4$ ); olduğu bunu sırasıyla açıklayıcı metin ( $f = 3$ ); boşluk doldurma ( $f = 1$ ); cümle dizme ( $f = 1$ ); videolar ( $f = 1$ ); röportaj yapma ( $f = 1$ ); tahminde bulunma ( $f = 2$ ); tartışma ( $f = 1$ ) ve öyküleyici metin ( $f = 1$ ); sözlü sunum ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir. İÖGT1'in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı ve okuma becerisi odaklı dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (eşleştirme, açıklayıcı metin, eşleştirme, cümle dizme, tarama vb.) farklı kültürlere ilişkin ders kitabındaki okuma etkinliği kapsamında boşluk doldurmaya, cümle dizme, açıklayıcı metin etkinliklerine yer verdiği; dinleme odaklı bir diğer dersinde OİDÖP'te önerilen dinleme etkinliklerinden (video, film müzikleri, dijital dosyalar vb.) video etkinliğine yer verdiği gözlemlenmiştir. İÖGT1'in 12. sınıflarda gözlemlenen iki dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden altısını kullandığı, en sık kullandığı etkinliğin not alma ( $f = 2$ ) ve cümle dizme ( $f = 2$ ) olduğu bunu sırasıyla boşluk doldurma ( $f = 1$ ); video ( $f = 1$ ); röportaj yapma ( $f = 1$ ); gazeteler ( $f = 1$ ) olarak takip ettiği görülmektedir. İÖGT1'in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dinleme becerileri odaklı bir dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (video, film müzikleri, dijital dosyalar vb.) video dinletisine yer verdiği, bununla birlikte, not alma, cümle dizme, boşluk doldurma, röportaj yapma etkinliklerini de yaptığı gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2'nin 10. sınıflarda gözlemlenen iki dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden not alma ( $f = 2$ ) ve cümle dizme ( $f$

= 2); videolar ( $f = 1$ ); diyalog ( $f = 1$ ) olmak üzere dördünü kullandığı gözlemlenmiştir. İÖGT2'nin 10. sınıflarda "Yiyecek ve Festivaller" temalı dinleme becerisi odaklı dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (video, film müzikleri, dijital dosyalar vb.) video etkinliğine yer verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, dersinde not alma, cümle dizme etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. İÖGT2'nin konuşma becerisi odağındaki bir diğer dersinde ise OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden (tartışma, röportaj yapma, drama, rol oynama, sözlü sunumlar, diyalog vb.) diyalog etkinliğine yer verdiği bununla birlikte dersinde not alma, cümle dizme etkinliklerini de yaptırdığı gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3'ün 11. sınıflarda gözlemlenen iki dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerinden not alma ( $f = 2$ ) ve eşleştirme ( $f = 1$ ) olmak üzere ikisini kullandığı gözlemlenmiştir. İÖGT3'ün 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı dinleme becerisi odaklı dersinde OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerine (video, film müzikleri, dijital dosyalar vb.) yer vermediği; not alma etkinliği kullandığı, konuşma becerisi odaklı bir diğer dersinde ise OİDÖP'te önerilen öğretim materyalleri/ etkinliklerine (tartışma, röportaj yapma, drama, rol oynama, sözlü sunumlar vb.) yer vermediği not alma ve eşleştirme etkinliklerini kullandığı gözlemlenmiştir.

Doz bileşeni kapsamında, OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sayısına ilişkin, toplam 27 saatlik ders gözlemlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, OİDÖP'te önerilen 12 ölçme-değerlendirme etkinliğinden öz değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurmaya sorular olmak üzere dördünün kullanıldığı, diğer taraftan OİDÖP'te önerilen diğer ölçme değerlendirme etkinliklerine (dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, akran değerlendirme, veli değerlendirme, bilgisayar değerlendirme, eşleştirme soruları) yer verilmediği gözlemlenmiştir. OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öz değerlendirme ( $f = 3$ ) ve çoktan seçmeli sorular

( $f = 3$ ) en sık kullanılan etkinlikler olduğu; en nadir kullanılan etkinliklerin ise açık uçlu sorular ( $f = 1$ ) ve boşluk doldurmaca soruları ( $f = 1$ ) olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda haftalık dörder saat kapsamında olan Anadolu Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3 ve AÖGT4) gözlemlenen 16 ders saatinde OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinden üçünün öz değerlendirme ( $f = 2$ ); çoktan seçmeli sorular ( $f = 2$ ) ve boşluk doldurmaca soruları ( $f = 1$ ) sıklıkla kullanıldığı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Haftalık İngilizce ders saatleri 9. sınıflarda beş saat, 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat kapsamında olan Anadolu İmam Hatip Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin gözlemlenen 11 ders saatinde ise öz değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurmaca sorular olmak üzere OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinden üçünün öz değerlendirme ( $f = 1$ ); çoktan seçmeli sorular ( $f = 1$ ) ve açık uçlu sorular ( $f = 1$ ) sıklıkla kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 37'de sınıf içi gözlemler sırasında öğretmenler tarafından kullanılan OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri sayısı ve sıklığı verilmiştir.

**Tablo 37**

*Doz Bileşeni Kapsamında OİDÖP'te Belirlenen Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinin Kullanımı*

	DOZ bileşeni açısından OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin kullanımı							Top.
	Gözlemlenen Öğretmenler							
	AÖGT1	AÖGT2	AÖGT3	AÖGT4	İÖGT1	İÖGT2	İÖGT3	
Öz değerlendirme	-	-	1	1	1	-	-	3
Çoktan seçmeli soruları	1	-	-	1	1	-	-	3
Boşluk doldurma soruları	1	-	-	-	-	-	-	1
Açık uçlu sorular	-	-	-	-	1	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>8</b>

Tablo 37'de verildiği gibi İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1'in 11. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinden çoktan seçmeli sorular ( $f = 1$ ) ve boşluk doldurmaca soruları ( $f = 1$ ) olmak üzere ikisini kullandığı

gözlemlenmiştir. AÖGT1'in 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" teması kapsamında gözlemlenen dersinde, OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinden (dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme, bilgisayar değerlendirme, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurmaca vb.) Türkiye ile ilgili gerçekler konusu kapsamında çoktan seçmeli test ve boşluk doldurmaca sorularını uyguladığı gözlemlenmiştir. AÖGT1'in gözlemlenen diğer üç dersinde ise herhangi bir ölçme değerlendirme etkinliğine yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Tablo 37'de verildiği gibi İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2'nin 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı gözlemlenen dört dersinde OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinden (dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme, bilgisayar değerlendirme, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurmaca vb.) herhangi birine yer verilmediği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3'ün 9. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde, OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinden (dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme, bilgisayar değerlendirme, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurmaca vb.) sadece öz değerlendirme ( $f = 1$ ) kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT3'ün 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde "Dünya Mirası" temalı dersin sonunda ders kitabında yer alan öz değerlendirme ( $f = 1$ ) etkinliğini yaptırdığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, AÖGT3'ün 9. sınıflarda gözlemlenen diğer derslerinde ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer vermediği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4'ün 10. sınıflarda gözlemlenen dört dersinde öz değerlendirme ( $f = 1$ ) ve çoktan seçmeli sorular ( $f = 1$ ) olmak üzere iki ölçme değerlendirme etkinliğine yer verdiği gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temalı dersin sonunda ilgili tema kapsamında ders kitabındaki öz değerlendirme etkinliğini ve

festivallerle ilgili çoktan seçmeli soruları yaptırdığı buna karşın, AÖGT4'ün 10. sınıflarda gözlemlenen diğer üç dersinde ÖİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinden (dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme, bilgisayar değerlendirme, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurmaca vb.) herhangi birine yer vermediği gözlemlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1'in 9. sınıflarda gözlemlenen beş dersinde çoktan seçmeli sorular ( $f = 1$ ); öz değerlendirme ( $f = 1$ ) ve açık uçlu sorular ( $f = 1$ ) olmak üzere ÖİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinden üçüne yer verdiği gözlemlenmiştir. Örneğin İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersin sonunda Dünyadaki farklı medeniyetlere yönelik açık uçlu soruları tahtaya yazarak bunları değerlendirme kapsamına alacağını söylemiştir. İÖGT1'in 9. sınıflarda gözlemlenen bir diğer dersinde de ders kitabında yer alan öz değerlendirme ve çoktan seçmeli soruları yaptırdığı gözlemlenmiştir. Buna karşın, İÖGT1'in 9. sınıflarda gözlemlenen diğer üç dersi ve 12. sınıflarda gözlemlenen tüm derslerinde ÖİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerine yer vermediği gözlemlenmiştir.

Diğer taraftan, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2'nin 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller"; İÖGT3'ün 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı gözlemlenen her iki dersinde ÖİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine rastlanılmamıştır.

### ***Uygulamanın Kalitesi Bileşenine İlişkin Bulgular***

Programın bağlılıkla uygulanma durumunun ortaya konulmasında temel bileşenlerden biri olan "Uygulamanın Kalitesi", Dane ve Schneider, (1998) tarafından "uygulamanın etkililiğinin niteliksel olarak belirlenmesi" şeklinde ifade edilmektedir (s.45). Dusenbury vd. (2003) uygulamanın kalitesine ilişkin "öğretmenin programı uygulama şekli ve uygulanmanın niteliğinin belirlenmesi" ifadesini kullanmaktadır (s. 240). Bu bağlamda, Uygulamanın Kalitesi bileşeni, ÖİDÖP'de "Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri" (s.68) başlığı altında

verilen açıklamalar odağında yürütülen sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler kapsamında incelenmiştir. Uygulamanın kalitesi bileşeni açısından, OİDÖP'te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak Tablo 38'de verilen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgularda, farklı iletişim türlerinin kullanımı; konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme; ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi; dönüt-düzeltilme kullanımı; olumlu pekiştireç kullanımı ve ipuçlarının kullanımının tüm öğretmenlerin sınıflarında çoğunlukla gözlemlendiği tespit edilirken; sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olma ve yeni kelime öğretimi sınırına uyma durumunun sadece bir öğretmenin dersinde dikkate alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulamanın kalitesi bileşeni kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda "gözlemlendi" (İlgili özelliğin gerekli olduğu tüm durumlarda uygulanması/kullanılması), "kısmen gözlemlendi" (İlgili özelliğin, gerekli olduğu durumların bazılarında uygulanması/kullanılması) ve "gözlemlenmedi" (İlgili özelliğin, gerekli olduğu durumlarda hiç kullanılmaması/uygulanmaması) olarak işlenen veriler Tablo 38'de sunulmuştur.

**Tablo 38**

*Uygulamanın Kalitesi Bileşeninin Gözlemlenme Durumu*

Uygulamanın Kalitesi	Gözlemlenme* durumu (f)		
	Gözlemlendi	Kısmen Gözlemlendi	Gözlemlenmedi
1. Farklı iletişim türlerinin kullanımı	26	-	1
2. Konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme	22	-	5
3. Ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi	20	-	7
4. Dönüt-düzeltilme kullanımı	20	-	7
5. Olumlu pekiştireç kullanımı	20	-	7
6. İpuçlarının kullanımı	19	-	8
7. Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olması	1	26	-
8. Yeni kelime öğretimi sınırına uyma durumu	1	-	26

\*Toplam 27 ders saati ders gözlemi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, Uygulamanın Kalitesi bileşeni odağında yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen bulguların verildiği Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenler tarafından en fazla dikkate alınan durumun, farklı iletişim türlerinin (bireysel, ikili, grup ve sınıf çalışması) kullanımı ( $f=26$ ) olduğu ve bunu sırasıyla,

konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme ( $f=22$ ); ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi ( $f=20$ ); dönüt-düzeltilme kullanımı ( $f=20$ ); olumlu pekiştireç kullanımı ( $f=20$ ); ipuçlarının kullanımı ( $f=19$ ); sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olması ( $f=1$ ); verilen yeni kelime öğretimi (en fazla 7 kelime) sınırına uyma durumu ( $f=1$ ) olarak takip ettiği gözlemlenmiştir.

**Tablo 39***Uygulamanın Kalitesi Bileşeni Kapsamında Elde Edilen Bulgular*

Uygulamanın Kalitesi Bileşeni	AÖGT1			AÖGT2			AÖGT3			AÖGT4			İÖGT1			İÖGT2			İÖGT3		
	G*	KG*	GM*	G	KG	GM	G	KG	GM	G	KG	GM	G	KG	GM	G	KG	GM	G	KG	GM
1. Farklı iletişim türlerinin kullanımı	4	0	0	3	0	1	4	0	0	4	0	0	7	0	0	2	0	0	2	0	0
2. Konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme	4	0	0	3	0	1	0	0	4	4	0	0	7	0	0	2	0	0	2	0	0
3.Ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi	4	0	0	3	0	1	0	0	4	4	0	0	7	0	0	2	0	0	0	0	2
4. Dönüt-düzeltilme kullanımı	4	0	0	3	0	1	0	0	4	4	0	0	7	0	0	2	0	0	0	0	2
5. Olumlu pekiştireç kullanımı	4	0	0	3	0	1	0	0	4	4	0	0	7	0	0	2	0	0	0	0	2
6. İpuçlarının kullanımı	4	0	0	2	0	2	0	0	4	4	0	0	7	0	0	2	0	0	0	0	2
7. Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olması	1	3	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	7	0	0	2	0	0	2	0
8. Yeni kelime öğretimi sınırına uyma durumu	1	0	3	0	0	4	0	0	4	0	0	4	0	0	7	0	0	2	0	0	2

*G\*: Gözlemlendi**KG\*: Kısmen Gözlemlendi**GM\*: Gözlemlenmedi*



Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından en fazla dikkate alınan durumun, *farklı iletişim türlerinin (bireysel, ikili, grup ve sınıf çalışması) kullanımı (f=26)* olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 26’sında, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2’nin bir dersi dışında, diğer tüm öğretmenlerin derslerinde gözlemlenmiştir. Örneğin, İÖGT1 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde, ders kitabında verilen “World Heritage Sites” başlıklı boşluk doldurma etkinliğini ikili grup çalışması olarak yaptırdığı, ülkemizde gezilecek görülecek yerlerle ilgili dörtlü gruplar halinde diyalog çalışması yaptırdığı, ders kitabındaki “The Wonders, Two Stories” adlı parçayı öğrencilere bireysel olarak okuyup incelediği ve “Why is it called the world heritage?” sorusu ile ilgili sınıf olarak tartışma etkinliği yaptırdığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, AÖGT4 de 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde OİDÖP’te vurgulanan farklı iletişim türlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik olarak “Talking about national and international festivals” konusu ile ilgili sınıf olarak tartışma etkinliği yaptırdığı, ders kitabındaki “Food and Countries” adlı etkinlikte öğrencilerin ikili gruplar halinde ülkelerle yemek resimlerini eşleştirdiği, öğrencilerin bireysel olarak ders kitabındaki “Cuisines” adlı okuma parçasını okuyarak soruları cevapladığı ve öğrencilerin “food and festivals” teması ile ilgili ikili gruplar halinde diyalog okuduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir öğretmen AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde “What makes Turkey a popular tourist destination?” sorusunu tüm sınıfa yönelterek, soru cevap şeklinde tartışma etkinliği yaptırdığı, ders kitabındaki “Ephesus” konulu cümle dizme etkinliğini ikili grup çalışması olarak yaptırdığı, ülkemizdeki turistik yerlerle ilgili resimlerin eşleştirilmesine yönelik ikili grup çalışma yaptırdığı ve “Göbeklitepe” adlı okuma parçasına yönelik soru cevap etkinliğini bireysel olarak yaptırdığı gözlemlenmiştir. İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde ders kitabında yer alan “Reference Post” adlı gazete manşetine yönelik ikişerli gruplar halinde gazetede haber ile ilgili tahminde bulunma ve not alma

etkinliği ile yine aynı derste öğrencilerin ders kitabındaki “Reorder the past events” adlı cümle dizme etkinliğini ikili gruplar halinde yaptırması, öğrencilerin bireysel olarak ders kitabındaki “Reference Post” adlı gazete metnini okuyarak soruları cevapladığı ÖİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde farklı iletişim türlerinin kullanımına örnek olarak verilebilir. Yürütölen sınıf içi gözlemlerde ÖİDÖP’te verilen farklı iletişim türlerinin kullanımına yönelik, AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde öğrencilerin bireysel olarak ders kitabındaki “News Stories” adlı boşluk doldurma etkinliğini yaptığı, öğrencilerin ikili gruplar halinde “Reference Post” adlı gazete manşetindeki olayları sıraya dizdiği, “Narrating Past Events” konulu çalışmada öğrencilerin ikili gruplar halinde geçmiş zaman fiillerini bulmaya çalıştıkları gözlemlenmiş olmasına karşın AÖGT2’nin aynı sınıftaki bir diğer dersinde farklı iletişim türlerinden (bireysel, ikili, grup ve sınıf çalışması) herhangi birine yer vermediği gözlemlenmiştir.

Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütölen sınıf içi gözlemlerde ÖİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından bir diğer dikkate alınan durumun, *konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme (f=22)* olduğu bir diğer ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 22’sinde konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, İÖGT1’in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ÖİDÖP’te yer alan “konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme” davranışının gözlemlendiği, buna örnek olarak öğrencilerin “heritage”, “temple”, “statue” “mausoleum” kelimelerini yanlış telaffuz etmelerine karşın öğretmenin müdahale etmediği, telaffuz hatalarına tolerans gösterdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öğrencilerin “sacrificed”, “pilgrimage”, “religion”, “celebrate” kelimelerini yanlış telaffuz etmesine karşın öğretmenin öğrencilere müdahale etmediği, öğrencilerin konuşmaya devam ettiği gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen İÖGT2’nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öğrencilerin “eid”, “culture”, “dishes”, “celebrations” “food”

kelimelerini yanlış telaffuz etmesine karşın öğretmenin hataları görmezden geldiği bununla birlikte, “food” kelimesini yanlış telaffuz eden bir öğrenciye diğer öğrencilerin tepki vermesine karşın öğretmenin “olsun hatalar önemli değil” ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde OİDÖP’te yer alan “konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme” davranışının gözlemlenmesine ilişkin, öğrencilerin “unique”, “region”, “monument”, “castle”, “ancient world” kelimelerini hatalı telaffuz etmesine karşın öğretmenin müdahale etmediği sınıftaki diğer öğrenciler müdahale ettiğinde ise “...tamam arkadaşınızın konuşmasını bölmeyin” ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bir diğer öğretmen İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde OİDÖP’te yer alan “konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme” davranışının gözlemlenmesine örnek olarak öğrencilerin “ancient world”, “heritage”, “myth”, “destination” kelimelerini hatalı telaffuz etmesine karşın öğretmenin hataları görmezden gelmesi verilebilir. Benzer şekilde, AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinin okuma etkinliği sırasında öğrencilerin “experience”, “worldwide”, “government”, “narrative” kelimelerini hatalı telaffuz etmesini görmezden gelerek “...tamam arkadaşlarınızı bölmeyin devam etsinler” ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde de öğrencilerin “miraculous”, “private”, “suddenly”, “throughout” ve “headline” kelimelerini hatalı telaffuz etmesine karşın öğretmenin hataları görmezden geldiği öğrencilerden bazılarının gülmesi üzerine “...arkadaşlar lütfen arkadaşlarınızı konuşma sırasında bölmeyin sizleri sürekli uyarmak zorunda kalıyorum” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir.

Buna karşın, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak *konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme* davranışına beş derste yer verilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, öğretmenlerden AÖGT3’ün 9.sınıf “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen dört dersinde de konuşma etkinliklerinde, hata/dil sürçmelerine tolerans göstermediği telaffuz hatalarına anında müdahale ettiği “wanted”

kelimesini yanlış telaffuz eden bir öğrenciye “telaffuzlara dikkat edelim” diyerek doğru telaffuzu anında söylediği; “mausoleum” kelimesini yanlış telaffuz eden bir diğer öğrenciyi ise konuşma sırasında durdurarak yanlış telaffuzu düzelttiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2'nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı gözlemlenen bir dersinde “News Stories” adlı okuma parçasında geçen “cubes”, “flake”, “slopes” kelimelerini yanlış telaffuz eden öğrencileri uyardığı, “moralized” kelimesini yanlış telaffuz eden bir öğrencisine de “...dikkatli okuyalım lütfen” diyerek kelimenin doğru telaffuzunu söylediği gözlemlenmiştir.

Tablo 39'da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından, ÖİDÖP'te öğrenme-öğretme sürecine yönelik önerilerden dikkate alınan bir diğer durumun, *ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi* ( $f=20$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 20'sinde gözlemlenmiştir. Örneğin, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1'in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde öğretmenin “...daha önceki derslerde farklı kültürleri ve bu kültürlerin yaşayışlarını görmüştük mesela, milliyetleri görmüştük şimdi bu farklı kültürlerin günümüzde kalan eserlerini de öğreneceğiz” ifadesi ile geçmiş konuları hatırlattığı, “...arkadaşlar geniş zaman da nasıl fiil olmadığında yardımcı fiil kullanıyorsak şimdi göreceğimiz geçmiş zamanda da fiil yoksa yardımcı fiil kullanacağız” ifadesi ile geniş zaman konusu ile geçmiş zaman konusunu ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, İÖGT2'nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öğretmenin “...daha önce hangi festivalleri görmüştük?” sorusu ve “...geçtiğimiz derslerde yiyecekleri görmüştük bugün yiyeceklerle birlikte festivalleri de öğreneceğiz”, “...tamam o zaman önce daha önce öğrendiğimiz yiyecekleri söyleyelim”, “...bakın daha önce gördüğümüz yiyeceklerde yöresel yiyecekler de vardı” ifadeleri ile ön öğrenmelerle yeni öğrenmeleri ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir. AÖGT1'in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde “...geçen ders tarihi yerleri görmüştük, şimdi bunları hatırlayalım”, “...arkadaşlar tamam o zaman ülkemizde tarihi açıdan en önemli yerler neresi olabilir?”, “...evet bence de Türkiye'de tarihi

yerler çok fazla daha önce görmüştük. Bugün daha detaylı olarak göreceğiz” ifadeleri ile öğretmenin ön öğrenmeleri hatırlattığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “...daha önce geçmiş zamanı görmüştük. Geçmiş zamanda fiillerin ikinci halini alıyorduk. Şimdi geçmiş zaman ile hikâye öykü yazmayı göreceğiz”, “...arkadaşlar geniş zamanda nasıl yardımcı fiil kullanıyorsak geçmiş zaman da fiil yoksa yardımcı fiil kullanacağız”, “...evet geçen ders geçmiş zamanla cümleler kurmuştuk. Şimdi bu cümlelerden paragraf yapacağız.” ifadeleri ile araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT2 ise 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “...arkadaşlar evet tahtaya daha önce öğrendiğimiz geçmiş zaman kurallarını yazıyorum öğrendiklerimizle geçmiş olayları anlatmaya çalışacağız”, “...evet cümle dizmeyi yapmıştık benzer şekilde olayları da oluş sırasına göre dizeceğiz” ifadeleri ile ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi davranışının uygulandığı gözlemlenmiştir.

Buna karşın, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak *ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi* davranışına yedi derste yer verilmediği tespit edilmiştir. Örnek olarak, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3’ün 9.sınıf “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen dört dersinde geçmiş konuların hatırlatılması ya da yeni konularla geçmiş konuların ilişkilendirilmesine yönelik herhangi bir davranışı gözlemlenmemiştir. Benzer olarak, İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı gözlemlenen iki dersinde de ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesine yönelik bir davranışa rastlanılmamıştır. Bununla birlikte, AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı gözlemlenen dört dersinin birinde ön öğrenmelerin hatırlatılmasına yönelik herhangi bir ifadeye rastlanılmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından bir diğer dikkate alınan durumun, *dönüt-düzeltilme kullanımı* ( $f=20$ ) olduğu bir başka deyişle toplam 27 saatlik ders

gözlemlerinin 20'sinde dönüt-düzeltilme kullanımına yer verildiği gözlemlenmiştir. Örneğin, İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde, öğrencinin Mısır Piramitleri için "the taller" ifadesini kullanması üzerine öğretmenin "...dikkat edelim burada en uzun olandan bahsediliyor the tallest olması gerekiyor" ifadesi ile dönüt düzeltme kullandığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, eşleştirme etkinliğinde bir öğrencinin heykel resmi ile yanlış kelimeyi eşleştirmesi üzerine öğretmenin "heykelin İngilizcesi ile eşleştireceğiz o zaman ikinci sorunun cevabı statue olur" ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temalı dersinde sorduğu "When it is celebrated?" sorusunu bir öğrencinin "It was celebrated during the summer" olarak yanıtlaması üzerine "Geniş zamanda kutlanıyor geniş zamanda was değil is yardımcı fiilini kullanıyoruz" ifadesi ile dönüt-düzeltilme yaptığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin "What are the preparations for the Republic Day?" sorusuna bir öğrencinin "to flag prepare" cevap vermesi üzerine öğretmenin "...bayrak ile diyoruz with kullanıyoruz" ifadesini kullandığı ve cümleyi "Everywhere is decorated with flags" olarak düzelttiği gözlemlenmiştir. İÖGT2'nin 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temalı dersinde bir öğrencinin tahtaya "Turkish Republic Day was celebrated on 29th October every year." yazması üzerine öğretmenin "...every year her yıl diyor. O zaman is kullanmalıyız." ifadesini kullandığı ve "Turkish Republic Day is celebrated on 29th October every year." olarak cümleyi düzelttiği gözlemlenmiştir. AÖGT1'in 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı dersinde tarihi yerlerle ilgili boşluk doldurma etkinliğinde öğrencinin "discovered" kelimesi yerine "destroyed" kelimesi kullanması üzerine öğretmenin "...burada keşfetme var discover kullanalım" ifadesi ile hatalı kelime kullanımını belirtmiş ve hatalı cümleyi "The age of old Stones can be discovered by carbon-dating" olarak düzelttiği gözlemlenmiştir. Buna ek olarak not alma etkinliğinde bir öğrencinin "I decided to went to Göbeklitepe for holiday" cümlesini yazması üzerine öğretmenin "...arkadaşlar bir cümlede iki fiili yan yana kullanmıyoruz bu şekilde hatalar sıklıkla yapılıyor burada geçmiş zaman olarak karar vermek fiilini kullandık gitmek burada fiil değil yalın halde kullanıyoruz" ifadesini kullandıktan sonra "I decided to go to Göbeklitepe for holiday" olarak hatalı cümleyi düzelttiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, ders kitabındaki "ancient worlds" ile ilgili

eşleştirme etkinliği esnasında da bir öğrencinin “öğretmenim doğru cevap B” ifadesini kullanması üzerine öğretmenin “...ama burada ancient world diyor dikkatli olalım”, “burası monument olacak C olacaktı, B değil” ifadeleri ile dönüt-düzeltilme yaptığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde öğretmenin ders kitabındaki okuma parçasının “What did she suffer from?” sorusunu bir öğrencinin “She suffer from the illness” ifadesini kullanarak cevaplama üzerine öğretmenin “...ama geçmiş zaman yapısında bir cümle bu bu yüzden –ed eki kullanıyoruz” şeklinde belirterek cümleyi “She suffered from the illness” olarak düzelttiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin not alma etkinliği esnasında bir öğrencinin “Were you look at my blog last week?” ifadesini kullanması üzerine öğretmenin “...fakat burada bakmak fiili var yardımcı fiil kullanmana gerek yok did kullanıyoruz” şeklinde düzeltme yaptığı gözlemlenmiştir.

Buna karşın, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde ÖİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak *dönüt-düzeltilme kullanımı* davranışına yedi derste yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, AÖGT3’ün 9.sınıflarda “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen dört dersinde de dönüt düzeltme kullanımına yer vermediği gözlemlenmiştir. Örneğin, ders kitabındaki “Two Wonders, Two Stories” adlı okuma parçasındaki, “Why did Artemisia decide to build a tomb for her husband?” sorusunu “Because he wanted memory” olarak yanlış ifade etmesine karşın öğretmenin herhangi bir düzeltme yapmadığı; bir diğer öğrencinin de aynı etkinlik kapsamında “The Hanging Gardens of Babylon were a gift to a queen” cümlesini “The Hanging Gardens of Babylon are a gift to a queen” olarak belirtmesine karşın öğretmenin herhangi bir tepki vermediği gözlemlenmiştir. AÖGT3’ün 9.sınıflarda “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen bir diğer dersinde de bir öğrencinin geçmiş zaman yapısındaki “go” fiilini cümle içinde yalın halde kullanmasına karşın öğretmenin herhangi bir düzeltme yapmadığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı gözlemlenen iki dersinde de dönüt düzeltme kullanımına yer vermediği gözlemlenmiştir. Örneğin, ders kitabındaki “Göbeklitepe” adlı okuma

parçasının kelimelerini eş anlamlıları ile eşleştirme etkinliğinde “excavated” kelimesinin eş anlamlısı “dug out” olmasına karşın bir öğrencinin “wiped out” olarak söylediği fakat öğretmenin bu duruma müdahale etmediği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, aynı etkinlik kapsamında “solved” kelimesinin eş anlamlısı “puzzled out” olmasına karşın bir öğrencinin “carried out” kelimesini kullandığı fakat öğretmenin yanlış kelimeyi düzeltmediği gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen AÖGT2'nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” teması kapsamında gözlemlenen derslerinden birinde “Reference Post” okuma parçasındaki “What did Fatma suffer from?” sorusunun doğru cevabı geçmiş zamanlı yapıda “She suffered from a coronary failure” olmasına karşın bir öğrencinin geniş zamanlı yapıda “She sufferes from a coronary failure” olarak cevapladığı fakat öğretmenin herhangi bir düzeltme yapmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 39'da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP'te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından dikkate alınan bir diğer durumun, *olumlu pekiştireç kullanımı* ( $f=20$ ) olduğu bir başka ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 20'sinde olumlu pekiştireç kullanımına yer verildiği gözlemlenmiştir. Örneğin, İÖGT1'in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “Artistry Behind The Wonders” adlı etkinliğin boşluk doldurma sorularına doğru cevap veren öğrencilere öğretmenin “well done”, “very good”, “perfect” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, not alma etkinliğine katılan öğrencilere öğretmenin “good job” ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öğretmenin “What are the preparations for the Republic?” sorusuna bir öğrencinin “Flags are prepared.” ifadesini kullanması üzerine öğretmenin “Well done you are perfect” ifadesini kullandığı bununla birlikte öğretmenin sınıf içindeki etkinliklere katılan öğrencilere “very good”, “good” gibi olumlu pekiştireç ifadelerini sıklıkla kullandığı gözlemlenmiştir. İÖGT2'nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öğretmenin “What are the national and international festivals?” sorusuna doğru yanıt veren öğrencilere “good”, “very good” ifadelerini kullandığı;



bununla birlikte ders kitabındaki “Food and Festivals” okuma parçasını okuyan öğrencilere de “good”, “very good” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde öğretmenin “What makes Turkey a popular tourist destination?” sorusuna bir öğrencinin “There are historical places” yanıtını vermesi üzerine öğretmenin “well done” ifadesini kullandığı bununla birlikte, “historical places” ile ilgili okuma etkinliklere katılan öğrencilere “very good”, “well done”, “good”, “you are perfect” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde öğretmenin ders kitabındaki “Reference Post” adlı okuma parçasının boşluk doldurma etkinliğine katılan öğrencilere “well done”, “very good” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “Reference Post” adlı okuma parçasının cümle dizme ve not alma etkinliğine katılan öğrencilere öğretmenin olumlu pekiştireç olarak “good”, “nice” ifadelerini kullandığı gözlemlenmiştir.

Buna karşın, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak *olumlu pekiştireç kullanımı* davranışına yedi derste yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, AÖGT3’ün 9.sınıflarda “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen dört dersinde de olumlu pekiştireç kullanımına yer vermediği gözlemlenmiştir. Örneğin, “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “Artistry Behind The Wonders” adlı etkinliğin boşluk doldurma sorularına doğru cevabı söyleyen öğrencilere öğretmenin herhangi bir olumlu pekiştireç kullanmadığı, bununla birlikte sınıf içinde yapılan diğer okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerinde de öğretmenin olumlu pekiştireç kullanmadığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde 11. sınıflarda İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3’ün “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı gözlemlenen iki dersinde de olumlu pekiştireç kullanımına yer vermediği gözlemlenmiştir. Örneğin, ders kitabındaki “Göbeklitepe” adlı okuma parçasının kelimelerinin eş anlamlılarını bulma etkinliğinde “discover” kelimesinin eş anlamlısı olarak “find out” kelimesini doğru olarak yanıtlayan bir öğrenciye öğretmenin herhangi bir tepki vermediği, benzer şekilde diğer etkinliklerde de öğretmenin olumlu pekiştireç kullanmadığı

gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen AÖGT2'nin 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı gözlemlenen bir dersinde ders kitabındaki "News Stories" adlı etkinliğin "What time was it?", "What were people doing?", "What happened at the end?" sorularını doğru yanıtlayan öğrencilere öğretmenin herhangi bir tepki vermediği bununla birlikte bu ders içindeki diğer etkinliklerde de olumlu pekiştirici kullanımına yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Tablo 39'da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP'te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından dikkate alınan bir diğer durumun, *İpuçlarının kullanımı* (f=19) olduğu bir başka ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 19'unda ipuçlarının kullanımına yer verildiği gözlemlenmiştir. Örneğin, İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde öğretmenin "Türkiye'de hangi şehirlerde Dünya'nın yedi harikası var?" sorusuna cevap veremeyen öğrencilere "...bu şehirlerimiz Ege bölgesinde", "...tamam işte çok yaklaştınız bir şey tapınağı diyoruz." ifadeleri ile ipucu kullandığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, tarihi yerlerle ilgili bilgilerle resimleri eşleştirme etkinliğinde bir eşleştirmeyi yapamayan öğrencisine öğretmenin "Bu camiyi Osmanlı Devleti'nde çok ünlü bir mimar yapmıştı. Mimar.... olarak bilinir" ifadesi ile ipucu verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sınıf içinde geçmiş zamanla ilgili yapılan etkinlik sırasında gitmek fiilinin ikinci halini hatırlayamayan öğrencisine "...hani bir liste vermiştim size fiil düzensiz ise orda ikinci halini alıyorduk" ifadesi ile ipucu verdiği gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temalı dersinde öğretmenin ders kitabındaki festival resimleri ile ülkelerin eşleştirilmesine yönelik yaptığı etkinlikte "...tamam o zaman food and cookery festivals hangi ülkenin altına yazılacak?" sorusuna öğrencilerden yanıt gelmemesi üzerine öğretmenin ipucu olarak "...arkadaşlar bu ülke Uzak Doğu'da" ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, festival türlerinin Türkçe anlamlarını öğrencilere sorduğunda öğretmenin "religious festivals" ile ilgili "...evet bu festivale benzer bizde de günler var mesela Ramazan Bayramı" olarak ipucu verdiği gözlemlenmiştir. İÖGT2'nin 10. sınıf "Yiyecek ve Festivaller" temalı dersinde festivallerle ilgili not alma etkinliği sırasında

öğretmenin tahtaya “Ramadan festival is celebrated in Turkey every year” yazarak “Which kind of festival is it? sorusunu sorduğu öğrencilerden yanıt gelmemesi üzerine ipucu olarak “...arkadaşlar biliyorsunuz bayramlarımız dini ve milli olarak ikiye ayrılıyor” ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde öğretmenin “...arkadaşlar tamam o zaman ülkemizde tarihi açıdan en önemli yerler neresi olabilir?” sorusuna öğrencilerden yanıt gelmemesi üzerine “...İstanbul’da var mesela” ifadesi ile ipucu kullandığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, Türkiye’deki tarihi yerlerle ilgili resimlerin eşleştirmesi etkinliğinde öğrencilerin sessiz kalması üzerine öğretmenin ipucu olarak “...bu tarihi eserimiz bir kütüphane” ifadesini kullanmış fakat öğrencilerden yeniden yanıt gelmemesi üzerine öğretmenin “The Great...” ifadesi ile tekrar ipucu verdiği bunun üzerine öğrencilerin “The Great Theatre” yanıtını verdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin “Have you ever been to one of the historical sites above?” sorusuna bir öğrencinin “Öğretmenim historical sites anlamı ne idi?” sorusunu sorduğu ve öğretmenin “tarihi...” ifadesi ile ipucu verdiği gözlemlenmiştir. İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde geçmiş zaman konusu ile ilgili yapılan etkinlikte bir öğrencinin “buy” fiilini “bused” olarak yazması üzerine öğretmenin “...fiilimiz düzensiz ise listeden buluyorduk” ifadesi ile ipucu verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bir öğrencinin “Haber Hikayeleri” ile ilgili geçmiş zaman alıştırmasında “While I am working, Ethan came” yazması üzerine öğretmenin “...bu cümlenin fiili geçmiş zamanlı am yerine w.... kullanıyorduk.” ifadesi ile ipucu verdiği gözlemlenmiştir.

Buna karşın, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak *ipucu kullanımı* davranışına sekiz derste yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, AÖGT3’ün 9.sınıf “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen dört dersinde de ipucu kullanımına yer vermediği gözlemlenmiştir. Örneğin, ders kitabındaki “Two Wonders, Two Stories” adlı okuma parçasındaki, “Why did Artemisia decide to build a tomb for her husband?” sorusunu yanıtlayamayan bir öğrencisine ipucu vermeden başka bir öğrenciye

söz hakkı verdiği; yine aynı etkinlik kapsamında bir öğrenciye “What is the main idea of the passage?” sorusunu sorduğu fakat öğrencinin sessiz kalması üzerine başka öğrenciye aynı soruyu sorduğu ipucu kullanmadığı gözlemlenmiştir. AÖGT3’ün 9.sınıf “Dünya Mirası” temalı gözlemlenen bir diğer dersinde de “Why is it called the world heritage?” sorusunu bir öğrencinin yanıtlamaması üzerine öğretmenin öğrenciye ipucu vermeden soruyu başka öğrenciye yönelttiği gözlemlenmiştir. İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı gözlemlenen iki dersinde de ipucu kullanımına yer verilmediği gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenin ders kitabındaki “What makes Turkey a popular tourist destination?” sorusunu bir öğrenciye sorup yanıt alamaması üzerine öğretmenin ipucu vermeden soruyu başka öğrenciye sorduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersin bir başka etkinliğinde öğretmenin “get in touch”, “prehistoric”, “temple”, “gold mine” kelimelerinin Türkçe anlamlarını öğrencilere sorduğu fakat öğrencilerin sessiz kalması üzerine herhangi bir ipucu vermeden tahtaya Türkçelerini kendisinin yazdığı gözlemlenmiştir. 12. AÖGT2’nin “Haber Hikayeleri” temalı gözlemlenen iki dersinde ipucu kullanımına yer verilmediği gözlemlenmiştir. Örneğin, ders kitabındaki “News Stories” adlı etkinliğin “What time was it?”, “What were people doing?”, “What happened at the end?” sorularını sınıftaki öğrencilere tek tek sorduğu yanıtlamayan öğrencilere ipucu vermeden soruları başka öğrencilere sorduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde ÖİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından *sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olması kullanımı* ( $f=1$ ) davranışının sadece bir derste gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı bir dersinde dersin başında öğretmenin “Türkiye’deki tarihi yerler” ile ilgili İngilizce sunum yaptığı, öğrencilere Türkiye’deki yerlerle ilgili İngilizce sorular sorduğu, ders kitabındaki “Natural beauties in Turkey” ile ilgili tartışma etkinliği yaptığı, öğretmenin ders içinde gerekli olan tüm durumlarda İngilizce konuştuğu gözlemlenmiştir.

Buna karşın, Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından *sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olması (f=26)* davranışının diğer derslerde kısmen uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, İÖGT1’in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde öğretmenin sınıf içinde dersi Türkçe işlediği bu kapsamda, Türkçe olarak “Arkadaşlar, Dünya Mirası konusuna geçiyorum”, “...tamam dinliyoruz değil mi?” ifadeleri ile başlayıp Türkçe konuşmaya devam ettiği sadece dersin başında soru-cevap etkinliğinde “Why is it called the world heritage?”, “Do they give us a message?” ve ders kitabındaki “Two Wonders, Two Stories” adlı okuma parçasındaki, “Why did Artemisia decide to build a tomb for her husband?”, “What does they in line three?”, “How long did it take the build tomb?” soruları sorarken İngilizce konuştuğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde, öğretmenin Türkçeyi ağırlıklı olarak kullandığı örneğin, Türkçe olarak “Bugün Yiyecek ve Festivaller konusuna geçiyoruz” ifadeleri derse giriş yaptığı ve Türkçe olarak devam ettiği geçmiş zaman dil bilgisi kurallarını Türkçe anlattığı sadece Yiyecek ve Festivallerle ilgili soru-cevap etkinliğinde “Can you answer me?” “When is it celebrated?”, “Why is it special?” “How do people celebrate it?” sorularını İngilizce olarak sorduğu ve temanın kelimelerini “sacrificed”, “pilgrimage”, “religion”, “celebrate” “eid”, “culture”, “dishes”, “celebrations” “food” İngilizce olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen İÖGT2’nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde “...daha önce hangi festivalleri görmüştük?” sorusu ve “...geçtiğimiz derslerde yiyecekleri görmüştük bugün yiyeceklerle birlikte festivalleri de öğreneceğiz”, “...tamam o zaman önce daha önce öğrendiğimiz yiyecekleri söyleyelim”, “...bakın daha önce gördüğümüz yiyeceklerde yöresel yiyecekler de vardı” ,“şimdi hem ulusal hem de uluslararası festivalleri göreceğiz” ifadeleri ile Türkçe olarak derse başladığı; devamında ders kitabındaki “Food and Festivals” okuma etkinliğindeki “When is the Republic Day in Turkey”, “What does the festival celebrate?”, “What are the preparations for the Republic Day in Turkey?” sorularını İngilizce sorduğu; ders kitabındaki “Antalya International Sand

Land” cümle dizme etkinliğini İngilizce yaptırdığı; onun dışında yapılan tüm etkinliklerin Türkçe olduğu İngilizcenin kısmen kullanıldığı gözlemlenmiştir. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde de öğretmenin sınıfta devamlı İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olması davranışının kısmen gözlemlendiği öğretmenin dersi Türkçe işlediği örneğin, Türkçe olarak “Evet başlıyoruz şimdi Türkiye hakkında biraz konuşalım” ifadeleri ile derse giriş yaptığı ve Türkçe olarak devam ettiği İngilizce olarak sadece “What makes Turkey a popular tourist destination?”, “Would you like to make a plan for a Turkey vacation?”, “Now tell the places you’ve always wanted to see, but never been”, “Please search about the region that you live this is your homework.” sorularını sorduğu ve “Göbeklitepe okuma parçasının boşluk doldurma etkinliğini İngilizce olarak yaptırdığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin sınıf içinde ağırlıklı olarak İngilizce kullandığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersini Türkçe ağırlıklı işlediği bu kapsamda öğretmenin Türkçe olarak “Arkadaşlar geçmişte yaşadığınız olayları anlatırken hangi zamanı kullanıyorduk?” sorusu ile derse başladığı ve akabinde Türkçe konuşmaya devam ettiği, geçmiş zaman ile ilgili kuralları Türkçe anlattığı, sadece soru-cevap etkinliğinde “Now let’s answer me”, “Why were the villagers worried?”, “...please check it from the course book”, “Do you remember the passage?” ifadelerini kullandığı ve öğretmenin ders kitabındaki “Reorder the past events etkinliğini önce İngilizce açıkladığı daha sonra ise Türkçe olarak “...arkadaşlar şimdi kitaptaki olayları oluş zamanına göre sıraya dizeceksiniz, fiilin ikinci hallerine dikkat edin” ifadesini kullandığı gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde öğretmenin “...arkadaşlar ders kitaplarınızı açın kitaptaki boşluk doldurma etkinliğini yapacağız” ifadesi ile derse başladığı, dil bilgisi konusunu Türkçe ve İngilizce olarak anlattığı “...arkadaşlar evet tahtaya daha önce öğrendiğimiz geçmiş zaman kurallarını yazıyorum öğrendiklerimizle geçmiş olayları anlatmaya çalışacağız”, ifadesinden sonra “...Now please look at the board. We will remember the past forms of the regular and irregular verbs.” ifadelerini kullandığı öğretmenin tema kapsamındaki kelimeleri “experience”, “worldwide”, “government”,

“narrative”, “miraculous”, “private”, “suddenly”, “throughout”, “headline”, “private” önce İngilizce olarak telaffuz ettiği akabinde ise Türkçe olarak açıkladığı gözlemlenmiştir.

Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından *yeni kelime öğretimi (en fazla 7 kelime) sınırına uyma durumu (f=1)* olduğu davranışın sadece bir derste gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı bir dersinde ders kitabındaki kelime eşleştirme alıştırmadaki kelimeleri ( $f = 5$ ) “excavate”, “solve”, “execute”, “discover”, “destroy” önce telaffuz ettiği daha sonra ise bu kelimelerin anlamlarını açıkladığı ders içinde bu kelimelerden başka bir kelimenin açıklamasının yapılmadığı kelime sınırına uyulduğu gözlemlenmiştir.

Buna karşın, Tablo 39’da verildiği gibi, uygulamanın kalitesi bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP’te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gereken durumlara ilişkin olarak araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından *yeni kelime öğretimi (en fazla 7 kelime) sınırına uyulmadığı kullanılan yeni kelimelerin (f=26)* olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, İÖGT1’in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “Travel Far Enough” adlı okuma parçasının kelime etkinliğinde “craftsmen”, “sculpture”, “ruin”, “gift”, “terraces”, “construct” kelimeleri ( $f= 6$ ) yer almasına karşın, öğretmenin bu kelimelere ek olarak “heritage”, “temple”, “statue”, “mausoleum”, “prefer”, “buy”, “protect” kelimelerini de yazarak açıkladığı kullanılan yeni kelimelerin ( $f = 13$ ) olduğu gözlemlenmiştir. İÖGT1’in 9. sınıf “Dünya Mirası” teması kapsamında gözlemlenen diğer derslerinde ise kelime öğretimine yer vermediği gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen AÖGT3’ün 9.sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “Travel Far Enough” adlı okuma parçasının kelime etkinliğinde “book”, “pick up”, “prefer”, “buy”, “get”, “protect” kelimeleri ( $f = 6$ ) yer almasına karşın öğretmenin okuma parçasındaki “enemy”, “attack”, “visit”, “cemetery”, “tire”, “wall” kelimeleri ile birlikte tahtaya yazdığı kelimelerin ( $f = 12$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, AÖGT3’ün 9. sınıflarda “Dünya Mirası” temalı

gözlemlenen bir diğer dersinde “sculpture”, “construct”, “climb”, “marry”, “gift”, “terraces”, “construct”, “ruin”, “skilful”, “heritage”, “temple”, “statue” “mausoleum” olmak üzere öğretilen yeni kelimelerin ( $f = 13$ ) olduğu; diğer derslerinde ise kelime öğretiminin olmadığı gözlemlenmiştir. AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öncelikle ders kitabında “rock salt”, “parsley”, “brine”, “pickles”, “vinegar” kelimelerinin ( $f = 5$ ) olduğu kelime etkinliğini yaptırdığı akabinde ise aynı derste ders kitabındaki “Cuisines” adlı okuma parçasındaki “sacrificed”, “pilgrimage”, “religion”, “celebrate”, “prepare”, “include”, “ingredient”, “component”, “digestive”, “rice” kelimelerini tahtaya yazarak anlamlarını açıkladığı böylelikle bir derste kullanılan yeni kelimelerin ( $f = 15$ ) olduğu gözlemlenmiştir. AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı diğer derslerinde ise kelime öğretimine yer verilmemiştir. Benzer şekilde, İÖGT2’nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde öğretmenin ders kitabının kelime listesinde yer alan tema kapsamındaki kelimeleri ( $f = 17$ ) “announce”, “bitter”, “component”, “consume”, “digestive”, “diverse”, “enthusiastically”, “exact”, “feast”, “ignore”, “influence”, “intensive”, “investment”, “leafy”, “municipality”, “parade”, “parsley”, diğer dersinde ise kelime listesinin kalan kelimelerini “pickle”, “recite”, “salty”, “sculpture”, “sentimental”, “sour”, “sovereignty”, “spiritual”, “square”, “statue”, “torch”, “universal” kelimelerini ( $f = 12$ ) tahtaya yazarak anlamlarını açıkladığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, bir diğer öğretmen İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde öğretmenin ders kitabındaki kelimelerin ( $f = 10$ ) “ancient world”, “heritage”, “myth”, “destination”, “get in touch”, “prehistoric”, “temple”, “gold mine”, “find”, “discover” Türkçe karşılıklarını açıkladığı diğer dersinde ise bu kelimelerin İngilizce eş anlamlarını yaptırdığı gözlemlenmiştir. Diğer bir öğretmen AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde “Hidden Heritage” okuma parçasının kelime etkinliğinde “excavate”, “solve”, “execute”, “discover”, “destroy” kelimelerini ( $f = 5$ ) yaptırdığı bununla birlikte, “Göbeklitepe” okuma parçasındaki “ordinary”, “information”, “pillar”, “crack”, “keep”, “mysterious” kelimelerini ( $f = 5$ ) de yazarak açıkladığı böylelikle ders içinde yeni kelimelerin ( $f = 10$ ) olduğu AÖGT1’in gözlemlenen diğer iki dersinde ise kelime öğretimine yer vermediği bulgusuna ulaşılmıştır. AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinin



okuma etkinliğindeki kelimeleri ( $f = 9$ ) “experience”, “worldwide”, “government”, “narrative”, “miraculous”, “private”, “suddenly”, “throughout”, “headline” yazarak açıkladığı gözlemlenmiştir. AÖGT2’nin diğer derslerinde ise kelime öğretimi gözlemlenmemiştir. İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde “Reference Post” adlı gazete metnindeki kelimeleri ( $f = 9$ ) “support”, “slight”, “happen”, “eyelid”, “cooperation”, “health staff”, “acquaintance”, “collapse”, “coronary” yazarak açıkladığı diğer dersinde ise kelime öğretiminin yer almadığı gözlemlenmiştir.

### ***Katılımcı Tepkileri Bileşenine İlişkin Bulgular***

Programın bağlılıkla uygulanma bileşenlerinden olan Katılımcı Tepkileri, Dane ve Schneider (1998) tarafından “Programın uygulanma sürecinde, öğrencilerin uygulamalara katılma durumunun belirlenmesi” olarak ifade edilmektedir (s.45). Bu bağlamda, Katılımcı Tepkileri bileşeni, ÖİDÖP’te “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Ortamı Genel Özellikleri” (s.68) başlığı altında verilen açıklamalar odağında yürütülen sınıf içi gözlemler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında incelenmiştir. Buradan hareketle, ÖİDÖP’de derslerin dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kapsamında yürütülmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak, Katılımcı Tepkileri bileşenine yönelik olarak öncelikle sınıf içi gözlemlerde dinleme (video, şarkı, dinleme metni vb.), konuşma (sözlü sunum, rol oynama, tartışma, bir konu hakkında fikir söyleme vb.), okuma (açıklayıcı metin, öyküleyici metin, vb.) ve yazma etkinliklerine (öykü tamamlama, paragraf yazma, vb.) yer verilme durumu tespit edilerek, öğrencilerin etkinliklere katılma durumları, etkinliğe katılan öğrenci sayıları ile birlikte tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine katılım durumu sınıf mevcudunun yarısından fazla ise “gözlemlendi”, yarısından az ise “kısmen gözlemlendi” ve etkinliğe hiç yer verilmemiş ise “gözlemlenmedi” olarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcı Tepkileri bileşeni kapsamında gözlemlenen derslere yönelik dersin kazanımı, dil becerisi ve etkinliklere yer verilme durumuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 40’ ta sunulmuştur.

**Tablo 40**

*Katılımcı Tepkileri Bileşeni Kapsamında Gözlemlenen Dersin Kazanımı, Dil Becerisi ve Etkinliklerine Yönelik Elde Edilen Bulgular*

Gözlemlenen		Sınıf	Kazanım	Dil becerisi				Tema	Etkinlikler			
Öğretmenler	Ders saati			R	W	L	S		R	W	L	S
AÖGT1	1	11	E11.7.L1.	x	x	✓	x	7. Facts about Turkey	✓	x	✓	✓
	1	11	E11.7.S1.	x	x	x	✓	7. Facts about Turkey	✓	x	x	✓
	1	11	E11.7.R1.	✓	x	x	x	7. Facts about Turkey	✓	✓	✓	✓
	1	11	E11.7.S2.	x	x	x	✓	7. Facts about Turkey	✓	x	x	x
AÖGT2	1	12	E12.7.L2.	x	x	✓	x	7. News Stories	✓	x	✓	✓
	1	12	E12.7.L1.	x	x	✓	x	7. News Stories	✓	✓	✓	✓
	1	12	E12.7.S1.	x	x	x	✓	7. News Stories	✓	x	x	x
	1	12	E12.7.R1	✓	x	x	x	7. News Stories	✓	✓	x	x
AÖGT3	1	9	E9.7.L2.	x	x	✓	x	7. World Heritage	✓	x	✓	✓
	1	9	E9.7.L1.	x	x	✓	x	7. World Heritage	✓	x	✓	✓
	1	9	E9.7.S1.	x	x	x	✓	7. World Heritage	✓	✓	x	✓
	1	9	E9.7.S2.	x	x	x	✓	7. World Heritage	✓	x	x	✓
AÖGT4	1	10	E10.7.L1.	x	x	✓	x	7. Food and Festivals	✓	x	✓	✓
	1	10	E10.7.S1.	x	x	x	✓	7. Food and Festivals	✓	x	x	✓
	1	10	E10.7.R1.	✓	x	x	x	7. Food and Festivals	✓	✓	✓	✓
	1	10	E10.7.R2.	✓	x	x	x	7. Food and Festivals	✓	✓	x	✓
İÖGT1	1	9	E9.7.L1.	x	x	✓	x	7. World Heritage	✓	x	✓	✓
	1	9	E9.7.S1.	x	x	x	✓	7. World Heritage	✓	x	x	✓
	1	9	E9.7.R1.	✓	x	x	x	7. World Heritage	✓	✓	✓	✓
	1	9	E9.7.R2.	✓	x	x	x	7. World Heritage	✓	✓	✓	✓
İÖGT2	1	9	E9.7.W1.	x	✓	x	x	7. World Heritage	✓	✓	✓	✓
	1	12	E12.7.L1.	x	x	✓	x	7. News Stories	✓	x	✓	✓
	1	12	E12.7.L2.	x	x	✓	x	7. News Stories	✓	x	✓	✓
	1	10	E10.7.L1.	x	x	✓	x	7. Food and Festivals	✓	x	✓	x
İÖGT3	1	10	E10.7.S1.	x	x	x	✓	7. Food and Festivals	✓	✓	x	✓
	1	11	E11.7.L1.	x	x	✓	x	7. Facts about Turkey	✓	x	x	x
	1	11	E11.7.S1.	x	x	x	✓	7. Facts about Turkey	✓	x	x	x
<b>Toplam</b>	<b>27</b>								<b>27</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>21</b>

Tablo 40'ta verildiği gibi sınıf içi gözlemlerde dört temel beceri kapsamında en fazla yer verilen etkinliğin okuma olduğu ( $f=27$ ) ve bunu sırasıyla konuşma ( $f=21$ ); dinleme ( $f=15$ ); yazma ( $f=10$ ) etkinlikleri olarak takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, en fazla gözlemlenen durumun *okuma etkinliklerine katılım* olduğu ve bunu *yazma* etkinliklerinin takip ettiği, en az katılımın ise *dinleme ve konuşma etkinlikleri* olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı tepkileri bileşeninin gözlemlenme durumuna ilişkin bulgular Tablo 41'de sunulmuştur.

**Tablo 41**

*Katılımcı Tepkileri Bileşeni Kapsamında Etkinliklere Katılım Durumu*

Katılım Durumu	Gözlemlendi*	Gözlemlenme durumu <sup>+</sup>	
		Kısmen Gözlemlendi**	Gözlemlenmedi***
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Okuma etkinlikleri	23	4	0
3. Dinleme etkinlikleri	1	14	12
4. Yazma etkinlikleri	3	7	17
5. Konuşma etkinlikleri	1	20	6

<sup>+</sup>Toplam 27 ders gözlemi (27 x 40 dk.) yapılmıştır. \*Katılım durumu sınıf mevcudunun yarısından fazla; \*\* Yarısından az; \*\*\* Etkinliğe hiç yer verilmemiş

Tablo 41 incelendiğinde, *okuma etkinliklerine* katılımında sınıf mevcudunun yarısından fazlasının katılım sağladığı gözlemlenen ders sayısının 23; *yazma etkinliklerinde* 3; *dinleme etkinliklerinde* 1 ve *konuşma etkinliklerinde* 1 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin en fazla *okuma etkinliklerine* katıldıklarını ifade ettikleri ve bunu sırasıyla, *dinleme etkinlikleri*, *yazma etkinlikleri* ve *konuşma etkinlikleri* olarak takip ettiği görülmektedir. Tablo 42'de Katılımcı Tepkileri bileşeni kapsamında etkinliklere katılma durumuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 42*****Katılımcı Tepkileri Kapsamında Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular***

Katılımcı Tepkileri Bileşeni	Öğrencilerin Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma Etkinliklerine Katılma Durumlarına Yönelik Görüşleri			
	Katılma		Kısmen Katılma	Katılmama
1.Okuma etkinliklerine katılım	AÖGR1, AÖGR2, AÖGR3, AÖGR4, AÖGR5, AÖGR6,	AÖGR7, AÖGR8, İÖGR2, İÖGR4, İÖGR5	İÖGR1	İÖGR3, İÖGR6, İÖGR7, İÖGR8
3.Dinleme etkinliklerine katılım	AÖGR1, AÖGR2, AÖGR3, AÖGR4, AÖGR5,	AÖGR6, AÖGR7, AÖGR8,	İÖGR1, İÖGR2, İÖGR3, İÖGR4	İÖGR1, İÖGR3, İÖGR6, İÖGR7, İÖGR8
4.Yazma etkinliklerine katılım	AÖGR1, AÖGR2, AÖGR5, AÖGR6, AÖGR7,	AÖGR8, İÖGR5	İÖGR1, İÖGR2, İÖGR3, İÖGR4	AÖGR3, AÖGR4, İÖGR6, İÖGR7, İÖGR8
5.Konuşma etkinliklerine katılım	AÖGR5, AÖGR6, AÖGR7, AÖGR8		AÖGR3	AÖGR1, AÖGR2, AÖGR4, İÖGR1, İÖGR2, İÖGR3, İÖGR4, İÖGR5, İÖGR6, İÖGR7, İÖGR8

Katılımcı tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde en fazla yer verilen ( $f=27$ ) etkinlik olan *okuma etkinliklerine* (açıklayıcı metin, öyküleyici metin, vb.), katılım sağlanan ders sayısı ( $f=23$ ) olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin hepsinde okuma etkinliklerine yer verildiği; bu derslerin 23'ünde okuma etkinliklerine yeterli katılım sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, AÖGT3'ün 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde sınıftaki toplam 28 öğrenciden ders kitabındaki "Two Wonders, Two Stories" adlı okuma etkinliğine 24 öğrencinin katıldığı, dört öğrenci dışında diğerlerinin metindeki paragrafları sırayla okuyarak parçaya ait "Why did Artemisa decide to build a tomb for her husband?" ve "How long did it take to build the tomb?" okuma sorularını "to make him memorable" ve "three years" olarak cevapladıkları bununla birlikte, okuma parçasının cümle dizme etkinliklerini yaptıkları gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde sınıftaki toplam 32 öğrenciden ders kitabındaki "Two Wonders, Two Stories" adlı okuma

parçasının etkinliğine 30 öğrencinin katıldığı, iki öğrenci dışında diğer öğrencilerin parçayı sırayla okuyarak okuma parçasına ait soruları “Artemisia wanted people to remember the king”, “The great king died”, “The workers started the building”, “The king planned to build” olarak yanıtladıkları akabinde ise okuma parçasının boşluk doldurma etkinliklerini yaptıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde sınıftaki toplam 34 öğrencinin, ders kitabındaki “Read the quotes and decide what kind of festivals they are” adlı okuma etkinliğine hepsinin katıldığı, ikili gruplar halinde sınıftaki tüm öğrencilerin ünlü kişilerin sözleriyle verilen kelimeleri eşleştirdikleri sonrasında ise okuma parçasındaki resimlerle kelimeleri eşleştirdikleri gözlemlenmiştir. İÖGT2’nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde ders kitabındaki “Festivals” adlı okuma etkinliğine sınıftaki toplam 34 öğrenciden, 20 öğrencinin katıldığı, bu kapsamda öğrencilerin okuma parçasını okuyarak parçayla ilgili cümle dizme etkinliğine katıldıkları görülmüştür. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde sınıftaki toplam 38 öğrenciden “Göbeklitepe” adlı okuma parçasının etkinliğine 28 öğrencinin katıldığı, öğrencilerin okuma parçasını okuyarak okuma parçasının sorularına “Excavations have been carried out.”, “It is in Şanlıurfa”, “He thought this discovery might be important”, “Prof. Schmidt puzzled out.” cevaplarını verdikleri; okuma parçasının boşluk doldurma etkinliklerini yaptıkları gözlemlenmiştir. Bir diğer öğretmen İÖGT3’ün 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde “Göbeklitepe” adlı okuma parçasının etkinliğine sınıftaki toplam 32 öğrenciden 22’sinin katıldığı, öğrencilerin okuma parçasını okuyarak okuma parçası ile ilgili kelime eşleştirme etkinliğine katıldıkları gözlemlenmiştir. AÖGT2’nin 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde sınıftaki toplam 20 öğrenciden, 15’inin okuma etkinliklerine katıldığı, bu kapsamda öğrencilerin ders kitabındaki “Reference Post” okuma parçası ile ilgili “Why were the villagers worried?”, “What did Fatma suffer from?” sorularını “...They heard the sirens of an ambulance.”, “She suffered from a coronary failure.” olarak yanıtladıkları akabinde ise okuma parçasına yönelik boşluk doldurma etkinliğine katıldıkları gözlemlenmiştir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara paralel olarak görüşmeye katılan 16 öğrenciden AÖGR1, AÖGR2, AÖGR3, AÖGR4, AÖGR5, AÖGR6, AÖGR7, AÖGR8, İÖGR2, İÖGR4, İÖGR5 okuma etkinliklerine yeterli katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Okuma etkinliklerine yeterli katılım sağladığını belirten araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR1 görüşünü "...okumaya da sıklıkla katılıyorum. Okuma zevkli geliyor seviyorum" olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR5 de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Okumaya genellikle katılıyorum. Okumayı daha çok yapıyoruz. Öğretmen kitaptan okuma etkinliği yapıyor katılıyorum. İngilizce okumayı seviyorum. Öğretmen genellikle ders kitabından okuma yaptırıyor ve onunla ilgili soruları cevaplıyoruz katılıyorum. Mesela, Geçmişe Dönüş ünitesini yaptık orada geçmiş zamanla ilgili okuma parçası yaptık. Okumada İngilizcem daha yeterli diye düşünüyorum. Okumaya katılıyorum faydalı buluyorum.

Buna karşın, katılımcı tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde bazı derslerde ( $f=4$ ) öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *okuma etkinliklerine* kısmen katılım sağladığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözleminin hepsinde yer verilen okuma etkinliğine dört derste öğrencilerin yeterli sayıda katılım sağlamadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı bir dersinde sınıftaki toplam 32 öğrenciden, ders kitabındaki "Travel Far Enough" adlı okuma etkinliğine dokuz öğrencinin katıldığı, öğrencilerin parçayı okuyarak okuma parçasına ait cümle dizme etkinliklerini yaptıkları gözlemlenmiştir. AÖGT2'nin 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı dersinde sınıftaki toplam 19 öğrenciden, okuma etkinliklerine yedi öğrencinin katıldığı, bu kapsamda öğrencilerin ders kitabındaki "Reference Post" adlı okuma metninin "Reorder the past events" adlı cümle dizme etkinliğini yaptıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR1 okuma etkinliklerine sıklıkla katılmadığını şöyle ifade etmiştir: "Okumaya bazen katılıyorum.

Okumayı biraz yapabiliyorum. Yani eğer okumadaki etkinlik kolaysa katılıyorum. Doğru yanlış sorularını yapabiliyorum. Ama diğer sorular biraz zor geliyor”.

Diğer taraftan, araştırmaya katılan bazı öğrenciler (İÖGR3, İÖGR6, İÖGR7, İÖGR8) okuma etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Okuma etkinliklerine katılmadığını belirten öğrencilerden İÖGR3 görüşünü “...okumaya da katılmıyorum. Okumayı da yapmak istemiyorum” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR8 de görüşünü “...okumaya katılmıyorum. İngilizce bilmiyorum, okuduğumu anlamam ve sevmiyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 41’de verildiği gibi, katılımcı tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *yazma etkinliklerine* (öykü tamamlama, paragraf yazma, vb.) katılım sağladığı ders sayısı 3 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 10’unda yazma etkinliğine yer verildiği ve bu derslerin üçünde, yazma etkinliklerine yeterli katılım sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, İÖGT1’in 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “Write a series of sentences about historical places in Turkey” konulu paragraf yazma etkinliğine sınıftaki toplam 31 öğrenciden, 20’sinin katılım sağladığı bu doğrultuda, öğrencilerin ikili gruplar halinde paragraf yazdıkları ve yine ikili gruplar halinde Türkiye’nin tarihi yerleri ile ilgili yazdıkları paragrafları okudukları, öğretmenin sınıf içinde gezerek yazılan paragrafları kontrol ettiği gözlemlenmiştir. AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde ise sınıftaki toplam 34 öğrencinin, ikili gruplar halinde “historical places” ile ilgili diyalog yazdıkları her öğrencinin sıra arkadaşı ile birlikte diyalogu yazdığı tüm sınıfın etkinliğe katıldığı gözlemlenmiştir. AÖGT1’in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde ders kitabındaki “Ephesus” konulu cümle dizme etkinliğini ikili grup çalışması olarak yaptırdığı, akabinde ise cümlelerden paragraf yazdırdığı etkinliğe sınıftaki 38 öğrencinin tümünün katıldığı gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğrencilerden AÖGR1, AÖGR2, AÖGR5, AÖGR6, AÖGR7, AÖGR8, İÖGR5 yazma etkinliklerine yeterli düzeyde katıldıklarını

belirtilmişlerdir. Yazma etkinliklerine yeterli düzeyde katıldıklarını belirten öğrencilerden AÖGR1 görüşünü "...yazmaya da katılıyorum. Yazmayı seviyorum öğretmen bir konu veriyor bazen kendimizi ya da arkadaşımızı tanıyoruz." olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR2 de görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Yazmaya da çok katılıyorum. Yazma etkinliği de yapıyoruz. Yazmayla ilgili etkinlikler mesela, ünitelerde yaptığımız konu ile ilgili öğretmenimiz bizim de bir şeyler yazmamızı istiyor. Kitapta da yazma bölümleri var. Yazmada sözlükle çalışıyoruz. Bilmediğimiz kelimeleri sözlükten bakıyoruz. Cümle kurmaya çalışıyoruz. Yazma yaparken dil bilgisi de bilmek gerekiyor. Bunları yapabiliyorum.

Yazma etkinliklerine yeterli katılım sağladığını belirten araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR8 de görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Yazmaya da sürekli katılıyorum. Yazmayı seviyorum, ilgimi çekiyor ve faydalı buluyorum. Öğretmen konu ile ilgili yazma etkinliği yaptırıyor. Mesela, kitaptan bir etkinlik yapıyoruz. Sonra, öğretmen düşüncelerimizi yazmamızı istiyor katılıyorum. Sonra, yazdıklarımızı okuyoruz bazen öğretmene veriyoruz bu şekilde. Yazmaktan, başarmaktan çok mutlu oluyorum kendimi iyi hissediyorum.

Tablo 41’de verildiği gibi, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *yazma etkinliklerine* kısmen katılım sağladığı ders sayısı 7 olarak tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 10’unda yazma etkinliğine yer verildiği buna karşın, bu derslerin yedisinde sınıf mevcudunun yarısından azı kadar öğrencinin bu etkinliklere katıldıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, AÖGT3’ün 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “What are the best and worst things about visiting the Great Wall of China?” sorusuna yönelik öğrencilerin düşüncelerini yazmasını istediği etkinlikte sınıftaki toplam 26 öğrenciden sadece dokuzunun ilgili konuda paragraf yazdığı ve söz alarak yazdıklarını okudukları diğer öğrencilerin ise yazma etkinliğine katılmadığı gözlemlenmiştir. İÖGT2’nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde festivallerle ilgili paragraf yazma



etkinliğinde sınıftaki toplam 34 öğrenciden sadece dokuzunun paragraf yazdığı diğer öğrencilerin katılmadığı, bunun üzerine öğretmenin öğrencileri uyardığı gözlemlenmiştir. İÖGT1'in 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı dersinde "Şimdi geçmiş zaman ile hikaye öykü yazmayı göreceğiz" diyerek öğrencilerden geçmiş zamanla ilgili metin yazmasını istediği, sınıftaki toplam 30 öğrenciden, paragraf yazan öğrencilerin beş kişi olduğu, diğer öğrencilerin yazmak istemediklerini belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte, AÖGT2'nin 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı dersinde de ders kitabından geçmişteki haberler ve olaylarla ilgili yazma etkinliği yaptırdığı etkinliğe sınıftaki toplam 19 öğrenciden, paragraf yazanların beş kişi olduğu diğer öğrencilerin sessiz kaldığı etkinliğe katılmadıkları gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler (İÖGR1, İÖGR2, İÖGR3, İÖGR4) yazma etkinliklerine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. İÖGR4 bu konudaki görüşünü "Yazmaya da bazen katılıyorum. Yazmayı da biraz yapabiliyorum. Bu yüzden bazen katılıyorum. Basit şekilde olursa yazabiliyorum. Zor bir konu olursa yazamıyorum." olarak belirtmiştir. Benzer şekilde, İÖGR3 de görüşünü "Yazmaya da bazen katılıyorum. Yani yazmam orta diyebilirim. Çok uzun paragraf yazamıyorum ama daha kısa basit cümleler yazabiliyorum. Yazmayı da biraz yapabiliyorum bu yüzden bazen katılıyorum." olarak belirtmiştir.

Diğer taraftan, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde yazma etkinliklerine katılımın gözlemlenmediği ders sayısının 17 olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 17'sinde yazma etkinliğine (öykü tamamlama, paragraf yazma, vb.) yer verilmediği ve bu sebeple yazma etkinliğine katılımın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler (AÖGR3, AÖGR4, İÖGR6, İÖGR7, İÖGR8) yazma etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden İÖGR7 "...yazmaya da katılmıyorum. Yazamıyorum İngilizce bilmiyorum. İngilizceyi sevmiyorum" olarak görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerden İÖGR8 de benzer şekilde görüşünü "...yazma etkinliklerine katılmıyorum, yazmak bana zor geliyor. Cümle

kuramıyorum.” olarak belirtmiştir. Öğrencilerden AÖGR4 de görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Yazmaya çok az katılıyorum. Yazmayı çok fazla beceremiyorum. Yazmakta zorlanıyorum. Arkadaşımdan yardım istiyorum yazma etkinliklerinde. Hocamız bir konu ile ilgili düşüncelerimizi falan yazmamızı istiyor. Ben çok zorlanıyorum. Sözlüğe bakıyorum ama kendim cümle kuramıyorum. Dil bilgisi kurallarını da tam bilemediğim için yazmakta zorlanıyorum.

Tablo 41’de verildiği gibi, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *dinleme etkinliklerine* (video, şarkı, dinleme metni vb.), katılım sağladığı ders sayısı 1 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 15’inde dinleme etkinliğine yer verilmesine karşın, sadece bir derste, dinleme etkinliklerine yeterli katılım sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudunun yarısından fazlasının dinleme etkinliğine katıldığı dersin öğretmeni olan İÖGT1, 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “listen the video and match Modern Wonders with photos” dinleme etkinliğinde videonun tüm sınıf tarafından sessiz bir şekilde izlendiği, sınıftaki toplam 32 öğrenciden 24’ünün söz alarak videoda izledikleri yerleri “Petra, Jordan”, “Taj Mahal, India”, “The Great Wall, China”, “Machu Picchu, Peru”, “Christ the Redeemer Statue, Brazil”, “Chichen Itza, Mexico” ve “Colosseum, Italy” olarak resimlerle eşleştirdikleri akabinde ise dinleme etkinliğinin “Match the pictures with the statements” etkinliğine katılarak cümleleri sıraya dizdikleri gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğrencilerden AÖGR1, AÖGR2, AÖGR3, AÖGR4, AÖGR5, AÖGR6, AÖGR7 ve AÖGR8, dinleme etkinliklerine yeterli düzeyde katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Dinleme etkinliklerine yeterli katılım sağladığını belirten AÖGR1 görüşlerini “...dinlemeye sık sık katılıyorum. Çünkü dinlemeyi seviyorum, dinleme soruları oluyor onları yapıyorum.” olarak ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci AÖGR3 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Dinlemeye katılıyorum. Dinleme etkinliklerini seviyorum. Anlamaya çalışıyorum. Dinlemede öğretmenin açtığı video falan oluyor onu dinliyoruz. Ben dinleme ile ilgili sorular olursa onları da yapmaya çalışıyorum. Dinlediklerimizi kitaptan boşluk doldurma yerlerine yazıyoruz onları yapıyorum. Dinleme etkinliklerine sürekli katıldığım için anlamam daha çok gelişti şimdi daha iyi anlıyorum.

Tablo 41’de verildiği gibi, Katılımcı Tepkileri bileşeni kapsamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *dinleme etkinliklerine* kısmen katılımın gözlemlendiği ders sayısı 14 olarak tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 15’inde dinleme etkinliğine yer verildiği ve bu derslerin 14’ünde sınıf mevcudunun yarısından azı kadar öğrencinin bu etkinliklere katıldıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, AÖGT3’ün 9. sınıf “Dünya Mirası” temalı dersinde ders kitabındaki “Listen to the video and answer the questions about Seven Wonders” adlı dinleme etkinliğine sınıftaki toplam 32 öğrenciden, dokuzunun katıldığı, öğrencilerin dinledikleri videodaki ses kaydının sorularını, “The Great Wall of China”, “The Temple of Artemis”, “Petra”, “Taj Mahal”, “Rose-Red”, “in 1811”, “in 1911”, “several times”, “seven times” olarak yanıtladıkları; diğer öğrencilerin ise videodaki ses kaydını dinlemesine karşın, dinleme etkinliği sırasında sessiz kalarak etkinliğe katılmadıkları gözlemlenmiştir. AÖGT4’ün 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde ders kitabındaki “listen and put the sentences into the correct” order dinleme etkinliğinde ise sınıftaki toplam 36 öğrencinin videodaki ses kaydını dinlediği fakat 10 öğrencinin etkinliğe katılarak, etkinlikle ilgili “The peppers are cut on two sides.”, “The jars are sterilized”, “The brine is made”, “Rock salt is put into brine”, “The peppers and some garlic with Parsley are put into the brine” ifadelerini kullandıkları görülmüştür. İÖGT2’nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde “Food and Festivals” ile ilgili videodaki ses kaydını öğrencilerin dinlediği fakat öğretmenin video ile ilgili “What was the topic?” sorusunu sınıftaki toplam 34 öğrenciden dokuzunun “Greek cuisine”, “American cuisine”, “Indian cuisine”, “types of food”, “Greek food”, “American food” ve “Indian food” olarak cevapladıkları diğer öğrencilerin ise sessiz kalarak etkinliğe

katılmadıkları gözlemlenmiştir. AÖGT1'in 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı dersinde ders kitabındaki "Listen to a tourist guide telling about Ephesus to his group. Put the sites in the order of their visit" adlı dinleme etkinliğinde sınıftaki öğrencilerin ilgili videodaki ses kaydını dinlediği fakat dinleme etkinliğindeki sorulara sınıftaki toplam 40 öğrenciden 12'sinin "The Temple of Hadrian", "The Curetes Street", "The Public Latrines", "The Terrace Houses", "The Celsus Library", "The Great Theatre" ve "The Ephesus Museum" olarak cevap verdikleri, diğer öğrencilerin ise sessiz kalarak etkinliğe katılmadıkları görülmüştür. AÖGT2'nin 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı dersinde ders kitabındaki Naim Süleymanoğlu'nun hayatı ile ilgili videodaki ses kaydını sınıftaki toplam 20 öğrencinin dinlediği fakat dinleme etkinliğinde Naim Süleymanoğlu'nun hayatı ile ilgili sorulara sadece yedi öğrencinin "He was born in Bulgaria", "He was very young", "He was forced to change his name", "He was interested in wrestling", "He was interested in weightlifting", "He earned the nickname", "in Brazil" olarak cevap verdiği diğer öğrencilerin ise sessiz kaldığı gözlemlenmiştir. İÖGT1'in 12. sınıf "Haber Hikayeleri" temalı dersinde ders kitabındaki "News Stories" konusu ile ilgili videonun ses kaydını sınıftaki toplam 20 öğrencinin dinlediği, buna karşın öğretmenin "Videoda geçen kelimeleri söyler misiniz?" sorusuna yedi öğrencinin "emergency", "fortunate", "care", "morning", "ambulance", "village" ve "crowded" olarak yanıt verdiği diğer öğrencilerin ise sessiz kaldığı, bunun üzerine öğretmenin "Başka cevap veren yok mu?" ifadesini kullandığı öğrencilerin ise "Hocam hiçbir şey anlamadık", "Hocam dinlemedik" gibi sözler söyledikleri gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğrencilerden İÖGR2, İÖGR4 ve İÖGR5 dinleme etkinliklerine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. İÖGR5 görüşlerini "Dinlemeye bazen katılıyorum. Zaten haftada iki saat İngilizce dersimiz var, bazen dinleme yapıyoruz. Ama çok zorsa anlamıyorum. Dinlediğimiz video basitse katılıyorum." olarak belirtmiştir. Bir diğer öğrenci İÖGR2 dinleme etkinliklerine katılımına yönelik görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Dinlemeye bazen katılıyorum. Şöyle öğretmenimiz bir dinleme açıyor onu birkaç kez dinliyoruz. Seviyorum aslında, ama sınıfta gürültü falan oluyor. İyi duyamıyoruz

sınıfta dinleme zor oluyor kulaklıklarımız falan olsa daha güzel dinlerdik ama bu şekilde zor oluyor. Sonra öğretmen dinleme ile ilgili sorular soruyor. O etkinliklere de bazen katılıyorum.

Diğer taraftan, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde *dinleme etkinliklerine* katılımın gözlemlenmediği ders sayısının 12 olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 12'sinde dinleme etkinliğine (video, şarkı, dinleme metni vb.) yer verilmediği ve bu sebeple dinleme etkinliğine katılımın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenleri AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1 ve İÖGT2'nin okuma, konuşma ve yazma kazanımı olan derslerinde dinleme etkinliğine yer vermemeleri, bir diğer öğretmen İÖGT3'ün ise dinleme kazanımı odağındaki dersinde dinleme etkinliğine yer vermemesinden dolayı öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılımı gözlemlenememiştir.

Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğrencilerden İÖGR1, İÖGR3, İÖGR6, İÖGR7 ve İÖGR8 dinleme etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Dinleme etkinliklerine katılmadığını belirten İÖGR8 görüşünü "...dinlemeye katılmıyorum. Üniversite sınavına hazırlanıyorum. Yapamıyorum bir de duyduğumu anlamıyorum" olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, İÖGR3 de görüşünü "...dinlemeye katılmıyorum. Çünkü dinlemeyi sevmiyorum" olarak belirtmiştir.

Tablo 41'de verildiği gibi, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *konuşma etkinliklerine* (tartışma, soru cevap, drama, vb.) katılım sağladığı ders sayısı 1 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 21'inde konuşma etkinliğine yer verildiği ve bu derslerin birinde, konuşma etkinliklerine yeterli katılım sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. AÖGT1'in 11. sınıf "Türkiye ile İlgili Gerçekler" temalı dersinde tartışma etkinliğine sınıftaki toplam 40 öğrenciden 30'unun katıldığı, 10 öğrenci dışında sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel ve ikili gruplar halinde tartışma etkinliğine katıldığı, dersin konuşma etkinliği kapsamında yürütüldüğü gözlemlenmiştir. AÖGT1'in "What makes Turkey a popular tourist

destination?”, sorusunu öğrencilerin “Turkey is a beautiful country, I like Turkey so much.”, “Because, Turkey is a historical and famous place, everybody wants to see it”, “Turkey is a historical place, Göbeklitepe is in Turkey. Tourists from different countries want to see it.”, “Turkey is a very popular country so tourists want to visit it”, “Turkey is a historical place, Topkapı Palace is very famous”, olarak yanıtladıkları, öğretmenin “Would you like to make a plan for a Turkey vacation?” sorusuna ise öğrencilerin “Turkey is a beautiful country, I want to make a plan”, “Yes, I want to make a plan, I want to see Antalya”, “Turkey is a very famous country, I want to visit İzmir.”, “I want to visit İstanbul, I will go to İstanbul next year”, “I want to visit museums”, “I want to visit historical places but I need some money”, “I don’t want to make a plan”, “I need a car”, “I want to see Göbeklitepe.” olarak farklı cevaplar verdiği akabinde ise öğrencilerin ikişerli gruplar halinde birbirlerine “What do you think about Turkey?” sorusunu sorduğu “I like Turkey so much.”, “Turkey is a very beautiful country. I wonder about Ephesus”, “There are different types of cultures, I will go to Antalya next summer”, “There are different cuisines”, “There are seven geographical regions I want to visit them. I like Black Sea most” gibi ifadelerle konuşma etkinliklerine katılım sağladıkları gözlemlenmiştir.

Ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşmelerde AÖGR5, AÖGR6, AÖGR7 ve AÖGR8 konuşma etkinliklerine yeterli düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR6 konuşma etkinliklerine katılıma yönelik görüşünü “...konuşmayı da çok seviyorum. Bu yüzden konuşmaya sürekli katılıyorum” ifadesi ile belirtmiştir. Öğrencilerden AÖGR5 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Konuşmaya da katılıyorum. Konuşmayı da çok seviyorum. Çok akıcı konuşmak istiyorum bu yüzden konuşma etkinliklerine hemen katılıyorum. Öğretmen soru sorunca hemen cevaplıyorum. Mesela, derste bir konu işliyoruz. Öğretmen kısa bir tartışma yapıyor ben hemen katılıyorum. Bazen bir konudan önce görüşlerimizi soruyor, cümle kurmaya çalışıyorum, düşüncelerimi söylüyorum.

Buna karşın, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin *konuşma etkinliklerine* kısmen katıldığı ders sayısı 20 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 21'inde, konuşma etkinliklerine yer verildiği ve bu derslerin 20'sinde sınıf mevcudunun yarısından azı kadar öğrencinin bu etkinliklere katıldıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, AÖGT3'ün 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde geçmiş olaylar hakkında yaptırdığı konuşma etkinliğine sınıftaki toplam 26 öğrenciden dokuzunun katılım sağladığı öğretmenin ders kitabındaki "Two Wonders Two Stories" ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini almak amaçlı sorduğu "Which story did you like most?", "Why?" sorularına dokuz öğrencinin "I liked an An Exotic Present. Because it was easy", "I liked Remember Me, because it was interesting.", "I liked both of them, they were interesting", "I liked Remember Me, Persian King was very kind.", "I liked An Exotic Present it was a lovely present.", "I didn't like, they were both boring stories", "I didn't understand the stories well, I have no idea.", "Second story more interesting than first one", "Remember Me, because It is romantic" olarak cevap verdiği sınıftaki diğer öğrencilerin ise Türkçe olarak soruları yanıtladığı bazı öğrencilerin ise sessiz kalarak konuşma etkinliğine katılmadıkları gözlemlenmiştir. İÖGT1'in 9. sınıf "Dünya Mirası" temalı dersinde de öğretmenin "Why is it called the world heritage?", sorusuna sınıftaki toplam 32 öğrenciden sekizinin cevap verdiği "...because it passes from one generation to the other", "...it is a heritage, it is a general heritage", "It means passes from one generation to the other", "It is different cultures heritages", "It is a historical heritage.", "I think It is ancient wonders", "I have no idea about it.", "I think World heritage is a cultural thing.", "I don't know anything about it." şeklinde görüşlerini belirttikleri diğer öğrencilerin ise sessiz kalarak cevap vermedikleri dersin sonunda öğretmenin sorduğu "What did you learn about World Wonders?" soruya altı öğrencinin cevap verdiği, yine aynı öğrencilerden "I know seven World Wonders.", "I dont know about it.", "For example, The Great Pyramid.", "I know The Temple of Artemis", "I learned The Great Pyramid.", "The Temple of Artemis is in Turkey." yanıtlarının geldiği diğer öğrencilerin sessiz kaldığı gözlemlenmiştir. AÖGT4'ün 10. sınıf "Food and Festivals" temalı dersinde sınıftaki toplam 36 öğrenciden, Yiyecek ve

Festivallerle ilgili soru-cevap etkinliğinde öğretmenin “Can you answer me?”, “When is it celebrated?”, “Why is it special?”, “How do people celebrate it?” sorularını sekiz öğrencinin yanıtladığı, öğrencilerin “...it is celebrated every year.”, “...it is special because it is important day”, “Parades are held.”, “Schools are decorated with flags”, “The Republic Day in Turkey is celebrated on 29th October.”, “Because it is foundation of Turkey.”, “Shows are performed.”, “It is important day for Turkish people.” ifadelerini kullanarak düşüncelerini belirttikleri bununla birlikte, sınıfta öğretmenin sorusuna Türkçe olarak cevap veren öğrencilerin de olduğu gözlemlenmiştir. İÖGT2'nin 10. sınıf “Yiyecek ve Festivaller” temalı dersinde “Food and Festivals” ile ilgili soru cevap etkinliğinde “What do you think about festivals?”, “Did you attend festivals before?” sorularına sınıftaki toplam 34 öğrenciden dokuzunun katıldığı, öğrencilerin düşüncelerini “I think festivals are national days”, “There are different festivals in different countries”, “In Turkey there are national festivals”, “I didn't go any festivals before, I want to go”, “I went to Muradiye Bendimahi festivals”, “I think there are food, plays, shows in festivals.”, “I want to go the festivals”, “I don't know festivals” olarak yanıtladıkları bir öğrencinin “I wasn't (didn't) go festivals” olarak görüşünü belirttiği sınıftaki diğer öğrencilerin ise Türkçe olarak görüşlerini belirttikleri görülmüştür. AÖGT1'in 11. sınıf “Türkiye ile İlgili Gerçekler” temalı dersinde “Touristic Destinations in Turkey” konusu kapsamında öğretmenin sorduğu “What did you learn about touristic places in Turkey?” sorusuna sınıftaki toplam 40 öğrenciden ikisinin katıldığı, bu kapsamda öğrencilerin “Turkey is a historical place, Ephesus in İzmir”, “Two of seven wonders are in Turkey”, “Millions of tourists visit Turkey every year”, “The first alphabetic writing was developed in Anatolia”, “Göbeklitepe is in Şanlıurfa”, “An old shepherd discovered Göbeklitepe”, “Göbeklitepe is the oldest temple in the world”, “Mount Nemrut is in Adıyaman”, “Cumalıkızık is an old city of Ottoman Empire” olarak soruları yanıtladıkları diğer öğrencilerin ise sessiz kaldığı gözlemlenmiştir. AÖGT2'nin 12.sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde sınıftaki toplam 20 öğrenciden konuşma etkinliğine yedi öğrencinin katıldığı, bu kapsamda öğretmenin dinleme etkinliğin akabinde öğrencilerin düşüncelerini öğrenmek için sorduğu “What do you think about Naim Süleymanoğlu's life?” sorusuna yedi öğrencinin



“I think it was a hard life, He was forced to live in different country”, “He was very succesful man. He won a lot of medals”, “He was born in Bulgaria”, “He was a very poor but very powerful sportsman”, “I think he was a strong man”, “It was a really interesting life, He was a Turkish man but live in Bulgaria” olarak cevap verdiği diğer öğrencilerin ise Türkçe olarak Naim Süleymanoğlu ile ilgili ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. İÖGT1’in 12. sınıf “Haber Hikayeleri” temalı dersinde ders kitabındaki “News Stories” konusu ile ilgili dersin sonunda soru cevap etkinliğinde öğretmenin “Now let’s answer me”, “Why were the villagers worried?”, “...please check it from the course book”, “Do you remember the passage?” sorularına sınıftaki toplam 30 öğrenciden sekizinin katıldığı, “Because they heard the sirens of ambulance, so they were worried.”, “I think they saw the ambulance”, “It was about villagers and there was a woman”, “There was a woman, she fell on the ground, then ambulance came there”, “It was about cooperation of doctors and villagers”, “There were doctors and villagers they were worried woman”, “Villagers saw the woman, she fell down. But she didn’t die” olarak düşüncelerini ifade ettikleri sınıftaki diğer öğrencilerin ise sessiz kaldığı gözlemlenmiştir.

Buna ek olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR3 konuşma etkinliklerine kısmen katıldığını belirtmiştir. AÖGR3 konuşma etkinliklerine katılımına yönelik görüşünü “Konuşmaya bazen katılıyorum. Konuşmamı da geliştirmek çok istiyorum aslında daha çok katılmak istiyorum. Ama daha çok katılmam için konuşmamı geliştirmem lazım. Kelime öğrenmem lazım. Ama basit olarak konuşabiliyorum.” olarak ifade etmiştir.

Diğer bir taraftan, Katılımcı Tepkileri bileşeni bağlamında yürütölen sınıf içi gözlemlerde öğrenme-öğretme sürecinde konuşma etkinliklerine katılımın gözlemlenmediği ders sayısının 6 olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile toplam 27 saatlik ders gözlemlerinin 6’sında konuşma etkinliklerine (tartışma, soru cevap, drama, vb.) yer verilmediği ve bu sebeple konuşma etkinliğine katılımın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT, AÖGT2 ve İÖGT3’ ün konuşma becerisi

odaklı derslerinde konuşma etkinliklerine yer vermemesi sebebi ile öğrencilerin katılımı gözlemlenememiştir.

Ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR1, AÖGR2, AÖGR4, İÖGR1, İÖGR2, İÖGR3, İÖGR4, İÖGR5, İÖGR6, İÖGR7 ve İÖGR8 konuşma etkinliklerine katılmadıklarını belirtmişlerdir. AÖGR4 görüşünü “Konuşmayı beceremiyorum. İngilizce konuşmak bana çok zor geliyor. Aslında İngilizce konuşmayı istiyorum kendimi geliştirmek istiyorum ama konuşamıyorum. Telaffuzu falan beceremiyorum. Bir de yanlış telaffuz edince arkadaşlar güler diye çekiniyorum.” olarak belirtmiştir. Öğrencilerden İÖGR1 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Konuşmaya da katılmıyorum. Çünkü konuşamıyorum ve konuşma bana zor geliyor. Konuşmak isterdim ama olmuyor. Konuşmak için iyi düzeyde İngilizce bilmek gerekiyor. Benim İngilizce bilgim çok iyi değil. Kelimeleri çok fazla bilmiyorum. Zamanları da hatırlamıyorum. İngilizce cümle kuramıyorum. Bu yüzden konuşmalara katılmıyorum.

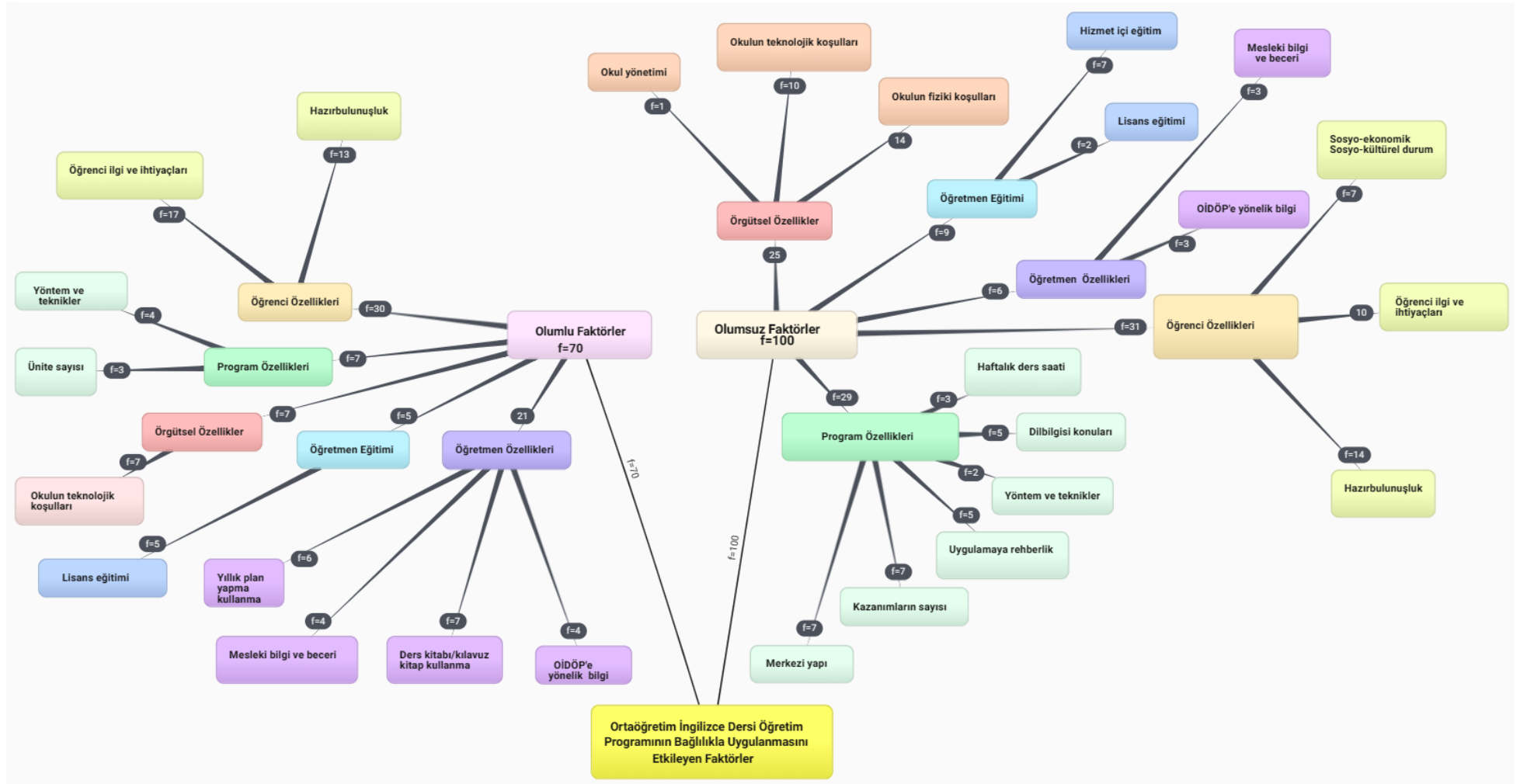
### **Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulgular**

Araştırmanın “Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenen üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, İngilizce öğretmenleriyle ( $n = 7$ ) yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda elde edilmiştir. Araştırma kapsamında İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler kapsamında en sık vurgulanan faktörün *öğrenci özellikleri* ( $f = 61$ ) olduğu bunu sırasıyla *program özellikleri* ( $f = 36$ ), *örgütsel özellikler* ( $f = 32$ ), *öğretmen özellikleri* ( $f = 27$ ), *öğretmen eğitimi* ( $f = 14$ ) olarak takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci özellikleri teması kapsamında ÖİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında öğrenci özelliklerinin olumlu etkisinin en çok öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ( $f = 17$ ) ile olumsuz etkisinin ise en çok

hazırbulunuşlukla ( $f = 14$ ) ilişkilendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan, OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasında program özelliklerinin olumlu etkisi en çok yöntem ve teknikler ( $f = 4$ ) olarak belirtilirken; olumsuz etkileri ise sıklıkla kazanım sayıları ( $f = 7$ ) ve merkezi yapıda (tek tip) olma ( $f = 7$ ) olarak vurgulanmıştır. Buna ek olarak, örgütsel özelliklere ilişkin sadece akıllı tahta kullanımının ( $f = 7$ ) OİDÖP'ü bağıllıkla uygulamada olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın, örgütsel özelliklerin olumsuz etkileri ise en çok okulun fiziki koşulları, dil laboratuvarı ( $f = 7$ ), sınıf mevcudu ( $f = 7$ ) ve okulun teknolojik koşulları bilgisayar ve internet donanımı ( $f = 7$ ) olarak ifade edilmiştir. Öğretmen özellikleri kapsamında, en çok ders ve kılavuz kitabı kullanmanın ( $f = 7$ ) OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilediği; OİDÖP'e yönelik bilgi sahibi olma ( $f = 3$ ) ve mesleki bilgi ve beceri ( $f = 3$ ) açısından kendilerini yeterli bulmayan öğretmenlerin ise bu durumun programın bağıllıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmene ilişkin lisans eğitiminin ( $f = 5$ ) (eğitim fakültesi mezunu olma) OİDÖP'ü bağıllıkla uygulamada olumlu yönde etkilediği; hizmet içi eğitim alınmamasının ( $f = 7$ ) ise olumsuz olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Şekil 14'te OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasına etki eden faktörler kapsamında oluşturulan temalar ve kodlar sunulmuştur.

Şekil 14

*ÖİDÖP'ün Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörler*



### **Öğrenci Özelliklerine Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktör olarak en çok *öğrenci özellikleri* teması vurgulanmıştır. Öğrenci özellikleri teması kapsamında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları”, “hazırbulunuşluk” ve “sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durum” kodları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından kazanımların (AÖGT1, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1), içeriğin (AÖGT1, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3), eğitim durumlarının (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1) ve sınav durumlarının (AÖGT1, AÖGT2, İÖGT1) olumlu etkileri araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu kapsamda, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından programı bağlılıkla uygulamada kazanımların olumlu etkisi İngilizce öğretmeni AÖGT1 tarafından “Kazanımlar öğrenciye uygun öğrencide merak uyandırıyor programın uygulanmasını olumlu etki ediyor. Mesela, Kültürel Miras ünitesi var burada yer alan kazanımlar öğrencinin ilgisini çok çekiyor öğrencide merak uyandırıyor. Öğrencilerin ilgisi artınca derse katılımları da artıyor.” ifadesi belirtmiştir. Bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT4 de görüşlerini “Kazanımların genel olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması da programı birebir uygulamada olumlu oluyor öğrencinin dikkatini çekiyor. Öğrencinin ilgisini çekmeyen bir kazanımı uygulayamazsınız bu yüzden olumlu etkilediğini düşünüyorum.” olarak ifade etmiştir.

Bununla birlikte, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından programı bağlılıkla uygulamada içeriğin olumlu etkisi araştırmaya katılan İngilizce öğretmeni İÖGT3 “İçerik öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğrencinin ilgisini çekiyor eğlenceli konular var bu olumlu bir etki evet.” sözleri ile, AÖGT4 ise “Konular günlük hayattan sağlık olsun gezi olsun hep günlük hayattan konular bunlar. Öğrencinin çok ilgisini çekiyor. Konular öğrencilerini dikkatini çekince öğrencinin öğrenme isteği ve motivasyonu artıyor ve olumlu sonuçlar alıyoruz. Programı uygulamamızı olumlu etkiliyor.” görüşleri ile “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının” içerik açısından OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasına olumlu etkisini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

...olumlu etkiler olarak şöyle ki, içerik öğrenci ihtiyaçlarına uygun içerikteki konular öğrencinin dikkatini çekiyor içerikte mesela yiyecekler, spor gibi temalar var. Bunlar öğrencilerin ihtiyaçlarına da uygun. Mesela, spor ünitesinde öğrenci daha dikkatle dinliyor çünkü ilgisini çekiyor faydalı buluyor.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından eğitim durumlarının olumlu etkisi AÖGT4 tarafından “...etkinliklerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, yararlı olması programı uygulamayı olumlu etkiliyor. Mesela, rol yapma ilgilerini çekiyor katılmak istiyorlar.” olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerden İÖGT1 de “...etkinlikler rol yapma, blog gibi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun. Olumlu etkilediğini düşünüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT1 ise bu konudaki görüşlerini “ilgi ve ihtiyaçlarına da uygun. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor, öğrenmeyi yararlı buluyorlar. Katılmak istiyorlar. Mesela, 9. sınıflarda yer yön bulma etkinliği yaptık, öğrenciler kroki yaptı, çok ilgilerini çekti.” şeklinde ifade etmiştir.

Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR1 de İngilizce derslerindeki etkinliklerin ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu olduğunu “İngilizce dersini seviyorum ilgimi çekiyor. Dersler çok eğlenceli hocamız çok güzel etkinlikler yapıyor İngilizce dersleri çok güzel geçiyor.” şeklinde ifade ederken, öğrencilerden AÖGR3 de “İngilizcemini geliştirmek istiyorum bu yüzden etkinliklere çok katılıyorum. İngilizce dersleri çok eğlenceli, çok güzel etkinlikler yapıyor hepsine katılıyorum. Diğer derslere göre İngilizce dersinde yapılan etkinlikler daha çok ilgimi çekiyor.” olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR8 de görüşlerini “İngilizcede etkinliklere katılınca kendimi daha mutlu hissediyorum. Etkinliklere katılmayı seviyorum. Etkinlikleri eğlenceli ve faydalı buluyorum. İngilizcemizin gelişmesine katkı sağlıyor. Mesela, İngilizce konuşmak istiyorum bu yüzden konuşma etkinliklerine katılıyorum. İleride bir yurt dışına çıksam çok yararlı olacağını düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir. İngilizce etkinliklerinin ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu olmasına yönelik görüşlerini AÖGR7 de şu şekilde belirtmiştir:

İngilizcede etkinlikler çok güzel oluyor. Hocamız bazen bireysel bazen de grup etkinlikleri yapıyor. Hem bireysel hem de grup olarak gelişmemizi istiyor. Genellikle

ders kitabından etkinlik yapıyoruz okuma etkinliği yapıyoruz mesela. Kitaptan boşluk doldurma diyalog gibi etkinlikler yapıyoruz. İngilizce konuşmamız geliyor, etkinliklerle çok yararlı oluyor. Etkinliklerle dersler eğlenceli geçiyor. Sadece öğretmen anlatsa çok sıkıcı olurdu. Öyle derslerimizde var çok sıkıcı oluyor. İngilizce dersleri sıkıcı değil, çok beğeniyoruz. Mesela, o gün programda İngilizce dersi varsa ben çok mutlu oluyorum. Etkinlikler beni mutlu ediyor.

Bununla birlikte, OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından sınama durumlarının olumlu etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1 tarafından “...öğrenciler genel olarak ilgililer sınavlara bu tabi olumlu etkiliyor uygulama sınavları mesela dikkatlerini çekiyor, uygulama sınavlarını daha çok seviyorlar.” olarak, AÖGT2 tarafından ise “öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun. Öğrencilerin ilgisini çekiyor. Mesela, öz değerlendirme dikkat çekici” sözleri ile belirtilmiştir.

Diğer taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR7 İngilizce dersindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu olmasını “sınavlar uygulama sınavı dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde oluyor. Uygulama sınavlarında, kişinin yetenekleri daha çok belli oluyor. Kendimizi daha çok geliştiriyoruz. Proje değerlendirme oluyor. Ben en çok uygulama sınavlarını seviyorum. Sınavları kendimizi geliştirmek için yararlı buluyorum.” sözleri ile İÖGR4 ise bu konuda görüşlerini “Projeler eğlenceli ve yararlı oluyor. Projeleri yapana öğretmen puan veriyor karnemize yansıyor bu da iyi bir şey bence notumuz yükseliyor. İngilizcede başarımız artıyor.” ifadesi ile belirtmiştir. Araştırmaya katılan bir diğer öğrenci AÖGR2 ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Proje değerlendirme oluyor, performans değerlendirme oluyor. Bunlardan aldığımız puanların hepsi hesaplanıyor, karnemize geçiyor. Bu şekilde daha güzel bence uygulama, yazılı, performans, proje hepsinin ortalaması alınıyor. Diğer derslerde sadece yazılı oluyoruz ama İngilizcede uygulama sınavı da oluyoruz. Proje ödevi de yararlı oluyor. Kendimiz araştırma yaptığımız için daha güzel oluyor konuları da eğlenceli oluyor.

Buna karşın, OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından kazanımların (AÖGT2, İÖGT2, İÖGT3), içeriğin (AÖGT2), eğitim durumlarının (AÖGT3, İÖGT2) ve sınav durumlarının (AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2, İÖGT3) olumsuz etkileri araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bu kapsamda, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından kazanımların programı bağlılıkla uygulamayı olumsuz yönde etkilediği İÖGT2 tarafından “Kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değil yani öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmamış bence öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre hazırlanmalı. Bu haliyle programı uygulamayı olumsuz etkiliyor” olarak ifade edilirken, İÖGT3 tarafından da “Bazı kazanımlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da uygun değil. Kazanımlarda öğrencilerin ilgisini çekmeyen davranışlar bekleniyor. Mesela, bu yaştaki öğrenciye İngilizce bulmaca yaptırmak sıkıcı geliyor. Bunlar olumsuz etkiliyor tabii.” şeklinde belirtilmiştir.

Ayrıca, OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” kapsamında içeriğin olumsuz etki AÖGT2 tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

Üniversitede bize öğretildiği gibi konular “authentic” değil. Yani konular çok fazla gerçekçi değil. Yani temalar gerçeği yansıtmayabiliyor. İçerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değil. Bazı konular mesela, CV hazırlama öğrencilerin ilgi alanı değil, ihtiyacına da uygun değil. Bu sebeplerden dolayı tam olarak uygulayamıyoruz.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” kapsamında eğitim durumlarının olumsuz etkisi Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 tarafından “Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına da uygun değil, dinleme etkinliklerine öğrenciler katılmak istemiyorlar anlayamadıkları için sıkılıyorlar, konuşma etkinliklerinde de istekli değiller ilgilerini çekmiyor.” sözleri ile ifade edilmiştir. AÖGT3 de görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Etkinlikler, öğrenciye uygun değil. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmüyorum. Örneğin, 11. sınıflarda spor içeriğinde bir rol yapma etkinliği var ve öğrencilerin çok da tanımadığı sörf, rafting gibi sporlardan etkinliğe katılması bekleniyor. Öğrenci bu sporları hiç duymamış bile etkinliğe katılmaları zor oluyor, bu durumda. Bu şekilde programı uygulamak zor oluyor.



Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR1 de İngilizce derslerindeki etkinliklerin “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” ile uyumlu olmadığını “...etkinliklerde kendi sıramda oturuyorum, hoca İngilizce bir şey sorduğunda cevap vermiyorum. Yani katılsam ne söyleyeceğim ki İngilizcem iyi değil. Bu yüzden katılmayı çok uygun bulmuyorum...öğretmen kaldırırsa diye bekliyorum.” olarak bir diğer öğrenci İÖGR7 de “İngilizceyi sevmiyorum. Bir de son sınıf öğrencisiyiz ve üniversite sınavına hazırlanıyoruz. Yani sınıfta öğretmen bir şeyler yazmamızı istediğinde canım sıkılıyor üniversite testi falan çözüyorum kendim.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. İÖGR8 de bu konudaki görüşünü “...etkinlikleri sevmiyorum, yararlı da bulmuyorum üniversite sınavına hazırlanıyorum.” olarak ifade etmiştir.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” kapsamında sınıma durumlarının olumsuz etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden İÖGT2 tarafından “Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları açısından uyumlu olduğunu düşünmüyorum. Öğrencinin ihtiyacı olmayan değerlendirmeler var mesela, veli değerlendirme” sözleri ile belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenci açısından yetersiz. Yani öğrenci açısından uygun değil o yüzden genel olarak uygun bulmuyorum, yani programı uygulamada olumsuz bir durum oluyor. Örneğin, bir portfolyo çalışması yaptığımızda dönemin başından sonuna kadar sürüyor ürün dosyası elde ediyoruz ve süreci baştan sona değerlendirebiliyoruz. Ama bunu yaparken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekir. Diğer ölçme değerlendirme araçları sınavlar daha çok karne notunu belirlemede kullanılıyor. Dediğim gibi sürece yönelik ölçme değerlendirme etkinlikleri daha verimli oluyor ama öğrencinin ihtiyaçları, ilgisi, için yeterli değil. Öğrencilerin daha çok dikkate alınması gerekiyor.

Diğer taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR5 İngilizce dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu olmamasını “Sınavlar olmasa daha iyi olurdu sevmiyorum sınavları. Yararlı bulmuyorum. Sınavlar olunca sınavlara yönelik çalışıyoruz. İngilizceyi öğrenmek için çalışmıyoruz. Sınavlar zor oluyor.” olarak ifade etmiştir.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından kazanımların (AÖGT1, AÖGT3, AÖGT4), içeriğin, (AÖGT1, AÖGT4 İÖGT2, İÖGT3), eğitim durumlarının

(AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1) ve sınav durumlarının (AÖGT1, AÖGT2) olumlu etkileri araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmeni AÖGT1 “...öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olması, yani öğrencinin seviyesinin uygun olması, kazanımları uygulamamıza olumlu etki ediyor. Kazanımı istendiği şekilde yapabiliyoruz. Özellikle okuma kazanımlarında öğrenci seviyesi uygun oluyor.” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, AÖGT3 de “...öğrencilerin seviyeleri kazanıma uygun diyebilirim. Öğrencilerin alt yapısı yeterli olduğunda, programı uygulamak daha kolay oluyor. Burası tabi diğer okullara göre biraz daha iyi, seviye açısından Anadolu Lisesi olarak.” sözleri ile görüşlerini belirtmiştir.

Ayrıca, OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından içeriğin olumlu etkisi araştırmaya katılan İngilizce öğretmeni AÖGT1 tarafından “içerik öğrenci seviyesine de uygun öyle olunca programı uygulamak daha kolay oluyor.” olarak ifade ettiği görüşleri ile İngilizce öğretmeni AÖGT4 de “içerik öğrenciye genel olarak uygun tabi bu olumlu etkiliyor mesela, 9. sınıflarda Dünya Mirası ünitesi öğrencinin seviyesine uygun etkinliklerle hazırlanmış.” sözleri ile öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olduğunu vurgulamıştır.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından eğitim durumlarının olumlu etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1 tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

...her ne olursa olsun, öğrencilerin derse istekli ilgili ve meraklı olmaları, hazırbulunuşluklarının yeterli olması, öğrenmeyi kolaylaştırıyor, olumlu etki ediyor, etkinlikler öğrencinin seviyesine uygun, öğrenciler aktiviteleri yapabiliyorlar. Okuma etkinlikleri var mesela öğrenciler anlayabiliyor. Mesela, 9. sınıflarda ders kitabında okuma etkinlikleri ve yazma etkinlikleri var öğrenciler okuduğu metin ile ilgili paragraf yazabiliyorlar geçmiş olaylarla ilgili. Genel olarak, öğrenci hazırbulunuşluğu yeterli bu olumlu etkiliyor.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR7 İngilizce dersindeki etkinliklerin hazırbulunuşluğu ile uyumlu olduğunu “Dersler çok eğlenceli geçiyor. Etkinlikler de güzel oluyor etkinlikleri yapabiliyorum. Mesela, okuma etkinliklerine katılıyorum çünkü okumam

iyi bu yüzden okuduğumu anlayabiliyorum. Soruları cevaplayabiliyorum.” ifadesi ile İÖGR2 de “...etkinliklere katılıyorum mesela, okumaya hep katılıyorum. Okumak bana kolay geliyor. Öğretmen okuma etkinliği yaptığında hemen katılıyorum. Öğretmen, genellikle ders kitabından okuma yaptırıyor ve sonra okuma ile ilgili soruları cevaplıyoruz ben hemen katılıyorum. Kendi seviyeme de uygun buluyorum.” sözleri ile görüşlerini ifade etmiştir.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından sınama durumlarının olumlu etkisine yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1 görüşünü “...öğrencilerin seviyesi de diğer okullara göre daha iyi. Anadolu lisesi öğrencisi oldukları için sınavlar için daha iyi seviyede olduklarını düşünüyorum. Bu tabi olumlu etkiliyor.” olarak ifade ederken, AÖGT2 de “...ama bizim öğrencilerimiz Anadolu Lisesi öğrencisi olduğu için diğer okullara göre yine de hazırbulunuşlukları daha iyi özellikle okuma sınavlarında daha iyiler” şeklinde ifade etmiştir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR8 “Ben İngilizcede kendimi başarılı buluyorum. Sınavları yapabiliyorum. Sınavlardan yüksek not alıyorum. Projeler de seviyeme göre olduğu için yapabiliyorum.” sözleri ile İngilizce dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerin hazırbulunuşluğu ile uyumlu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden AÖGR7 ise düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Sınavlar, uygulama sınavı dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde oluyor. Proje değerlendirme oluyor. Benim sınavlar için İngilizce seviyem iyi. Ben İngilizcede başarılıyım evet sınavlardan yüksek not alıyorum. Projeden iyi alıyorum. Performansım da yüksek İngilizce de kendimi başarılı buluyorum. Karnemde de İngilizce notum çok yüksek oluyor. Genel olarak, kendimi İngilizcede başarılı buluyorum.

Buna karşın, OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından kazanımların (AÖGT2, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3), içeriğin (İÖGT1, AÖGT2, AÖGT3); eğitim durumlarının (AÖGT3, İÖGT2) ve sınama durumlarının (AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3) olumsuz etkileri araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 bu konudaki görüşünü “İlk etapta öğrencilerin alt yapısı yani hazırbulunuşlukları öğrencilerin seviyesi yeterli olmayınca kazanımı işlemekte zorlanıyoruz.

Bu durumda önce eksiklikleri tamamlamaya çalışıyoruz. Programı uygulamak için öğrencilerin hazırbulunuşlukları eksik bunu söyleyebilirim.” ifadesi ile, İÖGT1 ise “...öğrencilerin hazırbulunuşlukları da yeterli olmayabiliyor bu yüzden kazanımları uygulamakta zorlanıyoruz. Öğrencinin alt yapısı yeterli olmuyor.” sözleri ile görüşlerini açıklamıştır. Bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT2'nin görüşleri ise şu şekildedir:

Kazanımları, öğrenci hazırbulunuşluğuna, uygun bulmuyorum bazı kazanımlar zor öğrenciye uygun değil. Öğrenci daha gelecek zamanı bilmiyor, kazanımda gelecek zamanla ilgi paragraf yazma isteniyor, bu mümkün değil. Konuşma kazanımları da çok ağır bunları öğretmemiz mümkün değil. O zaman bu kazanımları daha hızlı geçip diğer becerilerdeki kazanımları yapmaya çalışıyoruz. Bu da tabii programı birebir uygulamamıza engel oluyor” olarak açıklamıştır.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından içeriğin olumsuz etkisine yönelik araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 görüşlerini “...içerik öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmayabiliyor, ağır geliyor. Mesela, 11.sınıfların bazı konuları bu bölge için bakarsak biraz ağır. Bu sıkıntı olabiliyor. Öğrencinin hazırbulunuşluğu programı uygulamada olumsuz etkiliyor. Öğrencinin seviyesi yeterli olmayabiliyor.” olarak belirtmiştir. Bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT2 ise görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

İçerik, öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun değil, öğrenci dersten daha kolay kopuyor programı uygulamak zorlaşıyor. Bazı temalar, öğrenci seviyesine ağır gelebiliyor. Mesela, temaların birinde CV hazırlama var. CV hazırlama çok soyut kalıyor ve öğrencinin her gün kullandığı bir şey değil, burada sıkıntı olabiliyor. Türkçe bile hazırlamış olsa CV hazırlamak, öğrencinin şu an yapabileceği bir şey değil.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından eğitim durumlarının olumsuz etkisine yönelik İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 görüşlerini “Öğrencilerin hazırbulunuşlukları olumsuz etkiliyor. Öğrencinin etkinlikleri yapabilmesi için ön öğrenmeleri yeterli olmayabiliyor. Öğrenci daha cümle kuramıyor, etkinlikte öğrenciden kompozisyon yazması isteniyor, bu mümkün olmuyor.” olarak ifade ederken, AÖGT3 de görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

Ama etkinlikler, öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun değil. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmüyorum. Örneğin, 11. sınıflarda spor içeriğinde bir rol yapma etkinliği var ve öğrencilerin çok da tanımadığı sörf, rafting gibi sporlardan etkinliğe katılması bekleniyor öğrenci bu sporları hiç duymamış bile etkinliğe katılmaları zor oluyor bu durumda. Bu şekilde programı uygulamak zor oluyor.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR6 "...etkinliklerden bir şey anlamıyorum. Bana zor geliyor. Zaten konuşmayı yapamıyorum. Konuşma bana zor geliyor. Kelimeleri falan bilmiyorum, cümle kuramıyorum." olarak ifade ederken bir diğer öğrenci İÖGR7 de "Etkinlikleri anlamıyorum. İngilizce bilmiyorum etkinliklere İngilizce bilmediğim için katılmıyorum. Mesela, İngilizce okuduğumu anlayamıyorum bunun gibi." sözleri ile sınıfta yapılan etkinliklerin, hazırbulunuluğuna uygun olmadığını vurgulamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR3 de bu konudaki görüşünü "Zaten etkinliklere katılmak için İngilizce bilmek gerekiyor, benim İngilizcem iyi değil." olarak belirtmiştir.

ÖİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasında "hazırbulunuşluk" açısından sınama durumlarının olumsuz etkisine yönelik araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 okul sınavlardan bahsederek "öğrencinin düzeyi dikkate alınmamış, öğrenciler için zor buluyorum değerlendirme etkinliklerini biz kendimiz kolaylaştırmaya çalışıyoruz, basit sormaya çalışıyoruz. Tabi o zamanda programdan uzaklaşmış oluyoruz." ifadesi ile görüşünü belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 de okul sınavlarını vurgulayarak "Ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrenciler için biraz ağır gelebiliyor, öğrenciler yapamıyor mecburen kolaylaştırıyoruz, programı uygulayamıyoruz. Konuşmada mesela, daha basit sorular soruyoruz" sözleri ile sınama durumlarının öğrenci "hazırbulunuşluğuna" uygun olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, AÖGT4'ün de görüşleri şu şekildedir:

Öncelikle, öğrencinin hazırbulunuşluğu yeterli değilse, çok büyük sorun oluyor. Öğrencilerin yeterli İngilizcesi yoksa, programın bizden beklediği sınavları yapmamız mümkün değil. Mesela, sınavlarda dört temel beceriyi ölçmemiz isteniyor ama öğrencinin dinleme, konuşma, okuma yazma sınavlarının hepsinde başarılı olması mümkün değil okuma sınavlarına ağırlık veriyoruz."

OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasında “hazırbulunuşluk” açısından sınav durumlarının olumsuz etkisini okul sınavları odağında; araştırmaya katılan bir diğere öğretmeni İÖGT2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Bence öncelikle öğrencinin alt yapısı yani hazırbulunuşluğu, dediğim gibi öğrenciye birebir istenilen düzeyde sınav yaparsak öğrenciler sınıfta kalırlar. Mevcut durumlarına göre sınavları yapmak durumundayız. Öğrencilerdeki bilgi eksiklikleri, bizim için en büyük engel. Burada programın istediği şekilde, profesyonel sınavları yapmamız mümkün değil.

Diğere taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden İÖGR7 de okul sınavları odağında, İngilizce dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinin hazırbulunuşluğuna uygun olmadığını “Yazılı sınavları ve uygulama sınavları oluyoruz dinleme konuşma sınavları gibi oluyor. Dinlemede şarkı dinletimi yaptık. Öğretmen bir şarkı açtı biz dinlediğimiz yerdeki boşlukları doldurduk. Ama ben herhangi bir şey anlamadım. Bana zor geliyor, yapamıyorum” olarak belirtirken öğrencilerden İÖGR3 de görüşünü “Sınavlar zor oluyor, sınavlarla ilgili endişeliyim. Uygulama sınavı oluyor dinleme, konuşma, okuma ve yazma oluyor. Proje performans var. Hepsi çok zor bence çok zorlanıyorum.” sözleri ile ifade etmiştir. Öğrencilerden İÖGR6 da görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Sınavlar zor oluyor. Sadece sınavla değerlendirmeyi doğru bulmuyorum performans notları önemli olmalı yani derse katılım dikkate alınmalı. Bizde yazılı notlarına göre sınav notu veriliyor. Belki o gün sınava çalışmamıştır, ya da başı ağrımıştır sınavda düşük almıştır. Performans notlarının sınav notuna göre verilmesi çok yanlış. Bence genel olarak, ders içindeki durumu değerlendirmeliler. Okuma sınavında, okuduğumu anlamıyorum. Konuşmak için yeterli değilim. Kafamda cümle toplayamıyorum, kelime de bilmiyorum.

Ayrıca, araştırmaya katılan tüm öğretmenler *öğrenci özellikleri* kapsamında, öğrencilerin “sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumlarının” OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1 öğrencilerin sosyoekonomik koşullarına yönelik görüşünü “...ekonomik sorunlar da

etkili oluyor, öğrenciler sözlük almakta bile zorlanabiliyor. Proje için malzeme alamıyorlar. Öyle olunca programda yapmamız gereken yerleri atlıyoruz. Velilerde öğrenci ile ilgilenmiyor. Veliyi okula çağırıyoruz ona bile gelmiyor.” olarak ifade ederken, bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT2 de görüşünü “...öğrencilerin sosyoekonomik durumları yine bize engel oluyor. Öğrenciler materyal alamıyor. Maddi imkansızlıktan dolayı en ufak bir malzemeyi bile alamıyorlar, böyle olunca sınıf içinde yapacağımız etkinlik de zor oluyor.” sözleri ile ifade etmiştir. Benzer şekilde, AÖGT2 de “Mesela, öğrenciden program blog hazırlamasını istiyor, öğrencinin imkanı yok. Öğrencinin kendi bilgisayarını yok. Dediğim gibi kendi imkanlarımızla sorunları aşmaya çalışıyoruz. Veliler de sürece katılmıyor ilgisizler. Velilerin eğitim düzeyleri de düşük okuma-yazma bilmeyen veliler çok bu yüzden öğrencilerle ilgilenmiyorlar. Yani öğrencilerin mevcut koşulları, uygulamalarımıza engel oluyor.” sözleri ile öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koşullarının programı bağlılıkla uygulamada olumsuz etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde, AÖGT3’ün görüşleri şu şekildedir:

Ayrıca, ekonomik koşulları olumsuz etkiliyor. Öğrencilerin verilen araştırma ödevlerini yapacak araç gereçleri yok. Kelime ödevleri için sözlükleri yok. Sözlüğü alabilecek ekonomik koşulları uygun değil birçoğunun. Aynı şekilde, evlerinde internet bilgisayar yok. İçeriği, çoğu zaman görsellerle açıklamak zorunda kalıyorum, çıktı alıyorum, materyal hazırlıyorum. Velilerde öğrenci ile ilgilenmiyor. Yani tüm bunlar programı uygulamamıza engel.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerden AÖGR2 sosyoekonomik koşullarının olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini “Bence bilgisayar kullanmamız da gerekirdi. Ama kendi bilgisayarımız yok tabletimiz de yok. Tabletimiz olsaydı, bir şekilde hepimiz kullanırdık. Öğrencilerin kendi bilgisayarını olsa daha iyi olurdu.” ifadesi ile İÖGR5 ise “...bilgisayar internetle yapılacak yerleri atlıyoruz. Bunlar okulda da yok, öğrencinin evinde de yok o yüzden.” sözleri ile belirtmişlerdir.

### ***Program Özelliklerine Yönelik Bulgular***

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından ÖİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasına etki eden bir diğer faktör *program özellikleri teması* olarak vurgulanmıştır.

Program özellikleri teması kapsamında “ünite sayısı”, “yöntem ve teknikler”, “uygulamaya rehberlik etme”, “dil bilgisi konuları”, “kazanımların sayısı”, “haftalık ders saatleri” ve “merkezi yapıda (tek tip) olma” kodları oluşturulmuştur. ÖİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında *program özellikleri* teması kapsamında, ÖİDÖP’te önerilen “yöntem ve tekniklerin” olumlu etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4 ve İÖGT1 tarafından vurgulanmıştır. ÖİDÖP’te önerilen “yöntem ve tekniklerin” ÖİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilediğini belirten İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2 şu ifadelerle görüşlerini belirtmiştir:

Programda, iletişimsel yöntemler benimsenmekte iletişimsel dil öğretim yöntemi var. Harmanlanmış öğrenme yöntemi var. Yeni öğretim programında zaten dinleme ve konuşma becerileri ön plana çıkıyor. Anlamaya yönelik iletişim ve etkileşim kurmaya yönelik yöntem ve stratejiler var. Buna yönelik etkinlikler var. Tekniklerden drama var, rol yapma var yöntem ve teknikleri uygun buluyorum. Programı uygulamada kolaylık sağlıyor.

ÖİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında ÖİDÖP’te önerilen yöntem ve tekniklerin olumlu katkı sağladığını belirten bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT1 “İngilizce öğretimi için iletişimsel yöntem var. Dil bilgisi çeviri yöntemi. Tekniklerden drama var rol yapma var. Bunları uygun buluyorum. Sınıf içinde kullanmak, bilgilerin kalıcılığını sağlıyor, faydalanıyoruz. Öğrenciyi merkeze alan yöntemleri yararlı buluyorum, bunlar programı uygulamamıza katkı sağlıyor.” olarak görüşlerini ifade etmiştir.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 ve İÖGT2, ÖİDÖP’te önerilen “yöntem ve tekniklerin” ÖİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak İÖGT2 görüşlerini “...yöntem ve tekniklerde uygulanabilir değil yani. Yöntemleri uygulamak için teknolojik araç gereç gerekli. Mesela, iletişimsel dil öğretim yöntemi için video kullanmak gerekiyor bunlar için yeterli donanım yok. Bu yüzden uygulanabilir değil.” olarak belirtmiştir. İÖGT2’nin görüşlerine paralel AÖGT3 de bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:



Öğrenci merkezli yaklaşım benimseniyor. Yani öğretim programları öğrenciyi temel olarak hazırlanıyor. Yani öğretim programın temel amacı öğretmeni değil, öğrenciyi merkeze almak oluyor. O da zaman kısıtlamasından her öğrenciyi merkeze almak mümkün olmuyor. Yöntem ve teknikleri bu yüzden uygulamak kolay değil.

OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasında *program özellikleri* teması kapsamında OİDÖP'te yer alan “ünite sayısının” olumlu etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1, AÖGT4 ve İÖGT1 tarafından belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1, OİDÖP'te yer alan “ünite sayısının” olumlu etkisine yönelik görüşlerini “İçerik sayı olarak da uygun çok fazla değil her sınıf düzeyinde 10 ünite var bu da yeterli oluyor. Bence bu şekliyle rahat uygulayabiliyoruz.” olarak belirtirken; bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT4 de “Ünite sayısını yeterli buluyorum. Bu da uygulamada olumlu bir etken. Üniteler az olduğu için yetiştirebiliyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 de “...üniteler yeterli yani on tane ünite var bunların hepsini yapıyoruz.” ifadesi ile ünitelerin sayıca uygunluğunun OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasına olumlu etki ettiğini vurgulamıştır.

Diğer bir taraftan, OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasında *program özellikleri* teması kapsamında araştırmaya katılan öğretmenler AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2 tarafından “uygulamaya rehberlik” etmesi açısından OİDÖP'ün yeterli olmadığı ve bu durumun programı bağıllıkla uygulamayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. OİDÖP'ün uygulamada yeterli düzeyde rehberlik etmediğini belirten İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 görüşlerini “...başka olumsuz faktör olarak öğretim programının bize uygulamada yol gösterdiğini, rehberlik ettiğini düşünmüyorum, yani ben programa baktığımda şunu şöyle uygulamanız gerekir diye gösterdiği bir bölüm göremedim. Sadece kuramsal olarak bilgi vermiş uygulamanın nasıl olacağını belirtmiyor.” olarak açıklamıştır. Benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2 de görüşlerini “...ama rehberlik açısından uygulamada yeterli değil bence gerekli bilgiler var ama nasıl ve ne zaman uygulanacağını belirtmiyor.” olarak ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Yeterli düzeyde rehberlik etmiyor, uygulamada yeterli olmuyor. Program genel olarak bu konuda yeterli değil. Programın nasıl uygulanacağını göstermiyor bence. Yöntem

ve teknikler de mesela. Bence daha fazla uygulamaya yönelik yönergeler olmalıydı. Bu haliyle çok yardımcı olmuyor. Bu yüzden de tam olarak programı uygulayamıyoruz aslında.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında *program özellikleri* kapsamında “dil bilgisi konuları” açısından yeterli olmamasının olumsuz etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT2 tarafından belirtilmiştir. Bu konuda AÖGT3 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Programın, dil bilgisi konularında çok eksiklikleri var. Öyle olunca da ünite içinde yer almasa da bazı dil bilgisi konularını tekrar yapıyoruz. Ya da bazı dil bilgisi konularını öğrenci seviyesine uygun olmadığı için hiç yapamıyoruz bunun gibi. Yani dil bilgisi konuları yeterli değil. Bu yüzden, bu eksiklikleri kendimiz tamamlamaya çalıştığımız için programda yapmamız gereken yerleri yetiştiremiyoruz.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında *program özellikleri* teması kapsamında “dil bilgisi konularının” yetersiz olmasına vurgu yapan öğretmenlerden AÖGT1 “Programın içeriğinde dil bilgisi konuları az, onları da ben ekliyorum. Bu da uygulamalarımızı olumsuz etkiliyor tabi” sözleriyle; AÖGT4 de “Fakat şunu da belirtmek istiyorum dil bilgisi konuları az yeterli olmuyor. Dil bilgisi konularını yardımcı kitaptan yapıyoruz, zaman kaybı oluyor tabi bu sırada programdaki diğer etkinlikleri yetiştiremiyoruz.” ifadeleri ile açıklamıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de “Ama dil bilgisi konuları çok az; bu şekilde öğrenciler konuları öğrenmek için gerekli olan dil bilgisini edinemiyorlar. Bu şekilde eksiklikler oluyor programı uygulamamızı olumsuz etkiliyor.” ifadesi ile görüşünü belirtmiştir.

Diğer bir taraftan, *program özellikleri* kapsamında araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri “kazanım sayısının” fazla olması nedeniyle OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2 bu konudaki görüşlerini “...kazanımlar sayıca çok fazla olduğu için programdaki kazanımların hepsini uygulayamayabiliyoruz.” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de görüşlerini “...çok fazla kazanım var bu yüzden hızlı geçmek zorunda kalıyoruz” olarak ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Programı birebir olarak uygulamada kazanım sayısını uygun bulmuyorum. Tüm sınıf seviyeleri için bunu söyleyebilirim. Kazanımlar sayıca çok fazla ve bu yüzden yetişmiyor. Kazanımlar azaltılmalı bence konuşma için yaklaşık dört tane kazanım var. Konuşma için bir kazanımı bile zor yapabiliyoruz. Dinleme için de öyle dinleme için üç-dört kazanım çok fazla. Okuma kazanımlarını bile zor yetiştiriyoruz. Yazma için de kazanımlar fazla. Bence her beceriden bir tane kazanım yeterli.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında *program özellikleri* kapsamında “haftalık ders saatlerinin” az olması nedeniyle OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında zorluklar yaşadıkları araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1, İÖGT2, İÖGT3 tarafından belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 görüşlerini “...ders saatlerimiz az, haftada iki saat çok az, programı yetiştirmek mümkün değil.” olarak görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3 de görüşlerini “Haftalık ders saatlerimiz de olumsuz etkiliyor, haftada iki saatlik ders çok az, programı tam olarak yapamıyoruz.” olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 de okul türüne göre farklılaşan haftalık ders saatine vurgu yaparak görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Tabi ki 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat, bu çok az. Bizi çok etkiliyor diğer okullarda dörder saat yarı yarıya az bir zaman ve aynı programı uyguluyoruz, aynı kitabı işliyoruz. Onların dört saatte yaptığını, biz iki saatte yapmak zorundayız. Böyle olunca eksik kalan içerikte yerler olabiliyor.

Ayrıca, *program özellikleri* kapsamında araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri programın “merkezi yapıda (tek tip) olması” nedeniyle OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2 programın merkezi yapıda olmasına yönelik görüşlerini “...bence her yerde aynı programı uygulamak mantıklı değil, koşullar aynı değil, birebir her yerde aynı programı uygulamak da mümkün olmuyor” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de “...yani bir programın ülkenin her yerinde kullanılması doğru değil bence, her yerde koşullar farklı. Bu şekilde uygulamak çok zor” olarak belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 de görüşlerini “...batıdaki öğrencilerle doğudaki öğrencilerin aynı programı kullanması olumsuz

bir durum. Batıdaki okulun şartları ile buradaki okulun şartları aynı değil. Öyle olunca da programı uygulamakta zorlanıyoruz.” olarak açıklamıştır.

### **Örgütsel Özelliklere Yönelik Bulgular**

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasına ilişkin sıklıkla vurgulanan bir diğer faktör *örgütsel özellikler* temasıdır. Örgütsel özellikler teması kapsamında, “okulun fiziki (dil laboratuvarı, sınıf mevcudu) koşulları”, “okulun teknolojik (akıllı tahta, bilgisayar, internet, elektrik, vb.) koşulları” ve “okul yönetimi” kodları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda “okulun fiziki koşulları” kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü sınıf mevcudunun fazla olmasının OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 bu konudaki görüşlerini “...sınıfların kalabalık olması programdaki konuşma becerilerini uygulamada engel oluyor, herkesin söz alması zorlaşıyor.” olarak benzer şekilde, AÖGT2 de “Sınıflar çok kalabalık o da ayrı bir problem, bir etkinlik yapıyoruz her öğrencinin katılması mümkün olmuyor, öyle olunca programı tam olarak uygulayamıyoruz.” olarak açıkladığı görüşlerinde sınıf mevcudunun kalabalık olmasının, programın bağlılıkla uygulanmasına yönelik olumsuz yansımalara vurgu yapmıştır. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3’ün görüşleri de şu şekildedir:

...Ama sınıflar kalabalık olduğu için bu çok zor oluyor. Yani mevcut koşullar öğrenciyi merkeze almanıza engel oluyor. Sınıflar çok kalabalık 30-40 kişilik sınıflarda haftada dört ders içinde ne kadar öğrenciyi merkezde tutabilirsiniz ki? Haliyle ben de tüm öğrencilerimin konuyu öğrenebilmesi için dersi bazı yerlerde kendim anlatıyorum.

Buna ek olarak, “okulun fiziki koşulları” kapsamında okulda dil laboratuvarı olmamasının OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilemesi araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 bu konudaki görüşlerini “...dil laboratuvarı yok programdaki dinleme etkinliklerini yapıyoruz, kulaklık olmayınca iyi de duyulmuyor.” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, İÖGT1 de “...programı uygulamada dil laboratuvarı, kulaklık olmaması dinleme becerilerini uygulamada sorun oluyor.” sözleri ile görüşünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT2 de “bazı kazanımlar teknoloji gerektiriyor dinleme için dinleme odası olması

lazım dinleme ile ilgili kazanımlarda, kulaklıkları olması lazım bunlar yok.” olarak görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde, AÖGT2 de “Dinleme sınavları için dil laboratuvarı yok. Benim zamanımda kendi okuduğum lisede (Anadolu Öğretmen Lisesi) dinleme laboratuvarımız vardı. Burada dinleme yapabiliyorduk.” sözleri ile görüşlerini bildirmiştir.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *örgütsel özelliklere* ilişkin “okulun teknolojik koşulları” kapsamında okulda akıllı tahta olmasının olumlu etkisi araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. İÖGT1 bu konudaki görüşlerini “...akıllı tahta ile daha verimli ders işliyoruz, programı daha kolay uyguluyoruz” şeklinde ifade ederken, AÖGT1 de “...akıllı tahta özellikle dinleme etkinliklerinde çok yararlı oluyor.” olarak belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT4 de bu kapsamdaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Diğer okullara göre daha iyi şartlara sahip teknolojik desteklerimiz var burada. Akıllı tahta var. Bu bizim işimize olumlu katkı sağlıyor. Akıllı tahta özellikle, dinleme gibi etkinliklerde yardımcı oluyor. Evet aslında, işimizi genel olarak kolaylaştırıyor. Akıllı tahta olmasa programdaki birçok şeyi uygulayamayabiliriz. Mesela, programda dinleme etkinlikleri var. Bunları uygulamada akıllı tahta yardımcı oluyor. Akıllı tahta olmasa programdaki videoları izletmemiz mümkün olmayabilirdi.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *örgütsel özelliklere* ilişkin “okulun teknolojik koşulları” kapsamında okulda yeterli bilgisayar ve internet alt yapısının olmamasının yarattığı olumsuz etki, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 bu konudaki görüşünü “...bazı etkinlikleri mesela, blog oluşturma gibi bilgisayar olmadığı için yapamıyoruz” olarak ifade edilmiştir. Bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT1 de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tabi teknolojik sıkıntılarımız da var. Bu teknolojik sıkıntılar, bize programı uygulamada engel olabiliyor. Bizim yeterli bilgisayarımız yok, Bazen her öğrencinin bilgisayarının olması gerekiyor. Mesela, ders programımızda bazı etkinliklerde her öğrencinin blog oluşturması isteniyor. Fakat bilgisayar olmadan öğrencinin bunu yapması imkansız.

Bununla birlikte, okulda internet alt yapısı yetersizliğinin OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 tarafından "...programda e-portfolio etkinliği var. Mesela, bunu uygulamak için internet yok, bu yüzden yapamıyoruz" olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT4 de "...internet vb. teknolojik imkanların kısıtlı olması, programdaki etkileşimli etkinlikleri uygulamayı olumsuz etkileyebiliyor." ifadesi ile görüşlerini belirtmiştir.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *örgütsel özelliklere* ilişkin "okulun teknolojik koşulları" kapsamında, okuldaki elektrik kesintilerinin olumsuz etkisi araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT2, AÖGT3 ve AÖGT4 tarafından belirtilmiştir. AÖGT4 bu konudaki görüşünü "...mesela, akıllı tahtadan bir etkinliğin ortasında elektrik kesilebiliyor, bunun gibi sorunlarla etkinlik yarım kalabiliyor. Tabi bu da programı uygulamamızı olumsuz etkiliyor." sözleri ile ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 de "...elektrik kesilince programdaki videoları izletemiyoruz mesela." olarak ifade ettiği görüşlerinde elektrik kesintisinin OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *örgütsel özelliklere* ilişkin "okul yönetiminin" programı bağlılıkla uygulamaya olumsuz etkisi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden sadece İÖGT3 tarafından belirtilmiştir. İÖGT3 "Okul idaresi çok karışıyor uyguladığım yöntemlere karışıyor bunları kullanmamı istemiyor. Ben konuşma yapacakken dil bilgisi yapmak zorunda kalıyorum. İdareyle sorunlar yaşıyorum, bu konuda. Bu yüzden, programda bahsettiğiniz becerileri uygulayamıyorum." sözleri ile okul yönetiminin programı bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

### ***Öğretmen Özelliklerine Yönelik Bulgular***

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, *öğretmen özellikleri* teması OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasını etkileyen bir diğer faktör olarak belirtilmiştir. Öğretmen özellikleri teması kapsamında, "OİDÖP'ü uygulamada mesleki bilgi ve beceri", "OİDÖP'e yönelik bilgi sahibi olma", "ders kitabı/kılavuz kitap kullanma" ve "yıllık plan hazırlama/kullanma" kodları oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4 ve İÖGT1 “OİDÖP’e yönelik mesleki bilgi ve becerileri” açısından yeterli olmalarının, programın bağlılıkla uygulanmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. İÖGT1 bu konudaki görüşlerini “...aslında genel olarak programı birebir uyguluyorum. Buna mesleki bilgim ve deneyimim olumlu etki ediyor. Meslekte 13. yılım.” olarak belirtmiştir. OİDÖP’ü uygulamada, mesleki bilgi ve becerinin olumlu etkisini vurgulayan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT4’ün görüşleri şöyledir:

2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin sahip olduğum bilgi ve beceri düzeyimi, yeterli hissediyorum. Gerek lisans eğitimimde edinmiş olduğum tecrübeler gerekse şahsi olarak edinmiş olduğum tecrübelerimden dolayı kendimi bu konuda yeterli hissediyorum. Bu yüzden, programı uygulamada kendimi yeterli buluyorum.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında *öğretmen özellikleri* kapsamında OİDÖP’e yönelik mesleki bilgi ve becerilerinin yeterli olması, İngilizce öğretmeni AÖGT1 tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Kendimi mesleki olarak yeterli buluyorum, yani yeterince donanımlı olduğumu düşünüyorum ve bu da programı uygulamaya olumlu katkı sağlıyor. Neyi nasıl yapacağımı zaten öğrenmiştim ve uygulamalarla deneyim kazanmıştım. Bunlar çok faydalı oldu. Kendimi mesleki olarak yeterli buluyorum yani yeterince donanımlı olduğumu düşünüyorum ve bu da programı uygulamaya olumlu katkı sağlıyor.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri AÖGT3, İÖGT2, İÖGT3 “OİDÖP’e yönelik mesleki bilgi ve becerileri” açısından yeterli olmadıklarını ve bu durumun programı bağlılıkla uygulamayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 görüşünü “...kendimi daha çok geliştireceğim. Şu anda yeterli mesleki bilgim yok. Bu yüzden programı uygulamada yeterli değilim.” olarak bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT2 de “Henüz başlangıç aşamasında olduğumu düşünüyorum. OİDÖP’ü uygulamak için mesleki bilgi ve beceri açısından çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Ben öğretmenlik mezunu değilim. Formasyon da bu konuda çok yeterli olmadı. Bu yüzden kendimi daha çok geliştirmem lazım.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında, *öğretmen özellikleri* kapsamında araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4 ve İÖGT1 “OİDÖP'e yönelik bilgi sahibi olmanın” olumlu etkisini vurgulamışlardır. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 görüşlerini “Öğretim programını detaylı bir şekilde inceledim. Programı tanıdığım için uygulamam daha kolay oluyor.” olarak açıklamıştır. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni İÖGT1 de “Programı inceledim detaylı olarak da okudum. Programı göz önünde bulundurarak dersimi işliyorum.” ifadesi ile program hakkında yeterli bilgi sahibi olmanın, programı bağlılıkla uygulamaya olumlu etkisini vurgulamıştır. Bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT2 de “...evet programa baktım, öğretim programını dikkate alıyorum. Bilgim var. Olmasaydı uygulayamazdım.” şeklinde görüş belirterek program hakkında bilgi sahibi olmanın önemine dikkat çekmiştir.

Buna karşın, “OİDÖP'e yönelik mesleki bilgi ve beceriler” açısından yeterli olmamanın programın bağlılıkla uygulanmasına olumsuz etkisi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3, İÖGT2 ve İÖGT3 tarafından ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT3 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Hayır, İngilizce dersi programını detaylı incelemedim. Fırsatım olmadı. Bizden sürekli olarak dosyamızda buldurmamız isteniyor. Dosyama koyarken kısa süreliğine bir göz gezdirdim. Ama açıp detaylı olarak okumadım. Bu konuda eksik olduğumu düşünüyorum. Fırsatım olduğunda, detaylı bir şekilde inceleyeceğim. Bu yüzden programı uygulamada eksikliklerim var biliyorum.

OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasında *öğretmen özellikleri* kapsamında, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri “ders kitabı ve/veya kılavuz kitap kullanmanın” olumlu etkisini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT1 bu konudaki görüşünü “...kılavuz kitabı kullanıyorum. Kılavuz kitapta her derse yönelik neler yapacağımız var. Programda olanlar kılavuz kitapta var. Bu yüzden programı uygulamaya yararlı oluyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde, AÖGT2 de “Kılavuz kitabı kullanıyoruz. Kılavuz kitap programı uygulamada oldukça yararlı oluyor.” ifadeleri ile belirtmiştir. İÖGT2 de kılavuz kitap kullanımına ilişkin, “Kılavuz kitap kullanıyoruz kılavuz kitaplarımız geliyor sene başında.



Programı uygulamada çok yardımcı oluyor.” ifadelerini kullanmıştır. Araştırmaya katılan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT3’ün bu konudaki görüşleri ise şu şekildedir:

Zaten kılavuz kitaplarımız var, kılavuz kitap üzerinden de inceliyorum. Bir sonraki ünite de neler lazımsa onları not alıyorum. Dinleme metinleri varsa ona göre hazırlık yapıyorum. Kısacası ders planı yapmadan, kılavuz kitaptan faydalanarak işimizi yapıyoruz. Kılavuz kitap, zaten çok detaylı ve güzel bir şekilde hazırlanmış, yıllık planla da programla da örtüşüyor. Kılavuz kitapta ders için gerekli her şey mevcut.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında *öğretmen özellikleri* kapsamında “yıllık plan hazırlama/kullanmanın” olumlu etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3, AÖGT4, İÖGT1 ve İÖGT2 tarafından OİDÖP’e göre yıllık plan hazırlama/kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4 görüşünü “Yani öğretim programına göre yıllık plan yaptığımız için programı da kolaylıkla uygulamış oluyoruz. Yıllık planda her hafta ne yapacağımızı programa göre belirlediğimiz için sınıfta ona göre uyguluyoruz. Bu şekilde programla paralel gidiyoruz.” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde, İÖGT2 de “...yıllık planları öğretim programına göre planlamaya çalışıyorum” sözleri ile ifade etmiştir. OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında yıllık plan hazırlamanın önemini vurgulayan bir diğer İngilizce öğretmeni AÖGT3 de görüşlerini, “Daha çok okuldaki ve ilçedeki zümre öğretmenleriyle ve branşlarla bilgi alışverişinde bulunuyoruz. Neyi, nasıl yapacağımızı zümre öğretmenler toplantısında kararlaştırıyoruz ve ona göre fikir birliği içinde yıllık planlarımızı yapıyoruz. Bu şekilde, öğretim programını fikir birliği içinde uygulamış oluyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

### ***Öğretmen Eğitime Yönelik Bulgular***

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, *öğretmen eğitimi* teması OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlerden biri olarak vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, *öğretmen eğitimi* teması kapsamında “lisans eğitimi” ve “OİDÖP’e yönelik hizmet içi eğitim” kodları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT1, AÖGT2, AÖGT4, İÖGT1 ve İÖGT3 programın bağlılıkla

uygulanmasında lisans eğitiminin olumlu faktörlerden biri olduğunu vurgulamışlardır. Lisans eğitiminin olumlu etkisini vurgulayan AÖGT1'in görüşleri şöyledir:

Lisansta edindiğimiz deneyimler, özellikle İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar (Approaches to ELT) dersinde mikro öğretimlerde dersin birebir aynısını deneyimliyorduk. Orada programın uygulanmasına yönelik öğrenme süreçlerinde dersin giriş, gelişme, değerlendirme kısımlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğini, nasıl materyal hazırlayıp kullanmamız gerektiğini öğrendik. Program dersimiz yoktu ama yaklaşımlar dersinde programı gördük. Yine lisans eğitimimde, öğretmenlik deneyimi dersinde, staj süresince öğretim programını inceledik. Bu deneyimler, ben göreve başlayınca bana çok yardımcı oldu; sorunları çözmeme yol gösterdi ve sınıf içinde yabancılik hissetmedim. Neyi nasıl yapacağımı zaten öğrenmiştim ve uygulamalarla deneyim kazanmıştım. Bunlar programı uygulamamda çok faydalı oldu.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT1 de ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *öğretmen eğitimi* kapsamında "lisans eğitiminin" olumlu etkisini şu şekilde belirtmiştir:

Lisans eğitimimde Yaklaşımlar dersinde edindiklerimiz bize derslerimizde kolaylık sağlıyor, edindiğimiz bilgileri pratiğe dökmeye çalışıyoruz. Uygulamada rehberlik ediyor yani. İşimizi kolaylaştırıyor, yararlı oluyor. Bahsettiğim yaklaşımlar bize yol gösteriyor. Kuramsal bilginin uygulamada nasıl aktarılacağını gösteriyor. Mesela, bir konuyu öğretmede zorluk yaşıyorum o zaman yaklaşımlarda öğrendiğimiz konular bizim sorunları çözmemize rehberlik ediyor.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3 de lisans eğitiminin olumlu etkisine yönelik görüşlerini "...evet lisans eğitimimizde İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersi vardı orda da programla ilgili şeyler görmüştük yararlı olduğunu düşünüyorum. Birebir öğretim programına yönelik dersimiz yoktu ama İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersinde öğrendiklerimiz programı uygulamaya faydalı oldu." olarak ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden AÖGT4 de görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Lisans eğitimimin bu konuda iyi olduğunu düşünüyorum. Program dersimiz yoktu ama Yaklaşımlar dersinde İngilizce öğretimine yönelik dil bilgisi öğretimi, konuşma öğretimi gibi dersler aldık. Bunlar, öğretim programının uygulanmasına yönelik, çok yararlı bilgiler içeriyordu. Yaklaşımlardan iletişimsel yaklaşım, karma yaklaşım, görev temelli yaklaşım bunları görmüştük. Bahsettiğim yaklaşımlar, bize yol gösteriyor. Hem şunu da eklemek istiyorum lisans eğitimim süresince edinmiş olduğum bilgi ve becerilerin beni oldukça geliştirdiğini düşünüyorum. Okulum çok iyi bir eğitim fakültesiydi. Kendimi şanslı hissediyorum. Hocalarımız hem İngilizce alanın da hem de öğretmenlik mesleğine yönelik çok değerli bilgiler kattılar bize. Tüm bu bilgiler, bana şu anda çok yardımcı oluyor, programı uygulamada yol gösteriyor. Örneğin, bazen bir konuyu defalarca anlatıyorum, öğrenci anlamayabiliyor. İşte orda hocalarımızın bize lisansta öğrettiği gibi hemen farklı yöntemlerle konuyu tekrar anlatıyorum ve öğrenciler daha kolay kavrayabiliyor.

Araştırmaya katılan diğer bir İngilizce öğretmeni AÖGT2 de ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *öğretmen eğitime* yönelik “lisans eğitiminin” olumlu etkisini şu şekilde belirtmiştir:

Sınıf içinde karşılaşılabileceğimiz pek çok sorunun çözümüne ilişkin, zaten lisans eğitimimizde buna yönelik eğitimler Yaklaşımlar dersinde alıyorduk. Dört temel beceriyi öğretmede dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi yaklaşımlar dersi gördük. Ee tabi bunları öğretebilmek için öğretim ile ilgili dersler aldık yaklaşımlar dersinde. Programı bu dört temel becerinin öğretilmesi amacıyla kullandık. Dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi, dört temel beceri öğretimi gibi. Birebir program dersi almadık ama yaklaşımlar gibi derslerde görmüş olduk. Lisans eğitimimizde İngilizce öğretimine yönelik yaptığımız sunumlar ileride gerçek hayatta uygulamaya yönelikti. O yüzden şimdi daha hazırlıklı ve daha güvende hissediyoruz. Öğretim programını uygulamada avantaj sağlıyor, sorunları çözmede rehberlik ediyor.

Buna karşın, araştırmaya katılan öğretmenlerden AÖGT3 ve İÖGT2 programın bağıllıkla uygulanmasında “lisans eğitiminin” olumsuz etkisinden bahsetmişlerdir. AÖGT3 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Lisans eğitimimiz, daha çok okumaya yöneliktir. Yani İngilizce eğitimini nasıl aktaracağımızdan ziyade edebiyat bölümü olduğumuz için o işin uzmanı olmaya yöneliktir. Okuma yazma gibi. Biz İngilizce öğretime yönelik bir ders almadık. Bu sebeple, İngilizce öğretime yönelik yeterli bilgimiz yok. Mesela, yaklaşım ve yöntemlere yönelik yeterli bilgimiz yok. Bu yüzden, uygulamada şimdi zorlanıyoruz.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinden İÖGT2 de ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağıllıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *öğretmen eğitimi* kapsamında, “lisans eğitiminin” olumsuz etkisine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ama biz öğretmenlik mezunu değiliz, bu sebeple İngilizce öğretime yönelik derslerimiz yoktu. Öğretim programına yönelik de derslerimiz yoktu. Lisans eğitimim sadece İngilizceyi iyi seviyeye getirdi. İngiliz edebiyatı ile ilgili derinlemesine bilgi kazandık. Ama İngilizce öğretime ve programı uygulamaya yönelik bir şey kazandırmadı.

Bununla birlikte, *öğretmen eğitimi* teması kapsamında, programın bağıllıkla uygulanmasında, “ÖİDÖP’e yönelik hizmet içi eğitim” verilmemesini araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü olumsuz faktörlerden biri olarak vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin olarak AÖGT2 görüşlerini şöyle açıklamıştır:

İngilizce öğretmenliğine ya da İngilizce programına yönelik bir seminer almadık ama başka seminerler aldık okul ile birlikte. Ama bunlar, öğretim programına yönelik değildi. Almadığımız için mevcut programı çok iyi tanıyamadık açıkçası. Yani yeni programa yönelik tam bilgi edinmedik, bu olumsuz bir durum elbette.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağıllıkla uygulanmasına etki eden faktörlerden *öğretmen eğitime* yönelik “ÖİDÖP’e yönelik hizmet içi eğitim” verilmemesinden kaynaklanan olumsuz durumu vurgulayan öğretmenlerden AÖGT3 de görüşlerini “2018

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim olmadı. Bu yüzden programı çok iyi tanımıyorum bu da uygulamamı olumsuz etkiliyor” olarak belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinden İÖGT3 de görüşlerini “...yok böyle bir çalışmaya katılmadım. Keşke olsaydı programı daha iyi uygulardık” şeklinde belirtmiştir.

### ***Araştırma Bulgularının Özeti***

İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını bağlılıkla uygulama durumlarının incelendiği bu çalışmaya ait tüm bulgular, bu bölümde bütüncül bir şekilde, özetlenmiştir.

**İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulguların Özeti.** Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci problemine ilişkin, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında (OİDÖP) belirlenen kazanımlar, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve sınama durumlarının (ölçme-değerlendirme) bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda “bağlılıkla uygulanabilir olma” ve “bağlılıkla uygulanabilir olmama” temaları oluşturulmuştur. 2018 OİDÖP’ün *bağlılıkla uygulanabilir olması* araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla eğitim durumları açısından vurgulanırken, bunu sırasıyla içerik ögesi, sınama durumları ve kazanımlar olarak takip etmektedir. 2018 OİDÖP’ün *bağlılıkla uygulanabilir olmama* durumu ise en fazla kazanımlar açısından ifade edilirken, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları öğeleri de vurgulanmıştır.

OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olma durumuna ilişkin (1) Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları; (2) Kazanımlara uygunluk; (3) Hazırbulunuşluluk; (4) İçeriğe uygunluk; (5) Öğrenme-öğretme sürecine uygunluk; (6) Önerilen yöntem ve teknikler; (7) Önerilen öğretim materyalleri; (8) Günlük hayatla ilişkili olma ve (9) Ünite sayısı kodları; bağlılıkla uygulanabilir olmama durumuna ilişkin olarak ise (1) Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları; (2) Hazırbulunuşluluk; (3) Kazanım sayısı; (4) Dil bilgisi konuları; (5) Önerilen yöntem ve teknikler ve (6) Önerilen öğretim materyalleri kodları oluşturulmuştur. OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olma durumu

araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” ile ilişkilendirilerek vurgulanırken bunu sırasıyla “kazanımlara uygunluk”, “hazırbulunuşluk”, “içeriğe uygunluk”, “eğitim durumlarına uygunluk”, “yöntem ve teknikler”, “öğretim materyalleri”, “günlük hayatla ilişkili olma” ve “ünite sayısı” takip etmektedir. Diğer taraftan, OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olmama durumuna ilişkin olarak en fazla “öğrenci hazırbulunuşluğu” vurgulanırken, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları”, “kazanım sayısı”, “dil bilgisi konuları”, “öğretim materyalleri” ve “yöntem ve teknikler” araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

**İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Bağlılıkla Uygulama Durumlarına İlişkin Bulguların Özeti.** Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerinin, programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri açısından ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları nasıldır?” olarak belirlenen ikinci problemine ilişkin bulgular İngilizce öğretmenlerinin programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri (1) uyma; (2) doz; (3) uygulamanın kalitesi ve (4) katılımcı tepkileri boyutları olarak sınıflandırılmıştır.

Uyma bileşeni açısından programın bağlılıkla uygulanma durumuna ilişkin elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin en fazla ( $f = 27$ ) OİDÖP’de belirlenen içerik/temayla uyumlu olarak programı uyguladıkları; bunu sırasıyla öğretim etkinlikleri/materyallerine uyum ( $f = 24$ ); dilin işlevlerine uyum ( $f = 16$ ); kazanımla uyum ( $f = 8$ ) ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile uyumun ( $f = 5$ ) takip ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uyma bileşeni kapsamında, OİDÖP’ü bağlılıkla uygulama durumlarında, en uyumlu oldukları program ögesi içerik/temalar iken; OİDÖP ile uyumsuzluğun en fazla gözlemlendiği ögenin ise ölçme-değerlendirme etkinlikleri olduğu görülmüştür.

Doz bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemler, (1) Derse geçiş süresi (Derse giriş yapma/ hazırlanma süresi), (2) Dersin işleniş süresi (Öğretmenin ders sunumu, öğrencinin derse katılımı, ilgili etkinliklerin yapılması), (3) Boş geçen süre (Ders kazanımı/ konusu dışında diğer durumlarda harcanan süre), (4) OİDÖP’te önerilen öğretim etkinlikleri/materyallerinin kullanım sayısı ve sıklığı ile (5) OİDÖP’te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sayısı ve sıklığı odağında yürütülmüştür. Doz bileşeni kapsamında, süre kavramına ilişkin,

haftalık İngilizce ders saatleri 9.,10.,11. ve 12. sınıflarda dörder saat kapsamında olan Anadolu Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (AÖGT1, AÖGT2, AÖGT3 ve AÖGT4) gözlemlenen 16 ders saati (16x40 dk.) ve haftalık İngilizce ders saatleri 9. sınıflarda beşer saat, 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat kapsamında olan Anadolu İmam Hatip Lisesindeki İngilizce öğretmenlerinin (İÖGT1, İÖGT2 ve İÖGT3) gözlemlenen 11 ders saati (11x40 dk.) olmak üzere toplam 27 ders saati (27x40 dk.) boyunca yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, 40 dakika olan bir ders saati süresinde her iki okuldaki öğretmenlerin derse hazırlık/geçiş süresi için ortalama sürenin 6.85 dakika olduğu, ortalama 27.04 dakika süresince ders işledikleri ve ortalama 6.11 dakikalık sürenin ise ders dışı süreçler için harcadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, her iki lise türünde de 12. sınıflarda derslerin işleme sürelerinin ortalama sürenin altında olduğu tespit edilmiştir. Doz bileşeni kapsamında, yürütülen sınıf içi gözlemlerde OİDÖP'te önerilen öğretim etkinlikleri/materyallerinin sayıları ve sıklıklarına yönelik bulgularda, OİDÖP'te önerilen toplam 80 öğretim etkinliği ve/veya materyallerinden 12'sinin kullanıldığı (kullanım sayısı), kullanım sıklıklarına ilişkin ise en sık kullanılan etkinliğin not alma ( $f = 26$ ) olduğu bunu sırasıyla cümle dizme ( $f = 10$ ); tartışma ( $f = 10$ ); videolar ( $f = 8$ ); eşleştirme ( $f = 6$ ); boşluk doldurma ( $f = 5$ ); açıklayıcı metin ( $f = 5$ ); röportaj yapma ( $f = 3$ ); gazeteler ( $f = 2$ ); diyalog ( $f = 2$ ); tahminde bulunma ( $f = 2$ ); öyküleyici metin ( $f = 1$ ) olarak izlediği bulgusuna ulaşılmıştır. Doz bileşeni kapsamında, OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sayısına ilişkin, toplam 27 saatlik ders gözlemlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, OİDÖP'te önerilen 12 ölçme-değerlendirme etkinliğinden öz değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurmaca sorular olmak üzere dördünün kullanıldığı, diğer taraftan, OİDÖP'te önerilen diğer ölçme değerlendirme etkinliklerine (dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, akran değerlendirme, veli değerlendirme, bilgisayar değerlendirme, eşleştirme soruları) yer verilmediği bulgusu elde edilmiştir. OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin kullanım sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öz değerlendirme ( $f = 3$ ) ve çoktan seçmeli sorular ( $f = 3$ ) en sık kullanılan etkinlikler olduğu; en nadir kullanılan etkinliklerin ise açık uçlu sorular ( $f = 1$ ) ve boşluk doldurmaca soruları ( $f = 1$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamanın Kalitesi bileşeni odağında yürütülen sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenler tarafından en fazla dikkate alınan durumun, farklı iletişim türlerinin (bireysel, ikili, grup ve sınıf çalışması) kullanımı ( $f=26$ ) olduğu ve bunu sırasıyla, konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme ( $f=22$ ); ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi ( $f=20$ ); dönüt-düzeltilme kullanımı ( $f=20$ ); olumlu pekiştirme kullanımı ( $f=20$ ); ipuçlarının kullanımı ( $f=19$ ); sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olması ( $f=1$ ); verilen yeni kelime öğretimi (en fazla 7 kelime) sınırına uyma durumu ( $f=1$ ) olarak takip ettiği bulgusu elde edilmiştir.

Katılımcı tepkileri bileşeni bağlamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde dört temel beceri kapsamında en fazla yer verilen etkinliğin okuma olduğu ( $f=27$ ) ve bunu sırasıyla konuşma ( $f=21$ ); dinleme ( $f=15$ ); yazma ( $f=10$ ) etkinlikleri olarak takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, en fazla gözlemlenen durumun *okuma etkinliklerine katılım* olduğu ve bunu *yazma* etkinliklerinin takip ettiği, en az katılımın ise *dinleme ve konuşma etkinlikleri* olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcı tepkileri bileşeni bağlamında öğrencilerle ( $n=6$ ) yapılan görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin en çok okuma etkinliklerine ( $n=11$ ) katıldıklarını ifade ettikleri ve bunu sırasıyla dinleme etkinlikleri ( $n=8$ ), yazma etkinlikleri ( $n=7$ ) ve konuşma etkinlikleri ( $n=4$ ) olarak takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

**Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Bulguların Özeti.** Araştırmanın “Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenen üçüncü problemine ilişkin bulgular, İngilizce öğretmenleriyle ( $n=7$ ) yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi, sonucunda elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler kapsamında en sık vurgulanan faktörün öğrenci özellikleri ( $f=61$ ) olduğu bunu sırasıyla program özellikleri ( $f=36$ ), örgütsel özellikler ( $f=32$ ), öğretmen özellikleri ( $f=27$ ), öğretmen eğitimi ( $f=14$ ) olarak takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci özellikleri teması kapsamında, OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında öğrenci



özelliklerinin olumlu etkisinin en çok öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ( $f = 17$ ) ile olumsuz etkisinin ise en çok hazırbulunuşlukla ( $f = 14$ ) ilişkilendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci özellikleri teması kapsamında, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları”, “hazırbulunuşluk” ve “öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu” kodları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları açısından kazanımların programı bağlılıkla uygulamaya etkisi araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü tarafından olumlu olarak belirtilirken; üçü tarafından ise olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, içeriğin olumlu etkisi araştırmaya katılan altı öğretmen tarafından vurgulanırken; bir öğretmen ise programın bağlılıkla uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü eğitim durumlarının programı bağlılıkla uygulamada olumlu faktör olduğunu belirtirken; ikisi ise olumsuz olarak etki ettiğini vurgulamışlardır. Sınama durumlarına ilişkin ise üç öğretmen olumlu etki ettiğini belirtirken; dördü ise olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenci özellikleri teması kapsamında hazırbulunuşluk açısından kazanımların programı bağlılıkla uygulamaya etkisi, araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü tarafından olumlu; dördü tarafından ise olumsuz olarak belirtilmiştir. İçeriğe ilişkin ise öğretmenlerin dördü olumlu; üçü ise olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, eğitim durumlarına ilişkin öğretmenlerin dördü olumlu etkisini ikisi ise olumsuz etkisini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi sınama durumlarını olumlu faktör olarak belirtirken; beşi ise olumsuz olarak ifade etmiştir. Programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin öğrenci özellikleri temasında öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından olumsuz faktör olarak belirtilmiştir. Diğer bir taraftan, OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasında program özelliklerinin olumlu etkisi en çok yöntem ve teknikler ( $f = 4$ ) olarak belirtilirken; olumsuz etkileri ise sıklıkla kazanım sayıları ( $f = 7$ ) ve merkezi yapıda (tek tip) olma ( $f = 7$ ) olarak vurgulanmıştır. Program özellikleri teması OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanmasını etkileyen bir diğer faktör olarak vurgulanmıştır. Program özellikleri teması kapsamında “ünite sayısı”, “yöntem ve teknikler”, “uygulamaya rehberlik etme”, “dil bilgisi konuları”, “kazanımların sayısı”, “haftalık ders saatleri”, “merkezi yapıda (tek tip) olma” kodları oluşturulmuştur. Programın bağlılıkla uygulanmasında yöntem ve tekniklere ilişkin dört öğretmen olumlu etkilediğini belirtirken iki öğretmen ise olumsuz etkisini belirtmişlerdir. Uygulamaya rehberlik

etme ve dil bilgisi konuları açısından beş öğretmen tarafından programın olumsuz etkisi vurgulanmıştır. Bununla birlikte, kazanımların sayısının olumsuz etkisi araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Haftalık ders saatlerine ilişkin üç öğretmen olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Diğer bir taraftan, merkezi yapıda (tek tip) olma tüm öğretmenler tarafından olumsuz faktörler olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak, örgütsel özellikler temasına ilişkin sadece akıllı tahta kullanımının ( $f = 7$ ) OİDÖP'ü bağıllıkla uygulamada olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın, örgütsel özelliklerin olumsuz etkileri ise en çok dil laboratuvarı ( $f = 7$ ), sınıf mevcudu ( $f = 7$ ), bilgisayar ve internet donanımı ( $f = 7$ ) olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, örgütsel özellikler teması kapsamında, “okulun fiziki (dil lab., sınıf mevcudu) koşulları”, “okulun teknolojik (akıllı tahta, bilgisayar, internet, elektrik) koşulları” ve “okul yönetimi” kodları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, okulun fiziki (dil lab., sınıf mevcudu) koşullarının programı bağıllıkla uygulamaya olumsuz etki ettiğini belirtmiştir. Diğer bir taraftan, okulun teknolojik (akıllı tahta, bilgisayar, internet, elektrik) koşulları kapsamında akıllı tahtanın olumlu etkisi araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Buna karşın, araştırmaya katılan tüm İngilizce öğretmenleri tarafından okulda yeterli bilgisayar ve internet alt yapısının olmamasının yarattığı olumsuz etki ifade edilmiştir. Ayrıca, elektrik kesintisinin programı bağıllıkla uygulamaya olumsuz etkisini araştırmaya katılan üç öğretmen tarafından belirtilmiştir. Öğretmen özellikleri kapsamında en çok ders ve kılavuz kitabı kullanmanın ( $f = 7$ ) OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasını olumlu etkilediği; OİDÖP'e yönelik bilgi sahibi olma ( $f = 3$ ) ve mesleki bilgi ve becerinin ( $f = 3$ ) ise olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen özellikleri teması kapsamında, “OİDÖP'ü uygulamada mesleki bilgi ve beceri”, “OİDÖP'e yönelik bilgi sahibi olma”, “ders kitabı/kılavuz kitap kullanma”, “yıllık plan hazırlama/kullanma” kodları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, programın bağıllıkla uygulanmasında, OİDÖP'ü uygulamada mesleki bilgi ve becerinin dört öğretmen tarafından olumlu etkisi; üç öğretmen tarafından ise olumsuz etkisi belirtilmiştir. Bununla birlikte, tüm öğretmenler tarafından ders kitabı/kılavuz kitap kullanmanın olumlu etkisi vurgulanmıştır. Yıllık plan hazırlama/kullanmanın olumlu etkisi ise araştırmaya katılan altı öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi temasına ilişkin lisans eğitiminin ( $f = 5$ ) (eğitim fakültesi mezunu olma) OİDÖP'ü bağıllıkla uygulamada, olumlu

yönde etkilediği; hizmet içi eğitim alınmamasının ( $f = 7$ ) ise olumsuz olarak etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi teması kapsamında ‐lisans eğitimi‐ ve ‐OİDÖP'e yönelik hizmet içi eğitim‐ kodları oluşturulmuştur. Bu kapsamda, araştırmaya katılan beş öğretmen lisans eğitiminin olumlu faktörlerden biri olduğunu belirtirken; iki öğretmen ise olumsuz etkisini vurgulamıştır. OİDÖP'e yönelik hizmet içi eğitim verilmemesini araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü olumsuz faktörlerden biri olarak vurgulamışlardır.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri, öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları ve öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörlere yönelik sonuç ve tartışmalar ile araştırmanın sonuçları kapsamında mevcut uygulamalara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

#### **İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın “İngilizce öğretmenlerinin, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci alt problemine ilişkin, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin genel olarak, 2018 OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, başta eğitim durumları ögesi olmak üzere, içerik ve ölçme-değerlendirme öğelerine ilişkin olarak 2018 OİDÖP’te belirlenen ve önerilen durumların bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılırken; kazanımlar ögesi içinse öğretmenlerin çoğunluğunun bağlılıkla uygulanabilir olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kazanım ögesi açısından, 2018 OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olmaması; araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından “kazanımların sayısı” ile ilişkilendirilirken; öğretmenlerin çoğunluğu kazanımların “hazırbulunuşluk” açısından da bağlılıkla uygulanabilir olmadığı ortak görüşünde birleşmektedirler. Kazanımlarla ilgili öğretmenler tarafından belirtilen ve 2018 OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olma durumunu destekleyen tek durum kazanımların “öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına” yönelik olduğudur.

Bu doğrultuda, “kazanımların sayısına” ilişkin araştırmaya katılan tüm öğretmenler kazanımların sayıca fazla olması sebebi ile yetiştirilemediğini ifade etmişlerdir. Bu durum özellikle, Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde 10, 11 ve 12. sınıflarda ders veren İngilizce

öğretmenleri tarafından haftalık İngilizce ders saatleri ile ilişkilendirilerek vurgulanmıştır. MEB (2018b) tarafından onaylanan haftalık İngilizce ders saatleri Anadolu Liselerinde 9-12. sınıflarda dört saat; Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde ise 9. sınıflarda beş saat, 10-12. sınıflarda ikişer saattir. Bununla birlikte, 2018 OİDÖP'te dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri odağında 9. sınıflar için 88 kazanım, 10. sınıflar için 79 kazanım, 11. sınıflar için 68 kazanım ve 12. sınıflar için 87 kazanım olmak üzere toplam 322 kazanım yer almaktadır (MEB, 2018a). Bu kapsamda MEB (2018b) tarafından onaylanan haftalık İngilizce ders saatleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle, haftada iki saat İngilizce dersi olan Anadolu İmam Hatip Liselerinin 10-12. sınıfları için belirlenen kazanımların sayıca fazla olduğu söylenebilir. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da haftalık İngilizce ders saati 10-12. sınıflarda ikişer saat olan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri için 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımların sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Çarıkçioğlu (2019) tarafından farklı lise türlerinde yürütülen çalışmada da haftalık İngilizce ders saatlerine göre 2018 OİDÖP'te yer alan kazanımların uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, 2018 OİDÖP'e ilişkin yürütülen diğer çalışmalarda (Koç, 2019; Taşdemir ve diğerleri, 2019; Yüce, 2018) ve 2017 Taslak OİDÖP'e yönelik çalışmalarda da (Baydır, 2018; Civriz, 2019) kazanımların sayıca fazla olması sebebi ile haftalık İngilizce ders saatlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Bay vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada, aralarında İngilizce öğretmenlerinin de yer aldığı tüm kademelerden farklı branş öğretmenlerine göre, kazanımların sayıca fazla olması sebebi ile öğretim programlarının bağlılıkla uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir taraftan, "hazırbulunuşluk" açısından 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağlılıkla uygulanabilir olmaması, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Alan, 2019; Çarıkçioğlu, 2019; Yüce, 2018) 2018 OİDÖP'te kazandırılmak istenen dil becerilerinin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmamasından dolayı uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde, İngilizce dersi 1997 yılından itibaren ilkokul dördüncü sınıf ve 2013 yılından günümüze ilkokul ikinci sınıftan itibaren zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bununla

birlikte, ADOÇEP kapsamında İngilizce dersi öğretim programlarının 9-12. sınıflarda A1, A2 (Temel Kullanıcılar) ve B1, B2 (Bağımsız Kullanıcılar) 2-8. sınıflarda A1 ve A2 (Temel Kullanıcılar) yeterli düzeylerinde hazırlandığı, her bir sınıf düzeyi için belirlenen kazanımların, bir önceki yılın kazanımları üzerine kurulmuş olduğu, tema ve işlevlerin sarmal bir yapı ile tasarlandığı belirtilmektedir (MEB, 2018a). Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, ilkokul dördüncü sınıftan itibaren A1 ve A2 yeterli düzeylerinde hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademelerinde İngilizce dersi almalarına karşın, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli görülmemesi oldukça düşündürücü bir sonuçtur. Buradan hareketle, 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımlara ulaşmak için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmamasının nedeni olarak, İngilizce dersi öğretim programlarında ilkokul 2. sınıftan 12. sınıfa kadar birbiri ile ilişkili olarak ve giderek derinleşen yapıda belirlenen kazanımların bir kademede gerçekleştirilemediği durumda, bir sonraki kademeyle etkilediği düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da öğrencilerin ilköğretim kademesindeki eksikliklerinin vurgulanması da bu yorumu güçlendirmektedir. Alanyazında, Koç (2019) tarafından yürütülen çalışmada da 2018 OİDÖP'ün, 2-8. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının devamı niteliğinde olduğu, konuların giderek derinleştiği fakat 9. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması sebebi ile programın uygulanamadığı belirtilmektedir. Körhasanoğulları (2020) tarafından yürütülen çalışmada, 2-8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında belirlenen kazanımların, bir önceki kademedeki kazanımlarla ilişkilendirildiği ve kazanımların iletişimsel yaklaşıma uygunluğu belirtilmiş olmasına karşın aynı çalışma kapsamında, öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini benimsemesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması, programdaki kazanımlar yerine dil bilgisi konularına odaklanması gibi sebeplerden dolayı kazanımların gerçekleştirilemediği belirtilmiştir. Kerimoğlu (2021) tarafından yürütülen çalışmada da 2-8. sınıflar İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilememesi öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkilendirilmiştir. Bu durumda, "hazırbulunuşluk" açısından 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağlılıkla uygulanabilir olmamasını, öğrencilerden kaynaklı etmenlerle birlikte öğretmenler ve öğretim programının yapısından kaynaklı unsurların da etkileyebileceği anlaşılmaktadır.

Diğer bir taraftan, Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler tarafından 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımların genel olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı ifade edilirken; Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler tarafından genel olarak öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olduğunun vurgulanması, iki farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirinden farklı olduğunun en açık göstergelerinden biri olarak yorumlanabilir. Bu kapsamda da, Anadolu Lisesindeki öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmasına, ilköğretim kademesinde kazanmış oldukları dil becerilerinin katkı sağladığı söylenebilir. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da 2018 OİDÖP'te yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri odağındaki kazanımlara ilişkin Anadolu ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olduğu buna karşın, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, 2018 öncesinde uygulamada olan öğretim programları kapsamında yürütülen çalışmalarda da (Aydoğanlı 2006; Erdem, 2016; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Şavran, 2017) farklı lise türlerindeki öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik hazırbulunuşluklarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, araştırmada ulaşılan dikkat çekici bir diğer sonuç ise aynı lise türünde görev yapan öğretmenlerin de kazanımların, öğrenci hazırbulunuşluğu açısından uygunluğuna ilişkin görüşlerinin farklılaşmasıdır. Diğer bir ifade ile, araştırmaya katılan öğretmenlere göre kazanımlar, hazırbulunuşluk açısından farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenci profiline uygun olmamakla birlikte; aynı lise türünde aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci profili açısından da uyumlu değildir. Yabancı dil öğrenmede, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal farklılıkları; öğrencilerin yaş, cinsiyet, güdülenme düzeyi ve öğrenme stillerindeki farklılıklar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini etkilemektedir (Dörnyei, 2005; Harmer, 2007). Buradan hareketle, İngilizce dersine ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluklarının birbirinden farklı olmasının, bilişsel ve duyuşsal farklılıklar, yaş, cinsiyet, güdülenme, öğrenme düzeyleri vb. birçok etmeden kaynaklanabileceği söylenebilir. Diğer bir taraftan, “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımların bağlılıkla uygulanabilir olması, araştırmaya

katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlere göre “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” açısından 2018 OİDÖP’te belirlenen kazanımların genel olarak bağlılıkla uygulanabilir olduğu söylenebilir. Kılıçaslan ve Ünal (2022) tarafından yürütülen çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, 2018 OİDÖP’te yer alan kazanımların öğrenen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik olduğu ve öğrencilerin becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Civriz (2019) tarafından yürütülen çalışmada da, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, 2017 Taslak OİDÖP’te belirlenen kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan, Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise 2018 OİDÖP’te yer alan kazanımların genel olarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında da Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan bazı öğretmenler tarafından, kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığına vurgulanması iki farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının birbirinden farklı olabileceğini göstermektedir. Benzer bir şekilde, Erdem (2016) tarafından yürütülen çalışmada da farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik ilgilerinin farklılaştığı belirtilmektedir. Babacan (2016) tarafından yürütülen çalışmada da Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazından hareketle, bu çalışma kapsamında da Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin, 2018 OİDÖP’te belirlenen kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması sebebi ile programın bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İçerik ögesi açısından 2018 OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşü araştırmaya katılan öğretmenler tarafından çoğunlukla “kazanımlara uygunluk” ve “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları”, “hazırbulunusluk”, “günlük hayatla ilişkili olma” ve “ünite/tema sayısı” ile ilişkilendirilirken, bağlılıkla uygulanabilir olmama görüşü ise çoğunlukla “dil bilgisi konuları” açısından vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlere göre “kazanımlara uygunluk” açısından içeriğin bağlılıkla uygulanabilir olması, 2018 OİDÖP’te belirtildiği gibi



içeriğin kazanım odaklı düzenlemesi sebebi ile beklenen bir sonuç olmuştur. Bu doğrultuda, Sönmez (2020a) tarafından belirtildiği gibi ünite ve konuların hedefleri kazandıracak şekilde düzenlenmesinin programın uygulanabilirliğine katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında Taşdemir vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen görüşlerine göre OİDÖP'te yer alan içeriğin, genel olarak hedefleri gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, 2018 OİDÖP'te 9-12. sınıflarda her sınıf düzeyi için 10 temanın yer aldığı, temaların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak, günlük hayattaki konulardan seçildiği ve temaların her sınıf düzeyinde birbiri ile ilişkili olarak düzenlendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin de 2018 OİDÖP'te yer alan içeriği, “öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları”, “hazırbulunuşluk”, “temaların günlük hayatla ilişkili olması” ve “ünite/temaların sayıca yeterli olması” açısından bağlılıkla uygulanabilir bulması beklenen bir sonuç olmuştur. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te belirlenen içerikte öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak günlük hayatta hedef dili konuşmalarını sağlayabilecek (yiyecek ve festivaller, spor, sağlık, müzik, arkadaşlık, okul hayatı, teknoloji, dijital çağ, televizyon ve sosyal medya ve filmler gibi) temaların yer alması ve içeriğin öğrencilerin karşılaştıkları problemleri ifade etmelerini ve bu problemlere çözümler üretebilmelerini sağlayabilecek durumları içermesi sebebi ile bağlılıkla uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Buna ek olarak, MEB (2018a) tarafından OİDÖP'te ifade edildiği gibi her bir sınıf düzeyinde, öğrencilerin anket yolu aracılığı görüşleri alınarak ilgi duydukları temaların seçilmesinin de içeriğin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları açısından bağlılıkla uygulanabilirliğini arttırdığı söylenebilir. Koç (2019) tarafından yürütülen çalışmada da 2018 OİDÖP'te yer alan içeriğin öğretmen görüşlerine göre “öğrencilerin sosyal, kültürel ve psikolojik gelişimlerine uygunluğu” belirtilmekte ve bu durumun programın uygulanabilirliğini artırdığı vurgulanmaktadır (Koç, 2019, s.37). Taşdemir vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmada 2018 OİDÖP'te içeriğin öğrencilerin günlük yaşamından seçildiği, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlendiği ve kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Civriz (2019) tarafından yürütülen çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin, Taslak 2017

OİDÖP'te yer alan temaların, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, 2018 OİDÖP'e yönelik yürütülen çalışmalarda temaların sayıca yeterli olduğu (Alan, 2019); ve temaların günlük hayatla ilişkili olduğu (Çarıkçioğlu, 2019; Kılıçaslan ve Ünal 2022; Koç, 2019 ve Yüce, 2018) sonuçlarına ulaşılmıştır. Çarıkçioğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen görüşlerine göre 2018 OİDÖP'te yer alan içerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine, yaşlarına, hazırbulunuşluklarına uygun hazırlanmış gibi görünse de içerikteki konuların uygulanmasının oldukça zaman alıcı olduğunu, bu sebeple programın uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bir diğer dikkat çekici sonuç ise içerik ögesi, 10-12. sınıf seviyesindeki öğrencilerin hazırbulunuşluğu açısından uygulanabilir olmasına rağmen; 9.sınıf konularının bu durumu desteklemediğidir. 2018 OİDÖP'te yer alan içerik 2-8. sınıflar İngilizce dersi öğretim programındaki temalarla ilişkilendirilerek ve konuların giderek derinleştiği sarmal yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018a). Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te yer alan konuların 2-8. sınıflar İngilizce dersi öğretim programındaki konuların devamı niteliğinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim kademesinde işlenmeyen konuların ortaöğretim kademesinde daha kapsamlı olarak işlenebilmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yeterli olmadığı düşünülebilir. Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından içeriğin "dil bilgisi konuları" açısından bağlılıkla uygulanabilir olmadığı vurgulanmış; dil bilgisi konularının yardımcı kaynaklarla tamamlamaya çalışıldığı ifade edilmiştir.

Nunan'a (1999) göre yabancı dilin işlevsel olarak öğretilmesi amacıyla dilin yapısına odaklanmak yerine dolaylı yöntemle (indirect method) dil bilgisi-bağlam ilişkisinin sağlanması gerekmektedir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında daha işlevsel bir öğrenme ortamının sağlanması amacıyla 2011'de dil bilgisi odaklı yaklaşımdan uzaklaşarak dil bilgisi konularının dolaylı yöntemle öğretilmesine geçilmiştir (MEB, 2011). Bu çalışmanın odağı olan 2018 OİDÖP'te de dolaylı yöntem korunarak dil bilgisi odaklı öğretim yerine, dilin işlevsel olarak öğretilmesine odaklanılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç, bu kapsamda değerlendirildiğinde dil bilgisinin doğrudan yöntemle (direct method) öğretimi 2011 yılından beri programlarda yer

almamasına rağmen; öğretmenlerin henüz bu durumu benimseyemedikleri ve uygulamaya yansıtamadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer bir taraftan, 2018 OİDÖP'te dil bilgisi yapılarına sınırlı olarak yer verilmesi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, yeterli dil bilgisi altyapısı olmayan öğrenciler için sorun oluşturduğu, öğretmenlerin öğretim programında yer alması da kendilerinin dil bilgisi öğretimini yardımcı kaynaklarla tamamlamaya çalıştıkları, bu şekilde diğer konuların öğretiminde aksadığı belirtilmiştir. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te dil bilgisi yapılarının dolaylı olarak öğretiminde öğretmen görüşlerine göre bağıllıkla uygulanabilir olmadığı; öğrencilerin dil bilgisi konularındaki eksikliklerinden dolayı öğretmenlerin derslerinde yine dil bilgisi konularına yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını dolaylı yöntem yerine ezberle dayalı yöntemlerle öğrenmeye alışkın olmalarının bir sebebi olarak düşünülebilir. Benzer şekilde, Çarıkçıoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin İngilizce derslerini dil bilgisi ağırlıklı olarak yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2018 OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanabilir olması; araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en çok eğitim durumları ögesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda, eğitim durumları ögesi açısından bağıllıkla uygulanabilir olduğu görüşü çoğunlukla "kazanımlara uygunluk" ve "içeriğe uygunluk" ile ilişkilendirilirken, "öğrenci ilgi ve ihtiyaçları", "hazırbulunmuşluk", ve "yöntem ve tekniklerin" bağıllıkla uygulanabilir olduğu vurgulanmıştır. Diğer bir taraftan, "öğretim materyallerinin" bağıllıkla uygulanabilir olmasında öğretmenlerin hemfikir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlere göre eğitim durumları ögesinin bağıllıkla uygulanabilir olması, 2018 OİDÖP'te belirtildiği gibi, önerilen etkinliklerin kazanım ve temalarla ilişkili olarak öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumları yansıtması sebebi ile beklenen bir sonuç olmuştur. Benzer şekilde, alanyazında yürütülen çalışmalarda 2018 OİDÖP'te önerilen etkinliklerin içeriğe, öğrencinin düzeyine (Taşdemir ve diğerleri, 2019) ve öğrencilerin yaş grubuna uygun olduğu (Alan, 2019); öğrenen özerkliği sağladığı (Kılıçaslan ve Ünal, 2022) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, 2018 OİDÖP'te öğretim programında önerilen etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamda yabancı dili kullanmalarına fırsat sağlaması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile gelişim düzeylerine uygun

olması sebebi ile programın uygulanabilirliğini arttırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, 2018 OİDÖP'te benimsenen yöntem ve tekniklerin de bağlılıkla uygulanabilir olduğunu belirten öğretmenlerin çoğunluğu tarafından, bu durum iletişimsel dil öğretim yöntemi ile ilişkilendirilmiştir. Richards ve Rodgers'a (2002) göre, dilin yapısının çeşitli etkinlikler aracılığı ile iletişim kurularak öğrenildiği iletişimsel dil öğrenme yöntemi, İngilizcenin aktif olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te de belirtildiği gibi iletişimsel dil öğretim yönteminin öğrencileri etkileşim kurarak yabancı dili öğrenmeye teşvik etmesi sebebi ile bağlılıkla uygulanabilir olduğu söylenebilir. Diğer bir taraftan, alanyazında yürütülen çalışmalarda ise İngilizce dersi öğretim programlarında iletişimsel dil öğretim yönteminin benimsenmesi olumlu bir gelişme olarak ifade edilmesine karşın, sınıfların kalabalık olması, geleneksel oturma düzeni, haftalık ders saatlerinin yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması gibi sebeplerden dolayı uygulanabilir olmadığı belirtilmiştir (Alan, 2019; Çarıkçioğlu, 2019; Karcı, 2012; Koç, 2019; Salma, 2020; Soğuksu, 2013; Yücel ve diğerleri, 2017; Zehir-Topkaya ve Küçük, 2010). Araştırmadan elde edilen bir diğer çarpıcı sonuç da 2018 OİDÖP'te önerilen materyallere ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlılıkla uygulanabilir olmadığı görüşünde olmalarıdır. Bu kapsamda, öğretmenler tarafından 2018 OİDÖP'te önerilen öğretim materyallerinin öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemli olduğu fakat okulun fiziki ve teknolojik koşullarının yeterli olmaması sebebi ile istenildiği şekilde kullanılmadığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Koç (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin 2018 OİDÖP'te önerilen öğretim materyallerinin okulun teknolojik donanımının yeterli olmaması sebebi ile uygulanabilir olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir taraftan, Aksoy-Tosun (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma da yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeni ile sınıflarında geleneksel öğretim materyallerini kullanmayı sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmemesine karşın, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuna yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları da öğretim materyallerini bağlılıkla uygulanabilir bulmamalarının bir nedeni olarak düşünülebilir. Nitekim, araştırmaya katılan tüm öğretmenler görev yaptıkları okulların teknolojik donanımının yeterli

olmadığını belirtmesine karşın bazı öğretmenlerin kendi kişisel bilgisayar ve interneti aracılığı ile programda önerilen öğretim materyallerini kullanmaya çalıştıklarını belirtmesi de bu yorumu güçlendirmektedir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, 2018 OİDÖP’te önerilen öğretim materyallerinin teknoloji ile desteklenmesinin hedef dilin aktif ve kalıcı olarak öğrenilmesi açısından oldukça önemli bir gelişme olarak görülürken; teknolojik donanım ve öğretim teknolojilerini kullanma yeterliğine ilişkin sorunlar sebebi ile bağlılıkla uygulanabilir bulunmadığı söylenebilir.

Sınama durumları açısından, 2018 OİDÖP’ün bağlılıkla uygulanabilir olması; araştırmaya katılan öğretmenler tarafından çoğunlukla “kazanımlara uygunluk” “içeriğe uygunluk” ve “eğitim durumlarına uygunluk” ile ilişkilendirilirken, bağlılıkla uygulanabilir olmaması ise en fazla “hazırbulunuşluk” ve “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, 2018 OİDÖP’te önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğretim programının öğeleri ile uyumlu olmasına karşın, öğrenciler açısından bağlılıkla uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2018 OİDÖP’te ölçme-değerlendirme etkinlikleri aracılığı ile dört temel dil becerisi odağındaki kazanımların gerçekleşme durumunun belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018a). Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ise 2018 OİDÖP’te belirlenen kazanımların, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmaması sebebi ile ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımlar odağında düzenlenemediği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin düzeylerine göre uyarlamalar yapılarak dersten başarılı olmalarının sağlandığı söylenebilir. Çeliker-Ercan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin öğretim programını uygularken öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak programda uyarlamalar yapmalarının, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Güzel-Yüce (2022) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin gerekli gördüğü durumlarda, öğrencilerin düzeylerine göre öğretim programlarında uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da OİDÖP’te önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerden kaynaklı sebeplerden dolayı amacı doğrultusunda uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Taşdemir vd.

(2019) tarafından yürütülen çalışmada, 2018 OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarını belirleyebilecek nitelikte olduğu belirtilmesine karşın öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerini dil bilgisi ağırlıklı olarak yürüttüğü sonucuna ulaşılmıştır. Koç (2019) tarafından yürütülen çalışmada da, 2014 öğretim programından farklı olarak 2018 OİDÖP'te dört temel becerinin ölçülmesine yer verilmesinin uygulama sınavları açısından yol gösterici olduğu belirtilmiş; fakat uygulamada sorunlar yaşandığı için öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise 2018 OİDÖP'te önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin genel olarak, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması sebebi ile öğretmenler tarafından uygulanabilir görülmemesidir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından öğrencilerin dört temel dil becerisi odağında yürütülen sınavlara ilgi göstermedikleri, özellikle konuşma sınavlarında kaygılar yaşadıkları ve 2018 OİDÖP'te önerilen alternatif değerlendirme yöntemlerinin (proje, performans, akran değerlendirmesi vb.) uygulanabilir olmadığı vurgulanmıştır. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin 2018 OİDÖP'te önerilen alternatif değerlendirme yöntemlerini öğrenci ilgi ve ihtiyaçları açısından bağlılıkla uygulanabilir bulmama nedenleri olarak, öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik sınavlara ilişkin hata yapma korkusu, başarısız olma duygusu yaşamaları ve geleneksel değerlendirme yöntemlerine alışkın olmaları düşünülebilir. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerden kaynaklanan sebeplerden dolayı dört temel dil becerisini değerlendirmenin oldukça zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıçaslan ve Ünal (2022) tarafından yürütülen çalışmada 2018 OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin dikkate alındığı; öğrenen özerkliğinin sağlanması amacı ile portfolyo, performans değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb. alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verildiği belirtilmiş olmasına karşın, aynı çalışma kapsamında araştırmaya katılan öğretmenler tarafından alternatif değerlendirme yöntemlerinin yeterli düzeyde uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **İngilizce Öğretmenlerinin Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programını Bağlılıkla Uygulama Durumlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın İngilizce öğretmenlerinin, programın bağlılıkla uygulanma bileşenleri açısından ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını bağlılıkla uygulama durumları nasıldır?" olarak belirlenen ikinci alt problemine ilişkin yürütülen sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular doğrultusunda, uyma bileşeni kapsamında, araştırmaya katılan öğretmenlerin öncelikle 2018 ÖİDÖP'de belirlenen içerik/tema olmak üzere öğretim etkinlikleri/ materyalleri ve dilin işlevlerini bağlılıkla uyguladıkları buna karşın, dört temel beceri odağındaki kazanımları kısmen bağlılıkla uyguladıkları, ölçme-değerlendirme etkinliklerini ise bağlılıkla uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, 2018 ÖİDÖP'te belirlenen temayla uyumlu olarak konuların ve dil işlevleri kısmında verilen önerilerin derslere yansıtıldığı, programda önerilen materyal ve etkinliklere çoğunlukla yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak 2018 ÖİDÖP'te belirlenen içerik/temaların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyleri ile uyumlu olması, temaların sayıca yeterli olması ve önerilen etkinlik/materyallerin öğrencilerin hedef dili aktif olarak kullanmalarını sağlaması sebebi ile uygulamaya yansıtıldığı söylenebilir. Ayrıca, 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında değişiklikler yapılmasına karşın içerik/temaların önceki öğretim programlarında yer alan içerik/temalar ile oldukça benzer yapıda olması, öğretmenlerin programı bağlılıkla uygulamalarının bir diğer nedeni olarak düşünülebilir. Karsantik (2021) tarafından yürütülen çalışmanın sonucu da bu yorumu desteklemektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin İngilizce ders ve/veya kılavuz kitabına bağlı uygulamalar yapmaları da 2018 ÖİDÖP'te yer alan içerik/temalara bağlı olmalarının bir diğer nedeni olarak düşünülebilir. Yürütülen sınıf içi gözlemlerde de öğretmenlerin ders/kılavuz kitabında yer alan içerik/temalar kapsamında derslerini işlemeleri de bu yorumu güçlendirmektedir. Diğer bir taraftan, Koç (2019) ve Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmalar da ise 2018 ÖİDÖP'te belirlenen içerik/temaların okulun fiziki koşulları, öğrencilerin isteksizliği ve öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya ilişkin yeterli bilgi sahibi olmaması

gibi sebeplerden dolayı uygulanamadığı sonucuna ulaşılması, bu çalışmanın sonucu ile çelişmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kazanımların kısmen bağlılıkla uygulanması ve derslerin ağırlıklı olarak okuma becerisi kazanımı odağında yürütülmesidir. Alanyazında alıcı beceriler (receptive skills) olarak adlandırılan okuma ve dinleme becerileri öğrencilerin dili henüz üretmedikleri süreç kapsamında olmasından dolayı (Harmer, 2007; Nunan, 1999) okuma becerileri açısından hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yeterli olabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda, okuma becerileri açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yeterli olmasından dolayı kazanımın odağındaki beceri farklı olsa dahi öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla okuma becerisi kazanımına yer verdiği söylenebilir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de okuma becerilerine ilişkin yürütülen etkinliklere sıklıkla katılım sağlandığının belirtilmesi de bu yorumu desteklemektedir. Alan (2019) ve Taşdemir vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda da 2018 ÖİDÖP'te yer alan okuma becerisi odağındaki kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2022) tarafından ortaokul İngilizce dersi öğretim programına yönelik yürütülen çalışmada da okuma becerisine ilişkin kazanımların diğer becerilere göre daha fazla uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, alanyazında yürütülen çalışmaların (Alan, 2019; Çarıkçioğlu, 2019; Çelik, 2018; Karaca, 2022; Koç, 2019; Salma, 2020; Taşdemir ve diğerleri, 2019; Yüce, 2018) sonuçlarına paralel olarak bu çalışma kapsamında da okuma becerisi odağındaki kazanımların dinleme, konuşma ve yazma kazanımlarına göre daha fazla bağlılıkla uygulanabilir olmasının nedeni olarak sınıfların kalabalık olması, haftalık ders saatlerinin yeterli olmaması ve okulun yeterli teknolojik donanıma sahip olmaması olarak düşünülebilir.

Diğer bir taraftan, sınama durumlarının bağlılıkla uygulanma durumuna ilişkin, gözlemlenen derslerde 2018 ÖİDÖP'te önerilen alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemesi sebebi ile bu etkinliklerin sürece dayalı olarak yürütülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak, haftalık İngilizce ders saat saatlerinin ve okulun teknolojik donanımının yeterli



olmaması, sınıfların kalabalık olması sebebi ile ölçme-değerlendirme etkinliklerine sadece dönem sonu sınavlarında yer verildiği söylenebilir. Benzer şekilde, alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Aksoy-Tosun, 2018; Alan, 2019; Çelik, 2018; Çeliker-Ercan 2019; Karcı, 2012; Koç, 2019) OİDÖP'te önerilen sürece dayalı ölçme değerlendirme etkinliklerinin yürütülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, alanyazında yürütülen çalışmalarda (Çeliker-Ercan 2019; Karcı, 2012; Koç, 2019; Taşdemir ve diğerleri, 2019; Özdemir, 2016) ise alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğretmenler tarafından yeteri kadar tanınmaması sebebi ile uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenler tarafından belirtilmemiş olmasına karşın alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerini süreç içerisinde uygulamama sebebi olarak yeterli bilgiye sahip olmamaları düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersi karne notlarının oldukça yüksek olması da ölçme-değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesinde kazanımların ötesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alındığını ve sınavlarda uyarlamalar yapıldığını düşündürmektedir. Alanyazında yürütülen çalışmaların (Alan, 2019; Çeliker-Ercan, 2019; Güzel-Yüce, 2022; Karsantık, 2021; Koç, 2019; Taşdemir ve diğerleri, 2019) sonucu ve öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de bu yorumu güçlendirmektedir. Sonuç olarak, 2018 sinama durumlarının bağlılıkla uygulanmasına yönelik olarak, 2018 OİDÖP'te önerilen alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme etkinliklerine yer verilmemesinin birçok değişkenden kaynaklandığı görülmektedir.

Doz bileşeni kapsamında, her iki lise türünde de 9., 10., 11. sınıflarda öğrenme-öğretme sürecine ayrılan sürenin benzer olduğu, 12. sınıflarda ise derslerin işlenme süresinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, 12. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde oldukları ve İngilizce dersinin bu sınavda sorumlu oldukları derslerden biri olmadığı (çalışmanın kapsamındaki lise türleri için) bundan dolayı da 40 dakikalık bir ders saatinin ağırlıklı olarak öğrencilerin sınavda sorumlu oldukları derse yönelik çalışma ile geçirildiği söylenebilir. 12. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerde de üniversite sınavında İngilizceden soru gelmeyeceğini ve İngilizcenin üniversite eğitimleri için gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Gözlemlenen derslerde öğrencilerin ağırlıklı olarak üniversite

sınavına yönelik çalışmaları görülmüştür. Benzer şekilde, Şavran (2017) tarafından yürütülen çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 12. sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavına hazırlandıkları ve bundan dolayı İngilizce derslerine katılım sağlamak istemedikleri ifade edilmiştir. Kılınç ve Karademir (2021) tarafından yürütülen çalışmada da 12. sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavına hazırlandıkları bundan dolayı da coğrafya dersine yeterli katılım sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin üniversiteye giriş sınavlarında yabancı dil bölümü dışında İngilizceden soru sorulmamasının 12. sınıf öğrencilerinin İngilizceyi öğrenmek için istek ve motivasyonlarını engellediği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından yürütülen çalışmada da Anadolu Liselerinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin, İngilizcedeki dört temel dil becerisine yönelik özyeterlik inançlarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz (2002) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada ise üniversiteye yerleşen öğrencilerin yabancı dil becerilerinin, yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiş ve bu durum öğrencilerin ortaöğretimde almış oldukları eğitimin nitelikli olmaması ile ilişkilendirilmiştir. Geçmişten günümüze lise son sınıflarda yapılan çalışmalarda da vurgulandığı gibi üniversite sınavına hazırlık, üniversite sınavında İngilizce dersinin ağırlığı, İngilizcenin üniversite ve iş hayatındaki önemi ve gerekliliğine yönelik farkındalığın düşük olmasının lise son sınıflarda öğretim programının uygulanmasına engel olduğu söylenebilir.

Doz bileşenine ilişkin 2018 OİDÖP'te önerilen öğretim etkinliği ve/veya materyallerine derslerde sıklıkla yer verildiği fakat öğretmenlerin programda önerildiği gibi çeşitli etkinlikleri bir arada kullanmadıkları ve belirli etkinliklere odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır. 2018 OİDÖP'te dört temel beceri odağında 61 dinleme, 40 telaffuz, 93 konuşma, 67 okuma ve 61 yazma olmak üzere toplam 322 kazanım yer almakta ve bu kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik 80 öğretim etkinliği ve/veya materyalleri önerilmektedir. Buna karşın, gözlemlenen derslerde bu öğretim etkinliği ve/veya materyallerinden yalnızca 12'sinin kullanıldığı rol oynama, iletişimsel oyunlar, grup problem çözme, video köşesi yapma, simülasyon, yarışmalar, drama, monologlar, iş birlikli öykü yazma ve film müzikleri vb. etkinliklere hiç yer verilmediği; not alma, cümle dizme, eşleştirme, boşluk doldurma, açıklayıcı metin vb.

etkinliklere ise röportaj yapma, diyalog, tahminde bulunma ve öyküleyici metin vb. etkinliklerinden daha fazla yer verildiği görülmüştür. Uyma bileşeni kapsamında elde edilen sonuca paralel olarak, öğretmenlerin okuma becerisi kazanımı odağındaki etkinliklere ağırlık verdiği açıktır. Doz bileşeni kapsamında, okulların fiziki ve teknolojik koşullarının yeterli olmaması sebebi ile 2018 OİDÖP'te önerilen öğretim etkinliği ve/veya materyalleri ve ölçme değerlendirme etkinliklerine yeterli düzeyde yer verilemediği düşünülebilir. Alanyazında yürütülen çalışmaların (Aksoy-Tosun, 2018; Alan, 2019; Babacan, 2016; Civriz, 2019; Çelik, 2018; Koç, 2019; Salma, 2020) sonuçları da bu yorumu desteklemektedir. Doz bileşenine ilişkin elde edilen bir diğer sonuçta 2018 OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerine nadiren yer verilmesi ve programda önerilen 12 etkinlikten öz değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurmaya sorular olmak üzere sadece dördünün kullanılması olmuştur. Diğer taraftan, OİDÖP'te önerilen dört temel beceriye yönelik değerlendirme, portfolyo, proje, performans, akran değerlendirme vb. etkinliklerine ise yer verilmediği görülmüştür. Uyma bileşeni kapsamında elde edilen sonuca paralel bu durumun nedeni olarak haftalık İngilizce ders saat saatlerinin ve okulun teknolojik donanımının yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme etkinliklerini uygulamaya yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları düşünülebilir.

Uygulamanın kalitesi bileşenine ilişkin yürütülen sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin, 2018 OİDÖP'te öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alması gereken önerilerden en fazla “farklı iletişim türlerinin kullanımı” olmak üzere, “konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme”, “ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi”, “dönüt-düzeltilme kullanımı”, “olumlu pekiştireç kullanımı”, “ipuçlarının kullanımı” kapsamında bağlılıkla uygulamalar yaptığı; “sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak öğrencilerine rol-model olmayı” kısmen bağlılıkla uyguladıkları buna karşın, “yeni kelime öğretimi sınırını” ise bağlılıkla uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, 2018 OİDÖP'te belirtildiği gibi hedef dilin dört temel beceri odağında kazandırılmasının farklı etkinliklerin kullanımını gerektirmesi sebebi ile öğretmenlerin dersin kazanımı odağındaki beceriye göre grupta, bireysel ya da sınıfla birlikte (tartışma, diyalog, boşluk doldurma,

eşleştirme vb.) farklı iletişim türlerine sıklıkla yer vermeleri beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte, öğretmenlerin derslerinde farklı iletişim türlerine yönelik birçok etkinliğin yer aldığı İngilizce ders ve/veya kılavuz kitabını kullanmaları da 2018 ÖİDÖP'te önerilen farklı iletişim türlerini bağlılıkla uygulamaları ile ilişkilendirilebilir. Aksoy-Tosun (2018) ve Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da İngilizce ders ve/veya kılavuz kitabında dört temel dil becerisi odağında düzenlenen etkinliklerin programı uygulamaya katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin derslerinde farklı iletişim türlerine yönelik etkinliklere yer vermelerinin derslerin daha ilgi çekici hale gelmesine ve öğretim programının uygulanmasına katkı sağladığı söylenebilir. Uygulamanın kalitesine ilişkin elde edilen bir diğer sonuç da 2018 ÖİDÖP'te öğretmenlerin hedef dili iletişim aracı olarak kullanmaları beklenilmesine karşın, derslerde genel olarak Türkçe konuşmaları olmuştur. Bu durumun, öğrencilerin dile maruz kalmalarını engellediği söylenebilir. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Babacan, 2016; Dinçer, 2016; Erdem, 2016; Karaca, 2022; Soğuksu, 2013; Soğuksu ve Aslan, 2018; Tekin-Özel, 2011) öğretmenlerin İngilizce derslerini genellikle Türkçe ağırlıklı olarak işledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin derslerde çoğunlukla Türkçe konuşmaları, derslerin İngilizce işlenebilmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması ile ilişkilendirilebilir. Gözlemlenen derslerde öğretmenlerin İngilizce konuşmaya başladıklarında, öğrencilerin konuşmayı bölerek dersi anlamadıklarını ifade etmeleri; öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde ise öğretmenlerin derslerini İngilizce işlemek istediklerini fakat öğrencilerin dersi anlayabilmesi için Türkçe işlemek zorunda kaldıklarını belirtmeleri de bu yorumu desteklemektedir.

Uygulamanın kalitesine ilişkin elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin yeni kelime öğretiminde yedi kelime sınırına uymamaları olmuştur. Bu kapsamda, 2014 ÖİDÖP'te öğrencileri ezbere yönelten yoğun kelime öğretime yerine, anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla uygulamaya konulan yedi yeni kelime sınırı kuralına 2018 ÖİDÖP'te de yer verilmesine karşın bu kurala uyulmaması oldukça düşündürücü bir sonuç olmuştur. 2018 ÖİDÖP'te açık ve net bir şekilde belirtilen bu kelime sınırlamasının İngilizce öğretmenleri tarafından dikkate alınmamasının sebeplerinden birisi öğretmenlerin programı detaylı olarak

incelememesi ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde bazı öğretmenlerin öğretim programındaki değişiklikler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını vurgulamaları da bu yorumu desteklemektedir. Benzer şekilde, alanyazında yürütülen çalışmaların (Aksoy-Tosun, 2018; Aküzel, 2006; Alan, 2019; Baydır, 2018; Çarıkçıoğlu, 2019; Doğan, 2009; Dönmez, 2010; Erdem, 2016; Işık, 2008; Karaca, 2022; Koç, 2019; Yüce, 2018) sonuçları da bu yorumu güçlendirmektedir. Diğer bir taraftan, öğretmenler tarafından bağıllıkla kullanılan İngilizce ders ve/veya kılavuz kitaplarında yedi yeni kelime öğretimi sınırına uyulmasına karşın, bu durumun sınıf içi uygulamalara yansıtılmaması öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlarından uzaklaşmadıklarını ve aynı zamanda "ders ve/veya kılavuz kitap" yazarlarının öğretim programını öğretmenlerden daha iyi incelediklerini düşündürmektedir. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te öğrencileri ezbere maruz bırakacak yoğun kelime kullanımından uzaklaşıldığı belirtilmesine karşın öğretmenlerin geleneksel kelime öğretimi anlayışını sürdürdükleri söylenebilir. Karaca (2022) tarafından yürütülen çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin derslerinde ağırlıklı olarak kelime öğretimine odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı tepkileri bileşenine ilişkin gözlemlenen derslerde öğrencilerin en fazla okuma becerileri etkinliğine katılım sağlandığı; dinleme ve konuşma becerileri etkinliklerine katılımın kısmen olduğu; en az katılımın ise yazma becerisi etkinliğinde sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Buna ek olarak derslerde öğretmenler tarafından en fazla okuma becerisi etkinliğine yer verildiği, konuşma ve dinleme becerileri etkinliklerine kısmen yer verildiği ve yazma becerisi etkinliklerine ise oldukça az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin dört temel becerisine yönelik etkinliklere yer verme sıklıkları ile öğrencilerin katılım durumlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin okuma etkinliklerine sıklıkla yer verildiğini ve bu etkinliklere yeterli düzeyde katılım sağladıklarını belirtmesi de bu yorumu güçlendirmektedir. Bununla birlikte, alanyazında alıcı beceriler (receptive skills) olarak adlandırılan okuma ve dinleme dil becerilerine yönelik üretici konumda olmamalarından dolayı (Harmer, 2007; Nunan, 1999) öğrencilerin okuma

etkinliklerine nispeten daha kolay katılım sağladığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin, yazma becerisi etkinliklerine yeterli katılım sağladıkları görüşünde olmalarına karşın, gözlemlenen derslerin bu durumu desteklememesidir. Bu kapsamda, öğrencilerin yazma becerileri etkinlikleri ile not alma etkinliklerini karıştırdıkları söylenebilir. Alanyazında üretken beceriler (productive skills) olarak adlandırılan yazma ve konuşma becerileri öğrencilerin hedef dile yönelik öğrendiklerinden yola çıkarak dili üretmeye başladığı becerilerdir (Harmer, 2007; Nunan, 1999). Yazma becerileri ile öğrenciler bir taraftan, hedef dilin dil bilgisi kurallarını ve kelime bilgisini birlikte kullanırken; diğer taraftan da bunlar arasında bağ kurarak anlamlı bir metin yaratmaya çalışırlar (Harmer, 2007; Nunan, 1999; Wang ve Wen, 2002). Bu noktada, not alma ile yazma etkinliklerinin oldukça farklı eylemler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, dili üretebilmeleri için gerekli yeterliliğe sahip olmamaları sebebi ile yazma becerileri etkinlikleri yerine not alma etkinliklerine sıklıkla yer verildiği söylenebilir. Akkaş-Baysal ve Ocak (2021) tarafından bir lisede yürütülen çalışmanın başlangıcında öğrencilerin İngilizce metin yazmada zorlandıkları ve birkaç cümle şeklinde yazdıkları fakat; yazma becerilerine yönelik tekniklerin öğretilmesi ile üç hafta sonra öğrencilerin anlamlı paragraflar yazmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde, Chen (2011) tarafından yürütülen çalışmada da İngilizceyi yabancı dil olarak konuşan öğrencilere yazma becerileri teknikleri ile ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Alan, 2019; Gömleksiz ve Kılınc, 2014; Maarof ve Murat, 2013; Şavran, 2017) öğrencilerin yazma becerileri etkinliklerine katılımlarının oldukça düşük olduğu vurgulanmıştır. Alanyazından hareketle öğrencilere gerekli strateji ve tekniklerin öğretilmemesi sebebi ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilemediği söylenebilir.

Bununla birlikte, katılımcı tepkileri kapsamında gerek sınıf içi gözlemler gerekse öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, iki farklı okul türündeki öğrencilerin İngilizce derslerine katılma durumunun farklılaştığı da görülmüştür. Anadolu Lisesindeki öğrencilerin, Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrencilere göre İngilizce dersine ilişkin kendilerini daha başarılı buldukları ve dört temel beceri odağında yürütülen etkinliklere

daha fazla katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde de Anadolu Lisesindeki öğrencilerin İngilizce dersi karne notlarının Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik ön öğrenmelerinin daha yeterli olduğu söylenebilir. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenler tarafından 2018 OİDÖP'te yer alan dört temel beceri odağındaki etkinliklerin Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrenciler için uygulanabilir olmadığı; özel amaçlı İngilizce ders programlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Şavran (2017) tarafından yürütülen çalışmada da Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kendilerini İngilizcede dört temel beceri odağındaki beceriler açısından yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İki farklı lise türündeki öğrencilerin İngilizce derslerine katılım durumları ayrıca haftalık İngilizce ders saatleri ile de ilişkilendirilebilir. Anadolu Lisesinde haftalık İngilizce ders saatlerinin daha fazla olmasından dolayı öğrencilerin İngilizceye daha fazla maruz kaldıkları ve öğretmenlerin de öğrencilerin derslere katılımı için yeterli fırsatı sağlayabildikleri söylenebilir.

### **Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Bağlılıkla Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın “Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenen üçüncü alt problemine ilişkin, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanmasını etkileyen faktörler kapsamında en sık vurgulanan faktörün öğrenci özellikleri olduğu; program özellikleri, örgütsel özellikler, öğretmen özellikleri ve öğretmen eğitiminin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörler arasında programın bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkileyenler öğrenci özellikleri, program özellikleri, örgütsel özellikler ve öğretmen eğitimi iken; destekleyen faktör ise öğretmen özellikleri olmuştur.

Programın bağıllıkla uygulanmasını etkileyen faktörler arasında öğretmenler tarafından en sık vurgulanan faktör öğrenci özelliklerinden kaynaklı faktörlerdir. Bu kapsamda öğrenci özellikleri “sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durum”, “hazırbulunuşluk” ve “öğrenci ilgi ve ihtiyaçları” bileşenleri ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumlarının 2018 OİDÖP’ün bağıllıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görüşünde hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Baş ve Şentürk, 2019; Bümen ve diğerleri, 2014) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları kapsamında, maddi durumlarının yeterli olmaması sebebi ile öğretim materyalleri ve teknolojik araç gereçleri (sözlük, yardımcı kaynak, bilgisayar, tablet vb.) edinemedikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyo-kültürel koşulları kapsamında velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve yeteri kadar bilinçli olmamalarından dolayı çocuklarının eğitimine ilgi göstermedikleri vurgulanmıştır. Bay vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada, ailelerin eğitim konusunda bilinçsizliğinin programın bağıllıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akalın ve Zengin (2007) tarafından yürütülen çalışmada eğitim düzeyi arttıkça İngilizce öğrenmeye yönelik farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevre koşulları, yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli unsurlardan biri olarak vurgulanmıştır. Ergüder (2005) tarafından yürütülen çalışmada da ailelerin eğitim seviyesi ve gelir düzeyi azaldıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları sorunların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2019) tarafından yürütülen çalışmada da yabancı dil öğretiminde benzer sorunlar vurgulanmıştır. Koç (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise önceki öğretim programlarına kıyasla 2018 OİDÖP’te yer alan içeriğin, öğrencilerin sosyo-kültürel koşulları ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazından hareketle, çalışmanın yürütüldüğü bölgede ailelerin çocuk sayısının fazla olması, işsizlik, gelir durumlarının yetersiz olması, eğitim seviyelerinin düşük olması ve birçoğunun okur yazar olmaması gibi sebeplerden dolayı çocuklarına gerekli maddi ve manevi desteği



sağlayamadıkları ve yaşanan bu sorunların programın bağlılıkla uygulanmasına engel olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile hazırbulunuşluk düzeylerinin programın bağlılıkla uygulanmasını hem olumlu, hem de olumsuz yönde etkilemesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğuna göre öğrencilerin sahip oldukları nitelikler genel olarak içerik ve eğitim durumları açısından programın bağlılıkla uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Alan, 2019; Çarıkçioğlu, 2019; Kılıçaslan ve Ünal 2022; Koç, 2019; Taşdemir ve diğerleri, 2019; Yüce, 2018) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te içeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasının programın bağlılıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Diğer bir taraftan, öğrenci özelliklerinden kaynaklanan nedenlerden dolayı özellikle sınav durumları açısından programın bağlılıkla uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ölçme-değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesinde 2018 OİDÖP'ü göz ardı ettikleri ve öğrencilerin düzeylerinin temele alındığı tespit edilmiştir. Çeliker-Ercan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin, öğrenci ilgi, istek, ihtiyaç ve düzeylerini dikkate alarak programda gerekli uyarlamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Gholami vd. (2016) göre, programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, yaş, gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmayan kısımları öğretmenler tarafından göz ardı edebilmekte ya da öğrenci özelliklerine göre uyarlamalar yapabilmektedirler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı halde programın öğretmenler tarafından bağlılıkla uygulanmaya devam edilmesi durumunda ise öğrencilerin derse olan ilgileri ve başarılı olma durumları daha da azalmaktadır (Shawer ve diğerleri, 2008). Alanyazından hareketle, öğrenci özelliklerinin programın bağlılıkla uygulanmasında oldukça önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, öğrenci özellikleri ile uyumlu durumlarda programın bağlılıkla uygulanabilirliğinin sağlandığı aksi durumda ise öğrenci özelliklerinin programın bağlılıkla uygulanmasına engel olduğu ve bu durumda öğretmenlerin programı göz ardı ettikleri söylenebilir.

Programın bağıllıkla uygulanmasını etkileyen diğerk bir faktör program özellikleri olarak ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, 2018 OİDÖP'e özgü özelliklerden "merkezi/tek tip yapıda olma", "kazanımların sayısı", "uygulamaya rehberlik etme" ve "haftalık ders saatlerinin" programı bağıllıkla uygulamayı olumsuz yönde etkilediği ortaya konulurken; "temaların sayısının" ise olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, programın merkezi yapıda olmasının, bir diğerk ifade ile ülke genelinde tek tip öğretim programı uygulanmasının, 2018 OİDÖP'ün bağıllıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Civriz (2019) tarafından yürütölen çalışmada da farklı okul türlerinde aynı öğretim programının uygulanmasının öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca sorunlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan (2019) tarafından yürütölen çalışmada da 2018 OİDÖP'ün merkezi yapıda olması sebebi ile Anadolu Meslek Lisesinde uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de merkezietçi eğitim sistemi nedeni ile tek tip öğretim programları geliştirilmekte ve öğretmenler sınırlı bir özerklik ile programları uygulamaktadır (Bümen, 2019; Çelik, 2012; Öztürk, 2011). Bu kapsamda, ülke genelinde uygulanan programların bölge, okul, sınıf ve öğrenci özelliklerine uygun olmadığı durumlarda bağıllıkla uygulanamaması, beklenen bir durumdur. Bümen (2019) tarafından yürütölen çalışmanın sonucu da bu yorumu desteklemektedir. 2018 OİDÖP'ün, "9.,10.,11. ve 12. sınıflarda her bir sınıf düzeyi için haftalık dört saat İngilizce dersi" uygulaması kapsamında düzenlendiği; farklı ders saati uygulaması kapsamında olan okullarda ise "öğretmenlerin gerekli düzenlemeleri yapabileceği" belirtilmektedir (MEB, 2018a, s.14). Diğerk bir taraftan, 2018 OİDÖP'te, haftalık İngilizce ders saatlerinin farklılaştığı okullarda gerekli düzenlemelerin nasıl yapılacağına dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu doğrultuda, 2018 OİDÖP'te 9-12. sınıflar için haftalık dörder ders saati olan okullara göre düzenlenen 322 kazanım ve 10 tema ile bu kapsamda önerilen öğretim etkinliği/materyali ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, haftalık İngilizce ders saatleri 10.,11. ve 12. sınıflarda ikişer saat uygulaması kapsamında olan okullarda bağıllıkla uygulanamayacağı görölmektedir. TTKB (2020) tarafından yayınlanan MEB Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu'nda da "İngilizce Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerde haftalık ders saatinin yetersiz olduğu bilhassa meslek liselerinde yabancı dil dersinin iki ders saatiyle sınırlı olması nedeniyle

kazanımların yetiştirilmesinde sorunlar yaşandığı ayrıca 11. sınıf programının yoğun olduğu ifade edilmiştir" (s.348). Alanyazında yürütülen çalışmalar da (Alan, 2019; Çarıkçıoğlu, 2019; Koç, 2019; Taşdemir ve diğerleri, 2019) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Güzel-Yüce (2022) tarafından yürütülen çalışmada da merkezîyetçi anlayışla geliştirilen öğretim programının öğretmenler tarafından bağlılıkla uygulanmadığı ve öğretmenlerin programın uygulanmasında doğaçlama olarak uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bümen (2019) tarafından yürütülen çalışmada da merkezîyetçi anlayışla geliştirilen öğretim programlarının okul, bölge ve sınıflara ait koşullara göre planlı bir şekilde nasıl uyarlanacağına yönelik ölçütlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Plansız bir şekilde yapılan uyarlamaların, programın amacından uzaklaşmasına neden olabileceğini belirten Kemp'e (2016) göre bağlılık ve uyarlama arasında denge sağlanması ve uyarlamaların program hedefleri çerçevesinde plan dahilinde yapılması gerekmektedir (Kemp, 2016; Lee ve diğerleri, 2008; Moore ve diğerleri, 2013). Sonuç olarak, tek tip olarak geliştirilen 2018 ÖİDÖP'ün, haftalık ders saatinin yetersiz olması ve kazanım sayısının fazla olması gibi nedenlerden dolayı bağlılıkla uygulanmadığı; öğretmenlerin kendi tercihlerine göre programda uyarlamalar yapmaları sonucunda da bağlılık ve uyarlama arasındaki dengeyi sağlayamadıkları söylenebilir.

Programın bağlılıkla uygulanmasını etkileyen bir diğer faktör olan örgütsel özelliklere ilişkin "okulun fiziki ve teknolojik koşullarının" olumsuz etkisi vurgulanmıştır. Bu kapsamda, bu araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında programın bağlılıkla uygulanmasını destekleyen tek unsur sınıflardaki akıllı tahtalar iken, sınıfların kalabalık olması, dil laboratuvarı, bilgisayar ve internet gibi teknolojik donanımın yeterli olmaması, programın bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen etmenlerdir. Ertem (2023) ve Bay vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, sınıflarda akıllı tahta olmasının İngilizcedeki dört temel dil becerisinin uygulamaya yansıtılmasına katkı sağladığı ve programın bağlılıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. MEB tarafından, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında eğitime destek olabilmek adına Bilişim

Teknolojisi ekipmanlarının tüm okul, derslik, öğretmen ve öğrencilere ulaştırılması hedeflenerek ülke genelindeki tüm devlet okullarındaki sınıfların akıllı tahta ile donatılması kararlaştırılmış ve bu proje kapsamında 600.000 akıllı tahtanın kurulması planlanmıştır (MEB, 2023). Bu kapsamda, 2012-2023 yılları arasında 29.854 okulda 559.691 dersliğe etkileşimli tahtanın kurulumu tamamlanmıştır (MEB, 2023). Buradan hareketle, FATİH projesi kapsamında ülke genelindeki okullarda akıllı tahta kurulumlarının büyük oranda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışma kapsamında yürütülen sınıf içi gözlemlerde de her iki okul türünde tüm sınıflarda akıllı tahtanın yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, sınıflarda akıllı tahta yer almasının programın bağlılıkla uygulanmasına katkı sağlaması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde de akıllı tahtanın İngilizce derslerine görsel ve işitsel olarak katkı sağladığı vurgulanmıştır. Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından internet erişimi olmaması sebebi ile çevrimiçi olarak yürütülmesi gereken etkinliklerde akıllı tahtanın verimli olarak kullanılmadığı da vurgulanmıştır. Babacan (2016) tarafından yürütülen çalışmada da internet erişiminin olmadığı okullarda akıllı tahtanın verimli olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy-Tosun (2018) ve Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda, 2018 ÖİDÖP'te önerilen teknoloji destekli etkinliklerin yürütülmesi için internet erişiminin gerekli olmasından dolayı akıllı tahtanın işlevsel olarak kullanılmadığı söylenebilir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da okullarda yabancı dil laboratuvarının olmamasının programın bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilemesidir. Erdem (2016) tarafından yürütülen çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenler tarafından, okulda yabancı dil laboratuvarının olmaması İngilizcenin öğretilmesinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak vurgulanmıştır. Tiono (2001) tarafından yürütülen çalışmada da iletişimsel dinleme becerilerinin kazandırılmasında yabancı dil laboratuvarlarının katkı sağladığı, kulaklık gibi işitsel cihazlarla öğrencilerin sesleri daha iyi dinleyebildikleri ve böylelikle duyduklarını daha kolay algılayabildikleri ifade edilmiştir. Bu kapsamda, okullarda yabancı dil laboratuvarı ve kulaklık gibi ekipmanların olmamasının özellikle dinleme becerisine yönelik etkinliklerin yürütülmesine engel oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde yabancı dil laboratuvarının olmamasının yanında, sınıfların kalabalık olmasının da

programın bağılılıkla uygulanmasına engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın yürütüldüğü iki okul türünde de ortalama sınıf mevcudunun 25-30 arası olduğu gözlemlenmiştir. Özdemir (2016) tarafından yürütülen çalışmada yabancı dil öğretiminde ideal sınıf mevcudunun 8-12 arası olduğu fakat devlet okullarında sınıfların kalabalık olması sebebi ile iletişimsel ortamın sağlanamadığı bu durumun özellikle öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Bu kapsamda, 2018 OİDÖP'te yer alan etkinliklere tüm öğrencilerin eşit bir şekilde katılım sağlayabilmesi için ideal sınıf mevcudunun sağlanamadığı ve bu durumun programın bağılılıkla uygulanmasına engel olduğu söylenebilir. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Aksoy-Tosun, 2018; Babacan, 2016; Civriz, 2019; Çelik, 2018; Kaplan, 2013; Koç, 2019; Salma, 2020; Yılmaz, 2008) sınıfların kalabalık olması sebebi ile İngilizce derslerinde dört temel beceri odağındaki etkinliklerin yürütülmesinde sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların genel olarak fiziki ve teknolojik koşullarının yeterli olmadığı ve bu durumun 2018 OİDÖP'ün bağılılıkla uygulanmasına engel olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da programın bağılılıkla uygulamasında öğretmen özellikleri faktörünün etkili olmasıdır. Bu kapsamda, “ders ve/veya kılavuz kitap kullanma” ve “yıllık plan yapma/kullanma” bileşenlerinin 2018 OİDÖP'ün bağılılıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilediği konusunda öğretmenlerin hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, “OİDÖP'e yönelik bilgi” ve “mesleki bilgi ve beceri” açısından öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini yeterli hissetmesine karşın; yeterli hissetmeyen öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin görüşlerine göre, İngilizce ders ve/veya kılavuz kitabı kullanmanın programın bağılılıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da İngilizce ders ve/veya kılavuz kitaplarının öğretim programının uygulanmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy-Tosun (2018) tarafından yürütülen çalışmada da güncellenen OİDÖP'e paralel olarak İngilizce ders kitaplarının yeniden düzenlendiği ve mevcut İngilizce ders kitaplarına yönelik öğretmenlerin olumlu tutum içinde oldukları belirtilmiştir. Kalender ve Baysal'a (2021) göre

öğretmene yol gösteren öğretim programları ile ders kitapları arasındaki uyum öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda öğretmenler tarafından bağıllıkla kullanılan İngilizce ders ve/veya kılavuz kitaplarının öğretim programının uygulanmasına rehberlik ettiği söylenebilir. Yürütülen sınıf içi gözlemlerde de öğretmenlerin derslerini çoğunlukla İngilizce ders ve/veya kılavuz kitabına bağıllı olarak yürütmeleri de bu yorumu desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin çoğunluğuna göre yıllık plan hazırlama/kullanmanın programın bağıllıkla uygulanmasını olumlu yönde etkilemesidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ifade ettiği gibi 2018 OİDÖP odağında zümre öğretmenleri ile iş birliği içinde hazırladıkları yıllık planları kullanmalarının, programın bağıllıkla uygulanmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından yıllık planların 2018 OİDÖP odağında hazırlandığı ifade edilmesine karşın, bazı öğretmenler programı detaylı olarak incelemediklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda yıllık planların zümre öğretmenleri ile iş birliği içinde yapılması sebebi ile tüm öğretmenlerin bireysel olarak programı incelemeyeceği düşünülebilir. 2018 OİDÖP'e ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadığını belirten öğretmenlerin ilgili görüşme sorularını öğretim programı yerine İngilizce ders ve/veya kılavuz kitabı ya da yıllık planlar ile ilişkilendirerek yanıtlaması da bu yorumu desteklemektedir. TTKB (2020) tarafından yayınlanan MEB Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu'nda da öğretim programına yönelik değerlendirmelerin ders kitabı aracılığı ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğretim programlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, programların farklı bölümlerinde ifade edilen bazı hususlara dikkat etmedikleri yani programı bütünsel olarak ele almadıkları, öğrenme-öğretme sürecini yapılandırmada öğretim programlarının ötesinde ders kitaplarını birincil referans alma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bay vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli olmamasının programın bağıllıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Karagülle ve diğerleri, 2019; Keskin, 2019) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer taraftan, kendilerini 2018 OİDÖP'e ilişkin bilgileri ile mesleki bilgi ve

becerileri açısından yeterli hisseden öğretmenler bu durumun programın uygulanmasına rehberlik ettiğini; böylelikle karşılaştıkları sorunları da kolaylıkla çözebildiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Güzel-Yüce, (2022) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin programı uygulamaya ilişkin mesleki bilgi ve tecrübelerinin programın bağlılıkla uygulanmasına katkı sağlayan değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğretmen eğitimi faktörü kapsamında “hizmet içi eğitim” ve “lisans eğitimi” bileşenlerinin programın bağlılıkla uygulanmasını etkilemesi olmuştur. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin 2018 ÖİDÖP’e yönelik hizmet içi eğitim verilmemesinin programın bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da güncellenen programların öğretmenler tarafından yeteri kadar tanınmamasının programı uygulama sürecini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Butt ve Shahzad, 2019; Güzel-Yüce, 2022; Karaca, 2018; Karsantık, 2021; Süer ve Kinay, 2022). Hanley vd. (2009) tarafından yürütülen çalışmada ise güncellenen programa yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programı daha fazla bağlılıkla uyguladıkları ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, öğretmen özellikleri kapsamında elde edilen bulgulara paralel olarak 2018 ÖİDÖP’e yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim verilmemesinden dolayı öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya yönelik yeterli bilgi sahibi olmadığı ve bu durumun programın bağlılıkla uygulanmasına engel olduğu düşünülebilir. Benzer bir şekilde, Aksoy-Tosun (2018) ve Koç (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda da ÖİDÖP’e yönelik hizmet içi eğitim verilmemesi sebebi ile öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı belirtilmektedir. Alanyazında yürütülen çalışmalarda da (Aksoy-Tosun, 2018; Aküzel, 2006; Alan, 2019; Baydır, 2018; Çarıkçioğlu, 2019; Doğan, 2009; Dönmez, 2010; Erdem, 2016; Işık, 2008; Karsantık, 2021; Koç, 2019; Yüce, 2018) İngilizce öğretmenlerine yönelik yeterli hizmet içi eğitim verilmemesi sebebi ile öğretim programları, öğretim teknolojileri, öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılan değişikliklere ilişkin, öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmadığı belirtilmektedir. Bu kapsamda, 2018 ÖİDÖP’e ilişkin yapılan güncellemeler kapsamında

İngilizce öğretmenlerine gerekli hizmet içi eğitimlerin verilmemesinden dolayı programın bağıllıkla uygulanamadığı açıkça görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lisans eğitimlerinde almış oldukları derslerin programın bağıllıkla uygulanmasına katkı sağladığı görüşünde olmalarına karşın, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin bu durumu desteklemediğidir. Bu kapsamda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından özellikle İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ile Öğretmenlik Uygulaması derslerinde edinilen bilgi ve tecrübelerin, programın bağıllıkla uygulanmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Diğer taraftan, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ise kendilerini İngiliz dili alanında yeterli bulmalarına karşın, lisans eğitimlerinde İngilizce öğretime yönelik herhangi bir ders almamalarından dolayı 2018 OİDÖP'ü bağıllıkla uygulamada bilgi ve becerileri açısından kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lisans eğitimi süresinde edinmiş oldukları bilgi ve deneyimlerin 2018 OİDÖP'ün hayata geçirilmesinde katkı sağladığı açıkça görülmektedir. Kavcar (2002) tarafından ifade edildiği gibi eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına verilen uygulama dersleri, öğretmenlerin meslek hayatında daha nitelikli ve başarılı uygulamalar yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, Tan-Şişman (2017) tarafından belirtildiği gibi "öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan, öğretiminden sorumlu olduğu alana özgü öğretim programının ilkeleri, kapsamına yönelik bilgi, deneyim sahibi olması...öğrenme-öğretme ortamını öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkili bir şekilde tasarlayabilmelerini" (s.1303) sağlamaktadır. Sarıca (2021) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile lisans eğitimlerinin oldukça yakından ilişkili olduğu çünkü, eğitim programı ile ilgili bilgi ve becerilerin büyük oranda lisans eğitimi sırasında edinildiği vurgulanmıştır. Hanley vd. (2009) tarafından yürütülen çalışmada da hizmet öncesinde programın uygulanmasına yönelik gerekli eğitimleri almayan öğretmenlerin programı bağıllıkla uygulama düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ringwalt vd. (2003) tarafından yürütülen çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri programın bağıllıkla uygulanmasını engelleyen önemli faktörlerden biri olarak vurgulanmıştır.



Bu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından eğitim fakültesinde lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin, OİDÖP'ü bağlılıkla uygulamalarına katkı sağladığı ifade edilmiş olmasına karşın, öğretim programına ilişkin herhangi bir ders almamaları sebebi ile OİDÖP'ü uygulamaya yönelik detaylı bilgi sahibi olmadıkları da vurgulanmıştır. İngilizce Öğretim Programları dersinin ilk kez 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulan İngilizce öğretmenliği lisans programında yer verilmesinden (YÖK, 2018) dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerin bu dersi almadıkları görülmektedir. Bu kapsamda, gerek eğitim fakültesi, gerekse fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin lisans eğitiminde almış oldukları derslerin programın bağlılıkla uygulanması açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasına ilişkin bilgi ve tecrübelerinin programı anlamlandırılıp bağlılıkla uygulanması ve gerekli durumlarda programda uyarlamalar yapılması açısından yeterli olmadığını belirtmek yerinde olacaktır.

### **Uygulamaya İlişkin Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun kazanım öğesi haricindeki öğelerin bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşünde oldukları fakat; 2018 OİDÖP'ü yeterli düzeyde bağlılıkla uygulayamadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğretim programını genel olarak bağlılıkla uygulanabilir bulmalarına karşın, bu durumu yeterli düzeyde uygulamaya yansıtamadıkları açıkça görülmektedir. Buradan hareketle, programın uygulamaya aktarılmasına yönelik öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, temel görev ve sorumluluklar kapsamında ilgili mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanma durumunun Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesinde farklılaştığı görülmüştür. Bu kapsamda, her iki lise türünde de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları ile haftalık İngilizce ders saatlerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Buradan hareketle, gerekli ihtiyaç analizlerinin yapılması akabinde okul türlerine göre ayrı ayrı olmak üzere İngilizce dersi

öğretim programlarının geliştirilmesi; bu programların uygulanmasına yönelik İngilizce öğretmenlerine gerekli hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 2018 OİDÖP'te belirlenen kazanımların sayıca fazla olması ve öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olmaması sebebi ile bağılılıkla uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, haftalık İngilizce ders saatleri, kazanımların yetiştirilebilmesi için yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte, gerek farklı okul türlerinde, gerekse aynı okul içinde öğrenim gören öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılık göstermesi sebebi ile kazanımların uygulanabilir olmadığı da açıktır. Bu doğrultuda, tüm öğrencilerin ADOÇEP yeterlik seviyelerine (A1, A2, B1 ve B2) göre hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenerek kazanımların yeniden düzenlenmesi ve haftalık İngilizce ders saatlerinin güncellenmesi önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 2018 OİDÖP'te yer alan içeriğin dil bilgisi konularının yeterli olmaması sebebi ile bağılılıkla uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin dil bilgisi konularını kendilerinin tamamlamaya çalıştıkları da tespit edilmiştir. Bu kapsamda, dil bilgisinin ortaöğretim kademesindeki gerekliliği ihtiyaç analizi ile ortaya konularak öğretim programında gerekli güncellemelerin yapılması önerilmektedir.

2018 OİDÖP'te önerilen etkinlik ve materyallerin bağılılıkla uygulanabilmesi için okulun fiziki ve teknolojik koşullarının ve öğretmenlerin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü okullarda akıllı tahta olmasına karşın internet erişimi olmamasından dolayı 2018 OİDÖP'te önerilen teknoloji destekli etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülemediği de görülmüştür. Buna ek olarak, dört temel beceri odağındaki etkinliklerin yürütülmesine ilişkin sınıfların kalabalık olması da araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu tarafından önemli bir sorun olarak vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, sınıf mevcudunun azaltılması, okullara gerekli teknolojik donanım (bilgisayar, tablet ve internet erişimi vb.) desteği sağlanması, özellikle dinleme etkinliklerinin yürütülebilmesi için dil laboratuvarlarının kurulması ve gerekli hizmet içi eğitimler aracılığı ile öğretmenlerin 2018 OİDÖP'te önerilen etkinlik ve materyallerin uygulanmasına ilişkin farkındalıklarının artırılması önerilmektedir.

Araştırmada 2018 OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrenci profili açısından bağlılıkla uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 2018 OİDÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yürütülebilmesi için okulların fiziki koşullarının yeterli olmadığı da tespit edilmiştir. Bu kapsamda, dört temel beceri odağında yürütülmesi önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin, ADOÇEP kapsamında yer alan yeterlik düzeylerine göre ayrılması; sürece dayalı alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin de okulların fiziki koşullarının yapılandırılması; öğretmen ve öğrencilere gerekli eğitimlerin verilmesi; öğretim materyalleri ile teknolojik donanım desteğinin sağlanması önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin 2018 OİDÖP'ü yeteri kadar tanımadığı ve programda yapılan değişiklikleri benimsemeye direnç gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin 2018 OİDÖP yerine ders kitabını birincil kaynak olarak aldıkları ve ders kitabına bağlı uygulamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından öğretim programını uygulamaya yönelik kendilerini yeterli bulmadıkları da vurgulanmıştır. Bu kapsamda, üniversiteler ile iş birliği içerisinde düzenlenebilecek hizmet içi eğitimler aracılığı ile öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının artırılması, program okuryazarlıklarının desteklenmesi ve öğretim programını uygulamaya yönelik gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 12. sınıflarda İngilizce derslerinin işlenme süresinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin derslerde üniversite sınavına yönelik olarak İngilizceden farklı derslere çalıştıkları ve derse katılım sağlamak istemedikleri görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizcenin önemine ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı da anlaşılmıştır. Buradan hareketle, okul rehberlik hizmetleri aracılığı ile tüm dünyada ortak dil olarak kabul edilen İngilizcenin gerek üniversite ve iş hayatı, gerekse günlük yaşamdaki önemi ve gereğine yönelik öğrencilere bilinç ve farkındalık kazandırılması önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, İngilizce derslerinde üretken becerilere (konuşma ve yazma) yönelik etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği ve öğrencilerin de

yeterli düzeyde katılım sağlamadıkları ortaya konulmuştur. Alanyazında belirtildiği gibi, öğrencilerin dili üretebilme yeterliliğine sahip olabilmeleri için ilgili strateji ve teknikleri öğrenmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle, üretken becerilerinin kazandırılmasının kapsamlı ve uzun bir süreç gerektirmesinden dolayı, ilköğretimden ortaöğretime kadar tüm kademelerde tüm dil becerilerinin harmanlanarak bütüncül şekilde kazandırılmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

2018 OİDÖP'ün merkezi yapıda olması ve uygulamaya rehberlik etmemesi sebebi ile bağlılıkla uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Merkeziyetçi anlayışla geliştirilen öğretim programlarının, ülke genelinde bağlılıkla uygulanmasının oldukça güç olduğu ve öğretmenlerin kendi tercihleri doğrultusunda programda uyarlamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, uyarlama ve bağlılık arasındaki dengenin sağlanabilmesi için bölge, okul ve sınıflara ait koşullara göre programın planlı bir şekilde uyarlanabilmesine ilişkin ölçütlerin belirlenmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, öğretim programlarının geliştirilmesinde okul türlerinin ve haftalık ders saatlerinin dikkate alınması da gerekli görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumlarının 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları kapsamında, maddi durumlarının yeterli olmaması sebebi ile öğretim materyalleri ve teknolojik araç gereçleri (sözlük, yardımcı kaynak, bilgisayar, tablet vb.) edinemedikleri tespit edilmiş; öğrencilerin sosyo-kültürel koşulları kapsamında da velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve yeteri kadar bilinçli olmamalarından dolayı çocuklarının eğitimine ilgi göstermedikleri anlaşılmıştır. Bu kapsamda, çalışmanın yürütüldüğü bölgede ailelerin çocuk sayısının fazla olması, işsizlik, gelir durumlarının yetersiz olması, eğitim seviyelerinin düşük olması ve birçoğunun okur yazar olmaması gibi sebeplerden dolayı çocuklarına gerekli maddi ve manevi desteği sağlayamadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığının Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile gerekli çalışmaları düzenleyerek öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koşullarının desteklenmesi önerilmektedir.

## **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırmanın çalışma grubu, sadece Van ili Muradiye ilçesindeki Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenler ile bu liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Ülkemizdeki diğer il ve ilçelerdeki farklı okul türlerinde de programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmada, ortaöğretim kademesinde İngilizce dersi öğretim programının bağlılıkla uygulanma durumu ele alınmıştır. Ortaokul ve ilkokul kademelerinde de İngilizce dersi öğretim programlarının bağlılıkla uygulanma durumları incelenebilir.

İ içe geçmiş tek durum çalışması deseninde yürütölen bu araştırmada, gözlem ve görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Programın bağlılıkla uygulanmasına ilişkin farklı desen ve veri toplama araçları kullanılarak çalışmalar yürütölebilir.

Bu araştırmada, 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik yürütölen sınıf içi gözlemler, 2018 OİDÖP'te 9-12. sınıflarda her bir sınıf düzeyi için belirlenen on temadan yalnızca birer tema seçilerek sınırlandırılmıştır. Öğretim programında yer alan tüm temaların başından sonuna kadar bağlılıkla uygulanma durumunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütölebilir.

Bu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin, 2018 OİDÖP'ün bağlılıkla uygulanabilir olduğu görüşünde olmalarına karşın, bu durumu yeterli düzeyde uygulamaya yansıtamadıkları görölmüştür. Bu doğrultuda, program okuryazarlığı ve programın bağlılıkla uygulanabilirliğine yönelik gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf içi gözlemlerinin mutlaka yapılması, buna ek olarak, diğer veri toplama yöntemlerinin de kullanılması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher-student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology, 51* (4), 437-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.001>
- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi, 2*(3), 354-363. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/799616>
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies, 3*(1), 181-200. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9925/122869#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9925/122869#article_cite)
- Akboğa, T. A. (2020). *Cumhuriyet dönemi (1924-2018) Türkçe öğretim programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 18*, 1–20. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/89875/>
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*, 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1743>
- Akkaş-Baysal E. ve Ocağ, G. (2021). İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaşılan sorunların yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile giderilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(1), 77-100. <https://doi.org/10.30703/cije.688670>

- Aksoy, B. N. (2016). *Öğretmenlerin 2013 yılında yayınlanan lise matematik öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy-Tosun, E. (2018). *Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27,129-137.  
[https://www.academia.edu/876512/Educational\\_reform\\_in\\_Turkey](https://www.academia.edu/876512/Educational_reform_in_Turkey)
- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: Planlı eğitim ve değerlendirme-Türkiye’de bilimsel-teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu. *Turkish Studies*, 10(11), 39-56.  
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>
- Aktan, S. (2016). 20. Yüzyılda ilerlemeci bir filozof: William H. Kilpatrick. *Turkish Studies*, 11(19), 31-48. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9868>
- Aküzal, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyüz, H. (2019). *Eğitim sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (34. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Alagözlü, N. (2017). Türkiye’de İngilizce öğretmeni yetiştirme sorunları. *Türkbilig*, 34, 241-248.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52832/697917>
- Alan, F. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde uygulanan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Albayrak, M. (2017). 1990 ve 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 685-701. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853410#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59420/853410#article_cite)
- Alcı, B. (2019). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Editör), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s.71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99. <https://www.researchgate.net/publication/309733544>
- Allen, J. P., Philliber, S., & Hoggson, N. (1990). School-based prevention of teen-age pregnancy and school dropout: process evaluation of the national replication of the teen outreach program. *American Journal of Community Psychology*, 18(4), 505–524. <https://doi.org/10.1007/BF00938057>
- Allo, M. D. G. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(6), 14088- 14094. <https://www.researchgate.net/publication/342421497>
- Altay, B. (2018). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının Hammond Küp modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5–15. <https://doi.org/10.1002/tl.7401>
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Arthur, C. (1999). *Implementation of core English language programme in the senior secondary schools in Ghana: The case of some selected schools in the Ashanti region*. (Unpublished master's thesis). University of Cape Coast, Cape Coast.



- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (5), 16-30.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50351/652123>
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106833>
- Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.  
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070408>
- Aslantürk, S. (2011). *Anadolu liselerinde kullanılan yeni İngilizce öğretim programı ve ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Zonguldak İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.  
<https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Aydın, S. (2000). İngilizce öğretiminde uygulanan testlerle ilgili sorunlar ve çözümler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 182- 192.  
<https://www.researchgate.net/publication/274734256>
- Aydoğanlı, S. (2006). *Endüstri meslek liselerinde okutulmakta olan İngilizce ders kitabı ve haftalık ders saatlerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri üzerine bir araştırma (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Şehitkamil ve Şahinbey ile, Nizip, Araban ilçeleri; Kilis ve Şanlıurfa illeri örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası* (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16. <https://docplayer.biz.tr/4071304-Ortaogretim-kurumlarinda-ingilizce-ogretimine-iliskin-ogrenci-gorusleri.html>
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50411>
- Balay, R., (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/50420/>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180. <https://www.researchgate.net/publication/336563809>
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Bauman, L. J., Stein, R. E.K., & Ireys, H. T. (1991). Reinventing fidelity: The transfer of social technology among settings. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 619-639. <https://doi.org/10.1007/BF00937995>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://www.researchgate.net/publication/319995936>

- Baydır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baykara, K. (2019). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Editör), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s.163-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayyurt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and English language education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 69–78.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209050>
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9, 264-275.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-008-0100-2>
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40(3), 345–370.
- Beyer, E. L. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). *Prospects*, 27 (3), 468-485.  
<https://doi.org/10.1007/BF02736644>
- Bilen, M. (2006). *Planlamadan uygulamaya öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Bilge, F. (2009). Gestalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. B. Yeşilyaprak (Editör), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.243-274). Ankara: Pegem Akademi
- Bingham, J. (1999). *Guide to developing learning outcomes*. Sheffield: Sheffield Hallam University.
- Bishop, D. C., Pankratz, M. M., Hansen, W. B., Albritton, J., Albritton, L., & Strack, J. (2014). Measuring fidelity and adaptation: reliability of a instrument for school-based prevention programs. *Evaluation & The Health Professions*, 37(2), 231-257.  
<https://doi.org/10.1177/0163278713476882>

- Bishop, J.M. (2016). *Big decisions: factors influencing curriculum fidelity of a sexuality education curriculum in public schools* (Unpublished master's thesis). Texas State University.
- Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W. S., Roitman, D. B., ve Emshoff, J. G. (1987). The fidelity adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology* 15 (3), 253-268. <https://doi.org/10.1007/BF00922697>
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bobbitt, J.F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin, öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108. <https://www.anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/33>
- Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., Williams, J., & Kim, H. W. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75–87. <https://doi.org/10.1023/a:1010153020697>
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., & Botvin, E. M. (1990) Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(4), 437–446. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.58.4.437>
- Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 174, 651 – 657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.597>

- Bozdemir, S. (1998). Atatürk ve eğitim, cumhuriyet döneminde eğitimdeki gelişmeler. *Erdem Dergisi* 11(32) 439-458. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/44373/548759>
- Brekke, J. S., & Wolkon, G. H. (1988) Monitoring program implementation in community mental health settings. *Evaluation and the Health Professions*, 11(4), 425–440. <https://doi.org/10.1177/016327878801100402>
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilköğretim programları (1870–1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3(1), 377-393. [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1833945977\\_24budak.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1833945977_24budak.pdf)
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- 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), 134-147.
- Bümen, N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57084>
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209908>

- Büyükduman, F.İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyükkantarçioğlu, N. (2004). A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 33–58. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2004.006>
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme kaynak metinler* (2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (9. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınevi.
- Can, Y. ve Kartal, Ş. (2020). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(44), 394-426. <https://www.acarindex.com/pdfs/171841>
- Canlier, D. ve Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer (Editör), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 161-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40). [https://www.academia.edu/1874652/A\\_conceptual\\_framework\\_for\\_implementation\\_fidelity](https://www.academia.edu/1874652/A_conceptual_framework_for_implementation_fidelity)
- Caruso, M., Colombi, A.G., & Tebbit, S. (2017). Teaching how to Listen: Blended learning for the development and assessment of listening skills in a second language. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(1), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142367.pdf>
- Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. R. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5(1), 41–45. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013980.12412.cd>

- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2016). *Felsefeye giriş* (5. Baskı). İstanbul: Say.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English majors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245-251. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.3.245-251>
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clarke, G. (1998). Intervention fidelity in the psychological prevention and treatment of adolescent depression. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17(2), 19-33. [https://doi.org/10.1300/J005v17n02\\_03](https://doi.org/10.1300/J005v17n02_03)
- Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/0022487103261227>
- Colardyn, D, & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. <http://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Collins L.M., Murphy S.A., & Bierman K.L. (2004). Conceptual framework for adaptive preventive interventions. *Prevention Science*, 5(3), 185–196. <https://doi.org/10.1023/b:prev.0000037641.26017.00>
- Connel, D. B., Turner, R. R., & Mason, E. F. (1985). Summary of findings of the school health education evaluation: Health promotion, effectiveness, implementation and costs. *Journal of School Health*, 55, 316-321.
- Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639. <http://doi.org/10.1080/00220272.2013.798838>

- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). London: Hodder Education.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 455-456.
- Coşkun, A., & Daloğlu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (6), 23-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Coşkun-Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394342>
- Çarıkcıoğlu, M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, M. ve Yıldız-Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>



- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23754/253119>
- Çelik, K. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ş. N. (2019). *Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının öğrenci, öğretim elemanı ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çelik, Ş. N. ve Kasap, S. (2019). Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmen yetiştirme programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 1010-1031.  
<http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.151>
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeliker-Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/742366>
- Çoban, A. (2020). Program geliştirmenin tarihsel temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 119-149). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Çobanoğlu, R. (2011). *Okul öncesi eğitimde eğitim programı uygulamasının yordayıcıları olarak öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18 (1) 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Dariotis, J. K., Bumbarger, B. K., Duncan, L. G., & Greenberg, M. T. (2008). How do implementation efforts relate to program adherence? Examining the role of organizational, implementer, and program factors. *Journal of Community Psychology*, 36(6) 744–760. <https://doi.org/10.1002/jcop.20255>
- Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York: HarperRow.
- Darling-Hammond, L. D. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, D. (2014). *Fidelity of implementation, teacher perceptions and child outcomes of a literacy curriculum in a head start program: A mixed methods study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln.
- Debarger, A. H., Choppin, J., Beauvineau, Y., & Moorthy, S. (2013). Designing for productive adaptations of curriculum interventions. *Teachers College Record*, 115(14), 298-319. <https://doi.org/10.1177/016146811311501407>
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (29. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55- 80. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20639/220099#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20639/220099#article_cite)
- Dent, C. W., Sussman, S., Hennesy, M., Galaif, E. R., Stacy, A. W., Moss, M. A., & Craig, S. (1998) Implementation and process evaluation of a school-based drug abuse prevention program: Project Towards No Drug Use. *Journal of Drug Education*, 28(4), 361–375. <https://doi.org/10.2190/UFY9-WHXX-AFC1-RXB1>
- Dhillon, S., Darrow, C., & Meyers, C. V. (2015). Introduction to implementation fidelity. In Meyers, C. V., & Brandt, C. (Ed.), *Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations* (p. 8-22). New York: Routledge.
- Diem, C. D., Yusufardiyah, Y., Koniaturrohmah, B., & Lismalayani, L. (2016). Implementation of school-based curriculum as perceived by secondary school teachers of English. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 167-175. <https://doi.org/10.17509/ijal.v5i2.1341>
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/208162/>
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 13–19. <http://www.tojet.net/articles/v2i3/232.pdf>
- Dinçer, A. (2016). *İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dizman-Çakır, E. (2014). *6, 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı içeriğinin sarmallık ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan, D. ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 11(9), 279-304. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9547>
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050.
- Dönmez, Ö. (2010). *İlköğretim 8. sınıf yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasının öğretmen ve öğrenci bakış açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (1st ed.). Routledge.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), 153–187. <https://www.jstor.org/stable/3698503>
- Du, X., Chaaban Y., & Mabrd, Y. (2019). Exploring the concepts of fidelity and adaptation in the implementation of project based learning in the elementary classroom: Case studies from Qatar. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(9), 1-22. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.9.1>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

- Dusenbury L., Brannigan R., Falco M., & Hansen W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- EARGED. (2004). *Eğitim araştırmalarında MEB-Üniversite iş birliği*. Ankara: MEB. [http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Meb\\_Universite\\_isbirligi.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Meb_Universite_isbirligi.pdf)
- Echevarría, J., Richards-Tutor, C., Chinn, V., & Ratleff, P. (2011). Did they get it? The role of fidelity in teaching English learners. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(6), 425-434. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.6.4>
- EF English Proficiency Index. (2022). *EF EPI Index 2022*. <https://www.ef.com.tr/epi/downloads/>
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/39791>
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri* (5. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256346>
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık-Ünal, Ü.Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları

- arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/166241/>
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erişti, B., Polat, M., ve Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretim elemanlarının öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 352-375. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1539>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Akademik Bakış*, 5(9), 109-122. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/73929>
- Ertem, Z. S. (2023). Ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki işlevler ve öğrenme çıktılarının bilişsel düzeylerinin değerlendirilmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 1402-1418. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1253217>
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Feely, M., Seay, K. D., Lanier, P., Auslander, W., & Kohl, P. L. (2018). Measuring fidelity in research studies: A field guide to developing a comprehensive fidelity measurement system. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35, 139–152. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0512-6>

- Felner, R.D., Brand, S., Mulhall, K.E., Counter, B., Millman, J.B., & Fried, J. (1994). The parenting partnership: The evaluation of a human service/corporate workplace collaboration for the prevention of substance abuse and mental health problems and the promotion of family and work adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 15(2), 123–146. <https://doi.org/10.1007/BF02197143>
- Fer, S. (2022). *Eğitimde program geliştirme: kuramsal temellere bakış* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Finch, M. A. (1981). Behind the teacher's desk: The teacher, the administrator, and the problem of change. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 321–342. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075265>
- Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16-23. <https://doi.org/10.3102/0013189X022004016>
- Fisher, R., Smith, K., Finney, S., & Pinder, K. (2014). The importance of implementation fidelity data for evaluating program effectiveness. *About Campus*, 19(5), 28–32. <https://doi.org/10.1002/abc.21171>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2012). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines* (4th Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Fors, S. W., & Doster, M. E. (1985). Implication of results: Factors for success. *Journal of School Health*, 55(8), 332–334. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1985.tb05658.x>.
- Fowler, F. C. (2013). *Policy studies for educational leaders: an introduction* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Frey, B.B., Schmitt, V.L. & Allen, J.P. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.7275/sxbs-0829>

- Fullan, M. (1985) Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391–421. [http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/6\\_fullan.pdf](http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/6_fullan.pdf)
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335-397. <https://doi.org/10.3102/00346543047002335>
- Furman, M., Luzuriaga, M., Taylor, I., Podestá, M.E. (2021). How does coaching influence teacher implementation of a science programme? Evidence from an experimental study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(4), 449-465. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2020-0059>
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/70047>
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research and Practice in Assessment*, 8, 15–28. <https://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2013/11/SF2.pdf>
- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O., & Dorri, E. R. (2016). A reflection on null curriculum. *Institute of Integrative Omics and Applied Biotechnology Journal*, 7(1), 218-223. [https://www.researchgate.net/publication/310766803\\_A\\_reflection\\_on\\_null\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/310766803_A_reflection_on_null_curriculum)
- Gingiss, P.L. (1992). Enhancing program implementation and maintenance through a multiphase approach to peer-based staff development. *Journal of School Health*, 62 (5), 161-166. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1992.tb06035.x>



- Gingiss, P.L., Gottlieb, N.H., & Brink, S.G. (1994). Increasing teacher receptivity toward use of tobacco prevention education programs. *Journal of Drug Education*, 24(2), 163-176.  
<https://doi.org/10.2190/2UXC-NA52-CAL0-G9RJ>
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1) 143-158. <https://www.academia.edu/516364>
- Gömleksiz, M.N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 43-60.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/article/177665>
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.  
[https://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/gozutok.htm](https://dhqm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm)
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. New Jersey: Pearson Education Company.
- Greenbank, P. (2003). The role of values in educational research: The case for reflexivity. *British Educational Research Journal* 29 (6), 791-801.  
<http://www.jstor.org/stable/1502134>.
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education & Development*, 20(2), 238–264.  
<https://doi.org/10.1080/10409280802595441>
- Gresham, F. M. (1989). Assessment of treatment integrity in school consultation and pre-referral intervention. *School Psychology Review*, 18(1), 37-50.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.1989.12085399>

- Gresham, F. M., Gansle, K. A., Noell, G. H., Cohen, S., & Rosenblum, S. (1993) Treatment integrity of school-based behavioral intervention studies: 1980–1990. *School Psychology Review*, 22, 245–272.
- Grimmett, P. P., & Halvorson, M. (2010). From understanding to creating curriculum: The case for the co-evolution of re-conceptualized design with reconceptualized curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 241-262. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00480.x>
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Güçlü, M. (2020). *Eğitim felsefesi* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321802>
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye’de İngilizce eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Isparta.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2015). Eğitim politikaları bağlamında eğitim programlarının değerlendirilmesi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s. 351-367). Ankara: Nobel.
- Gürsoy, K. (2006). *Bir felsefe geleneğimiz var mı?* (1. Baskı). İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güzel-Yüce, S. (2021). Eğitim programı okuryazarlığı yolunda teori ve uygulamayı birleştirme: Programa bağlılık ve programı uyarılama dengesi. Y. Bolat (Editör), *Eğitim programı okuryazarlığı içinde* (s.30-54). Ankara: Pegem Akademi.

- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarılama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2134069>
- Hahn, E.J., Noland, M.P., Rayens, M.K., & Christie, D. M. (2002). Efficacy of training and fidelity of implementation of the life skills training programme. *Journal of School Health*, 72(7) 282-287. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb01333.x>
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of my teaching partner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.002>
- Hanley, S., Ringwalt, C., Vincus, A. A., Ennett, S. T., Bowling, J. M., Haws, S. W., & Rohrbach, L. A. (2009). Implementing evidence-based substance use prevention curricula with fidelity: The role of teacher training. *Journal of Drug Education*, 39(1), 39-58
- Hansen, W. B. (1996). Pilot test results comparing the all stars program with seventh grade D.A.R.E.: Program integrity and mediating variable analysis. *Substance Use and Misuse*, 31(10), 1359–1377. <https://doi.org/10.3109/10826089609063981>.
- Hansen, W. B., Graham, J. W., Wolkenstein, B. H., & Rohrbach, L. A. (1991). Program integrity as a moderator of prevention program effectiveness: Results for fifth-grade students in the adolescent alcohol prevention trial. *Journal of Studies on Alcohol*, 52 (6) 568-579. <https://www.researchgate.net/publication/21397974>
- Hansen, W. B., Graham, J. W., Wolkenstein, B. H., Lundy, B. Z., Pearson, J. L., Flay, B. R., & Johnson, C. A. (1988). Differential impact of three alcohol prevention curricula on hypothesized mediating variables. *Journal of Drug Education*, 18(2), 143–153. <https://doi.org/10.2190/FLQ5-9KNJ-92TH-WCDF>.
- Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (1999). Opening the black box: Using process evaluation measures to assess implementation

- and theory building. *American Journal of Community Psychology*, 27(5), 711-731. <https://doi.org/10.1023/A:1022194005511>
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference? *Medical Teacher*, 24(2), 151-155. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th edition). Cambridge, UK: longman.
- Hartel, R. W., & Foegeding, E. A. (2004). Learning: Objectives, competencies, or outcomes? *Journal of Food Science Education*, 3, 69-70. <https://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2004.tb00047.x>
- Hartley, J. F. (1994). Case studies in organizational research. In C. Cassell and G. Symon (eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 209–229). London: Sage.
- Haznedar B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya. <https://doczz.biz.tr/doc/80058/>
- Haznedar, B. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43744>
- Hermens R.P., Hak E., Hulscher M.E., Braspenning J.C., Grol R.P. (2001). Adherence to guidelines on cervical cancer screening in general practice: Programme elements of successful implementation. *British Journal of General Practice*, 51, 897-903. <https://bjgp.org/content/51/472/897.long>
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hill, L. G., Maucione, K., & Hood, B. K. (2007). A focused approach to assessing program fidelity. *Prevention Science*, 8, 25–34. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0051-4>

- Hopkins, R. H., Mauss, A.L., Kearney, K. A., & Weisheit, R. A. (1988). Comprehensive evaluation of a model alcohol education curriculum. *Journal of Studies on Alcohol*, 49(1), 38-50. <https://doi.org/10.15288/jsa.1988.49.38>
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The Curriculum Journal*, 31(2), 290-302. <https://doi.org/doi:10.1002/curj.25>
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104693>
- İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kabaoğlu, K. (2015). *İlköğretim matematik eğitiminde eğitim programları uygulamasının yordayıcıları: Öğretmenlerin matematik hakkındaki inançları ve öğretmen özyeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kachru, Braj B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widdowson (eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge: Cambridge University Press
- Kachru, Y., & Smith, L.E. (2009). The karmic cycle of world Englishes: Some futuristic constructs. *World Englishes*, 28 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2008.01566.x>
- Kalender, B. ve Baysal, Z.N. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program öğelerinin uyumu açısından incelenmesi: Hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38 (2), 75-96. <https://doi.org/10.52597/buje.990925>

- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/312855>
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi: Antalya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 123-134. [https://www.researchgate.net/publication/277654971\\_1921](https://www.researchgate.net/publication/277654971_1921)
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey's primary and middle school English curricula: Teachers' and program designers' perceptions* (Unpublished doctoral dissertation). Atatürk University Graduate School of Educational Sciences, Erzurum.
- Karaca, E. E. (2022). *Posner'in program türlerine göre ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüş ve deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagülle, S., Varkı, E. ve Hekimoğlu, E. (2019). Program okuryazarlığı kavramının eğitim programının uygulanabilirliği ve işlevselliği bağlamında incelenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/880314>
- Karakuyu, A. ve Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujgse.915003>

- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karsantık, Y. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1-14 . [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000058](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058)
- Kaya, S. ve Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>.
- Kelly, A.V. (2004). *The curriculum theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kemp, L. (2016). Adaptation and fidelity: A recipe analogy for achieving both in population scale implementation, *Society for Prevention Research*, 17, 429-438. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0642-7>
- Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçaslan, S. ve Ünal, M. (2022). 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğrenen özerkliği açısından değerlendirilmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 6(2), 406-428. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/73174/1138548#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/tayjournal/issue/73174/1138548#article_cite)

- Kılınç, N. ve Karademir, N. (2021). Öğretmen görüşleri doğrultusunda pandemi sürecinde coğrafya eğitimi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-59. <https://docplayer.biz.tr/217662328-Ogretmen-gorusleri-dogrultusunda-pandemi-surecinde-cografya-egitimi.html>
- Kırkıç, K. A. ve Boray T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/31101/337392>
- Kızılcıoğlu, A. (2006). Coğrafya dersi öğretim programı hakkında düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 1–19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50334/651805>
- Kieffer, R. D., & Morrison, L. S. (1994). Changing portfolio process: One journey toward authentic assessment. *Language Arts*, 71, 411-418. <https://www.jstor.org/stable/41961988>
- Kilpatrick, W. H. (1936). *Remaking the curriculum*. New York: Newson & Company.
- Kim, R. (2020). *Studying the relationship between teachers' fidelity of curriculum implementation and preschool students' science outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia.
- Kimpton, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185–195. <http://eric.ed.gov/?q=curriculum+fidelity&pg=8&id=EJ320387>
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196. <http://ebuline.com/pdfs/2sayi/2-3.pdf>
- Klein, F. (1992). A Perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory Into Practice*, 31 (3), 191-197. <https://www.jstor.org/stable/1477103>
- Kliebard, H. M. (1976). Curriculum past and curriculum present. *Educational Leadership*, 33(4), 245-248. <https://eric.ed.gov/?id=EJ141945>



- Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Korkmazgil, S. (2015). *Türk İngilizce öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaları ve sorunları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncu, B. (2015). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1502/18200>
- Köksal, O., Balaban-Dağal, A., ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394. <https://doi.org/10.9761/JASSS3395>
- Körhasanoğulları, N. (2020). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programının iletişimsel dil yaklaşımına uygunluğu açısından incelenmesi (Bir durum çalışması)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Krashen, D.S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.  
<https://doi.org/10.5014/AJOT.45.3.214>
- Kushkiev, P. (2019). On the role of values in educational research: a critique of two research studies. *Journal for Researching Education Practice and Theory*, 2(2), 74-106.

[https://www.researchgate.net/publication/344219119\\_On\\_the\\_Role\\_of\\_Values\\_in\\_Educational\\_Research\\_a\\_Critique\\_of\\_Two\\_Research\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/344219119_On_the_Role_of_Values_in_Educational_Research_a_Critique_of_Two_Research_Studies)

- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçüktepe, C. (2019). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Editör), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s.89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu-Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8801/110013>
- Külahoğlu, Ş. (2009). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. B. Yeşilyaprak. (Editör), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kwarteng, J.T., Boadu, K., Acquah, B.Y.S., Ababio, B.T., Bosu, L., & Brown, M. (2018). Teachers' fidelity of use of selected senior high school subject curricula. *International Journal of Educational Researchers*, 9(4), 25-37. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijers/issue/43106/522273#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijers/issue/43106/522273#article_cite)
- LaChausse, R. G., Clark, K. R., & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health* 54, S53-S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.029>
- Lee, S. J., Altschul, I., & Mowbray, C. T. (2008). Using planned adaptation to implement evidence-based programs with new populations. *American Journal of Community Psychology*, 41, 290–303. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9160-5>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lohrmann, S., Forman, S., Martin, S., & Palmieri, M. (2008). Understanding school personnel's resistance to adopting schoolwide positive behavior support at a universal level of intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 256-269. <https://doi.org/10.1177/1098300708318963>

- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 271–283.
- Luborsky, L., & DeRubeis, R. J. (1984) The use of psychotherapy treatment manuals: A small revolution in psychotherapy research style. *Clinical Psychology Review, 4*(1), 5–14. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(84\)90034-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(84)90034-5)
- Lynch, S., Kuipers, J., Pyke, C., & Szesze, M. (2005). Examining the effects of a highly rated science curriculum unit on diverse students: Results from a planning grant. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(8), 912-946. <https://doi.org/10.1002/tea.20080>
- Maarif Vekilliği. (1939). *John Dewey Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarof, N., & Murat, M. (2013). Writing strategies used by ESL upper secondary school students. *International Education Studies, 6*(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p47>
- Manav, F. (2020). Eğitim felsefesine giriş. F. Manav (Editör), *Eğitim felsefesi içinde* (s. 3-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McElhattan, T. E. (2014). *The influence of preschool teachers' implementation behavior on children's engagement and literacy growth within a phonological awareness intervention* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Kansas City.
- McGrew, J. H., & Griss, M. E. (2005). Concurrent and predictive validity of two scales to assess the fidelity of implementation of supported employment. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 29*(1), 41–47. <https://doi.org/10.2975/29.2005.41.47>

- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11–16.  
<https://www.academia.edu/58222444/>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd edition). New York: Longman.
- 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* (Unpublished doctoral dissertation). Connecticut University, United States.
- MEB. (1949). *IV. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: MEB.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164715\\_4\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf)
- MEB. (1953). *V. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: MEB.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164807\\_5\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf)
- MEB. (1988). *XII. Milli Eğitim Şurası Kararları*. Ankara: MEB.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165252\\_12\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf)
- MEB. (2002). *Anadolu lisesi (Hazırlık sınıfı ve 9,10,11 sınıflar) İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: TTKB, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.  
[http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/ogretmenlik\\_mesleji\\_genel\\_yeterlikleri\\_2006.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/ogretmenlik_mesleji_genel_yeterlikleri_2006.pdf)
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2014). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığının kısa tarihçesi*. <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852>

- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.  
[https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_ME\\_SLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_ME_SLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. TTKB: Ankara. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_02/21173451\\_ort\\_ogrtm\\_hdc\\_2018.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf)
- MEB. (2018c). *2023 eğitim vizyonu*. MEB: Ankara. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- MEB. (2022). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. MEB: Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2023). *Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi*. MEB: Ankara. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>
- Melton, R. (1997). *Objectives, competencies and learning outcomes: Developing instructional materials in open and distance learning* (1st ed.). London: Kogan Page.
- Menteşe, H. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merter, F., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 43-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181344>
- Mihalic, S. (2002). *The importance of implementation fidelity*. <https://incredibleyears.com/wp-content/uploads/fidelity-importance.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (04.06.1973). *Ortaokul ve liselerin yabancı dil dersleri, taslak programları ve ders kitapları.* Sayı: 1747.

<https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/37-1973>

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (04.07.1983). *Eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin program modeli ve programların hazırlanışında göz önünde bulundurulacak esaslara ilişkin kararlar.* Sayı: 2142.

<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/47-1983>

Moncher F. J., & Prinz R. J. (1991) Treatment fidelity in outcome studies. *Clinical Psychology Review*, 11(3), 247-266. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(91\)90103-2](https://doi.org/10.1016/0272-7358(91)90103-2)

Moore, J. E., Bumbarger, B. K., & Cooper, B. R. (2013). Examining adaptations of evidence-based programs in natural contexts. *Journal of Primary Prevention*, 34, 147–161.

<https://doi.org/10.1007/s10935-013-0303-6>

Moskowitz, J.M., Schaps,E., Schaeffer,G.A., & Malvin,J.H. (1984). Evaluation of a substance abuse prevention program for junior high school students. *International Journal of the Addictions*, 19(4), 419-430.

<https://doi.org/10.3109/10826088409057192>

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24 (3)

315-340. <https://doi.org/10.1177/109821400302400303>

Nelson, M. C., Cordray, D. S., Hulleman, C. S., Darrow, C. L., & Sommer, E. C. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions.

*Journal of Behavioral Health Services and Research*, 39(4),

374-396. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9295-x>

Nevenglosky, E. (2018). *Barriers to effective curriculum implementation* (Unpublished Doctoral dissertation). Walden University.

Niessen, A.S.M, Meijer R.R., & Tendeiro J.N. (2018) Admission testing for higher education:

A multi-cohort study on the validity of high-fidelity curriculum-sampling tests. *Plos One*

13(6), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198746>

- Nunan, D. (1988). *The learner centered curriculum* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613. <https://eric.ed.gov/?id=EJ822400>
- O'Donnell, C.L. (2008). Defining, conceptualizing and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78 (1), 33-84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Oliva, P.F. & Gordon, W.R. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Olson, J. K. (1977). Teacher education and curriculum change: Reexamining the relationship. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 61-66. <https://www.sci-hub.ru/10.1080/03626784.1977.11076205>
- Onurkan-Aliusta, G., & Ozder, H. (2022). What teachers teach and how they teach it: A case study on fidelity of implementation in Turkish Cypriot schools. *Issues in Educational Research*, 32(1), 333-351. <http://www.iier.org.au/iier32/onurkan-aliusta.pdf>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290. <https://doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Owusu, A. A. (2014). Impact of teachers' acquaintance on fidelity implementation: Views of senior high school French teachers in Ghana. *Journal of Education and Literature* 1(4), 116-127. <https://www.researchgate.net/publication/266755676>
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.

<https://docplayer.biz.tr/3428068-Ortaogretim-ogrencilerinin-ingilizce-ogrenimlerini-etkileyen-yabanci-dil-kaygisi.html>

ÖSYM. (2022). 2022-YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.

<https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>

ÖSYM. (2022). 2021-KPSS A grubu ve öğretmenlik sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.

[https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisabilgiler\\_21102022.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisabilgiler_21102022.pdf)

Özakman, T. (2005). *Şu çılgın Türkler* (23. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, A. N. (2016). *Devlet okullarında İngilizce öğretimindeki başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: İstanbul – Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166017>

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99. <https://www.acarindex.com/pdfs/129720>

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.

<https://www.researchgate.net/publication/255754676>

Parcel, G. S., Ross, J. G., Lavin, A. T., Portnoy, B., Nelson, G. D., & Winters, F. (1991). Enhancing implementation of the Teenage Health Teaching Modules. *Journal of School Health*, 61(1), 35–38. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1991.tb07857.x>



- Patterson, J. L., & Czajkowski, T.J. (1979). Implementation: Neglected phase in curriculum change. *Educational Leadership*, 37, 204–206. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197912\\_patterson.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197912_patterson.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216-232. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/58093/901847>
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 39(3), 329–341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Pentz, M. A., Trebow, E. A., Hansen, W. B., MacKinnon, D. P., Dwyer, J. H., Johnson, C. A., Flay, B. R., Daniels, S., & Cormack, C. (1990). Effects of program implementation on adolescent drug use behavior: The Midwestern Prevention Project. *Evaluation Review*, 14(3), 264–289. <https://doi.org/10.1177/0193841X9001400303>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Peter Lang.
- Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplca, C. K., Berg, T., & Strickland-Cohen, M.K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 40(3), 171-183. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.171>

- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Pyles, T., & Algeo, J. (1982). *The origins and development of the English language* (3rd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111. <https://doi.org/10.2190%2FGYMQ-78FA-WMTX-J06C>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching* (5th edition). London: Cambridge University.
- Ringwalt, C.L., Ennett S, Johnson R, Rohrbach L.A., Simons-Rudolph A, Vincus A, & Thorne J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30 (3), 375-391.
- Riquarts, K., & Hopmann, S. (1995). Starting a dialogue: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3-12. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027950270102>
- Rothman, R. (2011). *Something in common: The Common Core Standards and the next chapter in American education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rowbotham S., Conte K., & Hawe P. (2019). Variation in the operationalisation of dose in implementation of health promotion interventions: Insights and recommendations from a scoping review. *Implementation Science*, 14(56), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0899-x>.
- Ruiz-Primo, M. A. (2006). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation: CSE Report 677*. Los Angeles, CA: Stanford University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492864.pdf>
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka Kuşu veya Sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1153-1179. <https://doi.org/10.30964/auebfd.644741>

- Salma, C. (2020). *İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı sınıf ortamlarının çoklu bakış açısıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17505>
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Sarıhan Z. (2019). *1921 Maarif Kongresi* (2. Baskı). İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı temelleri-prensipieri-kriterler*. Balıkesir: İnce ofset.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. <http://doi.org/10.1086/442881>
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. <http://doi.org/10.2307/1179606>
- Scribner, S., & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182 (4112), 553-559. <https://www.jstor.org/stable/1737765>
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369-378. <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>

- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shawer, S. F., Gilmore, D., & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28. <https://www.researchgate.net/publication/234698098>
- Shen, J., Yang, H., Cao, H., & Warfield, C. (2008). The fidelity adaptation relationship in non-evidence-based programs and its implication for program evaluation. *Evaluation*, 14(4), 467–481. <https://doi.org/10.1177/1356389008095488>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Short, D. J. (2017). How to integrate content and language learning effectively for English language learners. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7b), 4237-4260. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00806a>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. [https://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](https://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognizing non-formal and informal learning-Why recognition matters*. Netherlands: Springer.
- Smylie, M. A. (1988) The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1-30. <https://doi.org/10.3102/00028312025001001>

- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soğuksu, F. A. ve Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 468- 492. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-363881>
- Sönmez, V. (2020a). *Program geliştirmede öğretmen el Kitabı* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020b). *Eğitim felsefesi* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spoth, R., Redmond, C., & Shin, C. (1998). Direct and indirect latent-variable parenting outcomes of two universal family focused preventive interventions: Extending a public health oriented research base. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 385–399. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.66.2.385>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Süer, S., & Kinay, İ. (2022). Investigation of primary teachers' curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(1), 191-214. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009>
- Şad, N.S ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (2), 79–105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4901/67200>
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8604/107174>

- Şavran, E. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algıları: Osmaniye ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- T.C. Resmi Gazete. (11.04.2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Sayı: 28261.  
<https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411.htm>
- T.C. Resmi Gazete. (12.04.1994). *Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliği*. Sayı: 21903.  
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21903.pdf>
- T.C. Resmi Gazete. (12.05.1992). *Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu*. Sayı: 21226.  
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21226.pdf>
- T.C. Resmi Gazete. (19.10.1983). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu*. Sayı: 18196.  
<https://resmigazete.gov.tr/arsiv/18196.pdf>
- T.C. Resmi Gazete. (20.08.1999). *Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliği*. Sayı: 23792.  
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23792.pdf>
- T.C. Resmi Gazete. (24.06.1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Sayı: 14574.  
<https://resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice* (2nd ed.). New York: Macmillan
- Tanner, L. N. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's laboratory school (1896-1904). *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 101-117.  
<https://doi.org/10.1080/0022027910230201>
- Tan-Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde eğitim programı kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1301-1315.  
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259>

- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in preservice teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1286902>
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 151-166. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000071](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000071)
- Taşdemir, N., İzci, E. ve Kara, A. (2019). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 417-434. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.32639>
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (2021). *Eğitim sosyolojisi* (22. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tiono, N. (2001). Communicative listening in the language laboratory. *Universitas Kristen Petra*, 3 (2), 73-82.
- Tonguç, İ. H. (2004). *İlköğretim kavramı* (2. Baskı). Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Tortu, S., & Botvin, G. J. (1989). School-based smoking prevention: The teacher training process. *Preventive Medicine*, 18 (2), 280-289. [https://doi.org/10.1016/0091-7435\(89\)90075-3](https://doi.org/10.1016/0091-7435(89)90075-3)
- TTKB. (2013). 2013 Yılı Kurul Kararları. [https://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist\\_2013.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2013.pdf)
- TTKB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)

- TTKB. (2020). *MEB öğretim programlarını değerlendirme raporu*.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/24113242\\_ogretimprogramlari\\_dr.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf)
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç T. (2010). 1926 ilköğretim müfredatı ve Cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98.  
<https://atamdergi.gov.tr/tam-metin-pdf/110/tur>
- Tuncel, İ. (2019). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Editör), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s.19-67). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, R. (2021). Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirmede uygulanan pedagojik formasyon programları üzerine bir inceleme (1979-2021). *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47), 2572-2587.  
<http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.848>
- Turan, Z. E. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. A. Uzunöz (Editör), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.125-148). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Twining, P., Butler, D., Fisser, P., Leahy, M., Shelton, C., Forget-Dubois, N., & Lacasse, M. (2021). Developing a quality curriculum in a technological era. *Educational Technology Research and Development*, 69, 2285–2308. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09857-3>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Urban, W. J. (2010). *More than science and sputnik: The national defense education act of 1958*. University of Alabama Press.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzunöz, A. (2016). Eğitimin psikolojik temelleri. A. Uzunöz (Editör), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.47-95). Ankara: PegemA Yayıncılık.



- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Walker, D. F. (1976). Toward comprehension of curricular realities. *Review of Research in Education*, 4, 268-308. <http://doi.org/10.3102/0091732X004001268>
- Walsh, C., Tannehill D., & MacPhail A. (2022) The perceived needs of teacher educators as they strive to implement curriculum change, *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(2), 156-169. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2032778>
- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K., & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 620-630. <https://doi.org/10.1037//0022-006X.61.4.620>
- Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Nation, M., Goodman, R., & Imm, P. (1998). Comprehensive quality programming and accountability: Eight essential strategies for implementing successful prevention programs. *The Journal of Primary Prevention*, 19 (1), 3–30. <https://doi.org/10.1023/A:1022681407618>
- Wang, H. (2006). *An implementation study of the English as a foreign language curriculum policies in the Chinese tertiary context* (Unpublished doctoral dissertation). Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Wang, W., & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli'de Dil Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>

- Yar-Yıldırım, V. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 247- 258. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.60>
- Yavuz, A., & Zehir-Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching programs: A Turkish Case. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7 (1), 64-83. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167311.pdf>
- Yaz, Ö. V. (2015). *Fen bilgisi öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Yeaton, W. H., & Sechrest, L. (1981). Critical dimensions in the choice and maintenance of successful treatments: Strength, integrity, and effectiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(2), 156-167. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.49.2.156>
- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Teachers' opinions on the English curriculum of the 2nd grade primary education. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223. <http://doi.org/10.18033/ijla.139>
- Yıldırım, A., & Kasapoğlu, K. (2015). Teachers' perceptions of constructivist curriculum change as a predictor of their perceptions of the implementation of constructivist teaching–learning activities. *Asia Pacific Education Review*, 16, 565–577. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9394-5>
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 175-191. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1935/506>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldız, H. ve Korkmazgil, S. (2021). İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi eğitim programına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 302-330. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.916712>
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Journal*, 5 (44), 5177-5191.
- Yılmaz, C. (2008). İlk ve ortaöğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 204-213.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- YÖK. (2018). *İngilizce öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)
- Yüce, E. (2018). *Türkiye'deki lise 9.sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüceer-Öztürk, Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/egeefd.305922>
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14. <https://www.acarindex.com/pdfs/633898>
- Zar, D. M., Arkoh, E.A, Appiah, J.M. (2019). The fidelity approach to the teaching of core English language in Bompeh senior high school: A case study. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 7(8), 230-241. <https://www.researchgate.net/publication/337561341>
- Zehir-Topkaya, E., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9 (1), 52-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8596/106953>

## **EK-A: İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Programın Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu (ÖGF) Örneği**

**Tarih ve Saat:**

**Görüşme Başlangıç-Bitiş Saati:**

1. Öncelikle kişisel bilgilerinize ilişkin sorularla başlamak istiyorum.
  - 1.1. Kaç yaşındasınız?
  - 1.2. Hangi liseden mezun oldunuz?
  - 1.3. Mezun olduğunuz üniversite, fakülte ve bölüm hangisidir?
  - 1.4. Lisansüstü eğitim durumunuz nedir?
  - 1.5. İngilizce öğretmenliğinde mesleki deneyiminiz nedir?
  - 1.6. Şu anda görev yaptığınız okul türü nedir?
  - 1.7. Şu anda görev yaptığınız okulda kaçınıcı yılınız?
  
2. Lisans eğitiminizde İngilizce dersi öğretim programına ilişkin deneyimlerinize ile devam edelim.
  - 2.1. İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin lisans eğitiminiz süresince edindiğiniz deneyimler nelerdi? (Hangi dersler kapsamında programı kullanma, inceleme, analiz vb. gibi deneyimler yaşadınız? (Varsa) Programı hangi amaçla lisans eğitiminizde kullandınız?)
  - 2.2. Programının uygulamaya yansıtılması/aktarılmasında lisans eğitimi sürecinizin etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde, programın uygulamaya yansıtılmasında size kazandırdığı bilgi, beceri veya yeterlikler açısından nasıl değerlendirirsiniz?)
  
3. Şu anda uygulamakta olduğunuz 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ile devam edelim.
  - 3.1. 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim çalışmalarına (seminer, çalıştay, vb.) katıldınız mı?
  - 3.2. 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını inceleme /okuma/ göz atma fırsatınız oldu mu? Nedenleriyle açıklar mısınız?
  - 3.3. Derslerinizi nasıl planlıyorsunuz? (Yıllık plan/günlük plan/kılavuz kitap)
  - 3.4. Derslerinizi planlarken hangi kaynaklardan (program, ders kitabı, vb.) nasıl yararlanıyorsunuz? (Öğretimin planlanmasında programdan yararlanma durumunuz nedir?)
    - 3.4.1. Derslerinizi planlarken paydaşlardan yararlanıyor musunuz? (okul yönetimi, öğretmenler, veliler sivil toplum örgütleri vb.)
  - 3.5. 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında bir İngilizce öğretmeninden beklenen davranışlar/roller nelerdir?
    - 3.5.1. Genel anlamda, 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin sahip olduğunuz bilgi ve beceri düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? (Programa hakimiyet açısından kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?)

## EK-B: İngilizce Dersi Öğrenci Bireysel Görüşme Formu (ÖBGF) Örneği

**Tarih ve Saat:**

**Görüşme Başlangıç-Bitiş Saati:**

1. Öncelikle sizi tanımak amaçlı kişisel bilgilerinize ilişkin sorularla başlamak istiyorum.
    - 1.1. Kaç yaşındasınız?
    - 1.2. Hangi okuldasınız?
    - 1.3. Kaçınıcı sınıf ve şubedesiniz?
    - 1.4. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz? (Kaçınıcı sınıftan itibaren)
    - 1.5. En sevdiğiniz dersler hangileridir?
  2. İngilizce dersi ile ilgili duygularınızı öğrenebilir miyim? (Derse istekli geliyor musunuz?)
  3. Şu anki İngilizce derslerini düşündüğünüzde, derse katılım durumunuz hakkında neler söylersiniz?
- SONDA:** İngilizce dersinde yapılan etkinliklere katılma durumunuza ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Derse katılma durumunuzu etkileyen/belirleyen faktörlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3.1. Dinleme etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden?
  - 3.2. Konuşma etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden?
  - 3.3. Okuma etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden?
  - 3.4. Yazma etkinliklerine hangi sıklıkta katılırsınız? Neden?
4. Şu anki İngilizce derslerini düşündüğünüzde,
    - 4.1. Sınıf içinde hangi sıklıkta İngilizce konuşursunuz?
    - 4.2. Sınıf içinde öğretmeniniz hangi sıklıkta İngilizce konuşur?
    - 4.3. Sınıftaki diğer öğrenciler hangi sıklıkta İngilizce konuşur?
  5. Şu anki İngilizce derslerini düşündüğünüzde,
    - 5.1. Yapılan etkinliklere yönelik görüşleriniz nelerdir?
    - 5.2. Sınıf içinde İngilizce öğrenmeye yönelik görev/sorumluluklar size veriliyor mu?
    - 5.3. Kullanılan ders kitabı, yardımcı kaynaklar, vb. materyallere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
    - 5.4. İngilizce derslerinizde İngilizce öğrenmeye yönelik, kendinize özgü materyal geliştirmek için öğretmeniniz sizi yönlendirir mi?
    - 5.5. Araç gereç kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir? (İngilizce dersinde teknolojik araç gereçleri kullanıyor musunuz?)
    - 5.6. İngilizce konuşma becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?
    - 5.7. İngilizce okuma becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?
    - 5.8. İngilizce yazma becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?

## EK-C: Programın Bağlılıkla Uygulanmasına İlişkin İngilizce Dersi Sınıf İçi Gözlem Formu (SGF) Örneği

### I. Gözleme İlişkin Genel Bilgiler

Gözleme İlişkin Genel Bilgiler	
Tarih ve saat:	No:
Okul:	Sınıf seviyesi/Şube:
Gözlem Yapılan Öğretmene İlişkin Bilgiler	
Kodu (rumuzu):	Yaşı:
Cinsiyeti:	Mesleki deneyimi:
Gözlemlenen Sınıfa İlişkin Bilgiler	
Sınıf özellikleri (fiziki/teknolojik donanım, oturma düzeni, vb.)	Sınıf listesindeki toplam öğrenci sayısı: (kız/erkek)
	Mevcut öğrenci sayısı: (kız/erkek)
Gözlemlenen Derse İlişkin Bilgiler	
Ünite adı:	Dört Temel Beceri Odağında Kazanımı (ları):

### II. Programın Bağlılıkla Uygulanmasında Gözlem Boyutları

3. BOYUT-UYGULAMANIN KALİTESİ: Eğitim faaliyetlerini standartlara uygun bir biçimde gerçekleştirme durumu			
Gözlemlendi: İlgili özelliğin gerekli olduğu tüm durumlarda (örn: her dil sürçmesi durumunda tolerans gösterme) kullanılması/uygulanması			
Kısmen Gözlemlendi: İlgili özelliğin, gerekli olduğu durumların bazılarında (örn: 5 dil sürçmesi durumunda max. 1'sini toleransla karşılama) kullanılması/uygulanması			
Gözlemlenmedi: İlgili özelliğin, gerekli olduğu durumlarda hiç kullanılmaması/uygulanmaması			
	Gözlemlendi	Kısmen Gözlemlendi	Gözlemlenmedi
<i>3.1. Programın öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenden beklediği davranışlar/özellikler</i>			
a. Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olması			
b. Ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi			
c. İpuçlarının kullanımı			
d. Dönüt-düzeltilme kullanımı			
e. Konuşma etkinliklerinde hata/dil sürçmelerinde tolerans gösterme			
f. Olumlu pekiştireç kullanımı			
g. Farklı iletişim türlerinin (bireysel, ikili, grup ve sınıf çalışması) kullanımı			
h. Verilen yeni kelime öğretimi (en fazla 7 kelime) sınırına uyma durumu			

## EK-Ç: Veri Analizi Örneği (Öğretmen)

**Programının uygulamaya yansıtılması ya da aktarılmasında lisans eğitimi sürecinizin etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz?**

**Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde, programın uygulamaya yansıtılmasında size kazandırdığı bilgi, beceri veya yeterlikler açısından nasıl değerlendirirsiniz?**

Yaklaşımlar dersinde edindiklerimiz bize derslerimizde kolaylık sağlıyor edindiğimiz bilgileri pratiğe dökmeye çalışıyoruz. Uygulamada rehberlik ediyor yani. İşimizi kolaylaştırıyor yararlı oluyor.

**Peki size uygulamada nasıl yararlı oluyor?**

Bahsettiğim Yaklaşımlar bize yol gösteriyor. Kuramsal bilginin uygulamada nasıl aktarılacağını gösteriyor. Mesela bir konuyu öğretmede zorluk yaşıyorum o zaman yaklaşımlarda öğrendiğimiz konular bizim sorunları çözmemize rehberlik ediyor.

**Şu anda uygulamakta olduğunuz 2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ile devam edelim.**

**2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına ilişkin hizmet içi eğitim çalışmalarına seminer, çalıştay, vb. katıldınız mı? Böyle bir çalışma yapıldı mı size?**

-Bu konuda herhangi bir seminer almadık.

**Böyle bir çalışma olmadı mı?**

-Hayır olmadı.

**2018 Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını inceleme veya okuma, göz atma fırsatınız oldu mu? Nedenleriyle açıklar mısınız?**

-Evet inceledim detaylı olarak da okudum. Göz önünde bulundurarak dersimi işliyorum.

### ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

#### Hizmet Öncesi Eğitimde Öğretim Programına yönelik Deneyim

- Lisans derslerinde edinilen deneyim
- İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar dersi
- Uygulamada rehberlik etme

#### Hizmet Öncesi Lisans Eğitiminin Etkililiği

- Kuramsal bilginin uygulamaya aktarılmasına katkı sağlama
- Uygulamada karşılaşılan sorunlara rehberlik etme

### ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

#### Hizmet İçi Süreçte Öğretim Programına yönelik Deneyim

- Hizmet içi eğitim alma durumu
- Eğitim alınmamış

### ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİ

#### 2018 OİDÖP'e Yönelik Bilgi ve Beceri

- Detaylı inceleme/okuma
- Genel çerçevede öğretim programını dikkate alma



## EK-D: Veri Analizi Örneği (Öğrenci)

**Şu anki İngilizce derslerini düşündüğünüzde, notunuzun belirlenmesinde (ders başarınız ölçülmesinde) tercih edilen sınavlar ve ödevlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?**

**İngilizce derslerinde başarınız hangi tür sınav/ödev/etkinliklerle ölçülüyor?**

**Başarı sınavları (kağıt kalem sınavları, uygulama sınavları), öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans ve proje.**

Sınavlar zor oluyor. Sınavları sevmiyorum çünkü yapamıyorum. Sınavlar uygulama sınavı dinleme, okuma, konuşma, yazma sınavı oluyoruz. Proje değerlendirme oluyor, Performans değerlendirme oluyor. Akran ve Öz değerlendirme yapmıyoruz. Sınavlar zor oluyor bence zor olduğu için çok yararlı bulmuyorum.

**Şu anki İngilizce derslerini düşündüğünüzde, ders başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?**

**İngilizce dinleme becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?**

Dinlemede başarılı değilim yapamıyorum zor geliyor. Çok fazla anlamıyorum.

**İngilizce konuşma becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?**

Konuşmada da başarılı değilim konuşamıyorum bu yüzden.

**İngilizce okuma becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?**

Okumada az başarılıyım Okuduğumu biraz anlayabiliyorum.

**İngilizce yazma becerisi açısından başarı durumunuz sizce nasıl? Nedenleriyle açıklar mısınız?**

Yazmada da az başarılıyım. Yazmayı da az yapabiliyorum.

### ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ

#### Ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşler

- hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması
- ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması

#### Öğrencinin başarı durumuna yönelik görüşleri

- Dinleme sınavlarında başarısız hissetme
- Konuşma sınavlarında başarısız hissetme
- Yazma sınavlarında kısmen başarılı hissetme
- Okuma sınavlarında kısmen başarılı hissetme

**EK-E: MEB Araştırma İzni**

T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77157353-821.99-E.5843038  
Konu : Veri Toplama Talebi  
(Ebru DİZMAN)

24/03/2020

**VALİLİK MAKAMINA**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Ebru DİZMAN'ın "Orta öğretim İngilizce Öğretmenlerinin Programı Bağlılıkla Uygulama Durumlarının İncelenmesi" konulu anket çalışması kapsamında ilimize bağlı Muradiye ilçesindeki liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine ölçek/anket uygulama çalışması yapılması hususundaki yazıları incelenmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının ilgili okul ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ACARSOY  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
<24/03/2020

Ferhat ATAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EK-F: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 02/03/2020  
Sayı: 35853172-300-E.00001024813  
  
0001024813

Sayı : 35853172-300  
Konu : Ebru DİZMAN (Etik Komisyon İzni)

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 14.02.2020 tarihli ve 51944218-300/00001004667 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Ebru DİZMAN**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Programı Bağlılıkla Uygulama Durumlarının İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Şubat 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

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

**EK-G: Etik Beyanı**

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

- \* 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.

13/08/2023

(İmza)

Ebru DİZMAN

**EK-Ğ: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

13/08/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Programı Bağlılıkla Uygulama Durumlarının İncelenmesi

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
13/08/2023	366	618024	22/06/2023	11	2145144877

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 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:** Ebru DİZMAN

**Öğrenci No.:** N14244464

**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-H: Dissertation Originality Report**

13/08/2023

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

Thesis Title: An Investigation of Secondary Education English Language Teachers' Fidelity of Curriculum Implementation

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
13/08/2023	366	618024	22/06/2023	11	2145144877

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:** Ebru DİZMAN

**Student No.:** N14244464

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Curriculum and Instruction

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

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED  
(Assoc. Prof. Gülçin TAN ŞİŞMAN)

## EK-I: 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 fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

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

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

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

13/08/2023

(imza)

Ebru DİZMAN

---

"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 internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın 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.

