



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5.SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gizem TAŞCI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ

KIRIKKALE-2022



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5.SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gizem TAŞCI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ

KIRIKKALE-2022

KABUL ve ONAY

Gizem TAŞCI tarafından hazırlanan “YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ

Eğitim Programları ve Öğretim, Kırıkkale Üniversitesi İmza:

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Başkan: Doç. Dr. Serap Nur DUMAN

Eğitim Programları ve Öğretim, Kırıkkale Üniversitesi İmza:

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ŞAHİN

İngiliz Dili Eğitimi, Başkent Üniversitesi İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvanı Adı SOYADI

.....Enstitü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza:.....

Adı Soyadı: Gizem TAŞCI

Tarih: ../.../20...

ÖZET

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ STAKE'İN UYGUNLUK-OLASILIK MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ
Haziran 2022, 192 sayfa

Bu araştırmanın amacı Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre girdi, süreç ve ürün boyutlarının değerlendirilmesidir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinden pilot olarak seçilen 5 ortaokulda görevli 20 İngilizce öğretmeninin ve bu okulların 5. sınıf öğrencilerinin katılımı ile yürütülmüştür. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Girdi boyutunda Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını program geliştirme ölçütleri bazında değerlendirmek için "Öğretim Programı İnceleme Formu"; süreç boyutunda "Sınıf Gözlem Formu"; girdi ve ürün boyutlarında programda yer alan kazanımlarla ilgili ulaşılma düzeylerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ön test-son test olarak kullanılmak üzere "Akademik Başarı Testi" ve "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", girdi, süreç ve ürün boyutlarında ise öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek için "Öğretmen Anketi" kullanılmıştır. Öğretmen anketi ile elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde belirlenmiştir. Öğretim programı inceleme formu ve sınıf gözlemleri ile elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Öğrencilerin ön test-son test başarı testi ve tutum ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-Testi kullanılmıştır. Girdi boyutunda elde edilen bulgulara göre uygulama öncesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin tutum anketi ön test puan ortalamaları İngilizce dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. 36 ünitelerden oluşan öğretim programında 15. ünitelerden sonra dil zorlaşmaktadır. Kazanımlar üst düzey öğrenmeyi hedeflediğinden öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerindedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın kazanımlarının öğrencilerin ön bilgisine uygun olduğuna katılmadıkları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin akademik başarı testi ön test puan ortalamaları programa ilişkin ön bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Programın içeriği ve öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğrenciye yönelik ilkesi göz ardı edilmiştir. Süreç boyutunda öğretmenlerin büyük bölümünün ders kitabının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğuna katılmadıkları tespit edilmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda kullanılan ders kitaplarının programın

hedeflediği dil seviyesi için yetersiz olduğuna ulaşılmıştır. Ürün boyutunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri programda öngörölen düzeye (B1.1) ulaşmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştiğine katılırken konuşma becerilerinin geliştiğine katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca dönem boyunca yapılan sınavlarda dil becerilerinin eşit bir şekilde ölçölmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı testi ön test - son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ancak akademik başarı testi son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına yakın olduğu ve başarının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutum anketi ön test- son test puan ortalamalarına göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Programın girdi, süreç ve çıktı boyutlarında ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında öğretim programında öğrencilerin düzeyine uygunluk ilkesi göz ardı edilmiştir ve amaçlandığı gibi öğrencilerin iletişimsel dil becerileri gelişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretim Programı, Program Değerlendirme, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim.

ABSTRACT

EVALUATION of the 5th GRADE INTENSIVE ENGLISH CURRICULUM ACCORDING TO STAKE’S CONGRUENCE-CONTINGENCY MODEL

Kırıkkale University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, Master’s Thesis

Supervisor: Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ

June 2022, 192 pages

The aim of this research is to evaluate the antecedents, transactions, and outcome areas of the 5th Grade Intensive English Curriculum according to Stake’s Congruence-Contingency Model. The research was carried out with the participation of 20 EFL teachers and the 5th graders from 5 pilot secondary schools in the academic year 2021-2022 in Kırıkkale. More than one data collection tool was used to evaluate the curriculum. Data were collected through “Curriculum Evaluation Form”, “Classroom Observation Form”, “Academic Achievement Test”, “Attitude Scale” , and “Teacher Questionnaire”. Frequency and percentage values were determined in the analysis of the data obtained from the teacher questionnaire. Descriptive analysis was used to analyze the qualitative data obtained with the curriculum evaluation form and classroom observations. Paired samples t-Test was used to determine whether the students’ pre-test and post-test scores of the academic achievement test and attitude scale differ meaningfully. According to the findings obtained in the antecedents, it was found that the teachers had not received any in-service training. The students’ attitude scale pre-test mean scores showed that their attitudes towards English were high. In the curriculum consisting of 36 units, the language level becomes increasingly difficult after the 15th unit. Since the learning outcomes aim high-level learning, they are above the readiness levels of the students. The majority of the teachers did not agree that the learning outcomes of the curriculum were suitable for the students’ prior knowledge. However, the students’ academic achievement test pre-test mean scores showed that they had prior knowledge. The principle of child-appropriateness was ignored in the content and learning experiences components of the curriculum. In the transactions, most of the teachers did not agree that the textbook was sufficient to achieve the objectives of the curriculum. The textbooks used in the observed classrooms were insufficient for the targeted language level. According to the findings obtained in the outcome, the students’ English language levels did not reach the projected level (B1.1). The majority of the teachers agreed that students’ reading, writing and listening skills

improved while speaking skills did not improve. In addition, it was found that language skills were not measured equally in the exams. It was determined that there was a significant difference between the students' academic achievement pre-test and post-test mean scores. However, it was concluded that the students' post-test mean scores were close to the pre-test mean scores and the success of the students was not at the desired level. There was no significant change between the students' attitude scale pre-test and post-test mean scores. To wrap up all the findings obtained in the antecedents, transactions, and outcome areas of the curriculum as a whole, the principle of suitability to the students' levels in the curriculum is ignored and communicative language skills of the students' do not improve as intended.

Keywords: English Curriculum, Program Evaluation, Stake's Congruence-Contingency Model, Intensive Foreign Language Education.



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, devam edemeyeceğimi düşündüğüm anlarda bile bana destek olan, tecrübeleri ile bilgi birikimimi artıran, her sorduğum soruya özveri ve sabırla cevap veren, öğrencisi olmaktan dolayı gurur duyduğum ve tezimde emeği çok olan değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Olaylara, cümlelere ve kitaplara bakış açımı değiştiren, farklı düşünmemi ve yorumlamamı sağlayan, deneyimleri ile öğretmen kimliğime katkıda bulunan ve yüksek lisans eğitimimde kendisinden ders almaktan dolayı mutlu olduğum hocam sayın Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın her aşamasında en büyük destekçilerim olan, bana güvenen ve her zaman yanımda hissettiğim en kıymetlilerim, haklarımı hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Hülya TAŞCI'ye ve babam Adem TAŞCI'ye çok teşekkür ederim.

Aldığım her kararda ve yaptığım her işte beni her zaman cesaretlendiren çok sevdiğim kardeşlerim Salih TAŞCI'ye, Seda BİRGİN'e ve Emrah BİRGİN'e teşekkür ederim.

İhtiyacım olduğunda hiçbir zaman yardımını esirgemeyen, beni sabırla dinleyen ve her zaman yanımda olan değerli dostum ve zümrem Elifnur ZOR'a teşekkür ederim.

Çalışmama katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	7
2.1.1. Cumhuriyetin İlanından Önceki Dönem (1299-1923)	7
2.1.1.1. Tanzimat Öncesi Yabancı Dil Öğretimi	8
2.1.1.2. Tanzimat Sonrası Yabancı Dil Öğretimi	9
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi	10
2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	14
2.2.1. 1930 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı	14
2.2.2. 1949 Ortaokul Yabancı Dil Öğretim Programı	14
2.2.3. 1973 Ortaokul Öğretim Programı	17
2.2.4. 1991 Ortaokul İngilizce Öğretim Programı	20
2.2.5. 1997 İlköğretim İngilizce Öğretim Programı.....	23
2.2.6. 2006 İngilizce Öğretim Programı.....	25

2.2.7. 2013 İngilizce Öğretim Programı.....	26
2.2.8. 2018 İngilizce Öğretim Programı.....	29
2.3. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı	31
2.3.1. Öğretim Programının Temel Felsefesi	32
2.3.2. Öğretim Programının Genel Amaçları	32
2.3.3. Öğretim Programındaki Anahtar Yeterlilikler	33
2.3.4. Öğretim Programında Değerler Eğitimi	34
2.3.5. Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	35
2.3.6. Öğretim Programının Yapısı	36
2.3.7. Öğretim Programının Uygulanmasında Önemli Hususlar	37
2.3.8. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı.....	38
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler	39
2.4.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar - Translation Method).....	39
2.4.2. Düzvarım Yöntemi / Doğrudan Yöntem (Direct Method).....	42
2.4.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)	45
2.4.4. Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi (Cognitive-Code Method).....	48
2.4.5. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)	49
2.4.6. Göreve Dayalı Dil Öğretim Yaklaşımı (Task-Based Language Teaching)	52
2.4.7. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi (Communicative Language Teaching) 54	
2.4.8. Seçmeli (Eklektik) Yöntem (Eclectic Approach).....	57
2.5. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	58
2.5.1. Program Değerlendirme Modelleri	59
2.5.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	59
2.5.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	59
2.5.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli	60
2.5.1.4. CIPP Modeli / Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli	60
2.5.1.5. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli	61
2.5.1.6. Eisner'in Eğitsel Eleştirisi Modeli.....	62
2.5.1.7. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	63
2.6. İlgili Araştırmalar	64
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	64
2.6.1.1. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Alanında Yapılan Araştırmalar	64

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	77
2.6.2.1. İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	77
3. YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Modeli.....	81
3.2. Çalışma Grubu	82
3.3. Veri Toplama Araçları	83
3.3.1. Öğretim Programı İnceleme Formu	85
3.3.2. Öğretmen Anketi	85
3.3.3. Sınıf Gözlem Formu.....	86
3.3.4. Tutum Ölçeği.....	86
3.3.5. Akademik Başarı Testi	87
3.4. Verilerin Toplanması	88
3.4.1. Öğretim Programı İnceleme Formu ile Verilerin Toplanması	88
3.4.2. Gözlem Formu ile Verilerin Toplanması	89
3.4.3. Öğretmen Anketi ile Verilerin Toplanması.....	89
3.4.4. Tutum Ölçeği ile Verilerin Toplanması	89
3.4.5. Akademik Başarı Testi ile Verilerin Elde Edilmesi	89
3.4.6. Verilerin Analizi.....	89
4. BULGULAR	93
4.1. Araştırmanın Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular	93
4.1.1. Öğretmen Anketi ile Elde Edilen Bulgular	93
4.1.2. Öğretim Programı İnceleme Formu ile Elde Edilen Bulgular.....	97
4.1.3. Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular.....	106
4.1.4. Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular	108
4.2. Araştırmanın Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular	108
4.2.1. Öğretmen Anketi ile Elde Edilen Bulgular	108
4.2.2. Sınıf Gözlemlerine İlişkin Bulgular	113
4.2.2.1. Gözlem Yapılan İlk Şubeye İlişkin Bulgular (5/B)	114
4.2.2.2. Gözlem Yapılan İkinci Şubeye Ait Bulgular (5/A)	116
4.2.2.3. Gözlem Yapılan Üçüncü Sınıfa Ait Bulgular (5/D)	117
4.2.2.4. Gözlem Yapılan Dördüncü Şubeye İlişkin Bulgular (5/C)....	119
4.3. Araştırmanın Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular	121
4.3.1. Öğretmen Anketi ile Elde Edilen Bulgular	122

4.3.2. Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular	124
4.3.3. Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular	126
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	127
5.1. Sonuç ve Tartışma	127
5.1.1. Programın Girdi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	127
5.1.2. Programın Süreç Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	133
5.1.3. Programın Ürün Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	136
5.2. Öneriler	140
EKLER.....	151
EK-1. ETİK KURULU ONAY YAZISI.....	151
EK-2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VERİ TOPLAMA ARAÇLARI UYGULAMA İZİNİ	152
EK-3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	153
Ek-3.1. Öğretim Programı İnceleme Formu.....	153
Ek-3.2. Öğretmen Anketi	157
Ek-3.3. Sınıf Gözlem Formu	161
Ek-3.4. Tutum Ölçeği Uygulama İzni.....	163
Ek-3.5. Tutum Ölçeği.....	164
EK-3.6. Akademik Başarı Testi	165
EK-4. Gözlem Yapılan Okul “İngilizce Sokağı”	172
EK-5. Öğrencilerin Çalışmaları.....	174
ÖZGEÇMİŞ.....	175

ÇİZELGELER DİZİNİ

<u>Cizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1.1. Yıllara Göre Türkiye'nin EF EPI Durumu	2
2.1. Yıllara Göre Yabancı Dil Öğretimi	11
2.2. 1949 Ortaokul İngilizce Haftalık Ders Saati	15
2.3. 1973 Yabancı Dil Dersi Haftalık Ders Saati	20
2.4. 1991 Ortaokul İngilizce Dersi Haftalık Ders Saati	23
2.5. 1997 İngilizce Haftalık Ders Saati	25
2.6. 2006 İngilizce Haftalık Ders Saati	26
2.7. İngilizce Öğretim Programı Modeli (2-8. sınıflar).....	28
2.8. 2013 İngilizce Haftalık Ders Saati	29
2.9. 2018 İngilizce Haftalık Ders Saati	31
3.1. Veri Toplama Araçları, Program Boyutu, Kullanım Amacı, Veri Kaynağı ve Türü	84
3.2. Veri Toplama Araçları, Veri Türü ve Verilerin Analizi	90
4.1. Öğretmenlerin Programın Girdi Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	94
4.2. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi.....	98
4.3. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (Kazanımlar)	100
4.4. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (İçerik).....	103
4.5. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (Öğrenme Yaşantıları).....	104
4.6. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (Değerlendirme)	105
4.7. Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular.....	107
4.8. Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular	108
4.9. Öğretmenlerin Programın Süreç Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	109
4.10. Öğretmenlerin Programın Ürün Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	122
4.11. Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular	125
4.12. Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular.....	126

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
3.1. Yakınsayan Paralel Desen.....	82
3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testine İlişkin Normal Q-Q Grafiği	92
4.1. İngilizce Sokağı.....	114
4.2. Panoya asılan öğrenci çalışması.....	115
4.3. Panoya asılan öğrenci çalışması.....	117
4.4. Panoya asılan öğrenci çalışmaları	118
4.5. Panoya asılan öğrenci çalışması.....	120

KISALTMALAR

- CEFR : Common European Framework Reference (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- TEGM : Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
- TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- TFT : Tüm Fiziksel Tepki



1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu belirtilerek araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, araştırmada sıklıkla geçen kavramlara ait tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil; biçimsel sistem aracılığıyla somut sözel içeriği oluşturan anlamların aktarımı ile meydana gelen biçim ve anlam unsurlarının dil topluluğundaki konuşmacının zihninde teorik olarak yer alması ile oluşan bir anlaşma sistemidir (Doğan, 2012, s.21). Dünyaya geldiği andan itibaren insan dil ortamının içinde yer alır ve ortamda hangi dil konuşuluyorsa o dili öğrenmeye ve konuşmaya başlar. Öğrenilen bu ilk dil düşünüldüğünde anadil kavramı ortaya çıkmaktadır. Kocamaz (1999, s.23) anadili, bireyin ilk başta annesinden ve dâhil olduğu yakın çevreden, sonra ise ilişki içine girdiği çevredeki insanlardan öğrendiği, birey ile toplum arasındaki bağı sağlayan dil olarak tanımlamaktadır. Anadil dışında kalan bütün diller ise yabancı dil olarak tanımlanmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve devletlerarası artan ilişkiler ile birlikte yalnızca bir dil bilmek değişen dünya koşullarına ayak uydurmakta yetersiz kalmaktadır. Bu durum da bireyleri iki veya daha fazla dil öğrenmeye yöneltmektedir. Türkiye’de cumhuriyetin ilanından önce yabancı dil eğitiminin Tanzimat’ın ilanı ile daha çok önem kazandığı, cumhuriyetin inancıyla birlikte ise özellikle 2. Dünya Savaşı’nın bitmesiyle artan devletlerarası stratejik ilişkiler ile daha da arttığı bilinmektedir. 2. sınıftan itibaren başlayan zorunlu yabancı dil eğitimi lise sonuna kadar devam etmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yıllardır farklı çalışmalar yapılmakta ve farklı dil öğretim politikaları takip edilmektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik yapılan çalışmaların ne derece başarılı olduğu tartışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İsviçre’de kurulan Education First (EF) tarafından hazırlanan EF English Proficiency Index (EF EPI), yetişkinlerin İngilizce dil becerilerinin ülke ve bölge olarak sıralamasıdır. Her yıl yayınlanan EF EPI Raporu, yetişkinlerin İngilizce yeterliliklerinin ortaya konması için uluslar arası bir ölçüttür. EF EPI İndeksinde

katılan ülke ve bölgelerin İngilizce yeterlilikleri “Çok Yüksek” ten “Çok Düşük” e doğru 5 farklı şekilde listelenmektedir. 2021 EF EPI sonuçlarına göre 112 ülke ve bölgeden 2 milyon yetişkinin test sonuçlarında Türkiye 70. sırada yer alıp düşük yeterlilik bandındadır. EF EPI puanı ise 478’dir. Türkiye, Avrupa’dan katılan 35 ülke arasında ise 34. sıradadır (EF EPI, 2021, s.7).

Çizelge 1.1. Yıllara Göre Türkiye'nin EF EPI Durumu

Yıl	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Sıralama/	43/	32/	41/	47/	50/	51/	62/	73/	79/	69/	70/
Katılımcı	44	54	60	61	69	72	80	88	100	99	112
Yeterlilik	Çok Düşük	Düşük	Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	Çok Düşük	Düşük	Düşük

Kaynak: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/turkey/>

Çizelge 1.1’de görüldüğü gibi Türkiye 2011 yılından beri İngilizce yeterliliğinde düşük ve çok düşük yeterlilik bandındadır ve katılımcı ülkeler içinde de çoğunlukla sonlara doğru yer almaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ile ilgili 2017 yılında alınan karar ile 5. sınıflarda yoğun İngilizce uygulamasına geçilmiş ve pilot olarak seçilen okulların 5. sınıf şubelerinde İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinin 7. Maddesi doğrultusunda en fazla haftalık 18 saat olmak üzere İngilizce öğretimine başlanmıştır. Öğrencilerin İngilizce seviyelerinin giriş düzeyi A1’den orta düzey B1.1 düzeyine çıkarılmasının amaçlandığı uygulamada nelerin yapıldığı, işleyişin nasıl olduğu ve öğrencilerin dil becerilerinin ne derece geliştiği araştırılması ve takip edilmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda yıllardır uygulanmakta olan Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf Uygulamasına yönelik uygulamanın en önemli paydaşları olan öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesi, öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi, süreçte yaşananların ortaya çıkarılması ve uygulama sonunda öğrencilerin dil becerilerinin hedeflenen düzeye gelip gelmediğinin tespiti uygulamanın yaygınlaştırılması açısından önemlidir. 2017 yılından itibaren devam eden bu uygulamada ne gibi durumların ortaya çıktığı cevaplanması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için cevap aranan temel sorular şunlardır:

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinin:

- 1- Girdi boyutuna uygunluğu nedir?
- 2- Süreç boyutuna uygunluğu nedir?
- 3- Ürün boyutuna uygunluğu nedir?

Araştırmanın temel sorularına yönelik ise şu alt sorulara cevaplar aranmıştır:

Girdi boyutunda:

- Programın program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi nedir?
- Beklenen öğrenci özellikleri ile var olan öğrenci özellikleri arasındaki uygunluk nedir?
- Beklenen öğretmen özellikleri ile var olan öğretmen özellikleri arasındaki uygunluk nedir?
- Öğrencilerin öğretim süreci başında dil öğrenmeye karşı tutumları ne düzeydedir?

Süreç boyutunda:

- Programın uygulanmasından beklenenler ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki uygunluk nedir?
- Öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Ürün boyutunda:

- Programın uygulanmasından beklenenler ile uygulama sonucu arasındaki uygunluk nedir?
- Öğrencilerin öğretim süreci sonunda öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşma düzeyi nedir?

- Öğrencilerin öğretim süreci sonunda dil öğrenmeye karşı tutumları ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, yoğun bir İngilizce programı olarak öğrencilere, Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen düzeylerden A1 ve A2 seviyelerini sunduktan sonra programın ikinci döneminde B1 (Eşik Düzey) seviyesinin yarısına kadar (B1.1) İngilizce öğretimi sağlamaktadır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü [TEGM], 2017). Yeni uygulanmakta olan bu programa ilişkin alan yazında çok az çalışma bulunmaktadır. Bu durum program hakkında çok sınırlı bir veri bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca mevcut çalışmalardan sadece birinde program değerlendirme modelinin (Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli) kullanılmış olması da programın bütün yönleriyle ele alınmamış olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli ile değerlendirilmesine yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmamasından dolayı alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Stake'in Uygunluk-Olasılık program değerlendirme modeline göre programın tüm yönüyle değerlendirmesi ile çalışmada farklı bakış açılarına yer verilmesi bütüncül resmin ortaya çıkarılmasında faydalı veriler sağlayacaktır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada;

1. Anket uygulanan öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını inceledikleri,
2. Öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri,
3. Anket ve akademik başarı testi uygulanan öğrencilerin soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 1. dönemi ile,
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde 5. sınıflar Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması yapılan pilot okulların İngilizce öğretmenleri ve öğrencileri ile,
- 2018 5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce öğretim programı ile,
- Akademik başarı testinin uygulanmasında 3 pilot okul ile,
- Araştırma kapsamında 1 pilot okulda gözlem yapılan sınıflar ile,
- Program değerlendirme modelleri açısından Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Öğretim programı, belirli bilgi kategorilerini içeren ve okullarda öğrencilere bilgi ve becerilerin eğitim programının hedeflerine paralel ve planmış bir şekilde kazandırılmasına yönelik hazırlanmış programdır (Saracaloğlu, 2019, s.27).

Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı: Yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında pilot olarak seçilen okullarda 5. sınıf İngilizce dersi için uygulamaya koyduğu öğretim programıdır.

Pilot okul: Pilot okul, 5. sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Uygulamasının yapılması için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında belirlediği okuldur.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de yabancı dil öğretimi ile yabancı dil öğretim programlarının tarihsel gelişimi, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programı, program değerlendirme modelleri ve konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması sadece insanlar arasındaki ilişkiler için önemli olmamıştır. Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği değişimle, devletlerarası ilişkilerde ve ayrıca toplumsal ilişkilerde dil kullanımı daha da önemli hale gelmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişim ve değişimine bakıldığında tarih boyunca birçok kültürle ilişkilerin olduğu ve bu kültürlerin de birbirlerinin dillerini etkilediği görülmektedir (Daslak, 2019, s.86-87).

İslamiyet’in din olarak benimsenmesi ile Türk kültüründe Arapça etkili olmuştur (Demircan, 1988, s.18). Selçuklular döneminde ise Farsça ve Arapça dilleri kullanılmıştır (Akyüz, 2007 ,s.45; Demircan, 1988, s.20). Osmanlı İmparatorluğu döneminde de yabancı dillerin öğretilmesi için birçok çalışma yapılmıştır (Demircan, 1988, s.59-84). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte yabancı dil öğretimi alanında yeterli bilgiye sahip olabilmek için Osmanlı Devleti’nin de yabancı dil politikalarının nasıl ve nerelere göre düzenlendiğini bilmek gerekmektedir.

Bu bölümde Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi ele alınacaktır.

2.1.1. Cumhuriyetin İlanından Önceki Dönem (1299-1923)

Cumhuriyetten önceki dönem yabancı dil öğretimi açısından Tanzimat öncesi ve Tanzimat dönemi olarak değerlendirilmektedir. Tanzimat öncesi dönemde eğitim alanında dini usuller esas alınırken, Tanzimat’ın ilanıyla batılılaşma hareketine gidilmiş ve eğitim batılı usullere göre yürütülmüştür (Demirel, 2020, s.4). Tanzimat’ın ilanı Osmanlı Devleti’nde birçok alanda batılılaşma hareketi olarak

değerlendirilmekte, özellikle de yabancı dil öğretimi alanında bir dönüm noktası olarak bilinmektedir.

2.1.1.1. Tanzimat Öncesi Yabancı Dil Öğretimi

Bu dönemin eğitim sisteminde sıbyan mektepleri ve medreseler gibi eğitim kurumları bulunmaktadır. Ayrıca dini inanış ve yaşam şeklinin etkisiyle Osmanlı halkının çeşitli alanlarda bilgi ve beceri edinebildikleri ahi teşkilatı, cami, tekke ve zaviyeler gibi sosyal ve dini kurumların varlığı da söz konusudur (Gündüz, 2019, s.41). İlk Osmanlı medreseleri personel, verilen dersler, derslerin işleme şekli ve eğitim-öğretimde kullanılan yöntemler açısından Selçuklu Devleti ile benzerlik göstermektedir (Özkan, 2019, s.23). Dönemin eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri diğer adıyla mahalle mektepleri ve medreselerde eğitim ve öğretimde Arapça kullanılmıştır. Osmanlı Devleti'nin, İslam dinine karşı duymuş olduğu saygı ve ilgi neticesi olarak medreselerde en başta okutulan, öğretilen dil Arapça olmuştur. Osmanlı medreselerinde Nevşehirli Damat İbrahim Paşa ile birlikte medreselerde Farsça da okutulmaya başlanmıştır (Özkan, 2010, s.786).

1699 yılında imzalanan Karlofça Antlaşmasıyla toprak kaybeden Osmanlı Devleti, dil bilen personele duyulan ihtiyacın artması sebebiyle yabancı dil öğretimine önem vermeye başlamıştır (Potukoğlu ve Büyüktolu, 2020, s.2006).

Osmanlı Devleti 1718'de imzaladığı Pasarofça Anlaşması ile Batı'nın üstünlüğünü kabul ederek bir dizi yenilgiden sonra devlet içinde yenileşme ve düzenlemeye gitme gayreti içerisinde bulunmuştur (Keklik, 2018, s.1-2; Akt., Potukoğlu ve Büyüktolu, 2020, s.2007).

18. yüzyılın sonlarına doğru eğitimde yenileşme hareketleri hız kazanmıştır. Bu noktada Osmanlı devletinde görülen gerilemenin sebebi askeri alandaki yenilgilere bağlanarak ilk olarak askeri alanda yenileşmeye gidilmiştir. Batılı anlamda eğitim-öğretim yapan, ordudaki yapılanmanın eğitim alanına yansımaya 1776'da açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümâyûn ve 1796'da açılan Mühendishane-i Berri-i Hümâyûn örnek olarak verilebilir. Bu okullarda öğretilen ilk batılı dil Fransızcadır. Böylece okul programlarında ilk kez bir yabancı dil yer almıştır. Batılı dillerden ilk olarak öğretilen yabancı dil Fransızca olmuştur. Ayrıca 1827'de açılan Tıphane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure ve 1834'te açılan Mekteb-i Fünûn-i Harbiye okulları da okul programlarında Fransızcaya yer veren diğer kurumlardır (Akyüz, 2007,

s.144-147). Bu okullarda Fransızca eğitim verilmesinin nedenleri, Fransa'nın o dönemlerde en ileri Avrupa ülkelerinden biri olması ve Osmanlı-Fransız ilişkilerinin çok ileri bir düzeyde olmasındandır (Demircan, 1988, s.50).

2.1.1.2. Tanzimat Sonrası Yabancı Dil Öğretimi

Abdülmeçid (1839-1861) 3 Kasım 1839 tarihinde Tanzimat Fermanını (Gülhane Hatt-ı Hümayûnu) yayınlamıştır. Bu ferman Türk tarihinin batılılaşma adına attığı ilk adımdır. Tanzimat Fermanı'nın ana amacı ordudaki yenilikler olmasına rağmen, eğitim alanında yapılacak ıslahatlara da yer verilmiştir. Tanzimatçılar, eğitim alanındaki yeniliklerin bir bakan ve bakanlık idaresinde olması gerektiğini düşünmüşlerdir. Tanzimat Fermanı'nda eğitimin örgütlenmesi için çeşitli adımlar atılmıştır (Şahin, 2015, s.37).

Fermanın yayınlanması ile başlayan dönemde modern okullaşmanın yalnızca İstanbul için geçerli olmadığı, taşrada da yeni eğitim kurumlarını yaygınlaştırmak gerektiği ilkesi kabul edilmiştir. Kızların eğitimi, sıbyan mekteplerinin ıslahı, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi, rüştiyelerden sonra ortaöğretimin ikinci kademesi olarak idadi ve sultanilerin açılması bu dönemde kaydedilen önemli gelişmelerdir (Demirkıran, 2019, s.71).

Bu dönemde okullarda dini ve modern eğitimin birlikte verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tanzimat döneminde ortaöğretim üçe ayrılmıştır. Bu okullar; Rüştiyeler (Sıbyan mekteplerinden sonra ortaöğretimin en alt kısmı) ,İdadiler (Rüştiyelerden sonra ortaöğretimin ikinci basamağı), Sultaniler (Liseler, ortaöğretimin son basamağı)dir (Kıraç, 2013, s.7).

Tanzimat döneminde, ortaöğretim programlarında yabancı dil derslerine yer verilmesi Sultani isimli okulların açılmasıyla olmuştur. Bu noktada 1 Eylül 1868 tarihinde açılan Galatasaray Sultanisi Türkiye'de yabancı dil öğretimi bakımından önemli bir adımdır. Galatasaray Sultanisi ortaöğretimde öğretimin yabancı dille yapıldığı ilk devlet okuludur (Demirel, 2020, s.6). Galatasaray Sultanisinin okul programında Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca zorunlu dersler iken, Rumca, Ermenice, Bulgarca, İngilizce, Almanca, İtalyanca ise seçmeli ders olarak yer almıştır (Demircan, 1988, s.85; Özkan, 2010, s.1790).

Galatasaray Sultanisi dışında ortaöğretimde eğitim veren kurum olmayan dönemde Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın 1869 yılında Maârif-i Nizamnâmesini yayınlamasıyla

ilk kez idadi adıyla ortaöğretim düzeyinde kurumlar açılmış ve yabancı dil derslerine ders programlarında yer verilmiştir. 1869 yılında devlet tarafından idadilerin açılmasıyla Osmanlı Devleti'nde ilk kez ortaöğretim programlarında yabancı dil bir ders olarak yer almıştır. 1908 yılında II. Meşrutiyetin ilanından sonra yabancı dil derslerine verilen önem artmış, tüm okullarda Fransızcanın zorunlu, Almanca ve İngilizcenin ise seçmeli ders olması kararlaştırılmıştır. Bu dönemde yabancılar tarafından açılan ilk özel okul Robert Koleji'dir. Amerika kültürünün yayılması için açılan kolejde eğitim-öğretim İngilizce yürütülmüş, İngiltere'de kolejlerdeki eğitim programlarına benzeyen bir anlayış benimsenmiştir (Demirel, 2020, s.7). Rüşdiye kademesinde yabancı dil öğretimine ise 1873-1922 yılları arasında başlanmıştır (Güçtekin, 2017, s.46).

Cumhuriyetin ilanına kadar olan sürece bakıldığında yabancı dil öğretimiyle ilgili ilk adımlar 18. yüzyılın ortalarına doğru atılmış ve hızla devam etmiştir. Bu dönemde yabancı dil olarak öğretilen dil Fransızca olmuştur. Osmanlı Devleti ile Almanya arasındaki yakınlaşmanın bir sonucu olarak artan talep nedeniyle Almanca da programa alınmıştır. 1915-1916 eğitim-öğretim yılında İstanbul Sultanisinde Almancanın yabancı dil olarak öğretimine başlanmıştır. Bu dönemde yabancı diller arasında en az tercih edilen dil İngilizce olmuştur (Güçtekin, 2017, s.51).

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönem, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesi ile başlayan ve günümüze kadar devam eden süreyi kapsamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti eğitim sistemini oluşturan kadro, İslamiyet öncesi Türklerin alp insan, Selçuklu ve Osmanlı'nın veli ve gazi insan ideal tiplerini, bu ideal tiplerin kültür kadrolarını ve felsefesini içinde barındırıyordu. Yirminci yüzyılın başına kadar medreseler, sıbyan mektepleri, Enderun, tekke ve zaviyeler gibi köklü geçmişi olan yaygın ve örgün eğitim kurumlarının bu kültürel kodların oluşturulmasında ve aktarımında önemli rolleri bulunmaktadır. Genelde Avrupa'da yaşanan sanayileşme ve milliyetçilik akımlarının yükselişi, imparatorlukların dağılması, Osmanlı özelinde ise bilim ve teknolojiye yeniliklerden geride kalma ve yaşanan mağduriyetler sonrasında Osmanlı İmparatorluğu Batı'nın getirmiş olduğu bilim, teknoloji ve eğitimi model olarak eski gücünü kazanmaya çalışmıştır. Bu amaçla XVIII. yüzyıldan itibaren askeri okullar ile başlayan eğitim ve öğretimde

yenileşme sürecine girilmiştir. Batı modele uygun bir eğitim sisteminin kurulmasında ise en önemli adım, 1857’de Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıyla atılmıştır. Böylece eğitim ile devletin bütünleşme süreci başlamış ve yeni bir devlet sisteminin temelleri atılmıştır (Giorgetti, 2019, s.117).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra eğitim alanındaki en önemli temel 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile atılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Mektep-medrese sebebiyle meydana gelen karışıklığa son verilerek ilk önce medreseler kapatılmış, sonra da 1927’de okul programlarındaki Arapça ve Farsça kaldırılmıştır (Demircan, 1988, s.92). Ayrıca yabancıların açtığı, eğitimin yabancı dil ile yürütüldüğü okulların devlet kontrolüne alınması sağlanmıştır. Ülkede hali hazırda var olan yabancı okulların denetlenebilmesi için yapılan ilk düzenleme Lozan Anlaşması ile olmuş, sonrasında ise düzenlemeler Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve çıkarılan diğer kanun, genelge vb. ile yapılmıştır (Kılıç, 2005, s.271).

Çizelge 2.1. Yıllara Göre Yabancı Dil Öğretimi

	1924	1927	1935	1941	1950	1960
Almanca	+	+	+	+	+	+
Fransızca	+	+	+	+	+	+
İngilizce	+	+	+	+	+	+
İtalyanca	+	+	+	+	+	+
Latince	-	-	-	+	+	-
Arapça	+	+	-	-	+	+
Farsça	+	-	-	-	+	+

Kaynak: Demircan, 1988, s.92

Çizelge 2.1’ de görüldüğü gibi Almanca, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca öğretimi cumhuriyetin ilanından sonra en çok tercih edilen yabancı diller olmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile yabancı dillere olan ilgi artmış ve Osmanlı Devletinde Arapça ve Farsça dilleri yerini Almanca, Fransızca İngilizce ve İtalyancaya bırakmıştır.

İlerleyen yıllarda ise özellikle 2. Dünya Savaşının bitmesiyle yaşanan teknolojik gelişmeler, devletlerarası stratejik ilişkiler İngilizcenin fazlasıyla tercih edilmesine neden olmuştur. Türkiye ve ABD arasındaki ilişkilerin artması ve yapılan işbirlikleri Türkiye’de İngilizceye olan ilgiyi artırmıştır.

Türk çocuklarının dil öğrenmek için yabancı okullara gitmelerini engellemek için 1928 yılında Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Dernek tarafından denetimi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel kolejler açılmıştır. İlk kolej 1932 yılında açılan bugünkü adı TED Ankara Koleji olan Yenışehir Lisesidir. Bu okulda ilkokul düzeyinde (4 ve 5. sınıflarda) programda haftada 10 saat kadar İngilizce dersine yer verilmiştir. Sonraki yıllarda ise kültür dersleri haricinde diğer derslerde öğretim İngilizce yapılmıştır (Demircan, 1988, s.97).

Uluslararası düzeyde artan ilişkiler ve yabancı dil bilen bireylere duyulan ihtiyaç neticesinde yabancı dilde eğitim veren okullara ihtiyaç artmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda 1955-1956 eğitim-öğretim yılından itibaren kolejler açılmaya başlanmıştır (Demirel, 2020, s.9). İngilizce öğretimin yapıldığı Maarif Kolejleri: İstanbul Maarif Koleji, Konya Koleji, İzmir Koleji, Diyarbakır Koleji, Eskişehir Koleji ve Samsun Koleji’dir. Bu okulların beğenilmesinin ardından bu 6 kolej Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 09.03.1974 tarihi ve 11108 nolu genelge ile lise adını almıştır. Daha sonra bu liseler 01.12.1975 tarih ve 11459 nolu genelge ile Anadolu Lisesi olarak adlandırılmıştır (Genç ve Çetintaş, 2001, s.52).

1981-1982 yıllarında yabancı dil dersi, ortaokul düzeyindeki sınıflarda haftada 3 ders saati; lise düzeyindeki sınıflarda 4 ders saati, bu liselerin edebiyat bölümlerinin son sınıfında ise 5 ders saati olarak uygulanmıştır. 14.10.1983 tarihinde yayınlanan 2923 nolu Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu Türkiye’de dil öğretimi açısından önemli bir adımdır (Kıraç, 2013, s.8).

1988-1989 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda yabancı dil öğretiminde “Basamaklı Kur Sistemi” uygulamasına geçilmiştir. Bu sisteme göre ortaokuldaki 1. sınıflarda yabancı dil dersi zorunlu tutulmuş fakat diğer sınıf kademelerinde ve lisede isteğe bağlı olmuştur. Dersten alınan notun sınıf geçmeye etkisinin olmadığı uygulama 1989-1990 eğitim-öğretim yılında kaldırılmış ve yabancı dil dersi zorunlu olmuştur (Akyüz, 2007, s.355).

1992-1993 eğitim-öğretim yılında Anadolu Liseleri gibi yabancı dil ağırlıklı Süper Liseler açılmıştır. Bu liselerde 1 yıl yoğun bir şekilde İngilizce eğitimi verilmiştir. 2005 yılında ise bu liselerdeki hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmıştır. 1997-1998 eğitim-öğretim yılı itibariyle zorunlu eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla uzatılmıştır. Yapılan değişiklikle İngilizce dersi 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013, s.11). Reform ile birlikte ilkokulda (4. ve 5. sınıflar) haftada 2 ders saati; ortaokulda ise (6. , 7. ve 8. sınıflar) haftada 4 ders saati 1. yabancı dil okutulmuştur (Genç ve Çetintaş, 2001, s.54).

11 Nisan 2012’de yayınlanan 6287 nolu kanun doğrultusunda zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Ayrıca eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde kademelere ayrılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). 2013 yılından itibaren de Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararıyla İngilizce dersi 2. sınıfta verilmeye başlanmıştır (MEB, 2013). 8 Mayıs 2013 tarihli İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi ile ilgili Talim Terbiye Kurulu’nun 7. maddesi şu şekildedir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2013):

Beşinci sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile en az dört ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak 18 ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenler kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilir.

Yapılan değişiklikle birlikte isteyen okullarda 5. sınıflarda haftalık 3 ders saati olan İngilizce dersinin 18 saate çıkarılması planlanmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 20.02.2017 tarihinde yayınlanan 10 nolu karar doğrultusunda 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitime geçilmiştir (TEGM, 2017). İlk kez 2017-2018 eğitim-öğretim yılında başlayan uygulama ile Türkiye genelinde 81 ilde seçilen belirli okullarda haftalık 11-15 ders saati İngilizce öğretimi başlamıştır ve uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır.

2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyetin ilanından sonra günümüze kadar devam eden süreçte eğitim sisteminde çeşitli köklü değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca dil öğrenimine artan ilgi ve bilimsel, teknolojik ve siyasi alanlardaki gelişmeler neticesinde dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler de değişmiştir. Bu değişiklikler yabancı dil öğretim programlarında da birtakım değişiklikleri ve güncellemeleri zorunlu kılmıştır. İngilizce dersinde yıllar içerisinde kullanılan öğretim programları aşağıda detaylı olarak özetlenmiştir.

2.2.1. 1930 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra hazırlanan ilk öğretim programı 1930 yılında yayımlanan Ortamektep Müfredat Programıdır. Ortamektep Müfredat Programı’nda yabancı dil derslerine Ecnebi Lisanı adıyla yer verilmiştir. Program kapsamında Fransızca, Almanca ve İngilizce derslerine ait öğretim programları bulunmaktadır. Ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda yabancı dil dersleri haftalık 5 ders saati olarak belirlenmiştir (MEB, 1930, s.51).

1930 Ortamektep Müfredat Programı’nda İngilizce dersi için ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda kullanılacak kitaplar belirtilmiştir. Birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde haftada 2 defa dilbilgisi ve cümle öğelerinin dizilimi öğretilirken Türkçenin kullanılacağı ve Türkçeden İngilizceye çeviri yapılacağı, diğer 3 derste de Türkçenin kesinlikle kullanılmayacağı ve çeviri yapılmayacağı ifade edilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde ise öğrencilerden okudukları ve çevirdikleri hikâyeleri kendi ifadeleriyle aktarmalarının beklendiği belirtilmiştir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde yazılı ve sözlü beceriler için etkinlikler, bellek çalışması ve karşılıklı konuşma önerilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde de yazılı ve sözlü becerileri ek olarak okuma ve kompozisyon, mektup yazma gibi yazma becerilerine ağırlık verilmesi istenmiştir (MEB, 1930, s.70-71).

2.2.2. 1949 Ortaokul Yabancı Dil Öğretim Programı

1948 yılında toplanan 4. Milli Eğitim Şurası’nda komisyonlar tarafından ilk ve ortaokul programları arasında uyumsuzlukların bulunması ve programların birbirini tamamlayan nitelikte olması gerekliliği sebepleriyle ortaokul programlarında

değişiklik yapılması kararı alınmıştır (MEB, 1949). Bu doğrultuda hazırlanan 1949 Ortaokul Programı 1973 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı 555 sayılı Tebliğler Dergisi'ndeki 855/11 sayılı kararla kız ve erkek ortaokulları ile karma ortaokullarda "Yabancı Dil" adıyla yer verilen ders ortaokullarda 1, 2 ve 3. sınıflarda 3 ders saati olarak planlanmıştır (MEB, 1949, s.103).

Çizelge 2.2. 1949 Ortaokul İngilizce Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	Ortaokul 1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
İngilizce	3	3	3

Kaynak: MEB, 1949

Program kapsamında yabancı dil dersinde bakanlık tarafından hazırlanan ders kitaplarının kullanılacağı, II. kitabın tekrarından sonra III. kitaba geçileceği belirtilmiştir. Belirlenen kitapların yanı sıra bütün öğretim sürecinde öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine göre hazırlanmış yardımcı kitapların faydalanılacağına değinilmiştir. Öğretmenlerden ise okutulan yabancı dile yönelik kullanılacak yardımcı kitapları kendilerinin temin etmeleri ve bu kitapları okumaları için öğrencilerine rehberlik etmeleri istenmiştir (MEB, 1949, s.116-117).

1949 Ortaokul Yabancı Dil Öğretim Programında Yabancı Dil dersinin amaçları şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1949) :

- 1- Öğrencilerde yeni bir dil öğrenme isteği ve ilgisi uyandırmak;
- 2- Öğrencilere konuşma cesareti ve serbestliği vererek onlara okuldan sonra da öğrenmeye başladıkları dili kendi kendilerine geliştirme iktidar ve isteği kazandırmak;
- 3- Öğrencilere, yabancı dil yoluyla kelime hazinelerini zenginleştirebileceklerini, genel kültürlerini artıracaklarını, düşünüş ve anlayış ufuklarını genişletebileceklerini kavratmak;
- 4- Öğrencilerde, öğrendikleri dili en iyi şekilde telâffuz etme merakı ve isteği uyandırmak;
- 5- Ortaokul döneminde kazanacakları 1500 kadar kelime içinde basit cümlelerle meramlarını anlatabilmelerini, seviyelerine uygun metinleri lügat yardımı ile anlayabilmelerini sağlamak;

- 6- Öğrencilerde, öğrenmekte oldukları dilde yazılmış, seviyelerine uygun kitap, dersi vesaireyi arayıp okuma ve inceleme hevesi uyandırmak ve bu hevesi gerekli şekilde desteklemek.

Hazırlanan öğretim programında Almanca, Fransızca ve İngilizce dersleri için ayrı ayrı amaçlar belirtilmemiştir. Her bir yabancı dil için belirlenen amaçlar ortaktır. Öğretim programında yabancı dil dersinin amaçları dışında açıklamalar bölümüne de yer verilmiştir. İlgili bölümde yer verilen açıklamalar şu şekilde özetlenebilir (MEB, 1949, s.239-243) :

- Ortaokulda yabancı dili öğretirken öğretmenin ilk görevi öğrettiği dili sevdirmek, öğrenilen dile karşı öğrencilerde ilgi uyandırmak ve dil öğrenmeye karşı ilgiyi beslemektir.
- Yabancı dil öğrenmeye başlayan bir öğrenci konuşmaya başlayan çocuğa benzer. Anadil öğrenilirken olduğu gibi yabancı dil işitilmeli, söylenenler taklit edilmelidir.
- Sınıf içinde öğrencilerin konuşurken yaptıkları yanlışlar düzeltilirken anlayışla hareket edilmelidir. Çünkü cesareti kırılan ve utandırılan öğrencinin yeniden konuşma hevesi, isteği kazanması güç olur.
- Ortaokul yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimi öğrencilerin yabancı dile karşı ilgi ve isteklerini kırabilir. Birinci sınıfta konuşmalar yalnızca şimdiki zaman ile olmalı, geçmiş ve gelecek zaman ise ikinci ve üçüncü sınıfta verilmelidir. Ortaokulda yalnızca cümlenin basit bir şekilde nasıl kurulacağını anlamış olmak yeterlidir.
- Kelimelerin yazılışları öğrencilere söyleterek, dinleterek ve yazılarak öğretilmelidir. Dikte metodu ise kelimelerin kontrolü için kullanılmalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde drama yönteminden faydalanılmalıdır.
- Sınıfta veya okulda bir yabancı dil kitaplığı kurularak ders dışı çalışmaya öğrenci teşvik edilmelidir.
- Öğrenciler, öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkelerden öğrencilerle mektuplaşmaya teşvik edilmelidir.
- Yabancı dil öğrenimini ders dışı saatlerde de sürdürmek için okulda yabancı dil kulüpleri kurularak öğrencilerin hikâye okumaları, oyun oynamaları, piyes düzenlemeleri sağlanmalıdır.

- Öğretmen ders saatlerini okuma ve yazmaya yönelik etkinlikler ile resim çizme, şarkı söyleme, konuşma, sessiz okuma ve dramatizasyon gibi çeşitli faaliyetlerle çeşitlendirmeli ve bu sayede öğrencilerin dersi istekle beklemelerini sağlamalıdır.
- Derste öğrenilenler fırsat buldukça tekrarlanmalıdır. Tekrarların öğrencileri sıkılmayacak şekilde yapılmasına önem verilmelidir.

Öğretim programında değerlendirme ile ilgili ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Yalnızca açıklamalar kısmında öğrencinin konuşurken yaptığı hataların düzeltilmesinde konuşma hevesini kırmayacak şekilde anlayışla hareket edilmesi uyarısı yapılmıştır.

2.2.3. 1973 Ortaokul Öğretim Programı

4.06.1973 tarihinde yayımlanan 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan 10 Mayıs 1973 tarihli 380 sayılı kararda yabancı dil öğretiminde harcanan zaman ve gayretin sonuçlarının yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca 2. Dünya Savaşı sonrasında yabancı dil öğretiminin uluslararası alanda daha önemli olduğu ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretimiyle ilgili çeviri ve dilbilgisi kurallarının ezberine dayanan klasik yöntem dışında modernleşme çalışmalarının başlatıldığı, yeni metot ve bu metoda uygun araçların geliştirildiği belirtilmiştir. Bu çalışmalar dışında, Avrupa Konseyi ile işbirliği yapılarak düzenlenen sempozyumlarda yabancı dil öğretim programları yeniden değerlendirilerek programdaki amaçların gerçekleştirilebilmesi için gereken öğretim araçlarının geliştirilmesine başlanmıştır (MEB, 1973, s.259). Yayımlanan İngilizce öğretim programının amaçları şöyledir (MEB, 1973, s.260):

1. Öğrencilere öğrenmekte oldukları yabancı dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme,
2. Anlaşılır bir şekilde konuşabilme,
3. Kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama,
4. Düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneği kazandırma,
5. Öğrendikleri dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteği kazandırarak gerek ileriki çalışmaları yönünden gerek turizm ve uluslararası

ilişkiler yönünden yurdumuza yararlı birer eleman olarak yetişmelerine yardım etmektir.

Öğretim programının amaçları incelendiğinde programın dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçladığı görülmektedir. Program dört temel dil becerisinin geliştirilmesi dışında öğrencilerin hedef dili öğrenme çabalarının okul sonrasında da devam etmesinin sağlanmasını ve dil öğrenmeye karşı isteğin kazandırılmasını amaçlamıştır.

Öğretim programında programın amaçları dışında yabancı dil öğretme-öğrenme süreci ile ilgili açıklamalar, öğretim araçları, öğretim metotları ve öğretim kademeleri ile ilgili bilgilere detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Yabancı dil öğretme-öğrenme süreci ile ilgili açıklamalarda genel ilkelerin yer aldığı bölümde programın amaçlarının dil öğretiminde her kademede uygulanması gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dil öğretiminde ilk olarak öğrencilere dili sevdirmelerinin, yabancı dile karşı ilgi uyandırmalarının ve bu ilginin devamlılığını sağlamalarının önemi vurgulanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerileri öncelikli olduğundan dil öğretiminde uygulanan metotta görsel ve işitsel araçlar ders kitaplarının birer parçasıdır. Öğretimde kullanılması önerilen öğretim araçları şunlardır (MEB, 1973, s.232) :

- Öğrenci kitapları
- Öğretmen kılavuzları
- Alıştırma kitapları
- Konuşma için tek resimler
- Küçük tablolar ve duvar resimleri
- Film şeritleri ve diyaforamlar
- Bantlar ve plaklar

Dil öğretiminde görsel-işitsel metoda dayandırılarak hazırlanan 1973 Ortaokul Programında benimsenen metodun genel ilkeleri şu şekildedir (MEB, 1973, s.232-233):

- 1- Öğretim yabancı dilde yapılmalıdır.

- 2- Kelime öğretiminde kelimelerin anlamları eşyanın kendisi gösterilerek, resim kullanılarak, dramatize edilerek, bilinen kelimeler, eş ve zıt anlamlı kelimeler kullanılarak açıklanabilir.
- 3- Anadil zorunlu haller dışında kullanılmamalıdır.
- 4- Kelime grupları ve cümle kalıpları anlamlarını açıklayıcı muhteva içinde kullanılmalıdır.
- 5- Günlük konuşma dili büyük önem taşır. Öğretimin ağırlık merkezini doğal konuşma alışkanlığı kazandıracak sözlü alıştırmalar teşkil etmelidir. Cümlelerin anlam ve yapıları bir bütün olarak düşünülmeli ve alıştırmalar görsel ve işitsel araçlar veya dramatizasyonla düzenlenen ortamlarda yapılmalıdır.
- 6- Öğretimde, önce dinleme ve konuşma sonra okuma ve yazma ilkesine gereken önem verilmeli ve bütün kademelerde bilinenden bilinmeyene, kolay olandan güç olana doğru gitme ilkesi göz önünde tutulmalıdır.
- 7- Zorunlu haller dışında çeviri yapılmamalı ve yabancı dilin anadile dayalı olarak öğretilmesinden kaçınılmalıdır.
- 8- Çeviri, her iki dilde tam hâkimiyet gerektiren çok güç bir alıştırma şekli olduğundan ancak son sınıflarda kısa parçaların çevirisi yaptırılabilir.

Program kapsamında yabancı dil öğretiminin 4 kademe de verileceği belirtilmiştir. Bu kademeler şöyledir (MEB, 1973, s.233-234):

Giriş Kademesi: Yabancı dil öğretilirken hedef dil kullanılmalıdır ve öğrenciye dinlediğini anlama ve konuşma becerileri kazandırılmalıdır. Derste öğretilen konular günlük hayattan seçilmeli, bu konulara ait ders içi etkinliklerde emir cümleleri ve diyaloglar kullanılmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin ders kitabı yoktur. Dersler öğretmen kılavuzundan yürütülmelidir.

İlk Kademe: Bu kademe de öğrencilere önce okuma sonra da yazma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Okuma çalışmalarından önce okuma metinleri içindeki kelimelerin okunuşları ve anadildeki karşılıkları öğretilmelidir. Yazma becerisinin kazandırılmasında ise yapılacak dikte çalışmalarında öğrencilerin daha önceden öğrendikleri kelime, ses ve cümle kalıplarını içeren parçalar seçilmelidir.

Orta Kademe: Orta düzeyde, öğrencilerin normal hızda konuşabilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu kademe de yazılı ve sözlü çalışmalarda daha

önceden öğrenilmiş konular seçilmelidir. Dikte çalışmaları bu kademenin ilk yılında ilk kademede uygulandığı şekliyle yapılmalıdır.

İleri kademe: İleri düzeyde, dört dil becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra hedef dilin konuşulduğu ülkeler hakkında bilgi verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin seviyelerine göre kitapların seçilmesiyle sınıf içi ve dışı okuma alışkanlığının kazandırılması hedeflenmektedir.

Çizelge 2.3. 1973 Yabancı Dil Dersi Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	6. sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İngilizce	3	3	3

Kaynak: MEB, 1973

1973 Ortaokul Yabancı Dil Öğretim Programı'nda değerlendirme ile ilgili ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Sadece giriş kademesinde değerlendirmenin nasıl yapılacağına değinilmiştir. Giriş düzeyinde çalışmaların sözlü olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.2.4. 1991 Ortaokul İngilizce Öğretim Programı

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde devam etmesi amacıyla 1988-1989 öğretim yılında "Basamaklı Kur Sistemi" uygulamasına geçilmiştir. Yapılan değişiklik doğrultusunda yabancı dil öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi, program geliştirme ve öğretim materyallerinin hazırlanması amaçlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu bünyesine bağlı Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi (YADEM) kurulmuştur (Demirel, 2020, s.16). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 24.10.1991 tarihinde yayımladığı 265 sayılı karar ile Yabancı Dil Öğretimi Geliştirme Merkezi (YADEM) tarafından hazırlanan öğretim programı ortaokul birinci sınıftan başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır (MEB, 1992, s.4).

Programın içeriği, yöntem ve değerlendirmeye ilişkin açıklamalar şu şekildedir (MEB, 1992, s.10-12):

- 1- Program öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencinin derse aktif katılımı önemlidir.

- 2- Yabancı dil öğretiminde yarar ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Dil öğretiminde öğrencinin günlük ihtiyaçlarından uzun vadeli ihtiyaçlarına yönelik bir düzenleme yapılmalıdır.
- 3- Yabancı dilde öğretim yapılması için ders içeriklerinin anlamlı bir bağlam içinde sunulması esastır. Dilin yapısı kadar kullanımı da önemlidir.
- 4- Yabancı dil öğretiminde dört beceriye de önem verilmeli fakat ortaokul düzeyinde özellikle dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulmalıdır.
- 5- Öğrencilerin dil öğrenmeye isteklilik, motivasyon gibi duyuşsal davranış özelliklerinin sürekli olması sağlanmalıdır.
- 6- Öğretim programının hazırlanmasında öğrencilerin ihtiyaçları, dil birimlerinin kullanım sıklıkları, öğrenilebilirlikleri ve işlevsel değerleri göz önünde bulundurulmuştur.
- 7- Öğretim yöntemi olarak seçmeli (eklektik) bir yaklaşım benimsenmelidir. Seçmeli yöntem kullanımında şu noktalara dikkat edilmelidir:
 - a- Her yöntemin iyi yanlarının seçilmesiyle oluşan seçmeli yöntem kargaşaya da neden olabilir. Bu nedenle akılcı bir bütünleştirme önemlidir.
 - b- Yöntemlerde ülkenin öğretim şartlarına uygun olacak düzenlemeler yapılmalıdır.
 - c- Kalabalık sınıflarda grup çalışmaları kullanılmalıdır.
 - d- Yabancı dil öğretimi hazırlık, sunuş, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Yalnızca sunuş veya uygulamaya dayalı öğretim eksik kalacağından iç içe geçmiş bir öğretim tercih edilmelidir.
 - e- Öğretimde öğrencilerin ilgilerini artıracak farklı alıştırma, teknik ve sunuş biçimlerine yer verilmelidir.
 - f- Her üniteye yer alan hedef davranışların ölçülebileceği ölçme araçları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- 8- Ders kitapları, yardımcı kitaplar ve görsel-işitsel araçlar gibi ders araç-gereçleri öğrencilerin ilgisine yönelik olmalı ve bu materyaller teknoloji kullanımını içermelidir.
- 9- Değerlendirme boyutu ile ilgili şu noktalara dikkat edilmelidir:
 - a- Her üniteye belirtilen hedef davranışlara yönelik ölçme araçları kullanılmalıdır.

- b- Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla değişik ölçme teknikleri kullanılmalıdır.
- c- Ünite sonlarında formatif değerlendirme ya da kısa sınavlar (quiz) yapılmalıdır.
- d- Öğretim yılı sonunda değer biçmeye yönelik düzey belirleyici değerlendirme yapılmalıdır.
- e- Ölçme araçlarından sınıf içi uygulamalarda öğretim amacıyla yararlanılmalıdır.
- f- Sınav sonuçlarına göre belirlenen eksikliklerin giderilmesi için tamamlayıcı eğitime yer verilmelidir.
- g- Her aşama için hazırlanan sınavlarda çoktan seçmeli, soru-cevap, doğru-yanlış ve dönüştürme gibi ölçme tekniklerine yer verilmelidir.

Programda programın içeriği, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler ile değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken ilkeler dışında ortaokul düzeyinde İngilizce öğretiminin genel hedefleri ile özel hedeflere de yer verilmiştir.

Ortaokul düzeyinde İngilizce öğretiminin genel hedefleri şu şekildedir (MEB, 1992, s.13):

- 1- İngilizceyi programın özel hedeflerine ayrıntılı biçimde belirtilen durum, işlev, kavram ve yapılar çerçevesinde;
 - Dinlediğinde anlayabilme,
 - Konuşabilme,
 - Okuduğunda anlayabilme,
 - Yazabilme
- 2- Dil-kültür bağlamı içinde anadili İngilizce olan ülkelerin kültürel değerlerinin farkına varma,
- 3- Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme,
- 4- İngilizce iletişim kurmaya istekli olma.

İngilizce dersinin hedeflerine ve hedef davranışlarına bilgi, kavrama, uygulama ve duyuşsal alan basamaklarına göre ortaokul 1,2 ve 3. sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı yer verilmiştir (MEB, 1992, s.13-33).

Çizelge 2.4. 1991 Ortaokul İngilizce Dersi Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	6. sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
İngilizce	3	3	3

Kaynak: MEB,1991

2.2.5. 1997 İlköğretim İngilizce Öğretim Programı

Türk Eğitim Sistemi'nde 1997-1998 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen “ Sekiz Yıllık Temel Eğitim Reformu” en önemli yapısal değişikliklerden biridir. İlköğretim kurumlarının yapısında değişikliklerin olduğu 4306 sayılı yasa ile 5 yıl olan zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Yasa gereği yabancı dil öğretiminin ilköğretim 4. sınıfta verilmeye başlamasına karar verilmiştir. Ayrıca ilgili yasa ile 6. sınıftan itibaren öğretim programına ikinci bir yabancı dilin eklenmesi kararlaştırılmıştır (Haznedar, 2010, s.747-748).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı 2481 sayılı Tebliğler Dergisi'nin 17.09.1997 tarih ve 144 numaralı kararında ilköğretim okulları (4. ve 5. sınıflar) İngilizce dersi haftada 2 ders saati olarak belirlenmiştir. İlgili karar ile ilköğretim 4 ve 5. sınıflar İngilizce dersi öğretim programı değiştirilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıflarda ise 1991 yılında kabul edilen İngilizce dersi öğretim programı kullanılmaya devam etmiştir (MEB, 1997, s.588).

Programın genel amaçları şu şekildedir (MEB, 1997, s.588) :

1. Türkçeden başka dillerin de olduğunu farkına varabilme.
2. Yabancı dil öğrenmeye istekli olma.
3. Yabancı dilde iletişim kurmaya istekli olma.
4. Öğrendiği yabancı dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu kavrayabilme.
5. Öğrendiği yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilme.
6. Öğrendiği yabancı dilin kalıplarını kurallarına uygun olarak kullanabilme.
7. Öğrendiği yabancı dili günlük hayatta kullanabilme.
8. Öğrendiği dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme.
9. Öğrendiği yabancı dilde düzeyine uygun diyalogları anlayabilme.
10. Öğrendiği yabancı dildeki sözcük ve sözcükleri yazabilme.

Programda genel amaçların yanı sıra ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflar düzeyinde özel amaçlar da belirlenmiştir. Üniteler ile konular belirtilmiş ve hem Türkçe hem de İngilizce olarak ders planları hazırlanmıştır. Öğretmenlerin ders esnasında kullanabilecekleri araç-gereçler ile yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir. Her iki sınıf düzeyinde değerlendirmenin yapılabilmesi için kullanılacak örnek ölçme soruları sunulmuştur.

Öğretim programı ile ilgili açıklamaların yer aldığı kısımda, ilköğretim okullarında 4. sınıfta başlayan zorunlu yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin 8 yıllık zorunlu eğitim bitiminde İngilizcede orta seviyeye gelmelerinin, ortaöğretimi tamamladıklarında ise ileri düzey İngilizce bilgisine sahip olmalarının hedeflendiği ifade edilmiştir. İlk kez yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmemeleri için ilgi ve merak uyandıracak etkinliklerin seçilmesi ve eğlenirken öğrenme vurgusu yapılmıştır. Dil etkinliklerinin karşılıklı konuşma ağırlıklı olmasına ve yabancı dil dersinin öğrencilerin diğer derslerden alışkın oldukları gibi düz anlatım tekniğiyle işlenmesine özen gösterilmesi istenmiştir (MEB, 1997, s.588).

Öğretim programında öğretmenlere, değerlendirme süreci ile ilgili de çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Başlangıç seviyesinde değerlendirmenin öğrencilerde dil öğrenmeye karşı ilgi ve istek azaltacak şekilde yazılı ve sözlü değil, öğrencilere hissettirilmeden yapılması önerilmiştir. Değerlendirmede kullanılacak testler ve yazılı sorularının dinleme, yazma ve okuma becerilerini kapsaması, dilbilgisi ve kültürlerarası anlamının birlikte değerlendirilmesi istenmiştir. Ayrıca öğretmenlere ödev ve alıştırmaların değerlendirilmesi için değerlendirme tablosu oluşturmaları ve sonuçları bu tabloda göstermeleri önerilmiştir. Yabancı dil dersinin öğrenci merkezli olması gerektiği vurgulanarak öğretmenin yardımcı, yol gösterici bir rol üstlenmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1997, s.588).

Önceki programlara bakıldığında ilk kez 1997 yılında hazırlanmış öğretim programında öğretmen-öğrenme süreci, ders planları ve değerlendirme aşamalarına ait bilgilere yer verildiği görülmektedir.

Çizelge 2.5. 1997 İngilizce Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	4. Sınıf	5. Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
İngilizce	2	2	4	4	4

Kaynak: MEB, 1997, s.9

2.2.6. 2006 İngilizce Öğretim Programı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı oluru ile kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan ve 10.02.2006 tarihinde 14 sayılı karar ile yayımlanan "İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı" 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 4. sınıftan başlanarak yürürlüğe konmuştur. Ayrıca öğretim programı 2007-2008 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfta; 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ise altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda uygulanacak şekilde kabul edilmiştir. Bu program ile 1997 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programı", 4. sınıfta 2006-2007 öğretim yılında; 5. sınıfta ise 2007-2008 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır. 2006 Öğretim Programı ile Talim ve Terbiye Kuruluşu Başkanlığı tarafından 1991 yılında kabul edilen "Ortaokul (6,7 ve 8. Sınıf) İngilizce Öğretim Programı" nın da uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir (MEB, 2006, s.60).

Hazırlanan programda karma yaklaşım benimsenmiştir. Program beceri odaklı, süreç/görev odaklı, konu odaklı, durumsal ve yapısal yaklaşımlar bir arada kullanılarak hazırlanmıştır (MEB, 2006, s.2).

2006 İngilizce Öğretim Programı, Avrupa Dil Pasaportu (ELP) temel alınarak oluşturulmuştur. ELP, öğrencilerin dili iletişimsel olarak kullanabilme yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca programda sarmal programlama yaklaşımı temel alınmıştır. Sarmal programlama ile bir konunun değişik zamanlarda tekrar edilerek unutulmaması ve pekiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s.2-3).

İlköğretim Kurumları haftalık ders çizelgesinde İngilizce dersi 4. ve 5. sınıflarda 2 saat; 6,7 ve 8. sınıflarda ise 4 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Çizelge 2.6. 2006 İngilizce Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	4. Sınıf	5. Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
İngilizce	2	2	4	4	4

Kaynak: MEB, 2006

244 sayfa olarak hazırlanan öğretim programı Türkçe açıklamalar kısmıyla başlayıp İngilizce olarak devam etmektedir. Ayrıca “Terimler Sözlüğü” başlığı altında öğretim programında kullanılmış İngilizce terimlerin öğretmenler tarafından anlaşılabilmesi için hazırlanmış bir sözlük bulunmaktadır. Programda 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait öğretim programlarına yer verilerek ünitelerde “topic, skills, context, functions ve tasks” başlıkları kullanılmıştır. Sınıf düzeylerine göre hazırlanmış olan öğretim programlarından sonra örnek olarak seçilen bir ünite ile bu ünite de kullanılacak çeşitli etkinliklere yer verilmiştir.

Sınıf içinde hedeflenenin öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimin İngilizce olması gerekliliğinin belirtildiği programda tutarlı bir dil kullanımı önerilmektedir. Öğretmenin sadece İngilizce konuşarak bir model olması ve öğrencinin söyleneni anlayabilmesi için beden dili, jest ve mimiklerin kullanılması vurgulanmaktadır. İngilizce iletişim kurmanın özendirilmesi ve anlaşılmadığı durumlarda ise göstererek veya örnekleyerek anlatılması gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2006, s.6).

Hazırlanan öğretim programında veli işbirliğinin önemine de değinilmiştir. Velilerin dil öğretimi konusunda meydana gelen yenilikler ile ilgili bilgilendirilmeleri ve çocukların öğrenilen dil ve kültüre karşı ilgi duymalarını sağlamaları için ebeveynlerinin desteklerine ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (MEB, 2006, s.5). Program bu yönü ile bu yıla kadar hazırlanmış öğretim programlarından farklılık göstermektedir. İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşımların da detaylı bir şekilde anlatıldığı programda yöntem, teknik ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması gereken öğretim araçlarına yer verilmiştir (MEB, 2006, s.16-28).

2.2.7. 2013 İngilizce Öğretim Programı

2012 yılında alınan karar ile eğitim sisteminde değişiklik yapılarak 8 yıllık zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Eğitim sistemi ise 4+4+4 şeklinde kademelere ayrılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kararıyla da İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (MEB, 2013).

Mevcut program 8-8,5 yaşında dil öğrenmeye başlayan çocuklar için tasarlanmıştı, şimdi ise çocukların 6-6,5 yaşında yabancı dil (İngilizce) ile tanışacaklarından dolayı yeni programda bu yaş grubundaki çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2013, s.2). Eğitim sisteminin kademelere ayrılması ve İngilizcenin 2. sınıftan itibaren verilecek olması nedenlerinden dolayı öğretim programında değişiklikler yapılmıştır.

Yeni İngilizce öğretim programının tasarlanmasında Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [CEFR]) dikkate alınmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil öğrenmeyi ömür boyu süren bir girişim olarak değerlendirdiğinden, İngilizceye yönelik erken yaşlardan itibaren olumlu bir tutum geliştirmek önemlidir. Bu yüzden yeni öğretim programı İngilizce öğrenenlerin öğrenme süreçleri boyunca rahat ve desteklenmiş hissettikleri eğlenceli ve motive edici bir öğretim ortamı oluşturmaya çalışmaktadır (MEB, 2013, s.2).

Çizelge 2.7. İngilizce Öğretim Programı Modeli (2-8. sınıflar)

Seviye [CEFR] (Saat/Hafta)	Sınıf (Yaş)	Odaklanılan Beceri	Temel Aktiviteler/ Stratejiler
1 [A1] (2)	2(6-6.5) 3(7-7,5) 4(8-8,5)	Dinleme ve Konuşma Dinleme ve Konuşma Dinleme ve Konuşma Çok Az Okuma ve Yazma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT) / El işleri-Drama
2 [A1] (4)	5(9-9,5) 6(10-10,5)	Dinleme ve Konuşma Az okuma Çok Az Yazma Dinleme ve Konuşma Az Okuma Çok Az Yazma	Drama /Rol yapma
3 [A2] (4)	7(11-11,5) 8(12-12,5)	İlk olarak: Dinleme ve Konuşma İkinci olarak: Okuma ve Yazma İlk olarak: Dinleme ve Konuşma İkinci olarak: Okuma ve Yazma	Tematik (Konusal)

Kaynak: MEB, 2013, s.5

Çizelge 2.7' ye göre 2. sınıfta sadece dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulduğu, öğrencinin dil yeterliliği arttıkça okuma ve yazma becerilerinin dâhil edildiği görülmektedir. Programda Tüm Fiziksel Tepki (TFT) yönteminin

kullanılması ayrıca drama, rol yapma ve el işleri gibi etkinliklere yer verilmesi ifade edilmiştir. Ayrıca tematik yaklaşımla disiplinler arası ilişki kurmak hedeflenmiştir. Öğrenilen dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesi vurgulanarak iletişimsel dil öğretimi önerilmektedir.

Sınıftaki öğrenme ortamının iletişimsel özelliklere dayandırılması şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2013, s.8) :

- 1- İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.
- 2- İletişim gerçek anlam oluşturmaya yöneliktir.
- 3- Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar.
- 4- Öğrenciler dili, el işleri, tüm bedensel tepki ve drama etkinlikleriyle eğlenceli şekilde kullanırlar.
- 5- Anadil kullanımı yasaklanmaz veya engellenmez fakat gerektiğinde kullanılır.
- 6- Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları halinde uyarılmaz ve düzeltilmez; iletişimin devamlılığına odaklanarak hatalarını daha sonra düzeltirler.
- 7- Öğrenciler “Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dille bir şeyler” yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.

Çizelge 2.8. 2013 İngilizce Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf.	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
İngilizce	2	2	2	3	3	4	4

Kaynak: MEB, 2013

2.2.8. 2018 İngilizce Öğretim Programı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan 19.01.2018 tarihli ve 15 nolu karar doğrultusunda ilkokul (2-4. sınıflar) ve ortaokul (5-8. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programı 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı itibariyle sınıf düzeylerinin tamamında uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2018, s.1764).

Yapılan revizyon ile öğretilenler, veliler ve akademisyenlerden elde edilen görüşlere göre öğretim programının güncellenmesi amaçlanmıştır. Program Ortak Avrupa Dil

Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages) dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2008, s.3). Yeni öğretim programı önceki öğretim programlarından değerler eğitimi odaklanması açısından farklıdır. Kazanımlarla aynı doğrultuda öğrencilere aktarılması gereken önemli değerlerin arkadaşlık, adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olduğu ifade edilmiştir. Öğretim programında yer verilen değerlerin öğretim programlarında konular ile temaların içine yerleştirilerek öğrencilere kazandırılması gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2018, s.6). Programın hazırlanmasında eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Eylem odaklı yaklaşımla öğrencilerin yetkin İngilizce kullanıcıları haline gelmeleri beklenmektedir (MEB, 2018, s.8).

2. ve 4. sınıfları kapsayan ilk seviyeler dinleme ve konuşma becerilerine odaklanmıştır. Küçük çocukların dili en iyi şarkılarla, oyunlarla ve uygulamalı aktivitelerle öğrendikleri araştırmalar doğrultusunda bu aşamada okuma ve yazma becerileri ile dilbilgisi odak noktası değildir. 5-6. sınıf düzeylerinde öğrencilerin dinleme ve konuşmaya yönelik becerilerine ek olarak dil becerileri geliştikçe isim, doğum tarihi, adres ve diğer bilgilerinin yer aldığı bir kulüp üyeliği kayıt formu doldurma gibi yazma etkinliklerinin yaptırılması önerilmiştir. 7-8. sınıf düzeylerinde ise okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin tümüne odaklanılması ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.9). Programda öğrencinin ikinci sınıf giriş düzeyi A1, sekizinci sınıf düzeyi ise A2 olarak belirlenmiştir (MEB, 2018, s.10).

İlköğretim 2-8. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 10 tema içermektedir. Hazırlanan temalarda aşamalılık ilkesi dikkate alınmıştır. Bir sonraki seviyede artan bir zorluk derecesi ile programlarda aşamalılık ilkesi göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Ayrıca programda kazanımların belirli aralıklarla tekrar ettirilmesi ile süreklilik ilkesine uygunluk söz konusudur. Programda ifade edildiği gibi (MEB, 2018, s.15) önerilen etkinliklerle (drama, pantomim, resim çizme, boyama, kukla yapma vb.) dersin öğretiminin eğlenceli hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Tasarlanan öğretim programları iletişimsel yaklaşımı temel almaktadır. Programlar öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yönelik ve öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. İlköğretim Kurumlarına yönelik yayınlanan haftalık ders saatleri çizelgesinde İngilizce dersinin ilköğretim düzeyinde 2-4. sınıflarda iki saat, ortaokul

düzeyinde ise 5-6. sınıflarda üç saat ve 7-8. sınıflarda dört saat olarak işleneceği belirtilmiştir (MEB, 2018, s.1827).

Çizelge 2.9. 2018 İngilizce Haftalık Ders Saati

Yabancı Dil	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf.	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
İngilizce	2	2	2	3	3	4	4

Kaynak: MEB, 2018

2.3. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yayımladığı 15.19.2017 tarihli 43769797-10.07.01-E.13998194 sayılı resmi yazı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasına geçilmiştir. İlgili resmi yazıda ortaokul 5. sınıflarda uygulamanın 81 il valiliğinden Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bildirilen 620 okulun tüm 5. sınıf şubelerinde uygulanacağı belirtilmiştir. Pilot olarak belirlenen okullardaki ders saatleri şu şekildedir (MEB, 2017):

- Yabancı Dil 15 ders saati,
- Türkçe 6 ders saati,
- Matematik 4 ders saati,
- Fen Bilimleri 3 ders saati,
- Sosyal Bilgiler 3 ders saati,
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2 ders saati,
- Seçmeli ders 2 ders saati.

Okullarda uygulama boyunca kurul kararı ile kabul edilen “Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı” kullanılacağı, gerekli materyallerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edileceği, bu materyallerin okullara ulaştırılmasına kadar öğretmenlerin Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından okullara gönderilen ortaokul İngilizce 5. sınıf ders kitabını, EBA’ da yer alan yabancı dil etkinlikleri, DynEd sistemini ve zümre öğretmenler tarafından hazırlanacak materyalleri kullanmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017).

52 sayfa olarak yayımlanan kılavuz bir sayfası hariç İngilizce olarak yazılmıştır. Kılavuzda programın temel felsefesi, programın genel amaçları, programda anahtar yeterlilikler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, dil becerilerinin ölçümünde önerilen ölçme teknikleri, programın yapısı, programın uygulanmasında önemli hususlar ve 5. Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Programı başlıkları yer almaktadır (MEB, 2018, s.2).

2.3.1. Öğretim Programının Temel Felsefesi

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı hazırlanırken Ortak Avrupa Dil Referans Çerçeve programı: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (CEFR) ilkeleri benimsenmiştir. CEFR öğrenenlerin akıcılık, yeterlik ve kalıcı dil öğrenmelerine yatırım yapmak için öğrenmelerini gerçek hayata aktarabilme ihtiyaçlarını özellikle vurgulamaktadır (CoE, 2001,Akt., MEB, 2018, s.3). CEFR dil öğrenmeyi yaşam boyu süren bir iş olarak düşündüğünden, İngilizceye karşı erken yaşlardan itibaren olumlu bir tutum geliştirmek önemlidir. Bu nedenle, mevcut program öğrenenlerin öğrenme süreçleri boyunca desteklenmiş ve rahat hissettikleri motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamını teşvik etmeye çalışmaktadır. Dil öğrenmenin iletişimsel olması sebebiyle öğrenme ortamında gerçek materyaller, drama, rol yapma ve uygulamalı etkinlikler kullanılmaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesi için ise bütünsel bir yaklaşım vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayımlanan 2-8. sınıflar İngilizce öğretim programına paralel olarak mevcut 5. sınıf öğretim programı da iletişim ilkelerine dayanmaktadır (MEB, 2018, s.3).

2.3.2. Öğretim Programının Genel Amaçları

Günümüz toplumunda ekonomik, politik ve sosyal ilerlemenin anahtarı Türk vatandaşlarının uluslararası düzeyde etkin bir iletişim kurma yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu nedenle, süreçte İngilizce yeterliliğine sahip olmak temel faktördür. Anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için diğer derslerde olduğu gibi İngilizcede de kullanılan materyallerin öğrencilerin günlük yaşantıları ile ilişkili olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, yeni öğretim programı İngilizcenin ihtiyaç ve istekleri iletme, inançları ve görüşleri dile getirme, ilişkiler kurma vb. rolü gereği iletişimsel olarak dil öğrenmeye odaklanmaktadır. İletişimsel yaklaşım, hedef dil kullanımını başkalarıyla iletişim kurma aracı olarak görmektedir. Dolayısıyla, odak noktası

dilbilgisi kuralları ve dilin işlevleri değil, dilin gerçek hayatta anlam oluşturmak için etkileşimli bir bağlamda kullanılmasıdır (Larsen-Freeman&Anderson, 2011; Richards, 2006, Akt., MEB, 2018, s.4). Başka bir deyişle, öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile ders kitabından hazırlanmış bir diyalogu sırasıyla okumak ya da fiil formlarını ezberlemek yerine grup olarak bir oyun hazırlama ve sonra sınıf arkadaşlarıyla oynama gibi gerçek iletişim gerektiren etkinliklere katılırlar. Sınıfta kullanılacak materyaller ve öğretim araçları İngilizcenin gerçek hayatta kullanıldığını göstermek için mümkün olduğu kadar gerçek materyallerden seçilir. Ayrıca öğrenci başarısında motivasyon önemli olduğundan, öğretim programı farklı gelişim seviyesindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak İngilizce öğrenmeyi ilginç, ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Cameron, 2001, Akt., MEB, 2018, s.4).

Programın başka bir yönü öğrencilerin dil öğrenmeyi sınıf içi ve dışında nasıl gördüklerinin yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin deneyimlerini sınıf içi görevler ve çeşitli ödevlerle nasıl şekillendirecekleri ile ilgilidir. Program bu yönü ile öğretim sürecinde etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme stratejilerinin kullanımını desteklemektedir (O'Malley&Chamot, 1990; Oxford,1990,1996, Akt., MEB, 2018, s.4). Öğretim programında öğrenme stratejileri farklı boyutları ile ele alınmaktadır. İlk boyut, kitap yazarlarının yanı sıra öğretmenlerin de öğrenciler için konu ile alakalı ilginç ve ulaşılabilir bağlamlar ve görevler üretmesidir. İkinci boyut, programdaki her üniteye yer verilen ödevler ile ilgilidir. Üçüncü boyut, öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirmedir. Programın en önemli özelliği öğretme ve öğrenme davranışları üzerinde olumlu ve faydalı bir etki bırakmasıdır. Bu amaç, öğrencilerin zengin ve daha kapsamlı öğrenme stratejilerini kullanmalarını sağlamak için belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretim programı sınavların doğasından dolayı bazı dil öğrenme stratejilerinin diğerlerinden daha fazla kullanımından tamamen kaçınmaktadır (MEB, 2018, s.4).

2.3.3. Öğretim Programındaki Anahtar Yeterlilikler

Avrupa Birliği ülkelerindeki İngilizce dersi öğretim programlarının genel ve ortak hedefleri olan anahtar yeterlilikler her bir vatandaşın örgün eğitim süresi boyunca edinmek zorunda oldukları genel ve ortak hedefleri temel almaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen anahtar yeterlilikler

öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde edinmeleri beklenen temel bilgi, beceri ve tutumlardır. Avrupa Komisyonu tarafından belirlenmiş anahtar yeterlilikler şu şekildedir (MEB, 2018, s.5):

- Geleneksel Beceriler
 - Anadilde iletişim
 - Yabancı dillerde iletişim
- Dijital Beceriler
 - Okuryazarlık
 - Matematik ve Fen Bilimlerinde temel beceriler
- Yatay Beceriler
 - Öğrenmeyi öğrenme
 - Toplumsal ve yurttaş olma sorumlulukları
 - Karar verme yetisi ve girişimcilik
 - Kültürel farkındalık ve girişimcilik

Avrupa Birliği ülkelerinin İngilizce öğretim programlarında komisyon tarafından belirlenen bu temel yeterlilikler dışında alt yeterliliklere de yer verilmiştir. Anahtar yeterliliklerin gelişimini desteklemek için eğitim politikası şöyledir:

- 1- Öğrenciler için etkili olacak eğitim materyalleri hazırlama,
- 2- Erken yaşta okuldan ayrılmayı azaltma,
- 3- Erken çocukluk döneminde eğitime katılımı artırma,
- 4- Öğretmenlerin ve diğer paydaşların destek mekanizmalarını geliştirme.

Milli Eğitim Bakanlığı bu amaçtan hareketle anahtar yeterlilikleri içermesi ve öğrencilerin bu yeterlilikleri edinebilmelerini sağlamak için İngilizce öğretim programı da dahil tüm öğretim programlarında geniş çaplı bir inceleme ve revizyon çalışmasına başlamıştır. Güncellenen programda öğretmenler ve kitap yazarları için öneriler yer almaktadır. Ayrıca, öğretim programı öğretmenlere ve kitap yazarlarının etkili bağlamsal içerikler, destekleyici ve ek materyaller hazırlamalarına yardımcı olmak için anahtar yeterlilikleri ve değerler eğitimini içermektedir (MEB, 2018, s.5).

2.3.4. Öğretim Programında Değerler Eğitimi

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda değerler; çevre bilinci, kültürel miras bilinci, çalışkan olma, işbirliği, aile ve arkadaşlık, cömertlik, yardımseverlik,

merhamet, alçakgönüllülük, özgüven, öz saygı, adalet ve adil olma duygusu, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve özgürlük gibi kişisel ve toplumsal inanç ve tutumları ifade etmektedir. Sekiz anahtar yeterliliğin öğretim programına dâhil edilmesine benzer şekilde, değerler de temalara ve her bir üniteye yer alan konulara, dil becerilerine ve işlevlerine yerleştirilmiştir. Öğretmen ve kitap yazarları da programda tanımlanan anahtar yeterlilikleri ve değerleri kullanmaya teşvik edilmelidir (MEB, 2018, s.6).

2.3.5. Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Ölçme ve değerlendirme bir öğretim programının en önemli özelliklerinden biridir. Öğrenme, öğretme ve ölçme bir bütünün parçasıdır ve sürekli olarak birbirleriyle iletişim halindedir. Ölçme ve değerlendirmenin teorik çerçevesi, farklı türde ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilen Ortak Avrupa Dil Referans Çerçeve Programına dayanmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme teknikleri, alternatif ve süreç odaklı ölçme yöntemleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin gelişiminde kendi gelişmeleri ve başarılarını gözlemlemeleri beklendiğinden öz değerlendirme de vurgulanmaktadır (Bachman, 1990; CoE, 2001, Akt., MEB, 2018, s.6). Bu amaçla her üniteye kazanım listesi yer almaktadır. Öz değerlendirme kontrol listelerinde öğrencilerden eylem odaklı yaklaşımla kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri istenmektedir. Öğrenciler “Ne öğrendim?”, “ Ne kadar öğrendiğini düşünüyorsun?” ve “Sınıfta öğrendiğine bağlı olarak gerçek hayata ne yapabileceğini düşünüyorsun?” gibi soruları cevaplamaları için teşvik edilir.

Öğretim programında alternatif süreç temelli ölçme tekniklerine ve öz değerlendirmeye ek olarak, yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ev ödevleri ve projeler gibi geleneksel değerlendirme ile öğrenci başarısının ölçülebileceğine yer verilmiştir. Öğretim programının ürün ve süreç odaklı sınavlar, sonuç değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme de dâhil olmak üzere tüm ölçme yöntemleri ile ilgili temel felsefesi şunlardır (MEB, 2018, s.7):

- Dört dil becerisi ve dil bileşenlerinin örtük değerlendirmesini kapsamalı,
- Öğrencilerin öğrenme stillerine ve bilişsel özelliklerine göre farklılık göstermeli,
- Programda belirtilen öğrenme ve öğretmen yöntemi ile tutarlı olmalı,
- Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalı,

- Olumlu ve etkili bir geri dönüt yaratmalı,
- Öz değerlendirme, yansıtma ve geribildirim içermeli,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve çalışmaya ihtiyaç duyulan alanları tespit etmelerine yardımcı olmalıdır.

Öğrencilerin dil yeterliliklerini ölçmek ve değerlendirmek, öğrencilere kendi hızlarını gözlemlmelerine yardımcı olmak ve sınıf dışında İngilizceye nasıl çalışacaklarını şekillendirerek öğretim sürecini desteklemek için çok çeşitli ölçme teknikleri gereklidir. Bu amaçlara ulaşmak için biçimlendirici ve sonuç değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Ölçme ve değerlendirmedeki bu çeşitliliğin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018, s.7).

2.3.6. Öğretim Programının Yapısı

İngilizce için yeni bir öğretim programı oluşturulurken, tek bir öğretim yöntemi kullanılmamıştır. Programda Ortak Avrupa Dil Referans Çerçeve Programının otonom öğrenme, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği içeren üç tanımlayıcısını dikkate alan eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (CoE, 2001, Akt., MEB, 2018, s.10). Öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçeve Programına uygun olarak uluslararası dil ve kültür çeşitliliğini anlamayı ve değer vermeyi öğrenirken kendilerine güvenen ve yetkin birer İngilizce kullanıcıları olmaları beklenmektedir.

5. sınıf İngilizce öğretim programı dil kullanımı, işlevler ve öğrenme materyalleri şeklinde 3 ana öğrenme aşamasına ayrılmıştır. 5. sınıf düzeyi için tasarlanan 36 ünite iletişim, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur. Konuşma becerisi 10. üniteden itibaren CEFR’de belirtildiği gibi “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olarak 2 ana alt beceriye ayrılmıştır. Bu nedenle, programın uygulayıcılarından ders hedefleri olarak dil becerilerine odaklanmaları ve derslerini bu doğrultuda planlamaları beklenmektedir. Ayrıca program hedef kitleye, özellikle de öğretmenlere küçük çocukların şarkılar, oyunlar ve uygulamalı etkinlikler aracılığıyla daha iyi öğrendiklerini gösteren pedagojik öneriler sunmaktadır.

5. sınıf yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı 540 saatlik uygulamayı içeren bir programdır. Bu seviye için yeterlilik seviyesi B1 olarak tanımlanmıştır ve B1.1 olarak da belirtilebilir. İlerleyen sınıf seviyelerinde (6,7 ve 8. sınıflar) ise İngilizce yeterlilik seviyesinin B1.2’ye yükselmesi beklenmektedir. 5. sınıf yabancı dil

uygulanması için öğretim programında yer verilen 36 ünite birbiriyle ilişkilidir. Dil öğrenimi ve günlük hayat arasında bir bağlantı oluşturmak için her ünite de temalar öğrenenlerin aşına olduğu durumlardan ve fikirlerden seçilmiştir. Bu nedenle aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatiller, boş zaman etkinlikleri gibi temalar vurgulanmaktadır. CEFR’de belirtilen kültürlerarası yeterliliği ve kültürel çeşitliliği geliştirme vurgusu dikkate alındığında kültürel durumlar da bağlamsal boyutta ele alınmaktadır.

Çoğu zaman öğretim programı, uygulanmakta olan programdan birçok noktada farklılık gösterebilmektedir. Programın uygulamasını okul yöneticileri, binalar, sınıf kaynakları ve materyaller, öğretmenler, sınıf mevcudu, veliler ve öğrencilerin kendileri gibi sayısız dış faktör etkileyebilmektedir. Bu nedenle, programın nihai başarısı ilgili herkesin desteğini, dikkatli planlamayı ve ortaklığı gerektirmektedir (MEB, 2018, s.10-11).

2.3.7. Öğretim Programının Uygulanmasında Önemli Hususlar

Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi istenilen hususlardan bazıları şunlardır (MEB, 2018, s.14):

- İletişim mümkün olduğunca İngilizce yürütülür.
- İletişim gerçek anlamın yaratılmasına odaklanır.
- Öğrenciler gelişen İngilizce dil becerilerini öğrenmenin her alanında kullanırlar.
- Öğrenciler işitsel ve görsel materyaller aracılığıyla sürekli olarak İngilizceye maruz kalırlar.
- Dil öğrenme TPR, drama, sanat ve el sanatları ile desteklenir.
- Öğrencilere, İngilizce öğrenme yolculuklarında ilerlerken anadillerine değer vermeleri ve gerektiğinde anadil kullanımının onaylandığı öğretilir.
- L1 (anadil) kullanımı yasaklanmaz, sadece gerektiğinde kullanılmalıdır (Örneğin karmaşık talimatlar verme veya zor kavramları açıklama)
- Öğrenciler, söylediklerini anlayan güler yüzlü öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilir.
- Öğretmenler çoğunlukla İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmak için sınıftadırlar.
- Öğrenmenin odak noktası belirli bir sürede öğretim programını tamamlamaktan ziyade iletişimi derinleştirmektir.

- Yapılan hatalar iletişim sırasında akışı bozmamak için düzeltilmez, öğretmen tarafından not edilir ve daha sonra uygulama ve pekiştirme ile düzeltilir.
- Öğrenciler bildiklerini pekiştirmek için daha önceden işlenen materyaller ile sık sık karşılaşır.
- Öğrenciler zorlu ama başarılabilir etkinlikleri tamamlayarak yüksek motivasyon geliştirirler.
- Ebeveynler sürecin bir parçası olmaya teşvik edilir.
- Öğrenciler ‘dili öğrenmek’ yerine ‘dille bir şeyler yaparak’ İngilizce öğretim becerilerini geliştirirler.
- Ders kitabı yazarları ve materyal geliştiricileri ders materyallerinde dolaylı olarak tanımlanan değerlere ve temel yeterliliklere programlarında yer vermelidir.

2.3.8. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının amacı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında öğrencilere CEFR’de belirtilen temel kullanıcı düzeyleri olan A1 ve A2 düzeylerinden sonra uygulamanın ikinci döneminde bağımsız kullanıcı düzeyi olan B1 düzeyinin yarısına kadar (B1.1) İngilizce öğretmektir. 5. sınıfı bitiren öğrencilerin orta seviyede (B1) belirlenen dil becerilerini edinmiş olmaları hedeflenmektedir. İletişimsel becerilerin ele alındığı öğretim programında B1.1 düzeyinin sonunda öğrencilerden günlük konularla ilgili durum ve olayların geçtiği bağlamlarda temel kelime dağarcığıyla İngilizceyi kullanabilecek yeterlikte dil becerilerine sahip olmaları, akademik veya profesyonel jargon içermeyen basit sözlü veya yazılı söylemler ve temel sözvarlığıyla ifade edebilmeleri, sözcük ve yapısal sınırlılıklarına rağmen aile, hobiler, ilgi alanları, günlük yaşam ve okul hakkında iletişim kurabilmeleri amaçlanmıştır. Ara ve orta düzey kullanıcı (B1.1) yetileri; günlük konular ve günlük temel aktiviteler ve olaylar, ilgi alanları, günlük yaşam ve okul hakkında kısıtlı sözcükle iletişim kurma, bu bağlamlarda basit sözlü ve yazılı metinler üretebilme; yaş, ilgi alanları, gelişim özelliklerine uygun basit iletişim kurmadır (MEB, 2018, s.16).

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Globalleşen dünyada en az bir yabancı dil öğrenmenin önemi göz önüne alındığında dil öğretimi insanların sürekli ilgi gösterdiği ve çeşitli yöntemlerin geliştirildiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yabancı dilin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği konusunda dilbilimciler tarafından bazı yöntemler geliştirilmiştir. Türkiye’de de dil öğretimi üzerinde çeşitli yöntemler denenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Dil Öğrenim Konseyi tarafından düzenlenen, “Yabancı Dil Öğretim Programları” nı konu alan seminerde bir dilin öğretilmesinde kullanılabilecek çeşitli yöntemler belirlenmiştir. Uzmanların belirledikleri yöntemler şu şekildedir (Demirel, 2000, s.35).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar – Translation Method)

Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel – Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive Code Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

Göreve Dayalı Dil Öğretim Yaklaşımı (Task-Based Language Teaching)

İletişimci Yaklaşım (Communicative Language Teaching)

Seçmeli Yöntem (Eclectic Approach)

2.4.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammar - Translation Method)

Eski bir yöntem olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, yabancı dilin öğretilmesinde kullanılan ilk yöntemdir. Alman bilim insanı Karlz Poetz (1819-1881) tarafından dil öğretimine kazandırılmıştır (Celce ve Murcia, 2014, s.4-5). Yöntemin geliştirilmesine katkı sağlayan isimler Johann Seidenstücker, Karl Ploetz, Heinrich Gottfried Ollendorf ve Johann Meidinger’ dir. Yıllar boyunca farklı isimlerle anılan bu yöntem, ilk başlarda “ Prusyalı Yöntem” olarak da bilinmektedir (Oflaz, 2015, s.702; Richard ve Rogers, 2001, s.5; Şenel, 2015, s.4).

Yöntem öğrencilerin yabancı dilde edebi eserleri okumaları, bu metinlerin çevirilerini yapmaları ve metindeki dilbilgisi analizine dayanmaktadır. Yunanca ve

Latince dillerinin öğretimi için geliştirilen, dilbilgisi öğretimini temel alan bu yöntem bir yabancı dili isim, fiil, sıfat, tanımlıklar, zamirler, zarflar ve bağlaçlar olarak sekiz farklı bölümde ele almaktadır (Doğan ve Doğan, 2011, s.256).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, öncelikle hedef dildeki dilbilgisi kurallarının analizi ile başlayan ve bu bilgilerin, cümle ve metinlerin hedef dile ve hedef dilden de anadile çevrilmesiyle devam eden bir dil öğrenme yoludur (Richard ve Rogers, 2001, s.5). Öğretim ortamında kullanılan dil öğrencinin anadilidir ve hedef dilin kullanımı ise çok azdır. Öğrencinin anadilinin dilbilgisi kurallarına hâkim olduğunun varsayıldığı bu yöntem eğer anadildeki dilbilgisi kurallarında bilgi eksikliği varsa, hedef dilin öğrenilemeyeceğini savunmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s.300). Yöntemde önemsenen dil becerileri okuma ve yazmadır. Telaffuz hiç önemsenmezken, konuşma ve dinleme becerileri çok az öneme sahiptir. Çünkü yazılı dilin sözlü dilden üstün olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencinin konuşma ve dinleme becerilerinde problem yaşadığı söylenebilir.

Dil öğretiminde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini kullanan öğretmenlere göre, dil öğrenmenin temel amacı hedef dildeki yazılı metinleri okuyabilmektir. Bunu yapabilmek için de öğrencinin hedef dilin dilbilgisi kurallarını ve kelimelerini bilmeleri gerekmektedir. Dilbilgisi kuralları tümdengelim yoluyla öğretilir. Bir diğer amacı ise, metin analizinde öğrenilen dilbilgisi kurallarıyla hatasız çeviriler yapmaktır. Metinler içerikleri veya anlamları için değil dilbilgisi kurallarının öğretilmesi açısından alıştırma olarak görülmektedir. Değerlendirme genellikle anadildeki metinlerin hedef dile çevrilmesi veya hedef dilden anadile çeviriler şeklinde yazılı sınavlar aracılığıyla yapılır (Larsen-Freeman, 2000, s.17-18).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde sınıflar öğretmen merkezlidir. Bu nedenle öğrenci-öğrenci iletişiminin azlığından söz edilebilir. Ayrıca ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığı için dilin iletişimsel olarak kullanımına yeteri kadar önemin verilmediği de söylenebilir.

Bu yöntemde kullanılması önerilen teknikler şöyledir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s.20-22) :

1-Edebi bir metnin çevrilmesi (Translation of a Literary Passage)

Öğrenciler hedef dildeki bir metni anadillerine çevirirler. Çevirilerin sözlü veya yazılı yapıldığı bu teknikte hedef dildeki dilbilgisi kuralları analiz edilir ve

kelimeler çalışılır. Metinler hedef dilin edebi eserlerinden olabileceği gibi öğretmen tarafından yazılmış belirli dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri içeren metinler de olabilir.

2- Okuduğunu Anlama Soruları (Reading Comprehension Questions)

Öğrencilerin cevaplamaları beklenen soru türleri; okunan metinle alakalı okuduğunu anlama soruları, çıkarım soruları ve kendi deneyimleriyle metin arasında ilişki kurmalarını sağlayan sorulardır. Bu sorularla öğrencilerin okunan metni anlayıp anlamadıkları değerlendirilmeye çalışılır.

3- Zıt Anlamlı – Eş Anlamlı Kelimeler (Antonyms – Synonyms)

Öğrencilere bir kelime listesi verilerek okunan metinden kelimelerin zıt anlamlılarını veya eş anlamlılarını bulmaları istenir.

4- Aynı Kökten Gelen (Kökteş) Kelimeler (Cognates)

Öğrencilerden hedef dil ile anadilde yer alan aynı yazım ve ses düzenine sahip olan kelimeleri ezberlemeleri istenir.

5- Dilbilgisinin Tümdengelim Yoluyla Öğretilmesi (Deductive Application of Rules)

Dilbilgisi kuralları örneklerle açıklanır. Öğrenci kuralı anladığında onlardan farklı örnek cümleler yazmaları istenir.

6- Boşluk Doldurma Alıştırmaları (Fill-in-the blanks Exercise)

Öğrencilere kelime, edatlar veya zamanlar gibi dilbilgisi ifadelerinin silinmiş olduğu cümleler verilir. Öğrencilerden bu boşlukları kelime veya belirli bir dilbilgisi yapısıyla doldurmaları istenir.

7-Ezberleme (Memorisation)

Öğrencilere hedef dildeki kelimelerin ve aynı zamanda anadildeki karşılıklarının da yer aldığı bir kelime listesi verilir ve ezberlemeleri istenir. Dilbilgisi ve fiil çekimlerinin de ezberlenmesi istenir.

8- Kelimelerin Cümle İçinde Kullanılması (Using Words in Sentences)

Öğrenciler yeni kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını anladıklarını göstermek için bu kelimelerle cümleler kurarlar.

9- Kompozisyon (Composition)

Öğretmen, öğrencilere hedef dilde yazmaları için derste işlenen okuma metni ile ilgili bir konu verir. Yeni öğrenilen kelimelerin ve dilbilgisi kurallarının yer aldığı yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin, yabancı dil öğretiminde, dil öğretim yöntemleri arasında fazlasıyla eleştirilmesine rağmen hala çok kullanılan bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.4.2. Düzvarım Yöntemi / Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin iletişimsel becerileri geliştirmedeki yetersizliği nedeniyle Reform Hareketi ortaya çıkmıştır. 1880'lerden sonra İngiltere'den Henry Sweet, Almanya'dan Wilhelm Vietor ve Fransa'dan Paul Passy Reform Hareketi'ne öncülük etmişlerdir. 1886'da Uluslararası Sesletim Birliği kurulmuştur. Dilbilimciler yazılı dilin sözlü dilden daha önemli olduğunu vurgulayarak Uluslararası Sesletim Alfabetesi (IPA)'ni oluşturmuşlardır. Uluslararası Sesletim Birliği'nin amaçlarından biri de modern dillerin öğretimini geliştirmektir. Bu birliğin savunduğu görüşler şu şekildedir (Richard ve Rogers, 2001, s.9) :

- 1- Konuşma dilinin çalışılması
- 2- İyi bir telaffuz alışkanlığı oluşturmak için sesletim eğitimi
- 3- Konuşma kalıplarını ve deyimlerini öğretmek için konuşma metinleri ve diyalogların kullanımı
- 4- Dilbilgisinin tümevarım yoluyla öğretimi
- 5- Yeni anlamların anadil yerine hedef dille bağlantı kurularak öğretimi

Reform Hareketi ile dil öğretiminde yeni bir yonteme ihtiyaç duyularak Düzvarım Yöntemi/Doğrudan Yöntem geliştirilmiştir. Larsen-Freeman (2000, s.26-38) bu yöntemin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- 1- Hedef dilde okuma dil öğretiminin başından itibaren öğretilmelidir, fakat bu becerinin geliştirilmesi konuşma etkinlikleriyle desteklenmelidir. Çünkü dil, o dilde konuşmak demektir. Kültür, güzel sanatlardan çok daha fazla şey içermektedir. Öğrenciler coğrafya, kültürel davranış gibi alanları da çalışırlar.
- 2- Öğretmen bir kelime ya da sözcük öbeğinin anlamını resimler veya pandomim kullanarak gösterir.

- 3- Öğrencinin anadili sınıfta kullanılmamalıdır.
- 4- Öğretmen çeviri ya da açıklama yapmamalıdır. Öğrencinin hedef dil ile anlam arasında doğrudan bağlantı kurması sağlanmalıdır.
- 5- Öğrenciler hedef dilde düşünmeyi öğrenmelidirler. Kelimeler ezberlenmez, cümle içinde kullanılarak öğrenilir.
- 6- Dil öğrenmenin temel amacı iletişim kurmaktır. Bu yüzden öğrencilerin soru sormayı ve ayrıca sorulan sorulara cevap vermeyi öğrenmeleri gerekmektedir.
- 7- Dil öğrenmenin en başından itibaren telaffuz çalışılmalıdır.
- 8- Öğrencinin kendi hatalarını düzeltmesine imkân sağlamak öğrenmeye yardımcı olur.
- 9- Öğrencilerin hedef dili sınıf içerisinde kullanması teşvik edilmelidir. Karşılıklı diyaloglarla öğrencinin sınıf içinde gerçeğe yakın durumlarla hedef dili kullanması sağlanır.
- 10- Dilbilgisi kuralları tümevarımsal yolla verilmelidir. Kurallar açıklanmamalıdır.
- 11- Yazma becerisi de dil öğretiminin en başında itibaren geliştirilmelidir.
- 12- Öğretim programı, dilbilgisi yapılardan ziyade durumları ve konuları temel alır.
- 13- Bir dili öğrenmek ayrıca dili konuşan insanların nasıl yaşadığını da öğrenmeyi içermektedir.

Bu yöntem, Fransa ve Almanya'da daha sonra da Amerika'da yaygın olarak kullanılmıştır. Sauveur ve Maximilian Berlitz dil okullarında bu yöntemi kullanmışlardır. Bu yöntem ayrıca "Berlitz Yöntemi" olarak da bilinir. Richard ve Rogers'a göre sözel dilin öğretilmesinde öğretmenlerin kullanabileceği kılavuz şu şekildedir (2001, s.12) :

Asla çeviri yapma: Göster

Asla açıklama yapma: Rol yap

Asla konuşma yapma: Soru sor

Asla hataları taklit etme: Düzelt

Asla tek kelime kullanarak konuşma yapma: Cümle kur

Asla çok konuşma: Öğrencilerin çok konuşmasını sağla

Asla kitap kullanma: Kendi ders planını kullan

Asla konu geçme: Kendi planını takip et

Asla hızlı ilerleme: Öğrencinin hızına ayak uydur

Asla çok yavaş konuşma: Normal bir hızda konuş

Asla çok hızlı konuşma: Doğal şekilde konuş

Asla çok yüksek sesle konuşma: Doğal bir şekilde konuş

Asla sabırsız olma: Sakin ol

Bu yöntemde kullanılması önerilen teknikler ise şu şekildedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s.32-33):

1-Sesli Okuma (Reading Aloud)

Öğrenciler sırayla bir okuma metnini, bir tiyatro oyununu veya diyalogu yüksek sesle okurlar. Öğretmen ise metnin anlaşılması için mimikler, resimler, örnekler vb. kullanılır.

2- Soru-Cevap Alıştırması (Question and Answer Exercise)

Soru-cevap alıştırmaları sadece hedef dilde yapılır. Öğrencilerden öğrenilen kelime ve dilbilgisi yapılarını alıştırmaya yapmaları için soru sormaları ve uzun cümleler kullanarak cevap vermeleri istenir.

3- Öğrencinin Kendi Hatalarını Düzeltmesi (Getting Students to Self-Correct)

Öğretmen, öğrencinin hatasını fark etmesi için alternatif cevaplar sunar. Ayrıca öğretmen, öğrencinin cevabını soru soran bir ses tonu kullanarak tekrar ederek hatanın fark edilmesini sağlayabilir. Bir diğer yolu ise öğretmenin, öğrencinin cevabını tekrar ederken yanlıştan önce duraksayarak hata yaptığını göstermeye çalışmasıdır.

4- Konu Alıştırmaları (Conversation Practice)

Öğretmen, öğrencilere hedef dilde sorular sorar. Ayrıca öğretmen öğrencilere kendileriyle ilgili sorular da sorabilir. Sorular belirli dilbilgisi yapılarını içerir. Daha sonra ise öğrenciler birbirlerine aynı dilbilgisi yapılarını kullanarak kendi sorularını sorarlar.

5- Boşluk Doldurma Alıştırması (Fill-in-the-blanks Exercise)

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde de kullanılan bu teknik Düzvarım Yönteminde uygulama olarak farklıdır. Dilbilgisi kuralları açıkça verilmez. Tüm maddeler hedef dilde verilir. Öğrenciler boşlukları dolduracakları dilbilgisi kurallarını örneklerden ve derste daha önce çalışılan alıştırmalardan çıkarım yaparak bulurlar.

6- Yazdırma (Dictation)

Öğretmen okuma metnini üç kez okur. İlkinde öğretmen normal bir hızda okurken öğrenciler yalnızca dinler. İkinci kez okuma metnini öğrencilerin duyduklarını yazmalarına imkân tanımak için durarak sözcük öbeği şeklinde okur. Üçüncü kez ise normal hızda okur ve öğrenciler yazdıklarını kontrol eder.

7- Harita Çizme (Map drawing)

Öğrencilere coğrafi şekillerin isimlerinin olmadığı bir harita verilir. Öğretmen yönleri tarif eder ve öğrenciler öğretmenin yönlendirmesi ile haritadaki coğrafi şekillerin isimlerini yazarlar. Daha sonra ise öğrenciler, öğretmenin yaptığı gibi yönlendirme yaparak öğretmenin coğrafi şekilleri haritada bulmasını sağlarlar.

8- Paragraf Yazma (Paragraph Writing)

Öğrencilerden verilen konu ile ilgili kendi kelimelerini kullanarak paragraf yazmaları istenir. Akıllarında kalanı yazabilirler veya dersteki okuma metnini örnek olarak kullanabilirler.

Yöntem uygulama olarak yeteri kadar kuramsal alt yapıya sahip olmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Ayrıca yöntemde hedef dili anadili olarak veya anadili gibi konuşan yeterlikte öğretmenlere ihtiyacın olması ve konuşma becerisinin üzerine yoğunlaşması yöntemin zayıf yönleri olarak görülmektedir (Yavuz ve Şimsek, 2008, s.51).

2.4.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (The Audio-Lingual Method)

Amerika Birleşik Devletleri'nin 2. Dünya Savaşı'na katılmasının ülkedeki dil öğretiminde büyük bir etkisi olmuştur. Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca, Maya dili ve diğer dilleri akıcı şekilde konuşan personele duyulan ihtiyaç özel bir dil öğretim programını gerekli kılmıştır. Hükümet, Amerikan üniversitelerine askeri personellere yönelik yabancı dil öğrenme programları geliştirmek için yetki

vermiştir. Böylece 1942 yılında dil bilen personel ihtiyacına yönelik “Ordu Uzman Eğitim Programı (ASTP)” oluşturulmuştur. Sadece 2 yıl süren programda, öğrenciler haftada 6 gün, günde ise 10 saat dil öğrenmişlerdir. Yaşanan gelişmeler sonucunda ilk zamanlar dil bilen askere personel ihtiyacı doğrultusunda oluşturulan program, daha sonra 1950’lerde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde İşitsel-Dilsel Yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Richard ve Rogers, 2001, s.50-53).

Larsen-Freeman (2000, s.43-45) bu yöntemin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- 1- Anadilin ve hedef dilin yapıları farklıdır. Öğretmen sınıfta hedef dili kullanmalıdır.
- 2- Öğretmen hedef dil kullanımında model olmalıdır.
- 3- Hedef dilin öğrenimi bir süreçtir. Yapılan tekrarlar ile öğrenilenlerin alışkanlığa dönüşmesi ve öğrenilmesi artar.
- 4- Öğrencilerin hataları anında düzeltilmelidir. Hatalar yanlış öğrenmeye sebep olur.
- 5- Dil öğrenmenin amacı iletişim kurmaktır.
- 6- Olumlu pekiştireçler öğrencinin doğru alışkanlıklar edinmesini sağlar.
- 7- Öğrencilerin sorulara düşünmek için duraksamadan otomatik bir şekilde cevap vermeyi öğrenmeleri gereklidir.
- 8- Öğretmen bir orkestra şefi gibi olmalıdır. Öğrencinin hedef dili öğrenme davranışında yöneten, yön veren ve kontrol edendir.
- 9- Dil öğrenmenin temel hedefi dilsel yapıları öğrenmektir. Kelime öğretimi sonradan yapılır.
- 10- Hedef dili öğrenme süreci anadil edinimiyle aynıdır. Anadili kullanmak için kurallar ezberlememiz gerekmez. Hedef dili kullanmak için kuralların örneklerden anlaşılması veya çıkarım yapılması gereklidir.
- 11- Dil öğrenme anadildeki gibi olmalıdır. Doğal öğrenme sırası dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.
- 12- Dil ve kültür birbirinden ayrılamaz. Kültür sadece edebiyat ve sanat değil aynı zamanda hedef dili konuşan bireylerin günlük davranışlarıdır. Öğretmenin bir diğer sorumluluğu da kültür hakkında bilgi vermektir.

Dilsel-İşitsel Yöntem, öğretmen merkezlidir. Orkestra şefi gibi bir rolünün olması sürecin tüm sorumluluğunu üstendiklerini göstermektedir. Öğrenciler pasif durumdadır ve öğretmeni taklit ederler. Bu yöntemde kullanılması önerilen teknikler şu şekildedir (Larsen-Freeman, 2011, s.46-48):

1- Diyalog Ezberleme (Dialogue Memorization):

Derse başlamak için iki kişi arasındaki diyaloglar veya kısa konuşma metinleri kullanılır. Öğrenciler diyalogu ezberler. Diyalogdaki kişilerin rolleri öğretmen ve öğrenci tarafından üstlenilir.

2- Parçalara Ayırma (Backward build up / Expansion Drill):

Öğrenciler uzun bir diyalogu tekrarlamakta sorun yaşadıklarında kullanılır. Öğretmen cümleleri parçalara böler. Cümlenin sonundan başlanarak öğrenci bu parçayı her seferinde bir parça daha eklenerek tekrar eder.

3- Tekrar Alıştırması (Repetition Drill):

Öğrencilerden öğretmenin cümlesini hızlı ve doğru bir şekilde tekrar etmeleri istenir. Bu alıştırma diyalogdaki satırları öğretmek için kullanılır.

4- Zincirleme Alıştırması (Chain Drill):

Öğretmen bir öğrenciyi selamlayarak veya ona soru sorarak zinciri başlatır. Bu öğrenci cevap verir ve yanındaki arkadaşına dönerek aynı soruyu sorar. Bu şekilde zincirleme alıştırması devam eder. Zincirleme alıştırması öğrenciler arasında sınırlı olsa da kontrollü bir iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Ayrıca bu alıştırma öğretmene de her öğrencinin konuşmasını kontrol etme fırsatı verir.

5- Tek sözcük yerleştirme (Single-slot substitution Drill):

Bu alıştırmanın temel amacı, öğrencilere cümledeki boşluğu bulma ve doldurma alıştırması yaptırmaktır. Öğretmen diyalogdan bir cümle okur. Daha sonra öğrencilere bir kelime veya sözcük öbeği söyler. Öğrencilerden beklenen cümleyi tekrar ederken verilen ipucunu doğru yere yerleştirmektir.

6- Çoklu boşluk doldurma (Multiple-slot Drill):

Öğretmen ipucu olarak kelimeler verir. Bu kelimelerin diyalogdaki cümlelerde farklı yerlere yerleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin ipucu olarak verilen kelimelerin cümle içinde nerelere yerleştirileceğini özne-yüklem uyumu

değişiklikleri yaparak bulması gerekmektedir. Daha sonra ise öğrenci ipucunun ait olduğu boşluğu doldurarak cümleyi okur.

7- Dönüşüm Alıştırması (Transformation Drill):

Öğretmen öğrencilere örneğin olumlu bir cümle verir. Öğrencilerden bu cümleyi olumsuz yapması istenir.

8- Soru-cevap Alıştırması (Question-answer drill):

Öğrenciler öğretmenin sorduğu soruyu hızlı cevaplamalıdır. Bu teknikle öğrenciler soru kalıplarını çalışırlar.

9- Seslerle çalışma (Use of minimal pairs):

Öğretmen sadece bir sesle birbirinden farklılaşan kelimelerle alıştırmalar yapar. Öğrencilerden ilk olarak bu iki kelime arasındaki farkı bulmaları ve sonra da bu kelimeleri söyleyebilmeleri istenir.

10- Diyalog tamamlama (Complete the dialogue):

Öğrencilerin çalıştıkları diyalogdan bazı kelimeler silinir ve öğrenciler boşlukları doldurarak diyalogu tamamlarlar.

11- Dilbilgisi oyunu (Grammar game):

Oyunlar, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını bir bağlam içinde alıştırmaları için tasarlanmıştır. Oyunlarda tekrar fazladır ve sınırlı da olsa öğrencilere kendilerini ifade etme imkânı verir.

İşitsel-Dilsel yöntem hem kuramsal hem de uygulama aşamasına yönelik olarak eleştirilmektedir. Chomsky'e göre dil öğrenme basit bir etki-tepki olarak açıklanamaz ve bireyler doğuştan dil kapasitesine sahiptir. Yöntem uygulama aşamasında ise öğrenmede kavramanın önemini göz ardı etmesi sebebiyle eleştirilmektedir. Öğrenenler papağan gibi ezberledikleri yapıları gerçek hayatta başarılı bir şekilde kullanamamaktadır. Dilbilgisi yapılarının ezberlenmesi öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmemektedir (Akman-Yeşilel, 2015, s.74).

2.4.4. Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi (Cognitive-Code Method)

Bilişsel dil öğretim yönteminin temelinde Chomsky'nin üretimsel-dönüşümlü dilbilgisi teorisi yer almaktadır. Bu yöntem yapısal ve davranışçı ilkelere tepki olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel yaklaşım, öğrencilerin kısa süreli bellek ve

uzun süreli bellek gibi doğal sistemler ile anadilin öğrenimi ile benzerlik gösteren bir biçimde hedef dili öğrenmelerini hedeflemektedir. Bilişsel dil öğretim yöntemi öğretmenin hedef dili öğretmesinden ziyade öğrencinin öğrenmesine odaklanır. Öğretmenlerden ise öğrencilerin bilinçsiz bir papağan gibi ezberci olmalarını önlemek için çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bu yöntemde dikkat, algılama, hafızaya alma, unutma ve geri hatırlama gibi zihinsel süreçler denetlenir. Dikkat ve algılama süreçleri ile bilgi alınıp kodlanır ve kısa süreli bellekte tutulur, öğrenebilmek için de tekrar edilir. Yeni bilgilerin öğreniminde tekrar, kodlama ve uzun süreli bellek süreçleri yer almaktadır. Yeni bilgi ne kadar tekrar edilirse o kadar doğal tepkiye dönüşür. Bilişsel dil öğretim yönteminde öğrencinin bilgi-işlem süreçleri yer almaktadır ve etkin yabancı dil öğretimi hedeflenmektedir. Bilişsel dil öğretim yönteminde tümdengelim ve tümevarım teknikleri ile dilbilgisi öğretilir. Tümdengelim tekniğinde dilbilgisi kuralları bağlam içinde kullanılmadan önce açıklanır. Tümevarım tekniğinde ise örnek cümleler incelenerek dilbilgisi kuralları çıkarılır (Doğan, 2012, s.173-182).

Yöntemde öğrencilerin hataları üzerinde fazlaca durulması hedef dili öğrenirken baskı altında hissetmelerine yol açabilir. Yapılan hataların düzeltilmesinde kalıcılığın sağlanabilmesi için sürekli tekrar yapmak da dersin sıkıcı olmasına neden olabilir (Memiş ve Erdem, 2013, s.306).

2.4.5. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

1977 yılında Kaliforniya’da İspanyolca öğretmeni Tracy Terrel tarafından geliştirilen Doğal Yaklaşım, iletişim becerilerinin geliştirilmesi temeline dayanmaktadır. Krashen ve Terrel iletişimi dilin birinci işlevi olarak görmektedir ve bu nedenle yaklaşım iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca yaklaşım dilbilgisini, dilin temel bileşeni olarak gören İşitsel-Dilsel Yöntem gibi dil öğretim yöntemlerini eleştirmektedir (Richard ve Rogers, 2001, s.178-179).

Doğal Yaklaşım 5 hipotezden oluşmaktadır. Bu hipotezler şunlardır (Richard and Rogers, 2011, s.181-183):

1- Edinim/Öğrenme Hipotezi (The Acquisition/Learning Hypothesis):

Edinim/Öğrenme hipotezine göre ikinci veya yabancı dil öğreniminde yetkinliği geliştirmenin edinim ve öğrenme olarak iki farklı yolu vardır. Edinim, çocuğun ana

dilini öğrenmesine paralel olarak dili anlamak ve kullanmak veya anlamlı iletişim kurma yoluyla dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçsiz ve doğal bir süreci ifade etmektedir. Dil edinimi öğretim olmadan kendiliğinden ve doğal bir şekilde gerçekleşir. Öğrenme kavramı ise, dile ait kuralların bilinçli olarak öğrenilmesi sürecini ifade etmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için formal bir öğretim gereklidir. Bu hipotez, öğrenmenin edinime dönüşmeyeceğini savunmaktadır.

2- Düzelti Hipotezi (The Monitor Hypothesis) :

Bu hipoteze göre, edinim sözel üretimden sorumludur. Kişi iletişim kurduğunda öğrenilmiş bilgiyi kullanır ancak bilinçli öğrenmenin yalnızca bu işlevi bulunmaktadır. Kişinin düzeltme yapabilmesi için üç koşul vardır. Bunlar:

- a- Zaman: Öğrenenin, öğrenilen kuralı seçmesi ve uygulaması için yeterli zaman olmalıdır.
- b- Forma odaklanma: Dili kullanan kişi sözel üretimin doğruluğuna odaklanmalıdır.
- c- Kuralların bilinmesi: Dili kullanan kişi kuralları bilmelidir. Düzelti hipotezi iki basit kuralla gerçekleşmektedir. Kuralların basit olması ve karmaşık yapılar veya yeniden düzenlemeler içermemesi gerekmektedir.

3- Doğal Sıra Hipotezi (The Natural Order Hypothesis):

Bu hipotezde dilbilgisi yapılarının öğrenilmesinde önceden tahmin edilebilir bir sıra vardır. Belirli dilbilgisi yapıları İngilizcenin ana dil ve ikinci dil olarak öğrenilmesinde benzer bir sırada edinilmektedir. Yapılan hatalar gelişim sürecinde doğal olarak görülmektedir. Edinim sürecinde ana dili ne olursa olsun öğrenenlerde benzer gelişimsel hatalar meydana gelmektedir.

4- Girdi Hipotezi (The Input Hypothesis):

Bu hipotez dil edinimi ile öğrenenin maruz kaldığı dil (girdi) arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Girdi hipotezi dört noktayı kapsamaktadır.

- İlk olarak, bu hipotez öğrenme ile değil edinim ile ilgilidir.
- İkinci olarak, insanlar dili en iyi mevcut yetkinlik seviyelerinin biraz üstündeki girdileri anlayarak edinirler.

- Üçüncü olarak, akıcı konuşma becerisi doğrudan öğretilemez. Akıcı konuşma becerisi öğrenenin girdiyi anlayarak dilbilgisi yapılarında yeterliliğe ulaştığında zaman içerisinde kendiliğinden oluşmaktadır.
- Dördüncü olarak, yeteri kadar kapsamlı girdi varsa, i+1 otomatik olarak sağlanacaktır.

5- Duygusal Süzgeç Hipotezi (The Affective Filter Hypothesis):

Öğrencinin duygusal durumu ve tutumları edinim için gerekli olan girdinin öğrenciye ulaşmasını engeller veya durdurur. Gerekli girdiyi durdurduğu ve engellediği için düşük düzeyde olumsuz duygu süzgeci gereklidir. İkinci dil ediniminde motivasyon, özgüven ve kaygı olmak üzere üç farklı değişken vardır. Bu hipoteze göre düşük düzeyde duygusal süzgece sahip dil öğrencileri daha fazla girdi edinir, güvenle iletişim kurar ve girdiyi daha açıktırlar.

Bu yaklaşımda öğrenciler kapsamlı girdiyi işleyen olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerden diğer öğrenciler ile iletişimsel aktivitelere katılmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin ise üç temel rolü bulunmaktadır. Öğretmenler hedef dildeki kapsamlı girdinin en önemli kaynağı olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden öğrenmenin gerçekleşebilmesi için düşük düzeyde olumsuz duygu süzgecinin olduğu ilginç ve arkadaşça bir sınıf atmosferi oluşturmaları beklenmektedir. Bir diğer öğretmen rolü ise farklı gruplara ve bağlamlara göre çeşitli sınıf aktiviteleri seçmektir (Richard ve Rogers, 2001, s.186-188).

Doğal yaklaşımda kullanılan teknikler/etkinlikler şunlardır (Salı, 2015, s.176-177):

I. Dil öğrenim süreçlerinin ilk aşamalarında kullanılanlar

- 1- Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde de kullanılan komuta dayalı teknikler: Girdinin anlaşılır hale gelmesi ve dinleme-anlama becerilerinin geliştirilmesi için TPR yöntemindeki komuta dayalı teknikler kullanılabilir.
- 2- Tek kelimelik cevap gerektiren sorular: Girdiyi anlamlı hale getirmek için öğrencilerin verilen ipuçlarını dinleyip tek kelimedenden oluşan basit düzeyde cevaplar verebilecekleri teknikler kullanılabilir.

- 3- Erken söz üretimi etkinlikleri: Dil öğreniminin başlangıcında dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan etkinlikler erken söz üretimi etkinlikleri ile devam eder. Daha sonrasında ise açık uçlu cümle ve açık uçlu diyalog gibi etkinlikler aracılığıyla birkaç kelimedenden oluşan söz üretimi geliştirilmeye çalışılır.

II. Edinim Etkinlikleri

- 1- Duyuşsal-İnsancıl etkinlikler (Affective humanistic activities): Öğrencilerin dil öğrenimine karşı olumsuz duygularını en aza indirmek ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak için kişisel bilgilerden oluşan tabloları doldurmaları, diyalog oluşturmaları, hayallerini canlandırmaları gibi etkinlikler kullanılır.
- 2- Problem çözmeye dayalı etkinlikler (Problem-solving activities): Görev odaklı etkinlikler ile gazete, reklam gibi materyallerin kullanılacağı konuşma etkinlikleri bu grupta yer almaktadır.
- 3- Oyunlar: Girdinin daha anlaşılabilir hale getirilmesi amacıyla rekabete dayalı, problem çözmeyi ve tahmin yürütmeyi geliştirecek oyunlar oynatılabilir.
- 4- İçerik odaklı etkinlikler (Content activities): Okuma çalışmaları, tartışma, televizyon programları gibi içerik odaklı çalışmalar bu grupta yer almaktadır.

Doğal yöntem, herkesin aynı şekilde öğrendiğini savunması nedeniyle eleştirilmektedir. İkinci veya yabancı dil öğrenim süreçlerinde ana dilin etkisini ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamaktadır. Öğrenmede ya göz önünde bulundurulduğunda dil öğrenirken bir çocukla yetişkinin öğrenmesi aynı olmayacaktır (Salı, 2015, s.179-180).

2.4.6. Göreve Dayalı Dil Öğretim Yaklaşımı (Task-Based Language Teaching)

Göreve dayalı dil öğretim yaklaşımı 4 dil becerisini temel alan yabancı dil öğretiminde modern bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin gerçek hayatta karşılaştıkları iletişim durumları karşısında sözel iletişimi başlatabilmesi ve sürdürebilmesi gerekmektedir. Sözel iletişimin başlatılabilmesi ve sürdürülebilmesi için de öğrencinin kendi dil seviyesinde iletişim kurmaya hazırlanması gerekir. Öğrencinin ana dil kullanımının yasak olmadığı bu yaklaşım öğrenciye hedef dil ile birlikte her iki dildeki dil becerilerini geliştirebilme olanağı verir. Göreve dayalı dil

öğretim yaklaşımı dilbilgisi odaklı dil öğretim modellerine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır ve iletişimi ön planda tutmaktadır. Bu yaklaşımda içerikte yer alanları öğretmek amacıyla görevler kullanılır. Dil öğretiminde anlam çok daha önemlidir ve görevlerle hedef dilin öğretimine odaklanılır. Hedef dilin dilbilgisi yapılarının öğretilmesi yerine iletişimin anlam içerisinde öğretimine yönelik gelişim izlenir. Öğretim sırası da izlenen gelişime göre şekillenir. Öğrencilerin düzeylerine göre başlangıçta günlük hayattan telefon konuşması, alışveriş yapma, doktor randevusu gibi görevlerle, daha sonrasında da zorlaşan ve karmaşık görevlerle dil öğretimine odaklanılır.

Göreve dayalı dil öğretimi yaklaşımında önemli olan ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- 1- Görevler öğrencinin düzeyine göre ayarlanmalıdır.
- 2- Öğretimde hedefler açıkça belirlenmelidir.
- 3- Öğrencinin yerine getireceği görev ile ilgili uygun pozisyonlar geliştirilmelidir.
- 4- Öğrencilere derse aktif katılım sorumluluğu verilmelidir.
- 5- Öğrencilerin risk alabilmeleri desteklenmelidir.
- 6- Görevler dilin anlamına odaklanmalıdır.
- 7- Görevler tamamlandığında öğrencilerin süreç içinde gösterdikleri performans değerlendirilmelidir.

Göreve dayalı dil öğretim yaklaşımında görevler seçilirken öğretmen öğrencilerin düzeylerine uygun görevleri hazırlamakla sorumludur. Süreç merkezli etkinliklerin seçiminden ve uygulanmasından sorumlu olan öğretmen görevlerin yapılması için öğrencileri küçük gruplara ayırır ve süreç öğretmen kontrolünde tamamlanır. Öğrenciler ise kendilerine verilen görevleri tamamlarken hedef dilde iletişim kurmak zorunda olduklarını bildiklerinden göreve odaklanılır. Görevlerde dil becerilerinin hepsi kullanılmalıdır. Öğrenci ve öğrenme merkezli olan yöntemde görevler gerçek hayattan seçilerek işbirlikçi bir sınıf ortamında yerine getirilir (Doğan, 2012, s. 381-402).

2.4.7. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi (Communicative Language Teaching)

İletişimsel dil öğretim yöntemi bilişsel ve oluşturmacı öğretim kuramlarına dayanır. Tarihsel süreçte ilk başlarda dil öğretim yaklaşımı olarak ortaya çıkan yöntem sonrasında tüm dünyada dil öğretiminde en çok kullanılan yöntem olmuştur. Dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının hatasız öğrenilmesini amaçlayan İşitsel-Dilsel yöntem ve dilbilgisi kurallarının öğretimine odaklanan diğer yöntemlerin aksine bu yöntemde iletişimsel etkinliklerle dil öğrenimi ve öğretimi amaçlanmaktadır. İletişimsel dil öğretim yönteminin çıkışı Dell Hymes'in 1972 yılında ortaya attığı "İletişimsel Yeti" (Communicative Competence) kavramına dayanır. Bu yöntemin odağını öğrencilerin iletişimsel etkinliklere katılımıyla öğrendikleri dilin işlevsel kullanımının gelişimini sağlayan eğitim programları ve yöntemleri oluşturmaktadır (Paker, 2015, s.188).

Larsen-Freeman ve Anderson bu yöntemin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır (2011, s.158-160):

- 1- Dil mümkün olduğunca gerçek bağlamda kullanıldığı şekliyle tanıtılmalıdır.
- 2- Konuşmacının ya da yazarın niyetlerini anlayabilmek iletişimsel olarak yetkin olmanın bir parçasıdır.
- 3- Hedef dil sınıf içinde çalışmanın yalnızca bir parçası değil, sınıf içi iletişim için bir araçtır.
- 4- Bir işlevin birçok farklı dil biçimi olabilir. Dersin odak noktası gerçek dil kullanımı olduğundan, çeşitli dil biçimleri bir arada sunulmaktadır. Vurgulanan nokta dil biçimlerine hâkim olmaktan ziyade iletişim sürecidir.
- 5- Oyunlar önemlidir çünkü gerçek iletişimsel olaylarla ortak özelliklere sahiptirler. Ayrıca konuşmacı, başarılı bir şekilde iletişim kurup kurmadığı konusunda dinleyiciden anında dönüt alır. Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmalarını sağlamak iletişim pratiğini artırmaktadır.
- 6- Öğrencilere kendi fikirlerini ifade etmeleri için fırsat verilmelidir.
- 7- Hatalar tolere edilir ve iletişim becerilerinin gelişiminde doğal olarak görülür. Etkinlik kalıcı konuşma üzerine odaklandığından hatalar öğretmen tarafından düzeltilmez, not alınır ve etkinlik sonrasında düzeltilir.

- 8- Öğretmenin en önemli sorumluluğu iletişimi sağlayacak durumlar oluşturmaktır.
- 9- İletişimsel etkileşim öğrenciler arasında işbirliğine dayalı ilişkileri destekler ve öğrencilere anlamı tartışma konusunda çalışma fırsatı verir.
- 10- Dil formlarını uygun şekilde kullanmayı öğrenmek iletişimsel yeterliliğin en önemli parçasıdır.
- 11- Öğretmen iletişimsel etkinliklerin düzenlenmesinde kolaylaştırıcı ve etkinlikler sırasında danışman olarak hareket eder.
- 12- İletişimsel konuşmacının yalnızca ne söyleyeceği değil, aynı zamanda nasıl söyleyeceği konusunda da bir seçeneği vardır.
- 13- Öğrencilere iletişimsel kullanıldığı gibi dil üzerinde çalışmalarını için fırsat verilmelidir.

Bu yöntemde amaç öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bunu yapmak için öğrencilerin dilbilgisi işlevlerini anlamaları ve yapılarını bilmeleri gerekmektedir. İletişim bir süreçtir ve yalnızca dilbilgisi yapılarını bilmek yetersizdir. Öğretmenin rolü kolaylaştırıcıdır. Öğrenci merkezli olan yaklaşımda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bu yöntemin temel varsayımlarından biri iletişim kurmayı öğrenen öğrencilerin faydalı bir şeyler yapmayı öğrendiklerini hissedeceklerinden başka bir dil öğrenmeye daha fazla motive olmalarıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere düzenli olarak bir konu hakkında fikir ve görüşlerini paylaşmalarını sağlayarak bireyselliklerini ifade etme fırsatı vermektedir. Dilin iletişim olarak görüldüğü bu yöntemde dil yetisi, iletişim yetisinin yalnızca bir parçasıdır. Kültür ise dili kullanan insanların günlük yaşam tarzı olarak görülmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin anadillerinin makul ölçüde kullanımına izin verilir. Ancak mümkün olduğunca hedef dil sadece iletişimsel etkinliklerde değil, öğrencilere etkinliklerin açıklanmasında veya ödev verilmesinde de kullanılmalıdır. Öğretmenler yalnızca öğrencilerin doğru cümleler kurmalarını değil aynı zamanda konuşmalarındaki akıcılığı da değerlendirmektedir (Larsen-Freeman&Anderson, 2011, s.161-165).

Bu yöntemde kullanılması önerilen teknikler şu şekildedir (Larsen-Freeman, 2000, s.132-134):

1-Gerçek Materyaller (Authentic Materials):

Öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini gerçek dünyaya aktaramamaları sorununun üstesinden gelmek ve öğrencilerin çeşitli durumlarda dilin doğal kullanımına maruz bırakmak için iletişimsel dil öğretim yöntemi savunucuları gerçek dil materyallerinin kullanımını savunmaktadır.

2- Karışık Cümleler (Scrambled Sentences):

Öğrencilere cümlelerin karışık bir düzende olduğu bir metin verilir. Bu metin daha önce üzerinde çalıştıkları veya hiç görmedikleri bir metin olabilir. Öğrencilere cümleleri orijinal haline geri döndürmeleri için çözümlenmeleri söylenir. Bu tür bir alıştırma öğrencilere dilin uyum ve tutarlılık bileşenlerini öğretir.

Yazılı metinlere ek olarak öğrencilerden karışık bir diyalogun satırlarını çözümlenmeleri veya resimli bir hikâyenin resimleri sıraya koymaları ve bu resimlerle ilgili cümleler kurmaları da istenebilir.

3- Dil oyunları (Language Games):

Bu yöntemde oyunlar sıklıkla kullanılır. Öğrenciler oyunları eğlenceli bulmaktadır ve eğer oyunlar uygun bir şekilde tasarlanmışsa öğrencilere faydalı iletişimsel alıştırma yapma imkânı vermektedir.

4- Resim Kartlı Hikâyeler (Picture Strip Story):

Resim kartlı hikâyeler ile sınıf içinde birçok farklı etkinlik ve aktivite yapılabilir.

5- Rol Oynama (Role Play):

Bu yöntemde rol oynama etkinlikleri çok önemlidir. Çünkü öğrencilere farklı sosyal bağlamlarda ve farklı rollerde iletişim kurma fırsatı verir. Ayrıca rol oynama etkinliklerinde öğrenciler etkili bir şekilde iletişim kurup kurmadıkları konusunda geri bildirim alırlar.

İletişim odaklı dil öğretiminin amaçlandığı bu yöntemde öğrencilerin hatalarına dönüt verilmediğinde kalıcı yanlış öğrenmelere, telaffuza ve dilbilgisine sebep olabileceği sebebiyle eleştirilmektedir (Paker, 2015, s.202).

2.4.8. Seçmeli (Eklektik) Yöntem (Eclectic Approach)

Eklektik yöntem birçok yöntemin derlemesi olarak düşünülmektedir. Bu yöntem bir dil öğretim yöntemi olması dışında yöntem seçme tekniği olarak kullanılmaktadır. Yöntemin temelinde yatan ilke, tek bir yaklaşımı esas alan yöntemin aksine, hedef dilin öğretilmesinde birden fazla yöntem ve araçtan yararlanmaktır (Memiş ve Erdem, 2013, s.307).

Bu yöntem öğretmenlerin yabancı dil öğretim yöntemlerinin her birinden dersin durumuna bağlı olarak yararlı olacak bölümleri alması temeline dayanmaktadır. Öğrenmenin oluşması için çeşitli değişkenler söz konusudur. Öğrenenlerin ilgileri, sınıfın ortamı, öğretmenin yeterliliği gibi birçok durum öğrenmeyi etkilemektedir. Bu değişkenler düşünüldüğünde ders içinde kullanılacak yöntem ve tekniklerde de değişiklik yapılması önemlidir. Öğretmen tarafından bu yöntemin kullanılması mevcut yaklaşım, yöntem ve tekniklere hâkim olmayı gerektirmektedir (Kıraç, 2013, s.24-25).

Dil öğretiminde bu yöntemin kullanılmasıyla dersin daha etkili, ders içi etkinliklerin de daha verimli olduğu söylenebilir. Seçmeli yöntemin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Demirel, 2000, s.58-59):

- 1- Dil öğretimi gerçek hayatı içermelidir.
- 2- Çeviri yöntemi dil öğretiminde başlangıç seviyesindeki öğrenenler için uygun değildir.
- 3- Dil öğretiminde hedef dil kullanılmalıdır. Gerektiği durumlarda öğrenenlerin anadili de kullanılabilir.
- 4- Kelime öğrenimine erken yaşlarda başlanmalı ve öğrenilen her kelime ile cümle kurulmalıdır.
- 5- Dört dil becerisinin edinimi eşit düzeyde olmalıdır.
- 6- Dil öğretiminde bir yapı tamamen öğrenilmeden bir diğer yapı öğretilmemelidir.
- 7- Öğretimde basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene şeklinde bir sıra izlenmelidir.
- 8- Sınıf içerisinde bireysel farklılıklar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- 9- Dersten önce öğrenciler ne öğrenileceği ve neden öğrenecekleri konusunda hedeften haberdar edilmelidir.

10- Dil öğretilirken mimik, vurgu, ses tonu ve kültürel değerler gibi sözel durumlara dikkat edilmelidir.

11- Dil öğretiminde öğrencinin güdülenmesi başarı için önemlidir. Öğrencinin güdülenmesi ile başarısı arasında ilişki olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınıf içinde her zaman tek bir yöntemin kullanılması bireysel farklılıklar, sınıf mevcudu, öğrenci düzeyleri göz önüne alındığında verimli bir öğrenme sağlamayabilir. Dil öğretim yöntemleri keskin bir çizgiyle ayrılamayacağından tek bir yöntemle dil öğretimi başarılı sonuç vermez. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu yöntem dersi tek düzelikten kurtarıp öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan, motivasyon artıran bir yöntemdir. Çağdaş bir yöntem olması sebebiyle dil öğretiminde sınıf içinde çağdaş eğitim araçlarından yararlanılmaktadır. Seçmecî yöntem, yabancı dili gerçek hayattaki gibi uygulamalı öğretmeyi amaçlar. Ağırlıklı olarak hedef dilin kullanımına izin verilmektedir. Seçmecî yöntemde tekniklerin seçimi sınıf içinde birçok değişkene göre farklılaşabilir. Hangi yöntemin seçileceği, ne zaman ve ne şekilde uygulanacağı gibi durumların kararı öğretmene aittir (Doğan, 2012, s.202-2012).

2.5. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Program geliştirme çalışmalarının son basamağı olan program değerlendirme ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Erden'e (1998, s.10) göre program değerlendirme, çeşitli ölçme araçlarının kullanılmasıyla program ile ilgili verilerin toplanması ve elde edilen veriler ile ölçütlerin karşılaştırılmasıyla program etkililiği hakkında karar vermeyi içeren süreç iken; Green ve Stone'a (1977, s.4) göre program değerlendirme, programların sonuçlarının sistematik olarak belgelenmesi ve yargıya varabilmek için programa değer biçme işi olarak tanımlanmaktadır (Akt., Aygören ve Er, 2020, s.4). Uşun (2016, s.10) ise program değerlendirmeyi, bir programın uygunluk, gerçeklik, etkililik, yeterlilik, yürütülebilirlik vb. bir özelliği ile ilgili yargıya varma süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli program değerlendirme modelleri bulunmaktadır.

2.5.1. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa mâl edilebilmesi için gerekli mantıksal temeli oluştururlar (Uşun, 2016, s.83).

2.5.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler tarafından 1949 yılında geliştirilen modelde hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel öge önemlidir. Tyler'a göre program değerlendirme hedeflere ulaşılma durumunu tespit etmek için yapılan etkinliklerdir (Aygören ve Er, 2020, s.42).

Değerlendirme sürecinde hedeflerin kazanılmasında öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılarak programın güçlü ve zayıf noktaları tespit edilmeye çalışılır (Özdemir, 2009, s.134).

Tyler'ın program değerlendirme modelinde 7 temel unsur vardır (Kara ve Akdağ, 2017, s.473). Bunlar:

- 1- Aday amaçlar (Birey, toplum ve konu alanı)
- 2- Süzgeçler (Eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi)
- 3- Kesinleşmiş öğretim amaçları
- 4- Öğrenme yaşantılarının seçimi
- 5- Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
- 6- Öğrenme yaşantılarının yönlendirilmesi
- 7- Öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesi

Hedefe dayalı değerlendirme, öğrencilerin hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarına bakarak programın yeniden düzenlenmesi, geliştirilmesi veya sonlandırılması gibi adımlar için bilgi sağlamaktadır (Aygören ve Er, 2020, s.42).

2.5.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

1960'lı yılların sonlarında Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen program değerlendirme modelinin temel amacı okul programlarının değerlendirilmesidir. Program değerlendirmede okul yöneticileri, öğrenciler ve okulda görev yapan personeller gibi ilgili tüm paydaşların programa ilişkin katkıları gerekmektedir (Uşun, 2016, s.84). Model 8 aşamadan oluşmaktadır (Kara ve Akdağ, 2017, s.474):

- a- Paydaşların belirlenmesi

- b- Amaçların ve hedeflerin tayini
- c- Amaçların davranış olarak ifadesi
- d- Ölçme araçlarının seçimi/geliştirilmesi
- e- Periyodik veri toplanması
- f- Verilerin analizi
- g- Sonuç-standart karşılaştırılması
- h- Karar verme

Model, programın değerlendirilmesi aşaması için periyodik olarak veri toplanmasına ve verilerin analizi neticesinde içeriğin yeniden düzenlenmesi süreçlerinden oluşmaktadır.

2.5.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli

1969'da Malcom Provus'un geliştirdiği program değerlendirme modeli Farklar Modeli adıyla da bilinmektedir. Değerlendirme sürecinde programın uygulanmasından elde edilen veriler ile standartlar karşılaştırılarak fark belirlenir ve programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya konmaya çalışılır (Evirgen, 2017, s.64).

Provus, program değerlendirmeyi dört temel bileşeni içeren süreç olarak açıklamaktadır. Bu bileşenler şunlardır (Uşun, 2016, s.85):

1. Eğitim programının standartlarını belirlemek
2. Eğitim programının performansını tespit etmek
3. Eğitim programının performansı ile standartları karşılaştırmak
4. Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemek

Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli de Tyler'in modelini temel almaktadır. Değerlendirmede amaç programa yönelik verilerin toplanmasıdır ve elde edilen veriler ile program yeniden düzenlenmeli veya sonlandırılmalıdır (Yüksel ve Sağlam, 2014, s.45-47).

2.5.1.4. CIPP Modeli / Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli

Daniel Stufflebeam ve Egon Guba tarafından 1971'de geliştirilen modelde, değerlendirme süreklilik gerektiren bir işlemdir. Ayrıca model eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunurken karar vermeye yönelik karar odaklı bir anlayışı temel almaktadır. Değerlendirme program hakkında karar verenlere bilgi

vermek amacıyla yapılmaktadır. Karar verme sürecinde bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört farklı aşamada yapılmaktadır (Stufflebeam, 2003, s.32).

Modelde değerlendirme süreci şu şekilde işlemektedir (Uşun, 2016, s.92) :

- Bağlamın Değerlendirilmesi: Hedeflerin belirlenmesinin amaçlandığı bu aşamada program ile ilgili tüm durumların analizi yapılmaktadır. Analiz aşamasında ihtiyaçların ne derecede karşılandığı, karşılanamayan ihtiyaçların ise neden karşılanamadığı tespit edilmeye çalışılır.
- Girdinin Değerlendirilmesi: Program ve program öğelerinin mikro düzeyde analizinin yapıldığı aşamadır. Girdi değerlendirilmesinde amaçların uygunluğu, hedeflerin tutarlılığı, öğretim stratejilerinin uygunluğu, kapsamın genel ve özel amaçlar ile olan tutarlılığı gibi sorulara yanıt aranır.
- Süreç Değerlendirilmesi: Bu aşamada planlanan program ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyuma bakılmaktadır.
- Ürün Değerlendirilmesi: Programın sonunda beklenen ürün ile gerçekleşen arasında kıyaslama yapabilmek için veri toplanmaktadır. Bu aşamada uygulanan programın devam edip etmeyeceği, düzenleme yapılıp yapılmayacağı üzerinde durulmaktadır.

Model hem biçimlendirici hem de bütüncül değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Planlanan veya devam eden bir programın geliştirilmesi ile ilgili veri toplayıp bu doğrultuda işe koşulması durumunda biçimlendirici; tamamlanmış bir program veya projeye ilgili verilere değer biçiliyorsa bütüncül bir değerlendirmedir (Kara ve Akdağ, 2017, s.481).

2.5.1.5. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin'in UCLA değerlendirme modeli ile Stufflebeam'in CIPP modeli benzerlik göstermektedir. Her iki modelde program değerlendirmenin amacı programın etkililiği ile ilgili karar vermektir ve değerlendirme program ile ilgili sürekli bilgi toplanmasını gerektiren süreçtir.

Alkin'in UCLA modeli 5 tür değerlendirmeyi kapsamaktadır (Kutlu ve Korkmaz, 2017, s.497):

1. Sistem değerlendirmesi: Sistem ögesine ait bilgi edinme (CIPP modelinin bağlam değerlendirmesi ile benzerlik göstermektedir.)

2. Programın planlanması: Eğitimsel ihtiyaçların karşılanabilmesi amacıyla programların seçimi (CIPP modelinin girdi değerlendirmesi ile benzerlik göstermektedir.)
3. Programın uygulanması: Programın uygun yaş grubuna programın amacı doğrultusunda uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi edinme.
4. Program geliştirme: Programın uygulamasında hedeflerin ulaşılabilirliği ve beklenmeyen durumların olması durumunda programın işleyişi hakkında bilgi edinme (CIPP modelinin süreç değerlendirmesi ile benzerlik göstermektedir.)
5. Program sertifikası: programın değeri ve farklı yerlerde kullanımı ile ilgili bilgi edinme (CIPP modelinin ürün değerlendirmesi ile benzerlik göstermektedir.)

Alkin'in UCLA modelinin birinci, ikinci, dördüncü ve beşinci aşamaları ile Stufflebeam modelinde yer alan aşamalar benzerdir. Alkin modelindeki üçüncü aşamanın ise Stufflebeam modelinde yer almadığı görülmektedir. Stufflebeam ise modeline beşinci adım olarak "değerlendirmenin değerlendirilmesi" aşamasını ekleyerek program değerlendirmeyi Alkin modeline göre daha sistematik ele almıştır (Uşun, 2016, s.101).

2.5.1.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

1977 yılında Eisner tarafından geliştirilen eğitsel eleştiri modeli diğer program değerlendirme modellerinden niteliksel incelemeye ağırlık vermesi nedeniyle farklılaşmaktadır. Modele göre eğitim programının alanında uzman kişilerce eleştirilmesi gerekmektedir (Uşun, 2016, s.117).

Eğitsel eleştiri modelinde betimleyici, yorumlayıcı, normatif ve tematik sorgulama olmak üzere dört boyut vardır (Kara ve Akdağ, 2017, s.479):

- Betimleyici Sorgulama Boyutu: Değerlendirmeci tarafından öğretmen ve öğrencilerle konuşularak, ders ziyaretleri yapılarak, okul içi ve dışı faaliyetlere katılarak veri toplanır. Eğitim programı ve öğrenci çalışmaları da veri toplamak amacıyla incelenir.
- Yorumlayıcı Sorgulama Boyutu: Bu aşamada değerlendirmeci bir önceki aşamada elde ettikleri verilerden anlam çıkarmaktadır.

- Normatif Sorgulama Boyutu: Normatif boyutta eleştirmen çalışmalarına değerler atar. Bu değerler, değerlendirmenin açıklayıcı ve yorumlayıcı boyutlarına eşlik eder.
- Tematif Sorgulama Boyutu: Bu aşamada önceki aşamalarda elde edilen ayrıntılardan bulgu ve dersler çıkarılır.

Eisner'in eğitsel eleştiri modelinde, değerlendirmeci aynı zamanda katılımcı olarak yer almaktadır. Değerlendirmecinin uzmanlığı program değerlendirme sürecinde merkezdedir. Değerlendirmeci, bir uzman olarak programa yönelik kendi yorumunu içeren bütüncül resmi, nitel yöntemler kullanarak ortaya koymaktadır (Kumral ve Saracaloğlu, 2011, s.31).

2.5.1.7. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Model, 1967 yılında Robert Stake tarafından geliştirilmiştir. Tanımlama ve yargılama işlemleri bu modelde ana çerçeveyi oluşturmaktadır. Modele göre, değerlendirme işleminde sezgisel ve göreceli normlar/yargılar dışta tutulmalıdır (Aygören ve Er, 2020, s.45).

Stake, programın uygulanmasında hedeflerin öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Uşun, 2016, s.110).

Değerlendirme yapabilmek için girdiler (önbilgiler), süreç (ilişkiler) ve ürün verileri gerekmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları, sahip oldukları yetenekleri, deneyimleri ve ilgileri girdileri oluşturmaktadır. Girdiler, ürünleri etkileyen özelliklerdir. Süreç ise öğrencinin öğretmenleri, arkadaşları ve aileleri ile olan etkileşimini, sınıf ortamını, öğretim yöntem ve materyallerini ve iletişimi kapsamaktadır. Ürün boyutu ise deneyim ve etkileşim ile sonuçlanan öğrenci istekleri, tutumları, akademik başarıları ve becerilerini içermektedir. Ürünler, program paydaşları üzerinde etki bırakan bilgileri kapsamaktadır (Kutlu ve Korkmaz, 2017, s.493).

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinde amaçlanan ile gerçekleşen çıktılar arasındaki uygunluğa bakılmaktadır (Uşun, 2016, s.111). Stake'e göre tanım ve karar olmak üzere iki temel değerlendirme hareketi vardır. Değerlendirmede uygunluk ölçütü, değerlendirme sürecinde yapılan "tanım" ve değerlendirme sonucunda varılan "karar"dır. Program değerlendirmeci tanım matrisinde yer alan bilgileri amaçlanan

ve gözlemlenen arasındaki uygunlukları göz önünde bulundurularak analiz eder. Kararlar ise tanımlayıcı standart verilerin incelenmesinden sonra verilir (Kutlu ve Korkmaz, 2017, s.494).

Çalışmada öğretim programının girdi, süreç ve ürün boyutlarının bütün olarak değerlendirilmesi amaçlandığından Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinden faydalanılmıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve İngilizce öğretim programları ile yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen çalışmalar incelenmiştir.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

2.6.1.1. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı Alanında Yapılan Araştırmalar

Dündar ve Meriç (2021) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile 5. sınıf İngilizce öğretim programının ebeveynlerin bakış açıları ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İç Anadolu Bölgesinde şehir merkezinde yaşayan 116 ebeveynin katılımı ile yürütülen araştırmada veriler tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen ikisi yabancı dil ağırlıklı uygulamanın yapıldığı okul olmak üzere 5 farklı okuldan elde edilmiştir. Ebeveynlerin iki İngilizce öğretim programı ile ilgili fikirlerini ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretim Programı Ebeveyn Anketi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre ebeveynlerin yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulaması ile ilgili yaşadıkları en büyük problemlerden birinin ders kitabı içeriği ile ilgili olduğu ve ekstra ders kitapları temin ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin uygulama içeriği ve materyaller ile ilgili bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre ise ebeveynler öğretim programı değerlendirme sürecine katılmalıdır ve ebeveynlerin bilinçlenmesi ve katılımları öğrenci başarısı ve öğretim programı için önemlidir.

Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi

hedeflenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un 7 farklı ilçesinde görev yapan gönüllü 26 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veriler on sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancı dil ağırlıklı öğretim uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak kısmen uygun ve uygun değildir görüşlerine sahip olan öğretmenlerin sayısının da az olmadığı tespit edilmiştir. Programın içerik ögesine ilişkin öğretmenlerin içeriği öğrenci düzeyine kısmen uygun bulduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak da öğretmenler bazı konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu, ünite sayısının fazla olduğunu ve ünitelerin dilbilgisi ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim programına ayrılan sürenin yetersiz, kazanımların çok, ünite sayısının fazla ve sınıfların kalabalık olması sebeplerinden dolayı öğretmenlerin özellikle konuşma becerisine yönelik etkinliklerde sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik ise öğretmenlerin programda önerilen ölçme-değerlendirme araç, teknik ve aktiviteleri yeterli bulduğu görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbirinin 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretimine ve öğretim programına yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıfların uygun olmaması, haftalık ders saatinin fazla olmasından dolayı öğrencilerin sıkılabilmesi, öğrenci hazır bulunuşluklarının farklı olması, bir ders kitabının olmaması gibi problemlerle karşılaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Balım (2020), çalışmasında Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını, program değerlendirme modellerinden biri olan Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleşen çalışmada ön bir hazırlık olması amacıyla Batı Anadolu'da Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf hazırlık uygulaması için belirlenen iki pilot okulda programın uygulayıcısı olan öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışma ise pilot olarak belirlenen bir okulda yürütülmüştür. Çalışmadaki veriler tutum ölçeği, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme gibi veri

toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca üçer öğrenciden oluşan üç grup öğrenci ile de birinci dönem başında ve sonunda görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları ancak çalışmanın yürütüldüğü okulda fiziki yapının yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca 5. sınıf hazırlık uygulamasında haftalık 11-15 saat İngilizce ders saatinin diğer sınıflarda da artırılması gerekliliği, öğretim programının yoğun olduğu, kazanımların çok olduğu ve Beden Eğitimi, Müzik ve Resim derslerine tekrardan yer verilmesinin öğrencilerin gelişiminde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (2020) çalışmasında Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Denizli ili ve ilçelerindeki pilot olarak belirlenen 23 okulda görevli 29 İngilizce öğretmenin görüşleri doğrultusunda incelemeyi hedeflemiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında gerçekleşen çalışmada veriler nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanan verilerde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmaya dair elde edilen verilere göre, öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin süreç öncesinde ve uygulama sürecinde herhangi bir hizmet içi eğitim, seminer vb. almadığı, kullanılan kitap ve ders materyalleri ile ilgili okullarda bir düzenin olmadığı, her okulun kendi sistemi ile programı uyguladığı gibi olumsuzluklar tespit edilmiştir. Bu nedenlerle öğretim programının istenilen düzeyde olmadığı şeklinde görüş belirtilmiştir. Programın işlenişini olumsuz etkileyen durumların aksine, erken yaşta uzun süre dil öğrenmeye maruz kalmanın programın en güçlü yanlarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında önerilen şarkı, oyun ve iletişim becerilerine yönelik etkinliklerle öğrencilerin dil öğrenmelerinin kolaylaştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca 15 saat İngilizce dersinin dil öğrenmeye meraklı, yatkın ve motivasyonu yüksek öğrenciler için faydalı olduğu belirtilmiştir.

Dinçer ve Koç (2019) çalışmalarında Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını İngilizce öğretmenlerinin görüşleri ile değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel bir değerlendirme olan çalışma Erzincan il merkezinde pilot olarak belirlenen 4 farklı okulda görevli 7 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler öğretmenlerle farklı zamanlarda iki kez görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada ilk görüşme sonuçlarına göre İngilizce öğretmenleri öğretim

programına yönelik olumlu bir tutuma sahiptir. Yapılan son görüşmede ise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını yoğun bulduğu, hizmet içi eğitimlerin ve öğretim programına uygun materyallerin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gül (2019) çalışmasında güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmada veriler Eskişehir ilinde güncellenen öğretim programının uygulandığı 2 pilot okulda görevli 3 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler ve kaynak tarama ile elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerin analizinde ise içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, güncellenen 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin kısmen olumlu olduğu ve haftalık ders saatinin (15) yeterli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler güncellenen programın uygulanmasından önce yeterli hizmet içi eğitimin verilmediğini ve yeterli açıklama yapılmadığını bildirmişlerdir. Bir diğer sonuca göre de programın uygulanmasında kullanılacak kitapların MEB tarafından geç gönderildiği, sınıfların kalabalık olması, sınıflarda teknolojik araç-gereçlerin yetersiz olması gibi olumsuz görüş bildirilmiştir.

Güngör (2019) yaptığı araştırmada Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının duyuşsal boyutunu programın uygulandığı ve uygulanmadığı okulları karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Iğdır ili merkez ilçede yer alan 7 okuldan 366 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilere “Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri” ve “Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri” olmak üzere 2 farklı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programının uygulandığı ve uygulanmadığı okullar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada programın duyuşsal alan boyutunda haftalık ders saatinin öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarında herhangi bir değişikliğe neden olmadığı, öğrencilerin hâlihazırda dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Naçar (2019) yaptığı çalışmada Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf uygulamasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel verilere dayanmaktadır ve betimsel araştırma modellerinden biri olan genel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Zonguldak ili Ereğli ilçesinde yer alan 11 ortaokulda farklı branşlarda görev yapan 356 öğretmenin görüşlerine dayanan çalışmada anket ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplaması ile analiz

edilmiştir. 12 maddenin yer aldığı ankette uygulama öncesi hazırlık, süreç, uygulamanın öğrencilere sağlayacağı avantajlar ve dezavantajlar bölümleri yer almıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulamasına yönelik görüşleri farklılaşmaktadır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerinin kıdem yılı az olanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Görev yapılan yerlere göre de öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri de farklılaşmaktadır. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulamasının eğitim-öğretim sürecine ait verilere göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri köyde görev yapan öğretmenlere göre daha olumludur.

Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada Antalya’da yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programının uygulandığı öğrenciler ile 5. sınıf İngilizce öğretim programının uygulandığı öğrencilerin konuşma becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma modellerinden biri olan sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örneklem yöntemi ile uygulamanın yapıldığı ve yapılmadığı iki farklı okuldan seçilen 64 5. sınıf öğrencisi ile yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programını uygulayan 5 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin konuşma becerisinde başarılarını ölçmek için akademik başarı testi ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Akademik başarı testi ile elde edilen nicel verilerde standart sapma, ortalama ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuca göre yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulamasında yer alan öğrenciler ile uygulamanın yapılmadığı okullardaki 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi başarı testi sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarına göre öğretmenlerin kelime ezberlemeye çok fazla vakit ayırdıkları, konuşma aktivitelerine çoğu zaman yer vermedikleri, yeni kelimeleri birkaç kez yazdırdıkları ve ölçme ve değerlendirmede yalnızca yazılı sınavlara yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmediği, derslerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından

gönderilen 5. sınıf İngilizce ders kitabı ile öğretmenlerin seçtiği ek bir kitabın kullanıldığı, planlanan ile uygulama arasında farklılığın olduğu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak öğrencilerin konuşma becerilerinin ardında yatan diğer nedenler ise öğrencilerin yaşları, hazırbulunuşluk seviyelerinin yetersizliği, sınıfta mutsuz olmaları, dil becerilerinin düşüklüğü, ön koşul bilgilerinin yetersizliği, isteksizlikleri, düşük motivasyon seviyeleri, kelime bilgilerinin eksikliği, dilbilgisi bilgilerinin yetersizliği, konuşma aktivitelerine katılımlarının azlığı, konuşma aktivitelerini sevmemeleri, aile katılımının olmaması ve uygulamadaki eksiklik olarak belirlenmiştir.

Kayabaşı (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul 5. sınıflarda uygulanan yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ile ilgili Antalya ili merkez ilçesindeki pilot okullarda görevli İngilizce öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmaya pilot uygulamanın yapıldığı okullardan gönüllü olarak 16 İngilizce öğretmeni ve 4 okul yöneticisi katılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulaması, çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri tarafından olumlu bulunmuştur. Hazırlık uygulamasının okullarda uygulanabilirliği hakkında haftalık ders saatinin yeterli ve öğrencilerin dil öğrenmeye ilgilerinin olduğu şeklinde olumlu görüş bildirilmiştir. Ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, teknolojik materyal eksikliği, öğretmenlerin program hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaları gibi olumsuzluklar da tespit edilmiştir. Uygulamada sınıf ortamının yeterliliği ile ilgili sonuçlarda ise seviye sınıflarının oluşturulması, dil sınıflarının gerekliliği, sınıfların fiziksel ve materyal anlamında desteklenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm okullarda uygulamanın yaygınlaştırılmasının öğrencilerde dil öğrenme düzeyini artıracığından uygulamanın sistematik bir şekilde yürütülmesi için gerekli alt yapının oluşturulması, materyal sağlanması, uygulama öncesinde seviye belirleme sınavının yapılması, öğretim programında yer verilen kazanımların azaltılması ve programın öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre yeniden düzenlenmesi tavsiye edilmiştir.

Yedigöz-Kara (2019) tarafından yapılan çalışmada Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programını öğretmenlerin görüşlerine göre Endişe Temelli

Benimseme Modeli ile incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde öğretim programını uygulayan 108 İngilizce öğretmeninin katıldığı çalışmada öğretmenlere “Endişe Aşamaları Anketi” uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına yönelik endişelerinin nedenlerini ve bu endişelerle baş etme yollarının ortaya çıkması için de maksimum örnekleme yolu ile seçilen 17 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programına yönelik endişe evrelerinde demografik özellikleri açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre endişe sebeplerinin öğretim programı, öğretim programının uygulanması için ihtiyaç duyulan araç-gereçler, okulun fiziksel yapısı, öğretmenlerin bu uygulamayı yeni bir iş yükü olarak görmeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Endişelerle baş edebilme yolları için ise öğretmenlerin teknoloji kullanımı, veli, zümre ve okul idaresi arasında kurulan işbirliği ile farklı şehirlerde görev yapan meslektaşlarıyla teknoloji kullanarak iletişim kurma gibi yollara başvurdukları tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019), Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz yeterliliklerine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hazırlık uygulamasının olmadığı 5. sınıflarda uygulamada olan 2013 İngilizce Öğretim Programı ile pilot olarak belirlenen okullarda uygulanan 2017 Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı arasındaki benzer ve farklı yönler ele alınmıştır. Çalışmanın bu bölümüne dair veriler doküman analizi ile elde edilmiştir. Ayrıca yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarına, tutum ve öz yeterliliklerine olan etkisini saptamak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler akademik başarı testi, “İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Zonguldak il merkezinden pilot olarak belirlenen 5 okul, Kilimli ilçesinden ise 3 okulun katıldığı çalışmada 216 kız ve 184 erkek öğrenci yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmada yer alan Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının uygulandığı okullardaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenci seviyesindeki artış programın etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Her iki öğretim programının amaç, felsefe ve yaklaşım

bakımından benzerlik gösterdiği, yapılan güncellemenin ihtiyaçları karşılamaya yönelik olduğu saptanmıştır.

Aksoy (2019) çalışmasında 2017 yılında güncellenen ortaokul İngilizce dersi öğretim programını Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirmeyi hedeflemiştir. Karma araştırma desenin tercih edildiği çalışmada doküman analizi, görüşme, gözlem ve anket gibi veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Yapılandırılmış anket Türkiye'de farklı illerde ortaokullarda görev yapan 96 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise Ankara'da bir okulda çalışan 7 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi gözlemler ise aynı okulun 4 farklı sınıf düzeyinde yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu güncellenen öğretim programının kazanımlarını etkili ve uygun bulurken yaklaşık yarısı kazanımların mevcut koşullarda ulaşılabilir olduğunu düşünmemektedir. Programın içerik ögesine ilişkin öğretmenlerin çoğunun öğretim programında içeriği uygun ve etkili bulduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin yarısından azı içerik ögesinin mevcut koşullarda öğrencilere uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun güncellenen öğretim programının öğretme-öğrenme sürecini uygun ve etkili bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme boyutuna yönelik bulgulara göre tüm değişkenler %50'nin üzerinde bir orana sahiptir ve öğretmenlerin çoğunun öğretim programının öz değerlendirmeye yönelik kontrol listesi örnekleri sağladığı konusunda hemfikir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altındağ ve Korkmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretim programının girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirildiği çalışmada Ankara ilinden sosyoekonomik özellikleri bakımından farklı olan okullarda görevli 21 Matematik öğretmeni ile 5. sınıflarda okuyan 1061 öğrenci yer almıştır. Karma yöntem ile yürütülen çalışmada nitel veriler öğretim programı inceleme formu ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile nicel veriler ise akademik başarı testi ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Akademik başarı testi ile elde edilen nicel verilerde ise öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin tespiti için yüzde hesaplanmış, farklı sosyoekonomik bölgelerden seçilen okullarda öğrenciler arasında bir farklılığın bulunup bulunmadığının tespiti için kovaryans

analizi tercih edilmiştir. Girdi boyutunda öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu, öğretim programının anlaşılabilirliğinin sağlanması için sadeleştirildiği, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin yer verilen açıklamaların uygun olduğu ve öğrenme-öğretme sürecine yönelik herhangi bir etkinlik örneğine yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Süreç boyutuna yönelik elde edilen bulgulara göre programda yer verilen yaklaşımların uygulamada kullanılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim programında önerilen beceri temelli Matematik öğretiminin eğitim-öğretim sürecinde gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması, teknolojik araç-gereç eksikliği gibi gerekçelerle öğretim programında önerilen ilkelerin uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın süreç boyutunda tespit edilen aksaklıkların yanı sıra programda yer verilen etkinliklerin öğrencilere yönelik olduğu ve derse katılımı artırdığı görülmüştür. Ürün boyutunda ise öğrencilere uygulanan akademik başarı testlerinde ön test ve son test puanları arasında bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylere ait bölgelerden seçilen okulların dâhil edildiği çalışmada üst düzey sosyoekonomik düzeye sahip olan okullarda kazanımlara ulaşılma düzeyi yüksektir. Alt ve orta düzeyde yer alan okullarda ise istenilen şekilde bir gelişmenin sağlanamadığı tespit edilmiştir.

Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada İngilizce Hazırlık Başlangıç Seviyesi programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Program girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından değerlendirilmiştir. Bir durum çalışması örneği olan çalışmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde yazılı belgeler, görüşme formları, odak grup görüşmeleri ve üniversite bilgi sistemi veri kaynaklarını kullanılmıştır. Nicel veriler ise anketler ve üniversite bilgi sistemi ile elde edilmiştir. Çalışmada çalışma grubu ve ikincil kaynaklar olmak üzere iki farklı kaynaktan veri toplanmıştır. Çalışma grubunu 368 öğrenci ile 28 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. İkincil kaynaklar ise demografik bilgi, öğretmen gözlem sonuçları ve akademik başarı testleri bulgularını içermektedir. Elde edilen nicel veriler frekans, yüzde, ortalama, medyan, mod ve standart sapma hesaplanarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim programının girdi boyutuna yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin ve

öğretim görevlilerinin özellikleri arasında uygunluk olduğu tespit edilmiştir. Programın süreç boyutuna yönelik ise öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretim görevlileri programın içerik olarak yoğun olduğunu, içerik ögesinde yer alan kazanımların azaltılmasının öğrencilerin dil öğrenmesinde katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ara sınavlarının ortalamalarına yönelik dinleme ve okuma becerilerinde başarılı, yazma becerisinde ise zayıf oldukları belirlenmiştir. Programın çıktı boyutunda ise öğrencilerin dilbilgisi ve yazma becerisinde gelişme kaydettikleri, en az başarılı oldukları dil becerisinin ise konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan son sınavların ortalamalarında ise başarılı olunan dil becerileri okuma ve dinleme iken, daha az başarılı olunan dil becerileri konuşma ve yazmadır.

Dilekli (2018) tarafından yapılan çalışmada Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma Aksaray ilinde pilot olarak belirlenen 3 okulda görevli 5. sınıflarda İngilizce dersine giren 17 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Nitel bir araştırma türü olan çalışmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemlerinden iç içe geçmiş durum deseni tercih edilmiştir. Çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler hazırlık uygulamasını desteklemektedir. Ancak öğretim programındaki kazanımların fazla olduğu ve içeriğinin öğrencilerin bilişsel düzeylerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kambur (2018) Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını, uygulamanın yapıldığı pilot okullardaki İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi hedeflemiştir. Öğretim programı genel özellikleri, hedef, içerik, kullanılan kitaplar ve materyaller, aktiviteler ve ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından analiz edilmiştir. Çalışmaya İstanbul ilinden pilot okullardaki 5. sınıflarda görevli 90 öğretmen katılmıştır. Veriler öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla ölçek kullanılarak elde edilmiş, elde edilen nicel verilerin analizinde ise yüzde, frekans ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri olumludur. Haftalık ders saatinin (15) yeterli olduğu belirtilmiştir. Elde edilen diğer sonuçlara

göre de sınıfların kalabalık olmasının, programın uygulamaya konmadan önce öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almamasının, teknolojik materyal eksikliğinin ve geleneksel sınıf düzeninin öğretim programının etkin bir şekilde uygulanabilmesini etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2018) tarafından yapılan çalışmada 2012 yılı ortaokul İngilizce dersi öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Ankara'da yürütülen çalışmada iki grup yer almıştır. Çalışmanın birinci grubu Ankara'daki bütün ilçelerden seçilen 349 öğretmenden, ikinci grubu ise sınıf düzeylerinden seçilen 4 öğretmenden oluşmaktadır. Açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülen çalışmada veriler tutum ölçeği, öğretmen anketi, başarı testi, gözlem, mülakat ve odak grup görüşme ile elde edilmiştir. Hem nitel hem de nicel verilerin olduğu çalışmada nicel veriler ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplanarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre uygulamadaki program ile yayınlanan program arasındaki uyumsuzluktan dolayı dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin kazanımlarına ulaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlara ulaşamama nedeninin öğretim programı kaynaklı olmadığı, uygulamadaki programın uygulanışı dışında öğretmen, okulun yapısı, lise giriş sınavı (TEOG) gibi girdi unsurlarının programın çıktı boyutunu etkilediği tespit edilmiştir.

Erdem ve Yücel-Toy (2017) çalışmalarında Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile ilgili ihtiyaçları belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir ilçede pilot olarak belirlenen 3 ortaokulun 173 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilere nicel verilerin elde edilmesi amacıyla "İngilizce Öğrenme İhtiyaçları Belirleme Anketi" uygulanmıştır. Çalışmadaki nitel veriler ise 3 İngilizce öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Paralel desenin kullanıldığı çalışmada nitel veriler betimsel analiz yöntemi, nicel veriler ise betimsel istatistik verileri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, sınıfların kalabalık olması, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı için bir planın ve yabancı dil ağırlıklı uygulama için bir kitabın olmaması karşılaşılan problemlerdir. Öğretim programının hazırlanmasında öğrenci hazır bulunuşluğunun en önemli faktör olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dört dil becerilerinden yetersiz kaldıkları becerinin konuşma becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler

İngilizce öğretirken süreç ve ürün değerlendirmelerinin yapılması gerekliliğini belirtirken öğrenciler de yazılı sınavların yapılmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme sebepleri derste başarılı olmak, dil becerilerini geliştirmektir. Öğretmenlere göre öğrenciler yurtdışına gitmek, yabancılarla iletişim kurmak, iyi bir iş sahibi olmak gibi nedenlerle yabancı dil öğrenmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler tarafından belirtilen ihtiyaçların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dil becerilerine yönelik ise konuşma becerisinin en önemli dil becerisi olduğu görüşü ile tüm dil becerilerine eşit derecede ağırlık verilmesi gerekliliği gibi farklı görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Şentürk ve Berk (2017) çalışmalarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkökul Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışma İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 25 okulda ilkökul 3. sınıf düzeyinde görev yapan 200 öğretmen ve ilkökul 3. sınıf öğrencisi olan 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Karma model tercih edilerek yürütülen çalışmada öğretim programının kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin değerlendirilmesi için Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli kullanılırken programda yer alan kazanımlara öğrencilerin ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde ise Tyler Modeli tercih edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Akademik başarı testi ve öğretmen anketi kullanılarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşlerinin olumlu ve kazanımlara ayrılan sürenin çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının içerik boyutuna yönelik bulgulara göre içerik ögesi öğrencilerin ön bilgisine ve gelişimsel düzeylerine göre hazırlanmıştır. Öğretme-öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde öğretim programında yer alan etkinlikler derse katılımı artırmakta, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, kazanımlara ulaşılma amacı için oldukça zengindir. Ancak öğretmenlerin bazı ders materyallerinin eksik olduğuna dair görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretim programına yönelik öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla kılavuz kitaba ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik sonuçlara göre ise programda önerilen ölçme ve değerlendirme araç ve teknikleri süreç ve sonuç ölçmek için uygundur, öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine yöneliktir. Çalışmada anket uygulanan

öğretmenler ölçme-değerlendirme ögesine yönelik bazı problemler yaşadıklarını ve bu anlamda öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili örneklere ihtiyaç duydukları şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bayat (2012) çalışmasında ilk okuma ve yazma programını Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinde maksimum örnekleme yoluyla 5 farklı okulda birinci sınıf okutan öğretmenler ve bu sınıflardan 50 öğrenci katılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Gözlem ve görüşme verileri bakımından nitel özellik taşıyan çalışma, akademik başarı testi kullanılması yönüyle de niceldir. Görüşmeler 17 birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre yürütülen çalışmada girdi, süreç ve ürün boyutları için okuma ve yazma becerisi olgunluk ölçme aracı, öğretmen gözlem formu, okuma ve yazma becerisi ölçme aracı, öğretmen görüşleri formu, açık uçlu anket gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Girdi boyutunda öğrencilerin okuma ve yazma durumları, süreç boyutunda öğretmenlerin kazanımları ve yazma becerisini öğretimindeki performansları, çıktı boyutunda ise öğrencilerin başarı durumları ile öğretmenlerin programı uygularken yaşadığı problemler değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre girdi boyutunda öğrencilerin incelenen kalem tutma, kitabı doğru şekilde tutma, kendi isim ve soy isimlerini yazma gibi okuma ve yazma olgunlukları yeterlidir. Ancak bir ve daha çok heceye ait kelimeleri okuma-yazma durumlarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Süreç boyutunun incelenmesi için yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin kazanımlara ayırdıkları süre, derste kullanılan materyal, yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirmede performans açısından yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çıktı boyutunda ise öğretmenlerin programın kazanımları, içerik ögesi, bitişik el yazısı öğretimi, okul yönetimi, öğrenci velileri gibi birçok nedenden dolayı problemlerle karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerinin alındığı, süreçte yaşananların tespit edilmeye çalışıldığı ve öğretim programının uygulanabilirliğinin sorgulandığı söylenebilir. Çalışmaların büyük çoğunluğu Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışmalardan sadece bir tanesinde program değerlendirme modeli

kullanılmaktadır, bir tanesinde ise öğretim programının duyuşsal boyutunu ele alınarak pilot olarak seçilen ve seçilmeyen birer okul karşılaştırılmaktadır. Yapılan çalışmalar öğretim programının yoğun olduğunu, öğretmenlerin hazırlık uygulaması ve öğretim programı hakkında hizmet içi eğitim almadıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretim programını tüm yönleri ile ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

2.6.2.1. İngilizce Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Rahman vd. (2019), Bangladeş'te yürüttükleri çalışmalarında dört ortaokul İngilizce öğretmenin iletişim dil İngilizce öğretim programını nasıl uyguladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin iletişim dil öğretimini temele alan reformu nasıl uyguladıklarını keşfetmek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir. İletişim dil öğretim programının sınıf içi uygulamaları her öğretmen için bir hafta boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı reformuna ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre resmiyetteki öğretim programı ile uygulanan öğretim programı arasında fark bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce öğretimi ve öğrenimine ilişkin önceki inançlarının ve uygulamalarının öğretim programının uygulanmasında engel teşkil ettiği tespit edilmiştir. Sınıflarda yapılan gözlem sonuçlarına göre dersler öğretmen merkezlidir, öğretmenler derslerde anlatım tekniğini kullanmaktadır. Sınıf yönergeleri anadilde verilmektedir. Öğretmenlerin ders kitabından okuma ve çeviri, tahta kullanımı, kapalı uçlu sorular gibi etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür. Dersler geleneksel öğretmen merkezli olduğundan öğrencilerin sınıfta pasif oldukları ve etkinliklere katılmadıkları gözlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfların tamamında öğrencilerin iletişim dil etkinliklere teşvik edilmediği, İngilizce konuşma ve dinleme etkinliklerinin yapılmadığı, öğrencilerin ikili gruplar veya grup çalışmalarıyla iletişim kurmalarının sağlanmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıflarda çoğunlukla anadilin kullanıldığı, İngilizce kullanımının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. İletişim dil öğretiminde öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de hazır bulunuşluklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khan (2013) tarafından yapılan çalışmada Hindistan Khargone Taluka bölgesindeki lise öğrencilerin İngilizce öğretim programına yönelik ilgi ve tutumlarının

belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı tarafından kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin İngilizce öğretim programına yönelik tutumları karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada 2 tane kırsal bölgeden 2 tane de kentsel bölgeden seçilen toplamda 4 okulun 9. sınıfında eğitim gören 16 erkek ve 16 kız öğrenci yer almıştır. Elde edilen verilerde mod, ortalama ve yüzde hesaplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin İngilizce öğretim programına yönelik tutumlarının olumlu olduğu, erkek öğrencilerin İngilizce öğretim programına yönelik tutumlarının kız öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kırsal bölgelerdeki öğrencilerle kentsel bölgedeki öğrencilerin İngilizce öğretim programına yönelik tutumları arasında bir farklılık bulunmamıştır. Bir diğer bulguya göre ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil öğretimi sürecinde ders kitabının okuma bölümü ve öğretmenlerin dil öğretme teknikleri ile zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Abidin vd. (2012) yaptıkları çalışmada Libya'da okuyan ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlar bakımından araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, eğitim gördükleri yıl vb. demografik özelliklerine göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma Libya'nın batısında yer alan Al Mergab, Zliten bölgesindeki farklı ortaokullardan rastgele seçilen 94 erkek, 86 kız öğrenci olmak üzere 180 öğrenci ile yürütülmüştür. Nicel verilere dayalı olan çalışmada veri toplama aracı olarak tutum anketi kullanılmıştır. Çalışmada yer alan araştırma sorularının analizinde frekans, ortalama, varyans ve standart sapma hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analiz testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumları olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersinde konuşmak zorunda kaldıklarında kendilerini rahat hissetmedikleri tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemini farkında olmadıkları ve sadece zorunlu bir ders olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Nam (2005) çalışmasında Güney Kore'de üniversite düzeyi için hazırlanmış olan iletişim temelli İngilizce öğretim programına ve İngilizce öğretimine yönelik üniversite öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ayrıca İngilizce öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri

de tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme ve anket kullanılarak elde edilen verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim programının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin genel anlamda görüşleri olumlu iken öğrencilerin görüşleri olumsuzdur. Ayrıca öğretim programının öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Derste kullanılan yöntem ve tekniklere göre ise Koreli öğretmenlerin derslerde çoğunlukla geleneksel metotları kullandıkları, anadili İngilizce olan öğretmenlerin de iletişimsel dil öğretimine yönelik yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kalabalık sınıflarda İngilizce düzeyleri farklı olan öğrencilerin bir arada olmasının öğretim programının uygulanmasında problemlere sebep olduğu belirlenmiştir. Öğretim programının iletişimsel becerileri geliştirmeye odaklanmasının programın güçlü yanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve okudukları bölüm gibi değişkenlere bakıldığında ise öğretim programının etkililiğinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

İngilizce öğretim programı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların ikisinde öğrencilerin tutumları belirlenmeye çalışılmakta, birinde öğretim programı öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirilmekte, birinde ise gözlem ve görüşme veri toplama araçları kullanılarak öğretim programının nasıl uygulandığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalarda herhangi bir program değerlendirme modeli kullanılmadığı görülmektedir.



3. YÖNTEM

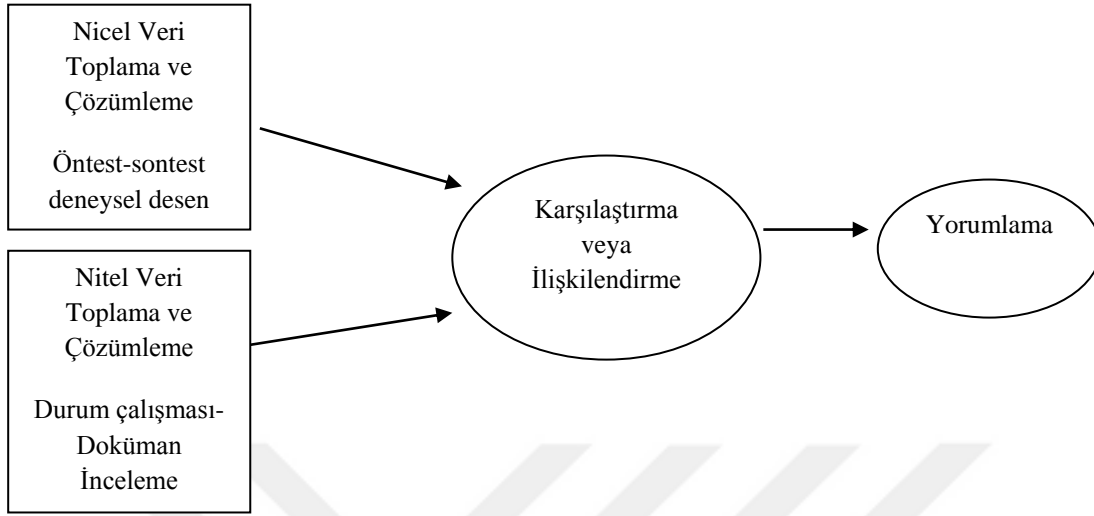
Araştırmanın bu bölümü araştırmanın modelini, çalışma grubunu, kullanılan veri toplama araçlarını, verilerin elde edilme süreci ile verilerin analizini içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirilmesini amaçlayan araştırma hem nitel hem de nicel özellikler taşımaktadır. Araştırmanın nicel verilerinde nicel araştırma desenlerinden öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Nitel verilerde ise nitel araştırma desenlerinden mevcut durumun ortaya konmasından kullanılan durum çalışmasından ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Gözlem ve öğretim programı inceleme formu verilerinin kullanımı açısından nitel, öğretmen anketi, başarı testi ve tutum ölçeği verilerinin kullanımı açısından nicel verilere dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmada karma desen/karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma, tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Karma araştırma modelinin en güçlü yönü, nitel ve nicel paradigmanın birisinin eksik kaldığı yerde, diğeri tarafından bu eksikliğin giderilmesi ve daha etkili sonuçlara ulaşabilme olasılığı sağlamasıdır (Uşun, 2016, s.32). Karma yöntemi tercih eden araştırmacılar cevap aradıkları araştırma sorularına yönelik daha fazla yaklaşım ve yöntemleri seçme şansına sahiptir. Ayrıca karma yöntem, araştırmacının seçeneklerini kısıtlamaktan ziyade araştırmacının olaya bakış açısını genişletmek amacıyla araştırma sorularını cevaplayabilmek için farklı yaklaşımları kullanma imkânı tanımaktadır (Baki ve Gökçek, 2012, s.3).

Araştırmada karma araştırma tasarımlarından ise yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen araştırmacı tarafından nitel ve nicel veri toplama araçlarının araştırmanın aynı olan herhangi bir aşamasında eş zamanlı bir şekilde uygulanmasıyla oluşan bir tasarımdır (Creswell ve Clark, 2015, s.79). Bu

desende amaç, elde edilen nicel ve nitel sonuçların birbirini tamamlaması için sentezlenmesi veya karşılaştırılmasıdır (Creswell ve Clark, 2015, s.84).



Kaynak: Creswell ve Clark, 2015, s.79

Şekil. 3.1. Yakınsayan Paralel Desen

Şekil 3.1’ de görüldüğü gibi yakınsayan paralel desende nitel ve nicel verilerin elde edilmesi ve çözümlemesi ile başlayan süreç verilerin ilişkilendirilmesi ve ardından yorumlanması ile gerçekleşmektedir. Bu desende nitel ve nicel veriler eşit öneme sahiptir. Verilerin elde edilmesinden sonra çözümleme yapılırken aşamalar birbirinden ayrı tutulur, yorumlama kısmında ise sonuçlar birbiri ile ilişkilendirilir veya karşılaştırılır. Yorumlama kısmında araştırmacı iki veri sonucunun ne ölçüde ve ne şekilde birleştiğini, birbirinden hangi açılardan farklılaştığını yorumlamaktadır (Creswell ve Clark, 2015, s.85).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulaması için Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından pilot olarak belirlenen 5 ortaokulda görev yapan ve 5. sınıf İngilizce dersine giren İngilizce öğretmenleri ve bu okulların 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Akademik başarı testi için uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 3 pilot okulda 13 şube ve 320 öğrenciye ulaşılmıştır. Tutum ölçeğinin uygulanması için ise 5 pilot okulda 19 şube ve 440 öğrenciye ulaşılmıştır. Sınıf

gözlemleri uygun örnekleme yöntemi ile pilot okulların bir tanesinde 5. sınıf şubelerinin tamamında 4 şubede 96 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi için ise öğretmen anketi 5 pilot okulda 5. sınıfların dersine giren 16'sı kadın, 4'ü erkek olmak üzere 20 İngilizce öğretmenine gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Brow'a (1995, Akt., Yaman, 2019) göre iyi bir değerlendirme çalışmasında, tüm bakış açılarına yer verilmeli, değerlendirme sürecinin güçlü verilere dayandırılması ve sonucunda da doğru ve faydalı kararlar alınması için çok farklı türde veriler toplanmalıdır. Bu doğrultuda araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda girdi, süreç ve ürün boyutlarında farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

- Girdi boyutunda Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını program geliştirme ölçütleri bazında değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Öğretim Programı İnceleme Formu" kullanılmıştır.
- Süreç boyutunda programın önermiş olduğu öğretim yaklaşımlarının uygulanma düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Gözlem Formu" kullanılmıştır.
- Girdi ve ürün boyutlarında programda yer alan kazanımlarla ilgili ulaşımla düzeylerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ön test-son test olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Akademik Başarı Testi" ve Baş (2012) tarafından geliştirilmiş olan "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.
- Girdi, süreç ve ürün boyutlarında ise öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Anketi" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kullanıldığı program boyutu, kullanım amacı, veri kaynağı ve türü Çizelge 3.1.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Veri Toplama Araçları, Program Boyutu, Kullanım Amacı, Veri Kaynağı ve Türü

Program Boyutu	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Veri Kaynağı Veri Türü
Girdi	1. Programın program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi nedir?	Öğretim Programı İnceleme Formu	Öğretim Programı Nitel
	2. Beklenen öğrenci özellikleri ile var olan öğrenci özellikleri arasındaki uygunluk nedir?	Akademik Başarı Testi	Öğrenci Nicel
	3. Beklenen öğretmen özellikleri ile var olan öğretmen özellikleri arasındaki uygunluk nedir?	Öğretmen Anketi	Öğretmen Nicel
	4. Öğrencilerin öğretim süreci başında dil öğrenmeye karşı tutumları ne düzeydedir?	Tutum Ölçeği	Öğrenci Nicel
Süreç	1. Programın uygulanmasından beklenenler ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki uygunluk nedir?	Sınıf Gözlemleri	Öğretmen Nitel
	2. Öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?	Öğretmen Anketi	Öğretmen Nicel
Ürün	1. Programın uygulanmasından beklenenler ile uygulama sonucu arasındaki uygunluk nedir?	Öğretmen Anketi	Öğretmen Nicel
	2. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşma düzeyi nedir?	Akademik Başarı Testi	Öğrenci Nicel
	3. Öğrencilerin öğretim süreci sonunda dil öğrenmeye karşı tutumları ne düzeydedir?	Tutum Ölçeği	Öğrenci Nicel

3.3.1. Öğretim Programı İnceleme Formu

Bir öğretim programının amaçlar/kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olarak dört temel ögesi bulunmaktadır (Gültekin, 2017). Bu doğrultuda girdi boyutuna yönelik Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı İnceleme Formu araştırmacı tarafından program geliştirme aşamalarına ve eğitim programının dört temel ögesine (kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) yönelik başlangıçta taslak olarak 82 madde halinde hazırlanmıştır. Öğretim Programı İnceleme Formu Taslağı, konu alanı uzmanı olan tez danışmanının görüşüne sunulularak bazı düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Güncellenen hali ile de maddelerin uygunluğunu belirlemek ve forma son halini vermek amacıyla ayrıca program geliştirme alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Konu alanı uzmanı üç öğretim üyesinin önerileri doğrultusunda öğretim programı inceleme formu gerekli düzeltmeler yapılarak hazırlanmıştır. Öğretim programı inceleme formunun son hali 53 maddeden oluşmaktadır ve formda “Evet”, “Hayır” ve “Bilgi yok” seçenekleri yer almaktadır. Öğretim Programı İnceleme Formu’nda program geliştirme aşamalarını değerlendirmeye yönelik giriş bölümünde 18, kazanımlar bölümünü değerlendirmeye yönelik 15, içerik bölümünü değerlendirmeye yönelik 12, öğrenme yaşantılarını değerlendirmeye yönelik 8 ve değerlendirme bölümüne yönelik 9 madde yer almaktadır. Öğretim programı inceleme formu Ekler bölümünde (Bkz. Ek- 3.1) sunulmuştur.

3.3.2. Öğretmen Anketi

Öğretmen anketi, araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen anketi ilk aşamada 40 madde halinde taslak olarak hazırlanmıştır. Ankette yer alan maddelerin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla tez danışmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü neticesinde bazı düzenlemeler ve eklemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir. Öğretmen anketin son hali 48 maddeden oluşmaktadır. Ankette öğretim programının girdi boyutu için 17 madde; süreç boyutu için 19 madde; ürün boyutu için ise 12 madde bulunmaktadır. Ölçek “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım,

Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anket Ekler bölümünde (Bkz. Ek-3.2) sunulmuştur.

3.3.3. Sınıf Gözlem Formu

Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programını nasıl uyguladıklarını ve süreçte yaşananları tespit etmek amacıyla gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem, bir etkileşim ya da olguyu amaca yönelik olarak, sistematik ve seçici bir şekilde izleme ve dinleme yoludur. Katılımlı gözlem ve katılımlı olmayan gözlem olarak iki tür gözlem bulunur. Katılımlı olmayan gözlem, araştırmacının grubun etkinliklerine dâhil olmadığı ancak pasif bir gözlemci olarak etkinlikleri izleyip dinleyerek bunlardan sonuçlar çıkardığı durumlarda gerçekleşir (Atak, 2011, s.149). Bu araştırmada katılımlı olmayan gözlem türü tercih edilmiştir.

Sınıf gözlem formu araştırmacı tarafından ilk aşamada taslak olarak hazırlanarak tez danışmanına gönderilmiştir. Tez danışmanının önerileri ile sınıf gözlem formuna son hali verilmiştir. Sınıf gözlem formunda sınıfın fiziksel ortamı, derse giriş etkinlikleri, öğretme-öğrenme etkinlikleri, dersin bitirilişi ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin parametreler yer almıştır. Sınıf gözleminde kullanılan form Ekler bölümünde (Bkz. Ek-3.3) sunulmuştur.

3.3.4. Tutum Ölçeği

Öğretim programının girdi ve ürün boyutlarını değerlendirmeye yönelik öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarının tespit edilmesi amacıyla Baş (2012) tarafından geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Baş (2012) tarafından geliştirilen beş puanlık likert ölçeği olan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyal, dil ve kültür olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 15’i olumlu, 12’si de ters olmak üzere toplam 27 madde yer almaktadır. Ölçek 5-4-3-2-1 şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan dereceler 5 Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3 Kararsızım, 2 Katılmıyorum, 1 Kesinlikle Katılmıyorum anlamlarına karşılık gelmektedir. Tutum ölçeğinde yer alan olumsuz maddeler 2, 4, 5, 6, 10, 12, 18, 20, 22, 24, 25 ve 26 numaralı maddelerdir ve ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135 iken en düşük puan ise 27’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması İngilizce dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının fazla olduğunu göstermektedir. Ölçek boyutlarına yönelik madde dağılımları şu şekildedir:

-Duyarlılık Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 10

-Bilinç Boyutu: 6, 8, 9, 18, 26

-Önem Boyutu: 11, 12, 14, 16, 21, 22, 24, 25

-Yöntem ve Materyaller Boyutu: 13, 15, 19, 23, 27

-Dil ve Kültür Boyutu: 7, 17, 20

Ölçeğin KMO değeri 0.884 ve Bartlett testi 10134.161 ($p<.000$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar yönelik Cronbach Alpha katsayıları ise 0.77 ile 0.93 arasında değişiklik göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada ise ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.91, olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0.46 ile 0.82 arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği Ekler bölümünde (Bkz. Ek-3.5) sunulmuştur.

3.3.5. Akademik Başarı Testi

Öğretim programının girdi ve ürün boyutları değerlendirmek için akademik başarı testi araştırmacı tarafından Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programında yer alan ilk 5 üniteye ilişkin dil işlevlerine göre hazırlanmıştır. Akademik başarı testi taslağı ilk olarak yabancı dil ağırlıklı 5. sınıfların dersine giren 3 İngilizce öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Sorular İngilizce öğretmenleri tarafından zorluk-kolaylık seviyelerine, dil açısından doğruluğuna, görsellerin uygunluğuna, soru sayısına ve konulara göre dağılımı bakımından incelenmiştir. Akademik başarı testi taslağı bazı soruların anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için görsel eklenmesi ile güncellenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin ve tez danışmanının görüşleri doğrultusunda son hali verilen akademik başarı testinde 20 soru yer almaktadır. 19 soru 4 seçenekli çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Akademik başarı testinin son bölümünde yer alan 20. soruda ise dinleme becerisine yönelik 6 adet boşluk doldurma soru türü kullanılmıştır. Akademik başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 25 iken en düşük puan ise 0'dır. Sorular okuma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik ilk 5 temada yer alan amaçlara göre hazırlanmıştır. Konuşma becerisine yönelik ise akademik başarı testinin uygulandığı dönemin salgın dönemine denk

gelmesi ve öğrenci sayısının fazla olması sebepleriyle herhangi bir soru yöneltilmemiştir. Başarı testine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83, olarak hesaplanmıştır.

Dil becerilerine yönelik soruların dağılımları şu şekildedir:

-Okuma Becerisi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19

-Yazma Becerisi: 11, 16

-Dinleme Becerisi: 20, 21, 22, 23, 24, 25

Akademik başarı testinde yer verilen soruların temalara göre dağılımı ise aşağıda belirtilmiştir:

1. Hello: 1, 2, 3, 4, 5
2. My Classroom: 6, 7, 8, 9
3. Family Members: 10, 11, 12
4. Sweet Home: 13, 14, 15, 16
5. My Town: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

Araştırma kapsamında hazırlanan ve uygulanan akademik başarı testi Ekler bölümünde (Bkz. Ek- 3.6) sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izin ile (Bkz. Ek-2) veri toplama sürecine başlanmıştır. Alınan izinle 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 1. dönemini kapsayan süre içerisinde öğretmenlere ve öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır. Katılımcı olan öğretmenler ve öğrenciler araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirilmiş ve araştırma sonucu ile ilgili bilgi almak isteyen katılımcılarla araştırmacıya ait iletişim bilgileri paylaşılmıştır.

3.4.1. Öğretim Programı İnceleme Formu ile Verilerin Toplanması

Öğretim programı inceleme formu 2018 yılında güncellenen Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının araştırmacı tarafından incelenmesi ile doldurulmuş ve ardından formda yer alan maddelerin detaylı olarak açıklaması yapılmıştır.

3.4.2. Gözlem Formu ile Verilerin Toplanması

Kırıkkale il merkezinde Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması için pilot olarak belirlenen bir ortaokulun bütün 5. sınıf şubelerinde farklı gün ve saatlerde farklı öğretmenlerin derslerine katılarak 40 dakika süreli gözlem yapılmıştır.

3.4.3. Öğretmen Anketi ile Verilerin Toplanması

Anket uygulaması için gidilen okullarda öğretmenlere önce çalışmanın amacı anlatılmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllülük esasının yer aldığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda anket, Kırıkkale ili merkez ilçede yabancı dil uygulaması için pilot olarak seçilen okullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfların dersine giren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için 16'sı kadın, 4'ü erkek olmak üzere gönüllülük esasına bağlı olarak 20 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır.

3.4.4. Tutum Ölçeği ile Verilerin Toplanması

Baş (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminin başında ve sonunda ön test-son test olmak üzere Kırıkkale ili merkez ilçede pilot olarak belirlenmiş 5 ortaokulda 19 şubede 440 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

3.4.5. Akademik Başarı Testi ile Verilerin Elde Edilmesi

Akademik başarı testi öğrencilerin programda yer alan kazanımlara ulaşma düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminin başında ve sonunda ön test-son test olmak üzere Kırıkkale ili merkez ilçede pilot olarak belirlenmiş 3 ortaokulda 13 şubede 320 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

3.4.6. Verilerin Analizi

Araştırma öğretim programı inceleme, gözlem, öğretmen anketi, tutum ölçeği ve akademik başarı testi verilerine dayanmaktadır. Öğretim programı inceleme formu ve sınıf gözlemleri ile elde edilen veriler nitel özellikte iken, öğretmen anketi, tutum ölçeği ve akademik başarı testi verileri ise nicel özellik taşımaktadır.

Çizelge 3.2. Veri Toplama Araçları, Veri Türü ve Verilerin Analizi

Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Verilerin Analizi
Öğretim Programı İnceleme Formu	Nitel	Betimsel Analiz
Sınıf Gözlemi	Nitel	Betimsel Analiz
Akademik Başarı Testi	Nicel	Ortalama, Standart sapma, Minimum ve Maksimum Değer, Basıklık ve Çarpıklık katsayıları
Tutum Ölçeği	Nicel	Ortalama, Standart sapma, Minimum ve Maksimum Değer, Basıklık ve Çarpıklık katsayıları
Öğretmen Anketi	Nicel	Frekans ve Yüzde

Çizelge 3.2.'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında öğretim programı inceleme formu ve sınıf gözlemleri ile elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiznin amacı elde edilen nitel verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya ulaştırılmasıdır. Betimsel analizde çoğunlukla nitel veriler önceden belirlenen temalara göre ilk olarak sınıflandırılır ve özetlenir. Özetlenen bulgular ise araştırmacı tarafından öznel olarak yorumlanır (Baltacı, 2019, s.379). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir (Yıldırım ve Şimsek, 2008, s.224):

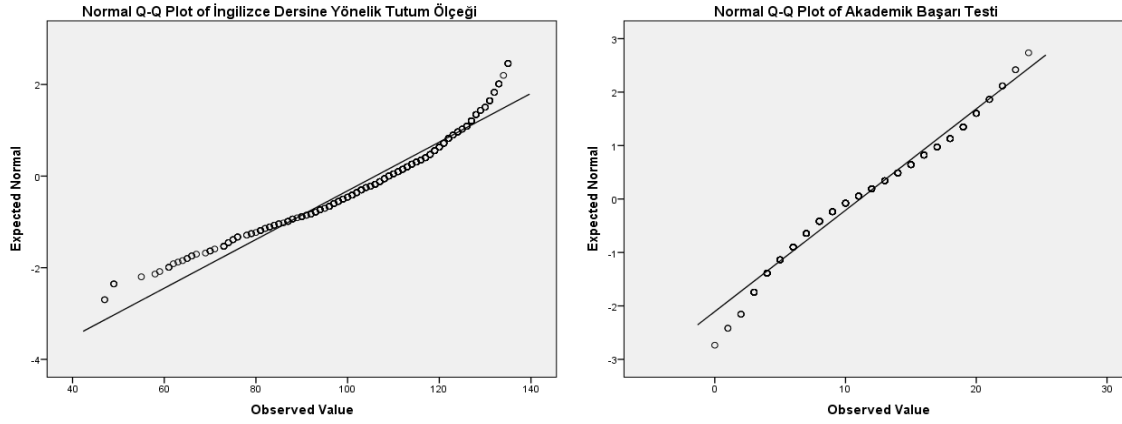
- 1- Betimsel analiz için çerçeve oluşturma: Araştırmanın nitel verilerine dayanan veri toplama araçları için temel bir çerçeve oluşturulur. Oluşturulan çerçevede hangi temaların hangi verileri içermesi gerektiği belirlenir. Bu aşamada öğretim programı inceleme formunda yer alan maddelerin programın hangi boyutunda ele alınacağı bölümlere ayrılmıştır. Ayrıca süreçte yaşananların tespit edilmesi amacıyla yapılan sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerin sınıf gözlem formunda yer alan hangi parametreler altında sunulacağı belirlenmiştir.
- 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Oluşturulan çerçevede temalarda yer alan bilgiler okunarak düzenlenir. Bu aşamada girdi-süreç-ürün boyutları

için öğretim programı inceleme formu ve süreç boyutu için sınıf gözlemlerinden elde edilen veriler tanımlama aşaması için düzenlenmiştir.

- 3- Bulguların tanımlanması: Bir önceki aşamada düzenlenen veriler tanımlanır. Ayrıca doğrudan alıntılama da kullanılabilir. Bu aşamada nitel veriler anlaşılabilir bir dil ile tanımlanmıştır.
- 4- Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır. Bu aşamada girdi-süreç ve ürün boyutlarını değerlendirmeye yönelik öğretim programı inceleme formundan ve süreç değerlendirmeye yönelik sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular açıklanmıştır. Ayrıca süreç değerlendirmeye yönelik öğretim programı inceleme formu ve sınıf gözlemleri bulguları ilişkilendirilmiştir.

Çizelge 3.2.'de belirtildiği gibi araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizinde ise hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram ve Normal Q-Q grafiği ve Shapiro-Wilks ve Kolmogorov Smirnov testleri şeklinde üç yöntem bulunmaktadır. Puanlardan elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının + 3 ile - 3 arasında olması ve Normal Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerinde olması ve önemli bir sapma göstermemesi dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Örneklem 30 üzerinde olduğu araştırmalarda dağılımın normalliğine bakılırken Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılabilir. Araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre ($p=0,000$) dağılım normal gözükmemektedir. Ancak örneklem sayısı büyüdükçe bu test istatistiği anlamlı olarak çıkmaktadır. Bu nedenle çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Normal Q-Q grafiğinden (Şekil. 3.2) elde edilen sonuçlar daha güvenilir bilgi sunmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan tutum ölçeğinin çarpıklık değeri $-0,805$, basıklık değeri ise $0,227$ 'dir. Başarı testinin çarpıklık değeri $0,253$, basıklık değeri ise $-0,828$ 'dir. Ayrıca Şekil 3.2. incelendiğinde Normal Q-Q grafiğinde noktaların dağılımının 45 derecelik doğru üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında başarı testi ve ölçeklere ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlere ve çarpıklık ve basıklık katsayılarına yer verilmiştir. Öğrencilerin ön test-son test başarı testi ve tutum ölçeği puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla ilişkili örneklem t-Testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.



Şekil 3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testine İlişkin Normal Q-Q Grafiği

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının girdi, süreç ve ürün boyutları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının girdi boyutuna yönelik elde edilen bulgular öğretmen program değerlendirme anketi, öğretim programı inceleme formu, akademik başarı testi ve tutum anketinin ön test olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Girdi boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmen Anketi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın girdi boyutuna yönelik cevap aranan sorulardan ilki “Beklenen öğretmen özellikleri ile var olan öğretmen özellikleri arasındaki uygunluk nedir?” şeklindedir. Öğretmen anketi aracılığıyla elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanarak yorumlanmıştır. Öğretmen program değerlendirme anketinden girdi boyutuna ilişkin elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Programın Girdi Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	GİRDİ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		1	Programın amaçları açık bir şekilde belirtilmiştir.	0	0	0	0	5	25	8	40
2	Program öğretmenlerin görüşleri ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	3	15	9	45	3	15	3	15	2	10
3	Program öğrencilerin görüşleri ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.	4	20	7	35	8	40	1	5	0	0
4	Programda öğrencilerin dil ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.	0	0	3	15	4	20	11	55	2	10
5	Programın kazanımları öğrencilerin ön bilgisine uygundur.	6	30	8	40	0	0	5	25	1	5
6	Programda 4 temel beceri (okuma-yazma-konuşma-dinleme) dengeli bir şekilde verilmiştir.	0	0	2	10	2	10	14	70	2	10
7	Öğrenciler program için yeterli bilişsel giriş davranışlarına sahiptir.	0	0	4	20	7	35	6	30	3	15
8	Öğrenciler program için yeterli duyuşsal giriş özelliklerine (motivasyon, ilgi vb.) sahiptir.	0	0	4	20	5	25	8	40	3	15
9	Öğrenciler program için yeterli psikomotor giriş davranışlarına sahiptir.	2	10	2	10	3	15	9	45	4	20
10	Veli, hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahiptir.	8	40	8	40	3	15	1	5	0	0
11	Yöneticiler, hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahiptir.	5	25	8	40	3	15	4	20	0	0
12	Program uygulayıcısı olan/olacak öğretmenler hazırlık uygulaması hakkında hizmet içi eğitim almışlardır.	6	30	14	70	0	0	0	0	0	0
13	Programın kazanımları ulaşılabilir düzeydedir.	2	10	12	60	5	25	1	5	0	0
14	Programın kazanımları birbirini tamamlar	0	0	2	10	2	10	13	65	3	15

	niteliktedir.										
15	Ders kitabı program ile tutarlıdır.	11	55	6	30	3	15	0	0	0	0
16	MEB tarafından sunulan destek materyali program ile tutarlıdır.	8	40	3	15	8	40	1	5	0	0
17	Hazırlık uygulaması için ayrılan süre (15 saat) yeterlidir.	0	0	3	15	1	5	14	70	2	10

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere programın girdi değerlendirme boyutu için öğretmenlerin 17 maddeye ilişkin görüşleri alınmıştır.

1. maddede yer alan “Programın amaçları açık şekilde belirtilmiştir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum ve tamamen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programın amaçlarının açık bir şekilde belirtildiğine katıldıkları tespit edilmiştir.

2. maddede yer alan “Program öğretmenlerin görüşleri ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programın öğretmenlerin görüş ve beklentileri dikkate alınarak hazırlandığına katılmadıkları görülmüştür.

3. maddede yer alan “Program öğrencilerin görüş ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum ve kararsızım seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümünün programın öğrencilerin görüş ve beklentileri dikkate alınarak hazırlandığına katılmadıkları, önemli bir bölümünün ise kararsız oldukları tespit edilmiştir.

4. maddede yer alan “Programda öğrencilerin dil ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programın öğrencilerin dil ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş olduğuna katıldıkları tespit edilmiştir.

5. maddede yer alan “Programın kazanımları öğrencilerin ön bilgisine uygundur.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerinin kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük

çoğunluğu program kazanımlarının öğrencilerin ön bilgisine uygun olmadığı düşünülmektedir.

6. maddede yer alan “Programda 4 temel beceri (okuma-yazma-konuşma-dinleme) dengeli bir şekilde verilmiştir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun programda dil becerilerinin dengeli bir şekilde verildiğini düşündükleri görülmektedir.

7. maddede yer alan “Öğrenciler program için yeterli bilişsel giriş davranışına sahiptir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrencilerin program için yeterli bilişsel giriş davranışlarına sahip olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

8. maddede yer alan “Öğrenciler program için yeterli duyuşsal giriş özelliklerine (motivasyon, ilgi vb.) sahiptir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrencilerin duyuşsal giriş davranışlarına sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir.

9. maddede yer alan “Öğrenciler program için yeterli psikomotor becerilere sahiptir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü öğrencilerin program için yeterli psikomotor becerilere sahip olduklarını düşünmektedir.

10. maddede yer alan “Veli, hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahiptir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun velilerin hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmedikleri tespit edilmiştir.

11. maddede yer alan “Yöneticiler, hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahiptir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü yöneticilerin hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedir.

12. maddede yer alan “Programın uygulayıcısı olan/olacak öğretmenler hazırlık uygulaması hakkında hizmet içi eğitim almışlardır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin

büyük çoğunluğunun öğretmenlerin hazırlık uygulaması hakkında hizmet içi eğitim aldıklarına katılmadıkları tespit edilmiştir.

13. maddede yer alan “Programın kazanımları ulaşılabilecek niteliktedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü kazanımların ulaşılabilecek nitelikte olmadığını düşünmektedir.

14. maddede yer alan “Programın kazanımları birbirini tamamlar niteliktedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü programın kazanımlarının birbirini tamamlar nitelikte olduğunu düşünmektedir.

15. maddede yer alan “Ders kitabı program ile tutarlıdır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri kesinlikle katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün kullanılan ders kitaplarının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir.

16. maddede yer alan “MEB tarafından sunulan destek materyali program ile tutarlıdır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri kesinlikle katılmıyorum ve kararsızım seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümünün destek materyallerinin program ile tutarlı olduğunu düşünmedikleri, bir bölümünün ise kararsız oldukları tespit edilmiştir.

17. maddede yer alan “Hazırlık uygulamasına ayrılan süre (haftada 15 saat) yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri kesinlikle katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü haftada 15 saatin yeterli olduğunu düşünmektedir.

4.1.2. Öğretim Programı İnceleme Formu ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın girdi boyutuna yönelik cevap aranan sorulardan bir tanesi “Programın program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyi nedir?” şeklindedir. Bir eğitim programının amaçlar/kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olarak dört temel ögesi bulunmaktadır. Programın bu dört ögesi birbiri ile ilişkilidir ve her bir öge bir diğerini etkilemektedir (Gültekin, 2017, s.21). Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, program geliştirme aşamaları ve eğitim programının dört temel ögesi (kazanım, içerik, eğitim durumları ve

değerlendirme) bakımından incelenmiştir. Araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Çizelge 4.2’ de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi

GİRİŞ		Evet	Hayır	Bilgi Yok
1	Program geliştirme çalışmasında karar ve koordinasyon grubu oluşturulmuştur.			X
2	Program geliştirme çalışmasında program çalışma grubu yer almıştır.			X
3	Program geliştirme çalışmasında danışma grubu yer almıştır.			X
4	Program geliştirme çalışma planı hazırlanmıştır.			X
5	Program geliştirme sürecinde tüm paydaşlar yer almıştır.			X
6	Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizleri (Birey, toplum ve konu alanı) yapılmıştır.	X		
6.1	Birey (İlgi alanlarına, gelişim ve öğrenme özelliklerine uygunluğu)		X	
6.2	Toplum (eğitim alanında ulusal ve uluslararası yönelimler dikkate alınmış mı?)	X		
6.3	Konu alanı	X		
7	Programda temel alınan bir program geliştirme yaklaşımı vardır.	X		
8	Taslak programın pilot uygulaması yapılmıştır.	X		
8.1	Taslak programın pilot uygulaması için iyi bir örneklem (coğrafi bölgelerin temsil edilmesi, yerleşim yerlerinin temsil edilmesi vb.) alınmıştır.		X	
8.2	Taslak program için pilot okullar seçilmiştir.	X		
8.3	Taslak programın ön uygulaması için okul yöneticisi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmiştir.		X	
8.4	Pilot uygulama sonrası elde edilen verilerin etkililiği hakkında çeşitli bilgi araçları (anket, görüşme, gözlem vb.) ile veri toplanmıştır.			X
9	Öğretim programının genel amaçları açık ve net olarak ifade edilmiştir.	X		
10	Öğretim programının genel amaçları, Türk Milli Eğitiminin uzak ve genel hedefleri ile tutarlıdır.	X		
11	Öğretim programının felsefesi açık olarak belirlenmiştir. (Dayandığı eğitim felsefesi, tasarım yaklaşımı, benimsenen öğrenme kuramı/ kuramları vb.)	X		

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programında program geliştirme çalışmasında hangi grupların ve paydaşların yer aldığı ve bir çalışma planı doğrultusunda hareket edildiği bilgisine yer verilmemiştir.

Program geliştirme sürecinde yalnızca öğrenci ihtiyaçları değil, aynı zamanda öğrencilerle bağlantılı olarak toplumun ihtiyaçları da belirlenmelidir. Toplumun insani, uluslar arası, ulusal ve bölgesel gibi çeşitli ihtiyaç düzeyleri vardır (Küçüktepe, 2013, ss.101-102). Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı hazırlanırken ulusal ve uluslar arası alanda var olan ihtiyaçlar dikkate alınmıştır. Ancak bireye yönelik ihtiyaç analizinin tüm yönleriyle yapıldığı söylenemez. Uygulamaya A1 düzeyi ile giriş yapan öğrencilerin uygulama sonunda B1.1 düzeyine ulaşmış olmaları beklendiğinden taslak programın hazırlanması aşamasında öğrencilerin öğrenme özelliklerine ve gelişimlerine uygunluğun dikkate alındığını söylemek güçtür.

Hazırlanan taslak programın uygulanması 2017-2018 eğitim-öğretim yılından başlayarak ülke genelindeki bütün okullarda değil, ilk aşama olarak bazı ortaokulların 5. sınıf şubelerinde başlatılmıştır. Ortaokul 5. sınıflarda 81 il valiliğinden seçilen 620 okulda yürütülmeye başlanmıştır (MEB, 2017). Taslak program için bütün coğrafi bölgelerin temsili için okullar belirlenmiştir. Fakat çalışmanın yürütüldüğü Kırıkkale ilinde okullar sadece merkez ilçeden seçilmiştir. Bu noktada Kırıkkale ili merkez ilçeden seçilen okullar baz alındığında tüm yerleşim yerlerinin temsil edilmesi söz konusu değildir.

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan resmi yazıda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde uygulama okullarındaki İngilizce öğretmenlerine öğretim programı, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme konularında eğitim düzenleneceği belirtilmektedir (MEB, 2017). Taslak programı uygulayacak olan okulların yöneticileri ve İngilizce dersi öğretmenlerine sadece uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler herhangi bir hizmet içi eğitim almamışlardır.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle yayınlanan öğretim programı doğrultusunda başlayan uygulamanın sonraki yıllarda yaygınlaştırılması planlanmıştır (MEB, 2017). Uygulanmakta olan öğretim programı ile ilgili süreçteki eksikliklere ve ihtiyaçlara

yönelik verilerin ne şekilde toplandığı (anket, görüşme, gözlem vb.) bilinmemektedir.

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının amacı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında öğrencilere CEFR’de belirtilen A1 ve A2 düzeylerinden sonra uygulamanın ikinci döneminde B1 düzeyinin yarısına kadar İngilizce öğretmektir (MEB, 2018, s.10). Programın genel amaçları açık ve net olarak ifade edilmiştir. Ayrıca genel amaçlar Türk Milli Eğitiminin uzak ve genel hedefleri ile tutarlıdır. Öğretim programının felsefesi de açık bir şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018, s.3). Öğretim programı eylem odaklı ve iletişimsel yaklaşımlar temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018, s.4).

Çizelge 4.3. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (Kazanımlar)

KAZANIMLAR		Evet	Hayır	Bilgi Yok
12	Öğrenme kazanımları birbiriyle tutarlıdır.	X		
13	Öğrenme kazanımları öğretim programının genel amaçları ile tutarlıdır.	X		
14	Öğrenme kazanımları yaşamla ilişkilendirilmiştir.	X		
15	Öğrenme kazanımları, toplumun ihtiyaçlarına dönüktür.	X		
16	Öğrenme kazanımları, öğrenenlerin ihtiyaçlarına dönüktür.	X		
17	Öğrenme kazanımları, konu alanının ihtiyaçlarına dönüktür.	X		
17.1	Öğrenme kazanımları iletişimsel yeterliliği geliştirecek niteliktedir.	X		
17.2	Öğrenme kazanımları dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek niteliktedir.	X		
18	Öğrenme kazanımları öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini destekleyecek niteliktedir.	X(Yalnızca bilişsel)		
19	Öğrenme kazanımlarında üst düzey öğrenmelere yer verilmiştir.	X		
20	Öğrenme kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.		X	
21	Öğrenme kazanımları öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygundur.		X	

22	Kazanım ifadeleri kazanım yazma ilkelerine uygun olarak yazılmıştır.	X
23	Öğrenme kazanımları programın felsefeleri ile tutarlıdır.	X
24	Öğrenme kazanımları önerilen süre içerisinde ulaşılabiliridir.	X

Uygulamanın ilk yılında yayınlanan öğretim programı 40 üniteden oluşmaktadır. 2018 yılında yapılan değişiklik ile öğretim programında ünite sayısı 36 olarak güncellenmiştir. Yapılan değişiklikte son 4 üniteye (Miscellaneous, Environment, Extreme Engineering ve Our Planet) yer verilmemiştir.

Programda tema, kullanışlı dil ve dil işlevleri, öğrenme becerileri ve öğrenme çıktıları ile önerilen bağlam, etkinlikler ve ödevler başlıkları yer almaktadır (MEB, 2018, s.17-52). Bütün ünitelerde dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri için toplam 248 kazanım yer almaktadır. Dinleme becerisine ait kazanımlar 10. üniteden itibaren “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olarak 2 ana alt beceriye ayrılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün yayınladığı 15.19.2017 tarihli 43769797-10.07.01-E.13998194 sayılı resmi yazıda pilot olarak belirlenen okullarda İngilizce ders saatinin 15 saat olduğu belirtilmiştir (MEB, 2017). Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programı 540 saatlik uygulamayı içermektedir (MEB, 2018, s.10). Programda uygulamaya ait toplam süreye yer verilmesine rağmen hangi ünitenin ne kadar sürede işlenmesi gerektiği belirtilmemiştir. Bu nedenle ünitelere ayrılması gereken ders saati belli değildir.

Programda yer verilen dört dil becerisine yönelik kazanımlar birbirleriyle tutarlıdır ve öğretim programının genel amaçlarına uygundur. Ünitelerin isimlerine bakıldığında (Hello, My Classroom, Family Members, Sweet Home vb.) kazanımların yaşamla ilişkilendirildiği ve toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarına dönük olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin ilgilerini çekecek temalara (Games and Sports, Animals, Movies vb.) da yer verildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek nitelikte kazanımlar da bulunmaktadır. Dil becerileri ve öğrenme çıktıları bölümünde yer alan öğrenme çıktıları yalnızca bilişsel alana yöneliktir. Duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik herhangi bir öğrenme çıktısı bulunmamaktadır (MEB, 2018, s.17-52). 1. üniteye belirtilen “Students will be able to introduce themselves when meeting other people. (Öğrenciler diğer insanlarla tanıştıkları zaman kendilerini

tanıtılabilecektir.)” örneğinde görüldüğü gibi kazanım öğrencinin ders/ünite sonunda ne yapabileceğini açıklamaktadır. Bu nedenle kazanımlar, kazanım yazma ilkelerine uygun olarak ifade edilmiştir. Öğretim programının temel felsefesi öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmektedir. 6. ünite de belirtilen “Students will be able to talk about likes/dislikes and abilities about sports and activities.(Öğrenciler etkinlikler ve sporlarla ilgili sevdikleri/sevmedikleri ve yetenekleri hakkında konuşabilecektir.)” kazanım örneğinde görüldüğü gibi kazanımlar programın felsefesi ile tutarlıdır. Öğretim programının amacı doğrultusunda kazanımların öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirecek nitelikte olduğu görülmektedir.

15. üniteden itibaren dil işlevlerinin zorlaştığı görülmektedir. Örneğin 15. ünite de dil işlevlerine ait verilen örneklerde “subatomic particles (atomaltı parçacık)” kavramı geçmektedir. 19. ünite de “Present Perfect Tense (Yakın Geçmiş Zaman)”, 23. ünite de “Present Perfect Continuous Tense (Geçmiş ve Şimdiki Zamanda Devamlılık), 24. ünite de “Reported Speech (Dolaylı Anlatım)”, 26. ünite de “Passive Voice (Edilgen Yapı) ve 29. ünite de “Curiosity killed the cat (Fazla merak başa dert açar.)” deymi gibi dil işlevlerine yer verildiği görülmektedir. Örneğin ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde “Fiilde Çatı” konusu 8. sınıf Türkçe Öğretim Programında yer almaktadır (MEB, 2019). Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programında 26. ünite de “Fiilde Çatı (Etken-Edilgen Fiil) konusuna yer verilmesi öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önüne alındığında üst düzey öğrenmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle bazı tema, dil işlevleri ve kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerindedir.

2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci dönem 19, ikinci dönem ise 18 hafta olmak üzere toplam 37 haftadır. 36 ünite ve 248 kazanımdan oluşan öğretim programında yer alan öğrenme kazanımlarının öğrencilerin öğrenme özellikleri, hazır bulunuşlukları ve zorlaşan dil işlevleri göz önüne alındığında önerilen süre içinde ulaşılabilir olduğu söylenemez.

Çizelge 4.4. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (İçerik)

İÇERİK		Evet	Hayır	Bilgi Yok
25	Programın içeriği, kazanımlar ile tutarlıdır.	X		
26	Programın içeriği öğrencinin yaşadığı toplumsal koşullara göre (yaşamla ilişkilendirme) düzenlenmiştir.	X		
27	Programın içeriği aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmıştır.	X		
28	Programın içeriğinde ön örgütleyicilere (bölüm/ünite başlarında özetler, alt başlıklar vb.) yer verilmiştir.	X		
29	Programın içeriği öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.		X	
30	Programın içeriği öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygundur.		X	
31	Programın içeriğinin düzenlenmesinde disipline uygun programlama yaklaşımı (doğrusal ,modüler,sarmal vb.) kullanılmıştır.	X		
32	Programın içeriği bilimsel olarak doğrudur (Çağdaş düzeyde kazandırılması gereken bilimsel bilgi).	X		
33	Programın içeriğinde yer alan bilgiler birbiriyle tutarlıdır.	X		
34	Programın içeriğinde temel öğretim ilkelerine (somuttan-soyuta/kolaydan-zora vb.) yer verilmiştir.	X		
35	Programın içeriği öğrencinin iletişim becerisini destekleyecek niteliktedir.	X		
36	Programın içeriği öğrencinin dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek niteliktedir.	X		

Dil öğretimi ve günlük hayat arasında ilişki oluşturmak için her üniteye temalar ve öğrenenlerin aşına olduğu durumlar seçilmiştir (MEB, 2018, s.9). 9. ünite Health (Sağlık), 11. ünite Plans (Planlar) ve 13. ünite Holidays (Tatiller) örnekleri incelendiğinde ünitelerde yer alan içeriğin yaşamla ilişkilendirme üzerine düzenlendiği görülmektedir. 3. üniteye aile üyelerinin hedef dildeki karşılığını öğrenen öğrenciden 7. üniteye aile üyelerinin günlük rutinleri hakkında konuşmaları istenmiştir. Bu örnekten anlaşıldığı gibi programın içeriği içerik düzenleme ilkelerinden aşamalılık ve ön koşulluk ilkelerine göre sıralanmıştır. İçeriğin

oluşturulmasında basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, kolaydan zora ilkelerine uygun hareket edilmiştir. Ancak öğrenciye görelilik ilkesinin göz ardı edildiğini söylemek mümkündür. Öğretim programında öğrencilerin ilgisini çekecek oyunlar, sporlar, teknoloji, kutlama, hayvanlar ve filmler gibi öğrenciye görelilik ilkesine uygun temalara yer verilmiştir fakat 15. üniteden sonra kullanılan dilin zorlaşması sebebiyle içeriğin öğrenilebilirlik ölçütü açısından öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun şekilde düzenlendiği söylenemez. Programın içeriği iletişimsel dil becerilerini ve dil becerilerini geliştirecek nitelikte olup içerikte yer alan bilgiler birbiriyle tutarlıdır, bilimsel olarak doğrudur. Programın içerik ögesi düzenlenirken sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Örneğin “Sevdiklerini ve sevmediklerini ifade etme” dil işlevinin 2 ve 6. ünitelerde zaman içinde tekrar ettirilmesi amaçlanmıştır. Dil işlevleri bölümünde ünite ile ilgili olacak şekilde örnek kelimelere ve ifadelere yer verilmesi özetle konunun temel fikirlerini belirtmektedir. İçeriğin hazırlanmasında alıştırma durumlarına ve örgütleyici bilgilere de yer verilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (Öğrenme Yaşantıları)

ÖĞRENME YAŞANTILARI		Evet	Hayır	Bilgi Yok
37	Kazanımların nasıl kazandırılacağına ilişkin öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir.	X		
38	Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğretim ilkeleri (hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik, kaynaşıklık vb.) göz önüne alınmıştır.	X		
39	Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	X		
40	Öğrenme yaşantıları öğrencinin öğrenme özelliklerine uygundur.	X		
41	Öğrenme yaşantıları öğrencinin derse aktif olarak katılımını destekleyecek niteliktedir.	X		
42	Öğrenme yaşantıları öğrencinin kazanımlara ulaşmasını destekleyecek niteliktedir.	X		
43	Öğrenme yaşantıları öğrencinin iletişim becerisini geliştirecek niteliktedir.	X		
44	Öğrenme yaşantıları öğrencinin dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek niteliktedir.	X		

Öğretim programında eğitim durumları ögesine yönelik olarak önerilen bağlam, etkinlikler ve ödevler bulunmaktadır. Eğitim durumlarına ilişkin önerilen bağlam, etkinlik ve ödevler öğrenciye görelilik ve hedefe görelilik gibi öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir. Çizgi film, şiir, şarkı, video, boyama ve oyun gibi önerilen bağlamlar ve etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygundur. Bu etkinlikler öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını destekleyecek, ilgi çekici ve dersi sıkıcılıktan, düz anlatımdan kurtaracak niteliktedir. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken hedef davranışların kazandırılmasının yanı sıra İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu nedenle kısa süre içerisinde birden fazla davranışın kazandırılması amaçlandığından ekonomiklik ilkesine uygundur. Ayrıca kullanılması önerilen resimli hikâyeler ve görüşme gibi etkinliklerin öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerine yönelik de bağlamlar, etkinlikler yer almaktadır. Her ünite, ünitenin konusuna yönelik önerilen ödevler çeşitlilik göstermektedir, detaylı olarak belirtilmiştir. Öğretim programında öğrencilere kazanımların nasıl kazandırılacağına ilişkin öğretme-öğrenme etkinlikleri bulunmaktadır. Ancak önerilen etkinliklere yönelik bir etkinlik örneğine yer verilmemiştir (MEB, 2018, s.17-52).

Çizelge 4.6. Öğretim Programı Program Geliştirme Ölçütlerini Karşılama Düzeyi (Değerlendirme)

DEĞERLENDİRME		Evet	Hayır	Bilgi Yok
45	Öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir.	X		
46	Öğretim programında kazanımları yoklamaya yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.	X		
47	Öğretim programında önerilen ölçme araç ve teknikleri kazanımları yoklamaya uygundur.	X		
48	Öğretim programında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarını ölçmeye yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.		X	
49	Öğretim programında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarını ölçmeye yönelik önerilen ölçme araç ve teknikleri uygundur.		X	

50	Öğretim programında dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yoklamaya yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.	X
51	Öğretim programında dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yoklamaya yönelik önerilen ölçme araç ve teknikleri uygundur.	X
52	Öğretim programında öğrencinin iletişim becerisini yoklamaya yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.	X
53	Öğretim programında öğrencinin iletişim becerisini yoklamaya yönelik önerilen ölçme araç ve teknikleri uygundur.	X

Öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açık bir şekilde belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin temeli Ortak Avrupa Dil Referans Çerçeve Programına dayanmaktadır. Alternatif ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (MEB, 2018, s.6-7). Programda bilişsel alan kazanımlarını ölçmeye yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir. Kazanımlar kısmında da belirtildiği gibi duyuşsal ve devinişsel alana yönelik herhangi bir kazanım yoktur. Bu nedenle öğretim programında duyuşsal ve devinişsel alana yönelik de önerilen herhangi bir ölçme araç ve tekniği bulunmamaktadır. Öğretim programında dil becerilerinin ölçümünde kullanılması önerilen ölçme tekniklerine yer verilmiştir. Örneğin; konuşma becerisi için rol oynama, dinleme becerisi için dinle ve yap, okuma becerisi için oku ve boya, yazma becerisi için form doldurma gibi ölçme teknikleri önerilmiştir. Önerilen ölçme araç ve teknikleri kazanımları yoklamaya uygundur. Ayrıca bütünleşik beceri (integrated skills) ölçümünde bir metni özetleme (dinleme/ okuma ve yazma) gibi kullanılması önerilen ölçme araç ve teknikleri ile alternatif değerlendirmeye yönelik proje değerlendirme gibi önerilere de yer verilmiştir. Önerilen ölçme araç ve tekniklerinin dışında öğretmenlere, ders kitabı yazarları ve materyal geliştiricilere iletişimsel ölçme felsefesine uygun olarak farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilecekleri esnekliği de tanınmıştır (MEB, 2018, s.8-9). Ancak öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bir örnek bulunmamaktadır.

4.1.3. Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın girdi boyutuna yönelik cevap aranan sorulardan bir diğeri “Öğrencilerin öğretim süreci başında dil öğrenmeye karşı tutumları ne düzeydedir?”

şeklindedir. Bu soruya yönelik tutum ölçeğinin öğrencilere ön test uygulaması ile elde edilen bulgular Çizelge 4.7' de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7. Tutum Ölçeği Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Ölçekler ve Boyutlar	n	Ortalama	S
İngilizce Tutum Ölçeği	429	106,03	18,81
Duyarlılık Boyutu	429	24,05	4,43
Bilinç Boyutu	429	19,85	4,00
Önem Boyutu	429	31,18	5,95
Yöntem ve Materyal Boyutu	429	19,64	4,96
Dil ve Kültür Boyutu	429	11,29	2,63

Çizelge 4.7 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin ön test olarak 429 öğrenciye uygulandığı görülmektedir. Tutum ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 27 en yüksek puan ise 135'dir. Tutum ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin ön test puan ortalamaları 106,03 bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları yüksektir. Tutum anketinin duyarlılık boyutuna yönelik öğrencilerin ön test puan ortalamaları 24,05 olarak tespit edilmiştir ve öğrencilerin İngilizceye yönelik duyarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Bilinç boyutundan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25'dir. Bilinç boyutuna yönelik öğrencilerin ön test puan ortalamaları 19,85 olarak hesaplanmıştır ve öğrencilerin İngilizceye yönelik bilincinin yüksek olduğu söylenebilir. Önem boyutundan alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 40'tır. Önem boyutuna yönelik öğrencilerin ön test puan ortalamaları 31,18 bulunmuştur ve öğrencilerin İngilizceye yönelik önem düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Yöntem ve materyal boyutundan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25'tir. Yöntem ve materyal boyutuna yönelik öğrencilerin ön test puan ortalamaları 19,64 olarak hesaplanmıştır ve öğrencilerin İngilizceye yönelik yöntem ve materyal düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Dil ve kültür boyutundan alınabilecek en düşük puan 3 en yüksek puan ise 15'tir. Son boyut olan dil ve kültür boyutuna yönelik öğrencilerin ön test puan ortalamaları ise 11,29 olarak tespit edilmiştir ve öğrencilerin İngilizceye yönelik dil ve kültür düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgular öğrencilerin duyuşsal olarak İngilizce dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.4. Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın girdi boyutuna yönelik cevap aranan sorulardan bir diğeri ise “Beklenen öğrenci özellikleri ile var olan öğrenci özellikleri arasındaki uygunluk nedir?” şeklindedir. Bu soruya yönelik öğrencilere uygulanan akademik başarı testinin ön test sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4.8’ de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Akademik Başarı Testi Ön Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Test	n	Ortalama	S
Başarı Testi	320	11,10	5,27

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretim programı doğrultusunda hazırlanan akademik başarı testinin ön test olarak 320 öğrenciye uygulandığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı testi ön test uygulamasına yönelik puan ortalamaları 11,10 olarak bulunmuştur. Başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 25’tir. Buna göre öğrencilerin ön test puan ortalamalarının düşük olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin beklenen bilgi düzeyinin yeterli olduğunu, programa ilişkin ön bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

4.2. Araştırmanın Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının süreç boyutuna yönelik bulgular öğretmen program değerlendirme anketi ve sınıf gözlemleri ile elde edilmiştir. Süreç boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Anketi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın süreç boyutuna yönelik “Programın uygulanmasından beklenenler ile öğretmenlerin uygulamaları arasındaki uygunluk nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yönelik öğretmen program değerlendirme anketi ile elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanarak yorumlanmıştır. Öğretmen program değerlendirme anketinden süreç boyutuna ilişkin elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları Çizelge 4.9’ da gösterilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Programın Süreç Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	SÜREÇ DEĞERLENDİRME	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
18	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.	4	20	11	55	5	25	0	0	0	0
19	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır.	6	30	10	50	2	10	2	10	0	0
20	Uzaktan eğitim sürecinde derste bireysel etkinliklere yer verilmektedir.	3	15	11	55	3	15	3	15	0	0
21	Uzaktan eğitim sürecinde derste grup etkinliklerine yer verilmektedir.	5	25	11	55	4	20	0	0	0	0
22	Etkinlikler öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	1	5	4	20	5	25	10	50	0	0
23	Programda öngörülen yöntem, teknik ve stratejiler süreçte etkin olarak kullanılmaktadır.	2	10	5	25	9	45	4	20	0	0
24	Ders kitabında yer alan okuma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.	1	5	13	65	2	10	4	20	0	0
25	Ders kitabında yer alan yazma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.	1	5	11	55	3	15	5	25	0	0
26	Ders kitabında yer alan konuşma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.	1	5	13	65	4	20	2	10	0	0
27	Ders kitabında yer alan dinleme becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.	1	5	14	70	3	15	2	10	0	0
28	Uzaktan eğitim sürecinde derste öğretmen-öğrenci etkileşimi/iletişimi sağlanmaktadır.	1	5	5	25	4	20	7	35	3	15

Çizelge 4.9. (Devamı)

29	Uzaktan eğitimde derse ayrılan süre verimli kullanılmaktadır.	3	15	3	15	4	20	10	50	0	0
30	Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen merkezli bir öğretim yürütülmektedir.	0	0	0	0	1	5	13	65	6	30
31	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli bir öğretim yürütülmektedir.	6	30	13	65	1	5	0	0	0	0
32	Ders kitabı programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.	8	40	8	40	4	20	0	0	0	0
33	Ders kitabında yer alan etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi desteklemektedir.	6	30	6	30	8	40	0	0	0	0
34	Sınıf ortamı programı uygulamak için yeterlidir.	4	20	10	50	6	30	0	0	0	0
35	Programda önerilen bağlamlar (şarkılar, resimli hikâyeler, videolar, çizgi filmler vb.) derste etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	2	10	2	10	3	15	11	55	2	10
36	Dil öğretiminde teknoloji (Web 2.0 araçları, video konferanslar, bloglar vb.) etkin bir şekilde kullanılmaktadır.	1	5	6	30	2	10	10	50	1	5

Çizelge 4.9’ da görüldüğü üzere programın süreç değerlendirme boyutu için öğretmenlerin 19 maddeye ilişkin görüşleri alınmıştır.

18. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme sürecinin sorunsuz işlediğine katılmadıkları görülmektedir.

19. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse etkin olarak katıldıklarını düşünmedikleri tespit edilmiştir.

20. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde derste bireysel etkinliklere yer verilmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum

seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü uzaktan eğitim sürecinde derste bireysel etkinliklere yer verilmediğini düşünmektedir.

21. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde derste grup etkinliklerine yer verilmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmen değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde derste grup etkinliklerine yer verilmediğini düşündükleri görülmektedir.

22. maddede yer alan “Etkinlikler öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün etkinliklerin öğrencinin derse etkin katılımını sağladığını düşündükleri tespit edilmiştir.

23. maddede yer alan “Programda öngörülen yöntem, teknik ve stratejiler süreçte etkin olarak kullanılmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmen değerlendirmeleri kararsızım seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programda önerilen yöntem, teknik ve stratejilerin süreçte etkin kullanımında kararsız oldukları tespit edilmiştir.

24.maddede yer alan “Ders kitabında yer alan okuma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bölümü ders kitabında yer alan okuma becerilerine ait etkinliklerin yeterli olmadığını düşünmektedir.

25. maddede yer alan “Ders kitabında yer alan yazma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün ders kitabında yer alan yazma becerilerine ait etkinliklerin yeterli olmadığını düşündükleri görülmektedir.

26. maddede yer alan “Ders kitabında yer alan konuşma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü ders kitabında yer alan konuşma becerilerine ait etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

27. maddede yer alan “Ders kitabında yer alan dinleme becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün ders kitabında

yer alan dinleme becerilerine ait etkinliklerin yeterli olduğuna katılmadıkları görülmüştür.

28. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde derste öğretmen-öğrenci etkileşimi/iletişimi sağlanmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin/iletişiminin sağlandığına katıldıkları tespit edilmiştir.

29. maddede yer alan “Uzaktan eğitimde derse ayrılan süre verimli kullanılmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün uzaktan eğitimde derse ayrılan sürenin verimli kullanıldığına katıldıkları tespit edilmiştir.

30. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen merkezli bir öğretim yürütülmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde öğretmen merkezli bir öğretim yürütüldüğünü düşündükleri görülmektedir.

31. maddede yer alan “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli bir öğretim yürütülmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli bir öğretim yürütüldüğünü düşünmedikleri tespit edilmiştir.

32. maddede yer alan “Ders kitabı programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün ders kitabının programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğuna katılmadıkları görülmüştür.

33. maddede yer alan “Ders kitabında yer alan etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi desteklemektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün ders kitabında yer alan etkinliklerin iletişime dayalı öğrenmeyi desteklemediğini düşündükleri görülmektedir.

34. maddede yer alan “Sınıf ortamı programı uygulamak için yeterlidir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün sınıf ortamının programı uygulamak için yeterli olduğunu düşünmedikleri tespit edilmiştir.

35.maddede yer alan “Programda önerilen bağlamlar (şarkılar, resimli hikâyeler, videolar, çizgi filmler vb.) derste etkin bir şekilde kullanılmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programda önerilen bağlamların derste etkin bir şekilde kullanıldığını düşündükleri görülmektedir.

36. maddede yer alan “Dil öğretiminde teknoloji (Web 2.0 araçları, video konferansları bloglar vb.) etkin bir şekilde kullanılmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün dil öğretiminde teknolojinin etkin bir şekilde kullanıldığını düşündükleri tespit edilmiştir.

4.2.2. Sınıf Gözlemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın süreç boyutuna yönelik “Öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya ilişkin yapılan sınıf gözlemleri ile elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem yapılan okul Kırıkkale il merkezinde bulunmakta, 08.40-14.50 saatleri arasında tam gün eğitim vermektedir. Okulda 36 öğretmen, 473 öğrenci ve 19 derslik bulunmaktadır. Okulun 1 spor salonu, 1 çok amaçlı salonu, 1 kantini, 1 BT sınıfı, 1 kütüphanesi ve 1 fen laboratuvarı bulunmaktadır. Sınıflarda akıllı tahta ve Fatih Projesi Fiber internet bağlantısı mevcuttur. Okula genellikle orta düzey sosyo-ekonomik güce sahip öğrenciler devam etmektedir. Okul, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf uygulaması için Kırıkkale ilinden seçilmiş 5 pilot okuldan biridir. Okulda 5 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf uygulamasından 4 öğretmen sorumludur. 5. sınıf şubelerinin İngilizce dersleri öğretmenler arasında her şube için 4+4+3 ders saati şeklinde paylaşılmıştır. Okulda 5. sınıflarda İngilizce dersi haftalık 11 saat olarak uygulanmaktadır. Okulda 5. sınıf şubeleri en üst katta bulunmaktadır. Gözlem yapılan okulda 5. sınıflarda 4 şube vardır. Bu sınıfların ortak olarak kullandıkları

koridor “İngilizce Sokağı” olarak hazırlanmıştır. İngilizce sokağına ait bir görsel örneği Şekil 1’de, diğer görseller ise Ekler (Bkz. Ek-4-5) bölümünde sunulmuştur.



Şekil 4.1. İngilizce Sokağı

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi okulun 5. sınıf şubelerinin olduğu katta öğrencilerin tenefüs esnasında da hedef dile maruz kalmaları hedeflenmiştir. Bu sınıf şubelerine Pazartesi, Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri, 4 farklı öğretmenin dersine katılarak 40 dakika süre ile gözlemler yapılmıştır.

4.2.2.1. Gözlem Yapılan İlk Şubeye İlişkin Bulgular (5/B)

Gözlem yapılan ilk sınıfta 10 kız, 16 erkek öğrenci olmak üzere 26 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta geleneksel oturma düzeni vardır ve her sırada öğrenciler 2’li şekilde oturmaktadır. Sınıfta 1 adet akıllı tahta, 1 adet pano ve internet bağlantısı bulunmaktadır. Gözlem, 3. üniteye ait kelimelerin öğretildiği esnada yapılmıştır.

Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencileri İngilizce olarak selamlamıştır. Ardından yoklama alınmıştır. Yoklamada ismi okunan öğrenci İngilizce “Here” diyerek, o gün sınıfta olmayan arkadaşları için ise “He/She is absent” şeklinde cevap vermişlerdir. Yoklamanın ardından bir önceki derste verilen ödevlerin kontrol edileceği söylenmiştir. Öğretmen “I’ll check your homeworks.” diyerek ödev kontrolü yapacağını ifade etmiştir. Ders ödev kontrolü ile başlamıştır. Ödevlerini yapan öğrenciler ödevlerini öğretmen masasına gelerek göstermişlerdir. Öğretmen, öğrencilerin ödevlerindeki yanlışlara tek tek düzeltme yapmıştır. Ödev kontrolünün ardından yeni üniteye (3.ünite) başlanacağı duyurulmuştur. Basit yönergeler önce İngilizce ardından da Türkçe verilmiştir. Öğretmen yeni üniteye ait kelimeleri akıllı

tahtadan açıp öğrencilerden defterlerine yazmalarını istemiştir. Arka sırada oturan öğrencilerin derse katılmadıkları, kendi aralarında konuştukları ve tahtadan açılan kelimeleri yazmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıfta okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerin tahtadan açılan kelimeleri deftere yazamadıkları görülmüştür. Derste yabancı dil ağırlıklı uygulamanın yapılmadığı 5. sınıflara MEB tarafından dağıtılan “Happy English” kitabı kullanılmıştır. Kullanılan ders kitabı “Temel Düzey Kullanıcı (A1)” düzeyindedir. Öğrencilerin kelimeleri deftere yazmalarının ardından öğretmen tarafından kelimelerin nasıl telaffuz edildiği yüksek sesle okunmuş ve Türkçe anlamları söylenmiştir. Kelimelerin anlamlarını daha önceden öğrenmiş öğrencilere derse katıldıkları için “Well Done, Good Job” şeklinde pekiştiriciler kullanılmıştır. Kelimeler telaffuz ve anlamlarıyla çalışıldıktan sonra kullanılan ders kitabının 40. sayfasında yer alan kelimeler ile resimlerin eşleştirilmesi etkinliği yapılmıştır. Ders öğretmen-öğrenci etkileşimi ile devam etmiştir. Bir sonraki ders için derste yazılan kelimeler ile kelime kartı oluşturma ödevi verilmiştir. Soru-cevap ve eşleştirme teknikleri kullanılan derste öğretmen merkezli bir öğretim yürütülmüştür. Panoda öğrencilerin İngilizce dersinde hazırlamış oldukları ödevler sergilenmiştir.



Şekil 4.2. Panoya asılan öğrenci çalışması

Şekil 4.2’de görüldüğü gibi sınıf panosunda öğrencilerin “My Town” ünitesinde hazırlamış olduğu poster sergilenmiştir. Sergilenen ödev ile öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandığı görülmektedir.

Gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin hedef dili kullanmadıkları, sadece basit yönergelere aşina oldukları gözlenmiştir. MEB tarafından gönderilen kitabın ve akıllı tahtanın programda amaçlanan iletişimsel yöntemin etkili olmasında yeterli olmadığı

gözlemlenmiştir. Soru-cevap ve eşleştirme teknikleri kullanılan derste öğretmen merkezli bir öğretim yürütülmüştür.

4.2.2.2. Gözlem Yapılan İkinci Şubeye Ait Bulgular (5/A)

Gözlem yapılan sınıfın mevcudu 30'dur. Gözlemin yapıldığı gün sınıfta 8'i kız, 12'si erkek olmak üzere 20 öğrenci bulunmaktadır. Üçlü sıra düzeninin olduğu sınıfta öğrenciler geleneksel oturma düzenine göre oturmuşlardır. Sınıfta 1 akıllı tahta, 1 pano ve internet bağlantısı vardır. Derste Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından okullara gönderilen ortaokul 5. sınıf ders kitabı (Happy English) kullanılmaktadır.

Gözlem “Students will be able to express ability and inability (Öğrenciler yetenekleri ve yetersizlikleri ifade edebileceklerdir.)” kazanımı esnasında gerçekleştirilmiştir. Yoklamanın ardından ders kitabının 44. sayfasının açılması istenmiştir. Can/Can't konu anlatımının önceki derslerde yapılmış olduğu öğrencilerin kitaptaki aktivitelere verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır. Ders kitabındaki okuma etkinliğinde yer alan boşlukları öğrencilerden örneğe göre “can/can't” ile doldurmaları istenmiştir. Öğretmen öğrencilerden metni yüksek sesle okumalarını istemiştir. İki kişinin yer aldığı metinler öğrenciler tarafından karşılıklı olarak okunmuştur. Okunan metne ait True/False (Doğru/Yanlış) etkinliği tamamlanmıştır. Öğretmenin öğrencilerin anlayabileceği bir seviyede İngilizce konuşarak dersi işlediği görülmüştür. Anadilin konuşulduğu anlar da olmasına rağmen ders öğretmen tarafından basit komutların, ifadelerin, soruların İngilizce ifade edilmesiyle işlenmiştir. Ders esnasında sesli okuma ve soru-cevap tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Ders kitabının 45. sayfasında yer alan poster örneğine göre öğrencilerden “my hobbies and games” konusu ile ilgili poster hazırlama ödevi verilmiştir.



Şekil 4.3. Panoya asılan öğrenci çalışması

Şekil 4.3'te görüldüğü gibi sınıf panosunda sergilenen poster ile öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlandığı görülmektedir.

Gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin hedef dili kullanmadıkları ancak öğretmenin hedef dili öğrencilerin anlayacağı bir seviyede konuştuğu gözlenmiştir. MEB tarafından gönderilen kitabın ve akıllı tahtanın programda amaçlanan iletişimsel yöntemin etkili olmasında yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Derste sadece diyalogu okuma esnasında öğrenci-öğrenci etkileşimi gerçekleşmiştir. Soru-cevap ve sesli okuma teknikleri kullanılan derste çoğunlukla öğretmen merkezli bir öğretim yürütülmüştür.

4.2.2.3. Gözlem Yapılan Üçüncü Sınıf Ait Bulgular (5/D)

Sınıfta 11 kız, 13 erkek olmak üzere 24 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfta 1 akıllı tahta, 1 pano ve fiber internet bağlantısı vardır. Geleneksel oturma düzeninin olduğu sınıfta öğrenciler 2'li şekilde oturmaktadır.

Gözlem, “Students will be able to describe what people do regularly (Öğrenciler insanların düzenli olarak yaptıklarını ifade edebileceklerdir.)” kazanımı esnasında yapılmıştır. Öğrenciler zümre öğretmenler kurulu tarafından seçilen özel bir yayınevinin kitabını kullanmaktadır. Kullanılan kitap CEFR A1/A2 düzeyindedir. Kitap öğretmen tarafından akıllı tahtadan açılmış ve 48. sayfadaki “Vocabulary: Daily Routine” bölümünde günlük aktivitelerin resimlerle eşleştirilmesi etkinliğinin yapılması istenmiştir. Öğretmen birinci bölümün yapılması için öğrencilere yeterli süre vermiş, süre sonunda “Have you finished?” sorusunu sormuştur. Öğrencilerin

“Yes/No” şeklinde cevap vermelerinden dolayı sorulan soruya aşına oldukları görülmüştür. Cevaplar kontrol edilirken günlük aktivitelerin Türkçe anlamları tekrar edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarından kelimelerin anlamlarını öğrendikleri gözlenmiştir. Daha sonra yine aynı sayfada yer alan 10 cümlelik paragrafta boşluk doldurma etkinliği (cloze test activity) yapılmıştır. Cümleler öğrencilerin anlayabilecekleri düzeydedir. Ders öğrencilerin günlük aktivitelerle ilgili sorulara “Simple Present Tense (Geniş Zaman)” ile cümle kurmaları ile devam etmiştir. Öğretmen, öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmek için cümlelerinin bitmesini beklemiştir. Cümlelerin doğru şekli öğretmen tarafından yüksek sesle söylenmiştir.

Derste genelde soru-cevap tekniği kullanılmıştır. Sınıf içi etkileşimin çoğunlukla öğretmen-öğrenci arasında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Komutlar hedef dilde ifade edilmiş, anadilin de ders esnasında kullanıldığı görülmüştür. Özellikle erkek öğrenciler derse katılımda istekli iken, kız öğrencilerden de oturma düzenine göre arka sıralarda kalanların başka şeylerle meşgul olduğu gözlenmiştir. Öğretmen öğrenilenleri kısa bir şekilde özetleyerek ve diğer derste kelime quizi yapacağını duyurarak dersi bitirmiştir.



Şekil 4.4. Panoya asılan öğrenci çalışmaları

Şekil 4.4’te görüldüğü gibi sınıf panosunda öğrencilerin önceki ünitelere ait hazırladıkları posterlerin sergilenmesi öğretmenin alternatif ölçme ve tekniklerinden faydalandığını göstermektedir.

Gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin öğretmenin hedef dilde sorduğu sorulara alışkın oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin kullandığı özel bir yayınevine ait kitabın ve

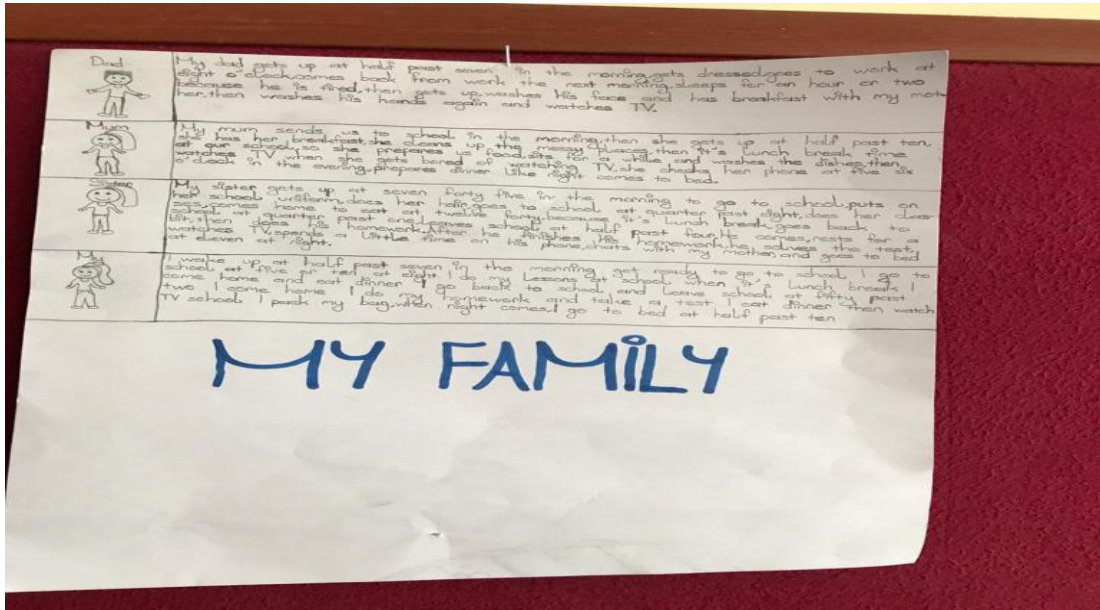
akıllı tahtanın programda amaçlanan iletişimsel yöntemin etkili olmasında yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Soru-cevap tekniği kullanılan derste çoğunlukla öğretmen ve öğrenciler arasında iletişime dayalı bir öğretim yürütülmüştür. Ayrıca quiz yapılması ünite bazında değer biçmeye yönelik (sonuç) değerlendirmenin yapıldığını göstermektedir.

4.2.2.4. Gözlem Yapılan Dördüncü Şubeye İlişkin Bulgular (5/C)

Gözlem yapılan son sınıfta 16'sı erkek, 10'u kız olmak üzere toplam 26 öğrenci vardır. Sınıfta geleneksel bir oturma düzeni olup arka sıralar hariç öğrenciler 2'li oturmaktadır. Arka sıralarda birkaç öğrencinin tek oturduğu görülmüştür. Sınıfta 1 akıllı tahta, 1 pano ve fiber internet bağlantısı mevcuttur. Panoya öğrencilerin proje ve performans ödevleri asılmıştır. Gözlem bu sınıfta "Students will be able to express illnesses, needs and feelings (Öğrenciler hastalıkları, ihtiyaçları ve hisleri ifade edebileceklerdir.)" kazanımı esnasında yapılmıştır.

Öğretmen sınıfa girdiğinde tüm öğrencilerin duyabileceği, enerjik bir sesle öğrencileri hedef dilde selamlamıştır. "How are you today?" sorusuna öğrenciler "Fine, good, tired vb." gibi farklı cevaplar vermişlerdir. Gözlem yapıldığı esnada 5. ünite (Health) ünitesi işlenmiştir. Sınıfta zümre öğretmenler tarafından karar verilip seçilen özel bir yayınevine ait kitap kullanılmaktadır. Kitap 10 üniteden oluşmaktadır ve CEFR'nin A1/A2 düzeyine göre hazırlanmıştır. Ders, bir önceki hafta "Health (Sağlık)" ünitesi ile ilgili hazırlanması istenen "Cram" oyununu yapan öğrencilerin kimler olduğunu kontrol etmekle başlanmıştır. Öğretmen ödev yapan öğrencilerin isimlerini not almış, yapmayanlara nasıl yapacaklarını akıllı tahtadan açarak tekrar anlatmış ve yapmaları için süre vermiştir. Ödev kontrolünün ardından öğretmen hastalıklara ait kelimeleri kendi vücudunda göstererek tekrar ettirmiştir. Birkaç dakika süren kelime tekrarının ardından "Patient-doctor" rol oynama etkinliğine geçilmiş ve diyaloglar tahtaya gelen öğrencilerin "hasta-doktor" canlandırmasıyla sözel şekilde ifade edilmiştir. Rol oynama etkinliği esnasında yapılan hatalar akışı bozmamak adına düzeltilmemiş, etkinliğin bitmesi beklenmiştir. Rol oynama etkinliği esnasında kendi aralarında konuşan öğrencilere, öğretmen "Stop talking and listen to your friends." şeklinde sözlü uyarıda bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf içinde İngilizce söylenen basit komutları, ifadeleri, soruları anladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca hastalıklarla ilgili söylenen cümleleri yüksek sesle Türkçeye çevirebilen

öğrenciler olmuştur. Öğretmen kelimenin ne anlama geldiğini hedef dilde “What is the meaning of?” şeklinde sorduğunda çoğu öğrencinin soruyu anlayıp cevap verdikleri görülmüştür. Söz hakkı alan öğrencilere doğru cevabı verdiklerinde “Very good, Well done” şeklinde dönüt verilmiştir. Öğrencilerin çoğunun derse katılım noktasında istekli oldukları gözlemlenmiştir. Ders hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci etkileşimi ile devam etmiştir. Öğretmen kullanılan kitabı akıllı tahtadan açarak öğrenilenlerin özeti şeklinde ünitenin sonunda yer alan 2-3 dakikalık bir çizgi film izlettirmiştir. Çizgi filmin ardından diğer derste yeni üniteye başlanacağı, ünite ismi ve konusu duyurularak ders bitirilmiştir.



Şekil 4.5. Panoya asılan öğrenci çalışması

Şekil 4.5'te görüldüğü gibi öğrencilerin hazırladıkları posterlerin panoda sergilenmesi öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandığını göstermektedir.

Gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin öğretmenin hedef dilde sorduğu sorulara alışkın oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kullandığı özel bir yayınevine ait kitabın ve akıllı tahtanın programda amaçlanan iletişimsel yöntemin etkili olmasında yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Soru-cevap ve rol oynama teknikleri kullanılan derste hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalı bir öğretim yürütülmüştür. Ayrıca öğretmenin yeni ünitenin içeriğini hakkında bilgi vermesi de hedeften haberdar etme amacı olduğunu göstermektedir.

Gözlemlere yönelik bulgular incelendiğinde, gözlem yapılan 5. sınıf şubelerinin tamamında sınıfların kalabalık olmadığı, öğrenci sayısının 24 ile 30 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun derse katılımda ilgili oldukları görülmüştür. 5. sınıfların olduğu koridorun duvarlarına çizilen resimler, asılan posterler ile öğrencilerin teneffüs esnasında da hedef dile maruz kalmaları hedeflenmiştir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün okullara gönderdiği 5. sınıf ders kitabı ile zümre öğretmenler kurulunun kararı ile belirlenen kitabın Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının amacına uygun olmadığı görülmüştür. Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının amacı, uygulama sonunda öğrencilerin İngilizce seviyelerinin B1 seviyesinin yarısına kadar B1.1 düzeyine getirmektir. Bu noktada kullanılan ders kitapları programın hedeflediği düzey için yetersizdir. Öğrencilerin hedef dilde sorulan sorulara, sınıf dilinin (classroom language) İngilizce olmasına alışkın oldukları görülmüştür. Gözlem yapılan sınıf şubelerinde soru-cevap, rol oynama, yüksek sesle okuma gibi farklı öğretim tekniklerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Dersin ve konunun hedeflerinin öğrenciye kazandırılması için kullanılan bu öğretim teknikleri öğrencilerin seviyelerine uygundur. Gözlem yapılan sınıflarda görüşülen İngilizce öğretmenleri grupta öğretim tekniklerini salgın döneminde sosyal mesafenin sağlanması açısından kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Gözlem esnasında görüşülen öğretmenler yıl boyunca çeşitli değerlendirmeler (quiz, deneme sınavı, oyun tasarlama vb.) ile öğrenci performanslarını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf panolarında öğrencilerin performans ödevlerinin sergilenmesi sınıfların atmosferlerini değiştirmiş, renklendirmiştir. Öğretmenler yaptıkları yazılı sınavlarda sadece okuma, yazma ve dinleme becerilerini ölçmeye yönelik bölümlere yer verdiklerini, konuşma becerisi için ayrı bir sınav yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.3. Araştırmanın Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının ürün boyutuna yönelik elde edilen bulgular öğretmen program değerlendirme anketi, akademik başarı testi ve tutum ölçeğinin son test olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Sonuç boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmen Anketi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ürün boyutuna yönelik “Programın uygulanmasından beklenenler ile uygulama sonucu arasındaki uygunluk nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yönelik öğretmen program değerlendirme anketi ile elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanarak yorumlanmıştır. Öğretmen program değerlendirme anketinden ürün boyutuna ilişkin elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları Çizelge 4.10’da gösterilmiştir.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin Programın Ürün Boyutuna Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	ÜRÜN DEĞERLENDİRME	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Karasızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		37	Öğrencilerin seviyeleri programda öngörülen düzeye (Ara ve Orta Düzeyi Kullanıcı [B1.1]) ulaşmaktadır.	5	25	11	55	4	20	0	0
38	Program öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etmektedir.	0	0	1	5	4	20	10	50	5	25
39	Öğretim programı öğrencilerin İngilizce dinleme becerisini geliştirmektedir.	0	0	2	10	4	20	14	70	0	0
40	Öğretim programı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmektedir.	2	10	12	60	5	25	1	5	0	0
41	Öğretim programı öğrencilerin İngilizce okuma becerisini geliştirmektedir.	0	0	1	5	4	20	14	70	1	5
42	Öğretim programı öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirmektedir.	0	0	3	15	4	20	13	65	0	0
43	Öğrencilerin derse katılımı artmaktadır.	0	0	1	5	5	25	11	55	3	15
44	Programda önerilen ölçme değerlendirme teknikleri öğrencinin kazanımlara ulaşmış olmadığını belirlemede etkili olmaktadır.	0	0	7	35	7	35	6	30	0	0
45	Programda önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerini kullanmak uzaktan eğitim sürecinde ekonomiktir.	2	10	4	20	14	70	0	0	0	0
46	Dönem boyunca yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini de eşit oranda ölçmektedir.	7	35	12	60	1	5	0	0	0	0
47	Öğretim programı sonunda öğrenci günlük hayatta önerilen dili kullanarak kendini ifade etmektedir.	4	20	13	65	3	15	0	0	0	0
48	Programda önerilen ödevler öğrencinin dil öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır.	0	0	1	5	3	15	10	50	6	30

Çizelge 4.10’da görüldüğü üzere programın süreç değerlendirme boyutu için öğretmenlere toplam 12 soru yöneltilmiştir.

37. maddede yer alan “Öğrencilerin seviyeleri programda öngörülen düzeye (Ara ve Orta Düzey Kullanıcı [B1.1]) ulaşmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü öğrencilerin seviyelerinin programda öngörülen düzeye ulaşmadığını düşünmektedir

38.maddede yer alan “Program öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programın öğrencileri dil öğrenmeye teşvik ettiğini düşündükleri görülmektedir.

39. maddede yer alan “Öğretim programı öğrencilerin İngilizce dinleme becerisini geliştirmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretim programının öğrencilerin İngilizce dinleme becerisini geliştirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

40. maddede yer alan “Öğretim programı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü öğretim programının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmediğini düşünmektedir.

41. maddede yer alan “Öğretim programı öğrencilerin İngilizce okuma becerisini geliştirmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretim programının öğrencilerin İngilizce okuma becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir.

42. maddede yer alan “Öğretim programı öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirmektedir.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretim programının öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

43. maddede yer alan “Öğrencilerin derse katılımı artmaktadır.” görüşüne ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü öğrencilerin derse katılımının arttığını düşünmektedir.

44. maddede yer alan “Programda önerilen ölçme değerlendirme teknikleri öğrencinin kazanımlara ulaşım ulaşmadığını belirlemede etkili olmaktadır.” maddesine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum, kararsızım ve katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenler programda önerilen ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencinin kazanımlara ulaşım ulaşmadığını belirlemede etkililiği ile ilgili farklı görüşlere sahiptir.

45. maddede yer alan “Programda önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerini kullanmak uzaktan eğitim sürecinde ekonomiktir.” maddesine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri kararsızım seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün programda önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerinin uzaktan eğitimde kullanılmasında kararsız oldukları tespit edilmiştir.

46. maddede yer alan “Dönem boyunca yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini de eşit oranda ölçmektedir.” maddesine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü dönem boyunca yapılan sınavlarda 4 temel dil becerisinin eşit oranda ölçülmediğini düşünmektedir.

47. maddede yer alan “Öğretim programı sonunda öğrenci günlük hayatta önerilen dili kullanarak kendini ifade etmektedir.” maddesine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılmıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğretim programı sonunda öğrencinin günlük hayatta önerilen dili kullanarak kendini ifade etmediğini düşündükleri görülmektedir.

48. maddede yer alan “Programda önerilen ödevler öğrencinin dil öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır.” maddesine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü programda önerilen ödevlerin öğrencinin dil öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünmektedir.

4.3.2. Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ürün boyutuna yönelik “Öğrencilerin öğretim süreci sonunda dil öğrenmeye karşı tutumları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya

yönelik tutum ölçeğinin öğrencilere son test uygulaması ile elde edilen bulgular Çizelge 4.11’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.11. Tutum Ölçeği Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Ölçekler ve Boyutlar	Ön test-Son test	n	Ortalama	S	sd	t	p
İngilizce Tutum Ölçeği	Ön test	429	106,03	18,81	428	,350	,727
	Son test	429	106,52	20,37			
Duyarlılık Boyutu	Ön test	429	24,05	4,43	428	13,562	,000*
	Son test	429	19,90	4,39			
Bilinç Boyutu	Ön test	429	19,85	4,00	428	,393	,694
	Son test	429	19,96	4,09			
Önem Boyutu	Ön test	429	31,18	5,95	428	,370	,712
	Son test	429	31,34	6,36			
Yöntem ve Materyal Boyutu	Ön test	429	19,64	4,96	428	,1,153	,250
	Son test	429	20,04	4,84			
Dil ve Kültür Boyutu	Ön test	429	11,29	2,63	428	,263	,793
	Son test	429	11,24	2,76			

Çizelge 4.11 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin son test olarak 429 öğrenciye uygulandığı görülmektedir. Tutum ölçeğinin geneline ilişkin öğrencilerin son test puan ortalamaları 106,52 bulunmuştur. Tutum ölçeğinin duyarlılık boyutuna ilişkin öğrencilerin son test puan ortalamaları 19,90 olarak tespit edilmiştir. Bilinç boyutuna yönelik öğrencilerin son test puan ortalamaları 19,96 olarak hesaplanmıştır. Önem boyutuna yönelik öğrencilerin son test puan ortalamaları 31,34 bulunmuştur. Yöntem ve materyal boyutuna yönelik öğrencilerin son test puan ortalamaları 20,04 olarak hesaplanmıştır. Son boyut olan dil ve kültür boyutuna yönelik öğrencilerin son test puan ortalamaları ise 11,24 olarak tespit edilmiştir.

Çizelge 4.11’e göre öğrencilerin İngilizce tutum ölçeğinin geneline, bilinç, önem, yöntem ve materyal ve dil ve kültür alt boyutlarına ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte duyarlılık alt boyutuna ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre yoğunlaştırılmış İngilizce Öğretim Programına devam eden öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında dönemin başından sonuna herhangi bir artış meydana gelmemiştir. Ancak duyarlılık boyutunda anlamlı bir düşüş meydana gelmiştir.

4.3.3. Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ürün boyutuna yönelik “Öğrencilerin öğretim süreci sonunda öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşma düzeyi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yönelik öğrencilere uygulanan akademik başarı testinin son test sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 4.12’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.12. Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Elde Edilen Bulgular

Test	Ön test-Son test	n	Ortalama	S	sd	t	p
Başarı Testi	Ön test	320	11,10	5,27	319	2,532	,012*
	Son test		12,21	5,66			

Çizelge 4.12 incelendiğinde öğretim programı doğrultusunda hazırlanan akademik başarı testinin son test olarak 320 öğrenciye uygulandığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı testi son test uygulamasına yönelik puan ortalamaları 12,21 olarak bulunmuştur.

Çizelge 4.12’ye göre öğrencilerin başarı testine ilişkin ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin eğitim sürecinde İngilizceye yönelik akademik başarılarında bir artış meydana gelmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik elde edilen bulgular değerlendirilip benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca uygulamaya ilişkin ve araştırmacılara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Programın Girdi Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının girdi boyutuna yönelik öğretim programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyinin tespit edilmesi için öğretim programı incelenmiştir. Ayrıca programın girdi boyutunun daha kapsamlı değerlendirebilmesi için öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin uygulama öncesi İngilizce başarı durumları ve dil öğrenmeye karşı tutumları da analiz edilmiştir.

Öğretim programında taslak programın hazırlanması aşamasında yer alan paydaşlara ve çalışma planına ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenler de taslak program hazırlanırken İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerinin alınmadığını düşünmektedirler. Bu durum da İngilizce öğretmenlerinin 5. sınıflara uygulanan programla ilgili uygulama başladığında bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca uygulamanın etkililiği ile ilgili herhangi bir veri kaynağı ile veri toplanmamıştır.

Öğretim programı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temelinde sarmal programlama yaklaşımı kullanılarak ve öğrencilerin iletişimsel dil becerilerinin geliştirme amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim programının amaçları göz önünde bulundurulduğunda programın genel amaçları ve felsefesi açık ve net olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler de amaç ve felsefenin programda açıkça belirtildiğini düşünmektedir.

Hazırlanan taslak programın uygulanması için 81 ilden pilot okulların belirlendiği bu bağlamda da tüm coğrafi bölgelerin temsil edildiği söylenebilir. Ancak araştırmanın yapıldığı Kırıkkale ilinde seçilen pilot okulların tamamı merkez ilçede yer almaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü il bazında değerlendirme yapıldığında tüm yerleşim yerleri temsil edilmemektedir.

Anket sonuçlarına göre öğretmenler uygulama hakkında hizmet içi eğitim almamıştır. Bu bağlamda taslak programın uygulayıcısı olan pilot okullardaki İngilizce öğretmenlerine herhangi bir hizmet içi eğitim verilmediği belirlenmiştir. Alan yazında yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Erkan, 2020; Dinçer ve Kaplan, 2019; Gül, 2019; Kambur, 2018; Kaya, 2019; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021). Ayrıca öğretmenlerin programın girdi boyutuna yönelik görüşleri değerlendirildiğinde velilerin ve okul yöneticilerinin de hazırlık uygulaması ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. DüNDAR ve Meriç (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde ebeveynlerin hazırlık uygulamasının içeriği ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretim programında kazanımların yaşamla ilişkilendirildiği, toplumun, öğrenenlerin ve konu alanının ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. Öğretmenler de kazanımların öğrencilerin dil ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlandığını düşünmektedir.

Öğretim programında ünite sayısı fazla (36 ünite) ve kazanımlar çoktur. 2021-2022 eğitim-öğretim yılının 37 hafta olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme kazanımları önerilen sürede ulaşılabilir değildir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü (%65) kazanımların birbirini tamamlayacak nitelikte olduğunu düşünürken yine önemli bir bölümü (%60) de öğretim programının kazanımlarının ulaşılabilir düzeyde olmadığını düşünmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer şekilde programda kazanımların çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balım, 2020; Dilekli, 2018; Kayabaşı, 2019; Küçüktepe ve Kerimoğlu, 2021).

Öğretmenlerin programın girdi boyutuna yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenler öğretim programında 4 temel dil becerisinin dengeli bir şekilde verildiğini düşünürken ders kitabının program ile tutarlı olduğunu düşünmemektedir. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021), aynı konu ile ilgili yaptıkları çalışmada Yabancı

Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programı kapsamında kullanılan herhangi bir ders kitabının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu da ders kitabının program ile ilgili olmadığına yönelik tespit edilen sonuçla örtüşmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan destek materyallerinin programla olan tutarlığı ile ilgili öğretmenlerin görüşleri de tutarlı olmadığı ya da kısmen tutarlı olduğu yönündedir. Bu durum öğretmenlerin ya materyalleri uygun bulmadıkları ya da etkin kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim programı 36 üniteden ve 248 kazanımdan oluşmaktadır. Bu durum programın yoğun bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir. Küçüktepe ve Kerimoğlu (2021) ve Dinçer ve Koç (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde ünite sayısının fazla ve öğretim programının yoğun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerin yeterli duyuşsal ve psikomotor giriş özelliklerine sahip olduklarını ancak yeterli bilişsel özelliklere sahip olmadıklarını düşünmektedir. Ayrıca disiplinler arası ilişki göz önünde bulundurulduğunda bazı konu ve kazanımlar öğrencilerin ön bilgisine ve hazır bulunuşluklarına uygun değildir. Öğretmenler de kazanımların öğrencilerin ön bilgisine uygun olmadığını düşünmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önüne alındığında önerilen sürenin (Haftada 11 saat) yetersiz olması sebebiyle kazanımların ulaşılabilir olmadığı söylenebilir. Ancak ulaşılan bu sonuç ile öğretmenlerin kazanımlarla ilgili değerlendirmeleri ve alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları örtüşmemektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü (%60) kazanımların ulaşılabilir olmadığını fakat yine önemli bir bölümü (%70) hazırlık uygulamasına ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Kayabaşı (2019), yaptığı çalışmada kazanımların çok fakat önerilen sürenin yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri ve alan yazında ulaşılan sonuç bu bulguyu desteklememektedir.

Öğretim programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyinin tespit edilmesi amacıyla içerik boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde 10 maddede “Evet” görüşünün öne çıktığı, 2 maddenin ise “Hayır” şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. “Hayır” yanıtı ile değerlendirilen maddeler içerik ögesinin öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olmadığı şeklindedir. Bu bağlamda öğretim programının içerik ögesinin program geliştirme ölçütlerini büyük ölçüde karşıladığı söylenebilir. Baykara (2013, s.167) bir içeriğin hedeflerle tutarlı,

öğrenci düzeyine uygun, basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Programın içeriği kazanımlarla tutarlı, bilimsel olarak doğru, yaşamla ilişkili ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde hazırlanmıştır. Kullanışlı dil işlevlerine yönelik örnek cümleler, önemli kelime ve dil kalıpları önerileri ile ön örgütleyicilere yer verilmiştir. İçerik ögesinin düzenlenmesinde konuların genişleyen ve giderek zorlaşan bir yapıda öğretilmesi amacıyla sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. 15. üniteden sonra dil işlevlerinin zorlaştığı öğretim programı, içerik olarak kolaydan zora ilkesine uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiğinden içerikte yer alan öğrenme konuları ve etkinlikler temel dil becerileri ile iletişim becerilerinin gelişimini destekler niteliktedir. Program üzerinde yapılan incelemeye göre programın amacı ile içeriği örtüşmektedir. Ancak dersler arası ilişkinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bazı öğrenme konularının (15. üniteden sonra) farklı derslerde sonraki yıllarda öğrenileceği tespit edilmiştir. Bu bağlamda içerik ögesinde yer alan bazı konuların bilinenden bilinmeyene ilkesini göz ardı ettiği görülmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu durum da öğrencinin içerikte yer alan bazı bilgileri öğrenirken başka kaynaklara gerek duyabileceği şeklinde yorumlanabilir. Dilek (2018) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde içerik ögesinin öğrencilerin düzeylerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyinin tespit edilmesi amacıyla öğrenme yaşantıları boyutunda 8 maddenin tamamı “Evet” şeklinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğretim programının öğrenme yaşantıları boyutunun program geliştirme ölçütlerini karşıladığı söylenebilir. Ertürk’e (2017, s.90) göre öğrenme yaşantıları hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik ve kaynaşıklık özellikleri taşınmalıdır. Bu bağlamda öğrenme yaşantıları öğretim programında öngörülen hedef davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla kazanımlarla ilişkililik, öğrenciye görelilik ve konuya uygunluk gibi öğretim ilkelerine uygun ve öğrencilerin derse aktif katılımını artıracak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca önerilen etkinlikler öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirecek niteliktedir. Erkan (2020), yaptığı araştırmada benzer şekilde iletişim becerilerine yönelik etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme yaşantıları boyutunda yer verilen bağlam, etkinlik ve ödevler ekonomiklik ilkesine

uygun olarak hem derse ait hedef davranışların kazandırılmasını amaçlamaktadır hem de İngilizce öğrenmeye karşı ilgiyi artıracak şekilde düzenlenmiştir. Öğretim programında önerilen etkinlikler, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayacak nitelikte olmasına rağmen öğretmenlere yönelik etkinliklerin nasıl yapılacağı noktasında rehberlik edecek herhangi bir etkinlik örneği tespit edilememiştir.

Öğretim programının program geliştirme ölçütlerini karşılama düzeyinin tespit edilmesi amacıyla değerlendirme boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde 7 madde “Evet”, 2 madde ise “Hayır” şeklinde yanıtlanmıştır. “Hayır” şeklinde değerlendirilen maddeler öğretim programında duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarına göre ölçme araç ve tekniklerinin yer almadığı şeklindedir. Öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı açık bir şekilde ifade edilmektedir. Ancak öğretim programında sadece bilişsel alana yönelik kazanımların olduğu ve önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de bilişsel alana yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kazanımları yoklamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dil becerilerinin her birine yönelik ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin önerildiği tespit edilmiştir. Öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bir örnek bulunmamaktadır. Değerlendirme boyutunun da program geliştirme ölçütlerini büyük ölçüde karşıladığı söylenebilir.

Araştırmanın girdi boyutunu değerlendirmeye yönelik ayrıca akademik başarı testi ve tutum ölçeğinin ön test puan ortalamaları da analiz edilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk 5 ünitesinden belirlenen kazanımlara ulaşılma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla uygulanan akademik başarı testinin ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin ön test puan ortalamaları 11,10 ve son test puan ortalamaları 12,21 olarak hesaplanmıştır. Akademik başarı testinden alınacak en yüksek puanın 25 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının yüksek olmadığı söylenebilir. Bu durumun da öğretim programının öğrencilerin düzeyinin üzerinde ve yoğun olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın girdi boyutuna yönelik öğrencilere uygulanan tutum ölçeği puanları incelendiğinde ise öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 106,03 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca tutum ölçeğinin duyarlılık boyutu puan ortalamaları 24,05; bilinç boyutu puan ortalamaları 19,85; önem boyutu puan

ortalamları 31,18; yöntem ve materyal boyutu puan ortalamaları 19,64; dil ve kültür boyutu puan ortalamaları ise 11,29 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar da öğrencilerin dönem başında İngilizce dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Güngör (2019), yaptığı çalışmada benzer şekilde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hâlihazırda olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının girdi boyutuna yönelik sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında taslak programın hazırlanmasında programın önemli paydaşlarından öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin uygulama öncesinde hizmet içi eğitim almadıkları da anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının programın süreç ve ürün boyutlarını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öğretim programında kazanımların öğrenen, konu alanı ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığı açık bir şekilde belirtilmektedir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamalarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun da programın süreç ve ürün boyutlarını olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak ünite ve kazanım sayısının fazla olması, öğrencilerin ön bilgileri ve hazır bulunuşlukları göz önüne alındığında kazanımların ulaşılabilir olmadığı görülmektedir. Öğretmenler de kazanımların öğrencilerin ön bilgisine uygun olmadığını düşünmektedir. Ancak öğrencilerin ilk 5 ünite kapsamından hazırlanan akademik başarı testi ön test puan ortalamalarından programa ilişkin ön bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler hazırlık uygulamasına ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünürken ders kitabının öğretim programının kazanımlarıyla tutarlı olmadığını düşünmektedir. Programa yönelik bir ders kitabının olmamasının da hem süreç hem de ürün boyutlarını etkileyeceği görülmektedir. Öğretim programının içerik boyutu hazırlanırken içerik düzenleme ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Ancak içerik ögesine yönelik öğretmen görüşlerine göre öğrenciye görelilik (düzeye uygunluk) ilkesi göz ardı edilmiştir. Bu durumun da programın süreç ve ürün boyutlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Öğrenme yaşantıları boyutunda yer verilen etkinliklerin ise programın amaçları doğrultusunda öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye ve derse aktif katılımı artırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Öğretim programının değerlendirme boyutunda ise taslak programın pilot olarak uygulanması ile ilgili

herhangi bir veri toplanmadığı tespit edilmiştir. Programın etkililiği ile ilgili veri toplanmasının uygulamanın yaygınlaştırılmasında önemli olduğu söylenebilir. Buna ek olarak programda kazanımların ulaşılma düzeyinin tespiti için ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin hem uygulama öncesi hizmet içi eğitimin verilmemesinden hem de öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir etkinlik örneğinin bulunmamasından dolayı süreç ve ürün boyutlarında desteğe ihtiyaçlarının olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Programın Süreç Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının süreç boyutuna yönelik programın hedefleri ile uygulamanın uygunluğunun tespit edilmesi için öğretmenlerin süreç değerlendirmeye yönelik ankete ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Ayrıca programın süreç boyutunun daha kapsamlı değerlendirebilmesi için süreçte yaşananların tespiti önemli olduğundan sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

Öğretim programının süreç boyutunun değerlendirilmesi için uygulanan öğretmen anketinde öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde dağılımın 12 maddede “Katılmıyorum”, 6 maddede “Katılıyorum”, 1 maddede ise “Kararsızım” düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen anketinin uygulandığı zamanın salgın dönemine denk gelmiş olması sebebiyle öğretmenlere uzaktan eğitim süreci ile ilgili de maddeler yöneltilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ders işlenişine yönelik yöneltilen 9 maddede öğretmenlerin yanıtları 5 maddede “Katılmıyorum”, 4 maddede ise “Katılıyorum” seçeneklerinde dağılım göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sürece yönelik değerlendirmelerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim ile ilgili öğrenme-öğretme süreci, bireysel-grupsal etkinlikler ve derse katılım ile ilgili maddelere öğretmenlerin “Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde bireysel ve grup etkinliklerine yönelik çoğu öğretmenin yanıtı olumsuz olsa da öğretmenler derse ayrılan sürenin verimli kullanıldığını düşünmektedir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenler salgın nedeniyle grup etkinliklerine yer veremediklerini belirtmiştir. Bu sonuç da öğretmenlerin süreç değerlendirmeleri ile ilgili ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Süreç boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin en çok olumlu görüş belirttiği maddeler %65 oranında uzaktan eğitimde sürecin öğretmen merkezli olduğu, %55 oranında programda önerilen bağlamların etkin kullanıldığı ve %50 oranında uzaktan eğitimde sürenin ve derslerde teknolojinin etkin kullanıldığı yönündedir.

Gözlem sonuçlarında ise öğrencilerin kullandıkları kitapların öğretmenler tarafından belirlendiği ve kitapların programda amaçlanan dil düzeyine uygun olmadığı görülmüştür. Erkan (2020) aynı konu ile yürüttüğü çalışmasında benzer şekilde pilot okullarda kullanılan ders kitabı ve materyallerde ortak bir kararın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2019) tarafından yapılan çalışmada ise pilot okullarda MEB tarafından gönderilen 5. sınıf İngilizce ders kitabı ile ek olarak öğretmenlerin seçtiği başka kitapların da kullanıldığı belirlenmiştir. Anket uygulanan öğretmenler okulların ortak olarak kullandıkları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen “Happy English” kitabında yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ait etkinliklerin programın amaçladığı dil seviyesine göre yeterli olmadığını ve etkinliklerin iletişime dayalı öğrenmeyi desteklemediğini düşünmektedir. Sınıf içi uygulamaların da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirir düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ders kitabının programın amaçlarına ulaşmak için yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu sonuç sınıf gözlemlerinde de ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir. Gözlemlerde sınıfların programın amaçlarına yönelik desteğe ve materyallere ihtiyacı olduğu ve sınıf ortamının programı uygulamak için yeterli olmadığı sonuçlarına varılmıştır. Anket uygulanan öğretmenler de sınıf ortamının programı uygulamak için yeterli olmadığını düşünmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında gözlem yapılan sınıflarda akıllı tahta haricinde kullanılabilecek herhangi bir teknolojik araç-gerecin olmadığı tespit edilmiştir. Gül (2019) tarafından yapılan çalışmada da sınıflarda programa yönelik özellikle teknolojik araç-gereçlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Sınıflarda çoğunlukla öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretmen merkezli bir öğretim süreci tespit edilmiştir. Anket sonuçlarında da uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğretimin öğrenci merkezli yürütülmediğini düşünmektedir. Sınıf gözlemlerinde de benzer şekilde sürecin çoğunlukla öğretmen merkezli olduğu görülmüştür. Uluslar arası alan yazılan incelendiğinde Rahman (2019) Bangladeş’te yürüttüğü çalışmasında

derslerin öğretmen merkezli olduğu ve öğrencilerin derse aktif katılmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç da araştırma kapsamında ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Anket uygulanan öğretmenler programda önerilen şarkı, video, çizgi film vb. bağlamları, önerilen yöntem, teknik ve stratejileri ve dil öğretirken teknolojiyi kullandıklarını düşünmektedir. Yapılan sınıf gözlemlerinin sadece birinde öğretmen tarafından çizgi film izlettiği, teknoloji kullanarak oyun hazırlatıldığı, rol oynama tekniğinin tercih edildiği ve bu sınıfta etkinliklerin öğrencinin derse aktif katılımını sağladığı tespit edilmiştir. Diğer sınıflarda ise öğretmenlerin çoğunlukla soru-cevap tekniği ile ders işlediği ve öğrencilerin derse katılımda ilgisiz ve isteksiz oldukları görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç ile öğretmen anketinden elde edilen sonuç arasında farklılık görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında sınıf panolarında öğrencilerin ünitenin konusu ile ilgili çalışmaları sergilenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları ile öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı arasında uygunluğun olduğunu söylemek mümkündür.

Programın süreç boyutu kapsamında sınıflarda İngilizce dersinin çoğunlukla geleneksel eğitim sistemine göre işlendiği ve iletişimsel becerinin geliştirilmesi için etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Bu durum da öğretim programının amaçları ile örtüşmemektedir. Uluslar arası alan yazında Nam (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde anadili İngilizce olmayan Koreli öğretmenlerin derslerde çoğunlukla geleneksel metodu tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırma kapsamında süreç boyutunda resmiyetteki program ile uygulama arasında farklılıkların olduğu, İngilizce öğretmenlerinin süreçte birçok problemle karşılaştığı, kitap ve materyal eksikliği, programın yoğun olması, anadilin sıklıkla kullanılması ve sınıf ortamının uygun olmaması gibi sorunların yaşandığı görülmektedir. Anket uygulanan öğretmenler programda önerilen etkinlikleri kullandıklarını belirtirken sınıf gözlemlerinde ise çoğunlukla soru-cevap tekniğinin tercih edildiği görülmüştür. Rahman (2019) tarafından yürütülen çalışmada da bu sonucu destekler nitelikte resmiyetteki program ile uygulanan öğretim programı arasında fark olduğu belirlenmiştir. Sınıf içinde hedef dilin kullanılmaması öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmek için yeterli değildir ve bu

durumun da ürün boyutunu olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca süreç boyutunda öğrenci-öğretmen etkileşiminin/iletişiminin olduğu anlaşılrsa da sınıflarda öğretmen merkezli bir öğretimin yürütülmesi öğretim programının amaçları ile örtüşmemektedir. Kitapların programın hedeflediği düzeye uygun ve kullanılan kitaplarda dil becerilerine ait etkinliklerin yeterli olmaması da ürün boyutunu etkileyebilecek niteliktedir. Ayrıca sınıflarda akılı tahta dışında herhangi bir araç-gerecin olmamasının da programda önerilen, öğrencilerin derse katılımını ve dil öğrenmeye karşı ilgilerini artıracak etkinliklerin yapılabilmesi için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum da programın ürün boyutunu olumsuz yönde etkileyebilecek niteliktedir.

5.1.3. Programın Ürün Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yabancı Dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce Öğretim Programının ürün boyutuna yönelik ürün boyutunun daha kapsamlı değerlendirebilmesi için öğretim programı incelenerek öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin uygulama sonrası İngilizce başarı durumları ve dil öğrenmeye karşı tutumları analiz edilmiştir.

Öğretim programının ürün boyutuna yönelik uygulanan öğretmen anketinde öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde değerlendirmelerinin 6 maddede “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin 4 maddeye “Katılmıyorum”, 1 maddeye ise “Katılmıyorum – Kararsızım - Katılıyorum” şeklinde değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştiğine katılırken konuşma becerilerinin geliştiğine katılmamaktadır. Erdem ve Yücel-Toy (2017), yaptıkları çalışmada benzer şekilde öğrencilerin konuşma becerisinde yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programı incelendiğinde 4 dil becerisine yönelik ölçme tekniklerinin önerildiği görülmektedir. Ancak öğretmenler dönem boyunca yapılan sınavlarda 4 temel dil becerisinin eşit oranda ölçülmediğini düşünmektedir. Öğretmenler dinleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik tek bir yazılı sınav hazırlamakta, konuşma becerisine yönelik herhangi bir sınav yapmamaktadır. Bu durum, öğrenci sayısının fazla olmasından ve konuşma becerisi için ayrı bir değerlendirme ölçeğinin gerekliliğinden kaynaklanabilir. Kaya (2019) tarafından yürütülen çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede yalnızca yazılı sınavlara yer

verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uzaktan eğitimde kullanılmasının ekonomik olması ile ilgili kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ise uzaktan eğitimde öğretmen, öğrenci ve teknoloji gibi birçok faktörden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkililiği konusunda öğretmenlerin bir bölümü tekniklerin etkili olduğunu, bir bölümü ise etkili olmadığını düşünmekte ayrıca bir bölümü de bu konuda kararsız kalmaktadır. Bu madde öğretmen anketinde üç farklı görüş bildirilen tek maddedir. Görüşlerdeki farklılığın sebepleri dil becerilerine yönelik ayrı sınavların hazırlanmaması, öğretmenlerin öğretim programını incelememeleri veya sınavlarda çoğunlukla klasik soru-cevap veya çoktan seçmeli soruların tercih edilmesi olabilir.

Öğretim programında her temada farklı ödev önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenler programda önerilen ödevlerin öğrencilerin dil öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretim programı sonunda öğrencinin derse katılımı artarken günlük hayatta öğrenilen dili kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin hedef dili günlük hayatta kullanamamaları sınıf içinde sıklıkla anadile başvurulmasından, öğrencilerin hedef dile sadece ders esnasında maruz kalmalarından ve konuşma becerisine yönelik herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmamasından kaynaklanabilir. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programında önerilen şarkı, pantomim, çizgi film, drama, oyun gibi etkinliklerin öğrencileri dil öğrenmeye teşvik edecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler de programın öğrencileri dil öğrenmeye teşvik ettiğini düşünmektedir. Bu da programda önerilen etkinliklerin öğrencileri dil öğrenmeye teşvik edecek nitelikte olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Öğretim programında öğrencilerin dil seviyelerinin A1 düzeyinden B1.1 düzeyine ulaşmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Öğretmenlere göre eğitim süreci sonunda öğrencilerin dil seviyelerinin programda öngörülen düzeye ulaşmamaktadır. Bu sonuç da öğretim programının öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerinde, yoğun ve ünite sayısının fazla olması ve 15. üniteden sonra dil işlevlerinin zorlaşması sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ürün boyutunu değerlendirmeye yönelik akademik başarı testi ve tutum ölçeğinin son test puan ortalamaları da analiz edilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının ilk 5 ünitesi kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşılma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla uygulanan akademik başarı testinin son

test puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin son test puan ortalamalarının 12,21 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı testi ön test puan ortalamalarının 11,10 olarak hesaplandığı göz önüne alındığında öğrencilerin akademik başarı testi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dönem sonunda İngilizce dersine yönelik akademik başarılarında artış meydana gelmiştir. Bu artış öğretim programının öğrencilerin İngilizce başarısını artıran etkenlerden biri olduğu şeklinde yorumlanabilir ancak son test puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrenci başarısının yüksek olmadığı, dönem başındaki seviyeye yakın olduğu görülmektedir. Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde akademik başarı testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ürün boyutunu değerlendirmeye yönelik öğrencilere uygulanan tutum ölçeğinin son test puan ortalamaları incelendiğinde ölçeğin genelinde son test puan ortalamalarının 106,52 olarak hesaplandığı görülmektedir. Tutum ölçeğinin duyarlılık boyutu son test puan ortalamaları 19,90; bilinç boyutu puan ortalamaları 19,96; önem boyutu puan ortalamaları 31,34; yöntem ve materyal boyutu puan ortalamaları 20,04; dil ve kültür boyutu puan ortalamaları ise 11,24 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğinin geneline ilişkin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duyarlılık boyutunda ise ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, duyarlılık puanında azalma meydana geldiği tespit edilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programına devam eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında bir artış olmazken İngilizceye yönelik duyarlılıklarında azalma meydana gelmiştir. Bu durum programın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bakış açılarında olumlu bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Uluslar arası alan yazında Khan (2013) tarafından Hindistan'da yapılan çalışmada da öğrencilerin tutumlarında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile araştırmada elde edilen sonuç örtüşmektedir.

Sonuç olarak öğretim programı öğrencilerin derse katılımını ve akademik başarılarının artmasını sağlasa da öğretmenlere göre öğrencilerin yalnızca okuma, yazma ve dinleme becerileri gelişmektedir. Ayrıca programda konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri önerilmesine rağmen konuşma

becerisine yönelik herhangi bir sınav yapılmamaktadır. Öğretim programında öğrencilerin İngilizce dil seviyelerinin uygulama sonunda B1.1 seviyesine getirilmesinin amaçlandığı açıkça belirtilmiştir ancak öğretmenlerin görüşlerine ve akademik başarı testi son test puan ortalamalarına göre öğrencilerin dil seviyeleri istenilen düzeyde değildir ve programın amaçladığı şekilde öğrencilerin iletişimsel dil becerileri gelişmemektedir.

Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programı girdi-süreç-ürün boyutları açısından bir bütün olarak ele alındığında programın girdi boyutunda kazanımların yoğun ve ünite sayısının fazla olmasının programın süreç ve ürün boyutlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Girdi boyutunda ders kitaplarının yetersizliği tespit edildiğinden bu durumun süreç boyutunu olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca girdi boyutunda öğretmenlerin görüşlerine göre kazanımlar öğrencilerin ön bilgisine uygun değildir. Kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluklarının üzerinde olması da programın özellikle ürün boyutunu etkilenmektedir. Programın iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda süreç boyutunda öğrencilerin hedef dili beklenen düzeyde kullanamadıkları, sıklıkla anadile başvurdukları görülmektedir. Amaçlanan ile uygulama arasındaki uyumsuzluğun programın hem süreç hem de ürün boyutlarını etkilediği söylenebilir. Girdi boyutunda tespit edilen öğretmenlerin uygulama ile ilgili hizmet içi eğitim almamalarının süreç boyutunu fazlasıyla etkilediği; süreç boyutunda tespit edilen sınıf ortamının yetersizliği, öğretmen merkezli bir eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesi vb. yetersizlik ve eksikliklerin ise ürün boyutunu etkilediği belirlenmiştir. Öğretim programının girdi, süreç ve ürün boyutlarında belirlenen eksikliklerin aksine öğretim programının olumlu yanları da bulunmaktadır. Girdi boyutunda öğretmenlerin programın amaçlarının açık bir şekilde belirtildiğine yönelik görüşleri olumludur. Süreç boyutunda öğretmen-öğrenci iletişiminin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ürün boyutunda ise programın dönem sonunda akademik başarılarını az da olsa artırdığı görülmektedir. Ayrıca ürün boyutunda öğretim programında önerilen ödevlerin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

1-Programa Yönelik Öneriler

- Pilot olarak seçilen okullarda İngilizce dersi 5. sınıflarda 11 saattir. Okulların ortak olarak kullandıkları kitap TEGM tarafından gönderilen 5. sınıf İngilizce ders kitabıdır. Kullanılan diğer kaynaklarda da farklılıklar söz konusudur. Bu bağlamda okullar programın hedeflediği dil düzeyine yönelik hazırlanan materyallerle ve kitaplarla desteklenerek ders süresi artırılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin uygulama öncesi herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları belirlenmiştir. Pilot okullarda 5. sınıfların İngilizce dersine giren öğretmenlere hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından çeşitli hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Programda ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Bu nedenle program duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımlar eklenerek güncellenebilir.
- 2018 yılında güncellenen öğretim programında 36 ünite ve 248 kazanım olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak programdaki ünite ve kazanım sayıları azaltılabilir.
- Programda 15. üniteden sonra dil işlevlerinin zorlaştığı tespit edildiğinden program öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olacak şekilde düzenlenebilir.
- Sınıf ortamlarının programda önerilen bağlamların kullanılmasında yeterli olmadığı görülmüştür. Pilot olarak belirlenen okullar, dil sınıfı oluşturulması amacıyla İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından desteklenebilir.
- Öğretim programında ünite ve kazanım sayısının fazla olduğu ve öğretmenlerin uygulama öncesi hizmet içi eğitim almadıkları sonuçları göz önüne alındığında ölçme ve değerlendirme örneklerine yer verilmesinin öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir.
- Pilot olan okullarda İngilizce dersi 11 saattir. Ancak 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulama devam etmemekte, normal İngilizce programına yönelik ders saati de düşmektedir. Uygulamanın diğer sınıf düzeylerinde de devam etmesi yararlı olacağından ders saatlerinde değişiklikler yapılabilir.

2- Programın Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında bir artış meydana gelmemiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının artırılması için sınıf içinde daha farklı tekniklerden yararlanılarak programın uygulanması zenginleştirilebilir.
- Öğrencilerin iletişimsel dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hem sınıf içi hem de sınıf dışını kapsayacak çalışmalar yapılabilir.
- Tek bir sınav yapmak yerine dil becerileri için ayrı sınavlar yapılmalıdır.
- Özellikle konuşma becerisinin gelişimi için öğrencilerin etkinliklere katılımını artırıp onları motive edecek yaratıcı drama, münazara ve rol oynama gibi alternatif dil öğretim tekniklerinden faydalanılabilir.

3-Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma Kırıkkale il merkezinde yürütülmüştür. Farklı şehirlerde programın uygulandığı okullarla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 5. sınıfta yabancı dil ağırlıklı eğitim alan öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda durumlarını tespit etmek amacıyla yabancı dil ağırlıklı programın uygulanmadığı 6, 7 ve 8. sınıflarla karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abidin, M, vd., (2012). EFL students' attitudes towards learning english language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134. doi: 10.5539/ass.v8n2p119.
- Akman-Yeşilel, DB. (2015). Dil öğretimi. İçinde N. Bekleyen (Edt.), *İşitsel-dilsel yöntem* (ss. 42-56). Ankara: PegemA Akademi.
- Aksoy, E., (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21. doi: 10.19128/turje.575392.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Altındağ, A. & Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/50950/648965>.
- Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Atak, H. (2011). Bir veri toplama yönteminin seçilmesi İçinde Ö. Çokluk (Ed.), *Araştırma yöntemleri* (ss.146-176) Ankara: Edge Akademi.
- Aygören, F. & Er, K. O. (2020). *Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem yaklaşımlarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721>
- Balım, D. (2020). Beşinci sınıf ingilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 5 (2) , 368-388 . doi: 10.31592/aeusbed.598299.
- Baş, G. (2012). İlköğretim ingilizce dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational*

Sciences, 4(2), 411-424. Erişim: <https://toad.halileksi.net/olcek/ilkogretim-ingilizce-dersine-yonelik-tutum-olcegi>

- Bayat, S. (2012). Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma ve yazma programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bolu.
- Baykara, K. (2013). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. İçinde Hasan, Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. (ss.163-181) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berk, Ş. & Duran, S. (2021). Ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunları belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12 (24), 275-299. Erişim: <https://dergipark.org.tr/pub/eibd/issue/66079/920024>.
- Brown, James D. (1995). *The Elements of Language Learning: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, Massachusetts: Heinle Cengage Learning.
- Büyüktolu, R. ve Potukoğlu, S. (2020). Osmanlı'da yabancı dil öğretimi ve Robert koleji örneği (1863-1923). *Belgi Dergisi*, 2 (19), 2004-2029 doi: 10.33431/belgi.629677.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2014). *An overview of language teaching methods and approaches*. (4th Edition) Boston: National Geographic Learning.
- Çetintaş, B. & Genç, A.(2001). Eğitim reformu sonrası anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 51-56. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7816/102659> Erişim tarihi: 30.12.2020
- Daslak, İB. (2019). Kültürün yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisi: Trabzon örneği. *İmgelem Altı Aylık Hakemli Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(4), 81-106. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/761560> Erişim tarihi: 12.01.2022
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dincer, A. & Kübra Koç, H. (2020). The implementation of an intensive english language program in the fifth grade in turkey: A qualitative evaluation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43. doi: 10.30831/akukeg.532955.

- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1399-1425. doi: 10.26466/opus.445713.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, C. & Doğan, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri yöntemi ve çağdaş yabancı dil öğretiminde vazgeçilemezlik nedenleri. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 97(192), 219-228. Erişim: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFM056UTRPQT09>.
- Dündar, E. & Meriç, A. (2021), Voices of Underrepresented Stakeholders: Parental Evaluation on 5th Grade ELT Curricula. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4(3), s.451-467. doi: 10.31014/aior.1993.04.03.353.
- EF EPI, (2021). EF English Proficiency Index. Erişim: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>.
- Eminoğlu Küçüktepe S. & Kerimoğlu E. (2021). Evaluation of the intensive English language teaching program for the 5th grade according to teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 14-32. doi: 10.29329/ijpe.2021.375.2.
- Erdem, S. & Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 259-280. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, D. (2020). The views of efl teachers on the 5th grade intensive English teaching program. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Muğla.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme (2. baskı)*. Ankara: Edge Akademi.
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 57-76. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365032>
- Giorgetti, F. (2019). Erken cumhuriyet/Atatürk dönemi eğitim (1920-1938). İçinde M. Gündüz (Edt.), *Türk eğitim sistemi* (ss. 117-150). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Green, J.R & Stone, J.C (1977). *Case study research: a program evaluation guide for librarians*. United States of America: Springer Publishing Company.
- Güçtekin, N.(2017). Osmanlı'dan cumhuriyete Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*,13(39), 43-52. Erişim: https://www.academia.edu/34882775/Osmanli%C4%B1_dan_Cumhuriyet_e_T

%C3%BCrk_E%C4%9Fitim_Sistemi_nde_Yabanc%C4%B1_Dil_E%C4%9Fitimi Erişim tarihi: 12.12.2021

- Gül, Ö. (2019). 5. sınıf ingilizce dersi öğretim programı: güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar İçinde Behçet, Oral & Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (ss.2-40) Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, M. (2019). Osmanlı klasik döneminde medrese dışı eğitim kurumları. İçinde M. Gündüz (Edt.), *Türk eğitim sistemi* (ss. 41-86). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Güngör, M. (2019). Assessment of the affective domain of 5th grade english language teaching programme: an ex-post facto study. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 747-755. Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>.
- Kambur, S. (2018). An evaluation of 5th grade intensive english language curriculum in terms of teacher opinions. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Kara, A. & Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme modelleri I. İçinde B. Oral & T. Yazar (Edt.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (ss.470-486) Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2018). Evaluation of the middle school english language curriculum developed in 2012 utilizing stake’s countenance evaluation model. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Ortaoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Kaya, S. (2019). A comparison between the fifth grade intensive English language curriculum and the fifth grade English language curriculum: students’ achievement in speaking. *European Journal of Educational Research*, 8(4), s.921-933. doi: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.921>.
- Kayabaşı, O. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında ingilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Antalya.
- Khan, S. (2013). A study on interest and attitude of the higher secondary school students towards english curriculum in Khargone Taluka. *IOSR Journal of Engineering (IOSRJEN)*, 3(1), 18-24. doi:10.9790/3021-03111824.

- Kıraç, İ.E., (2013). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin ders durumunda yöntem-teknik kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kayseri.
- Kumral, O. & Saracaloğu, A. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 27-35. Erişim:https://www.academia.edu/31667205/E%C4%9Fitim_Programlar%C4%B1n_De%C4%9Ferlendirilmesi_ve_E%C4%9Fitsel_Ele%C5%9Ftiri_Modeli_Evaluation_of_Curricula_and_Educational_Criticism_Model_Pa mukkale_%C3%9Cniversitesi
- Kutlu, O. & Korkmaz, Ş. (2017). Program değerlendirme modelleri II. İçinde B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. (ss.490-508) Ankara: Pegem Akademi.
- Kocamaz, N.L. (1999). Sekiz yıllık eğitim bağlamında yabancı dil eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd Edition). New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd Edition). New York: Oxford University Press.
- MEB (1930). *Ortaokul müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1973). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1992). *Ortaokul 1. 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB, 2012. 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar. Erişim: https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, 2013. İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Memiş, M.R & Erdem, M. D. (2013).Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(9), 297-318 .doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>.
- Naçar, M. (2019). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri (zonguldak ili ereğli ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Nam, J. M. (2005). Perceptions of korean college students and teachers about communication-based english instruction: evaluation of a college efl curriculum in south korea. Unpublished Phd Thesis. *The Ohio State University*, ABD.
- Nurdoğan-Demirkıran,A.M. (2019). Modernleşme ve tanzimat dönemi eğitim (1775-1876). İçinde M. Gündüz (Edt.), *Türk eğitim sistemi* (ss.117-150) İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Oflaz, A., Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1(3), 695-712, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7941>.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166017>.
- Özkan, S. (2010).Osmanlı devletinde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 5(3), 1783-1800 doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1346>.
- Özkan, S. (2019). İslam öncesi, islamî döneme geçiş, selçuklu, beylikler ve osmanlı kuruluş dönemlerinde eğitim. İçinde M. Gündüz (Edt.), *Türk eğitim sistemi* (ss.1-24) İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Paker, T. (2015). Dil öğretimi. İçinde N. Bekleyen (Edt.), *İletişimsel dil öğretim yöntemi (Communicative language teaching method)* (ss. 188-208). Ankara: PegemA Akademi.
- Rahman, M vd., Teachers’ beliefs and practices of implementing secondary english curriculum reform in Bangladesh: A phenomenological study. *The Journal of Asia TEFL*, 16(2), 591-607. doi: <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.10.591>.
- Richards, J., Rogers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Salı, P. (2015). Dil öğretimi. İçinde N. Bekleyen (Edt.), *Doğal yaklaşım* (ss. 170-183). Ankara: PegemA Akademi.
- Saracaloğlu, A. (2019). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. İçinde A. Saracaloğlu & A. Küçükkoğlu (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı) (ss. 23-78). Ankara: PegemA Akademi.
- Sezen, K.(2005). Cumhuriyet döneminde yabancı okullar (1923-1938). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* , XXI(61), 259-280. Erişim: <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/Sezen-KILI%c3%87-Cumhuriyet-D%c3%b6neminde-Yabanc%c4%b1-Okullar-1923-1938.pdf> Erişim tarihi: 30.12.2020.
- Stufflebeam, D.L. (2003). *CIPP model for evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210695> Erişim tarihi: 12.01.2022.
- Şahin, A. (2015). Tanzimat’tan cumhuriyet’e kadar eğitim sistemi, yönetimi ve denetimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Şenel, M. (2015). Dil öğretimi. İçinde N. Bekleyen (Edt.), *Dilbilgisi çeviri yöntemi* (ss. 24-37). Ankara: PegemA Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- TEGM, (2017). Ortaokul 5. Sınıflarda Yabancı Dil Ağırlıklı Eğitim Uygulaması Resmi Yazı. Erişim: https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/15180821_5._sYnYf_yabancY_dil_talimat_yazYsY.pdf
- TTKB, (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. Mayıs 2013 tarih 2669 sayılı Tebliğler Dergisi Erişim: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/80-2013>.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, S. (2019). Başlangıç seviyesi İngilizce hazırlık programının stake’in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

- Yavuz, M.A & Şimşek, M.R. (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eýtışimsel incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(4), 47-64. Erişim: <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5378>.
- Yedigöz-Kara, Z. (2019). Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili endişelerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İzmir.
- Yıldırım, A., &Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2019). Yabancı dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlilik inançlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Zonguldak.
- Yüksel, İ.& Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK-1. ETİK KURULU ONAY YAZISI

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/11/2021
OTURUM NO : 11
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 10- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ'ın Danışmanı olduğu Gizem TAŞÇI tarafından yürütülen "Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 10- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ'ın Danışmanı olduğu Gizem TAŞÇI tarafından yürütülen "Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Mustafa ÖZEN

ÜYE
Prof. Dr. Haç Bayram IŞIK

ÜYE
Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN

ÜYE
Prof. Dr. Ali TAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Mevlüt ERTEN

ÜYE
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE
Prof. Dr. Sevgi Yurt ÖNCEL

ÜYE
Prof. Dr. İbrahim AZMAN

ÜYE
Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU

EK-2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ VERİ TOPLAMA ARAÇLARI UYGULAMA İZİNİ



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-44-41443703
Konu : Anket İzin Talebi
(Gizem TAŞÇI)

17/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 11/01//2021 tarih ve 69100 sayılı yazısı.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem TAŞÇI'nın Prof. Dr. İlkay Doğan TAŞ danışmanlığında "Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Programının Stake'in Uygunluk - Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmalarını 02/02/2022-31/03/2022 tarihleri arasında İlimiz ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik yapılabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem TAŞÇI'nın söz konusu anket çalışmalarını tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla İlimiz ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik yapabileceği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ender Faruk UZUNOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Adres

Telefon No

E-Posta

Keşif Adresi : mebu01.kep.tr

Bilgi için

Unvan Tekniker

İnternet Adresi Faks



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 56f1-e184-3eb6-a9e3-8f2d kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek-3.1. Öğretim Programı İnceleme Formu

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL 5. SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEME FORMU				
	GİRİŞ	Evet	Hayır	Bilgi yok
1	Program geliştirme çalışmasında karar ve koordinasyon grubu oluşturulmuştur.			
2	Program geliştirme çalışmasında program çalışma grubu yer almıştır.			
3	Program geliştirme çalışmasında danışma grubu yer almıştır.			
4	Program geliştirme çalışma planı hazırlanmıştır.			
5	Program geliştirme sürecinde tüm paydaşlar yer almıştır.			
6	Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizleri (Birey, toplum ve konu alanı) yapılmıştır.			
6.1	Birey (İlgi alanlarına, gelişim ve öğrenme özelliklerine uygunluğu)			
6.2	Toplum (eğitim alanında ulusal ve uluslararası yönelimler dikkate alınmış mı?)			
6.3	Konu alanı			
7	Programda temel alınan bir program geliştirme yaklaşımı vardır.			
8	Taslak programın pilot uygulaması yapılmıştır.			
8.1	Taslak programın pilot uygulaması için iyi bir örneklem (coğrafi bölgelerin temsil edilmesi, yerleşim yerlerinin temsil edilmesi vb.) alınmıştır.			
8.2	Taslak program için pilot okullar seçilmiştir.			
8.3	Taslak programın ön uygulaması için okul yöneticisi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmiştir.			
8.4	Pilot uygulama sonrası elde edilen verilerin etkililiği hakkında çeşitli bilgi araçları (anket, görüşme, gözlem vb.) ile veri			

	toplanmıştır.			
9	Öğretim programının genel amaçları açık ve net olarak ifade edilmiştir.			
10	Öğretim programının genel amaçları, Türk Milli Eğitiminin uzak ve genel hedefleri ile tutarlıdır.			
11	Öğretim programının felsefesi açık olarak belirlenmiştir. (Dayandığı eğitim felsefesi, tasarım yaklaşımı, benimsenen öğrenme kuramı/ kuramları vb.)			
	KAZANIMLAR			
12	Öğrenme kazanımları birbiriyle tutarlıdır.			
13	Öğrenme kazanımları öğretim programının genel amaçları ile tutarlıdır.			
14	Öğrenme kazanımları yaşamla ilişkilendirilmiştir.			
15	Öğrenme kazanımları, toplumun ihtiyaçlarına dönüktür.			
16	Öğrenme kazanımları, öğrenenlerin ihtiyaçlarına dönüktür.			
17	Öğrenme kazanımları, konu alanının ihtiyaçlarına dönüktür.			
17.1	Öğrenme kazanımları iletişimsel yeterliliği geliştirecek niteliktedir.			
17.2	Öğrenme kazanımları dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek niteliktedir.			
18	Öğrenme kazanımları öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini destekleyecek niteliktedir.			
19	Öğrenme kazanımlarında üst düzey öğrenmelere yer verilmiştir.			
20	Öğrenme kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.			
21	Öğrenme kazanımları öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygundur.			
22	Kazanım ifadeleri kazanım yazma ilkelerine uygun olarak yazılmıştır.			
23	Öğrenme kazanımları programın felsefeleri ile tutarlıdır.			
24	Öğrenme kazanımları önerilen süre içerisinde ulaşılabilir.			
	İÇERİK			
25	Programın içeriği, kazanımlar ile tutarlıdır.			
26	Programın içeriği öğrencinin yaşadığı toplumsal koşullara göre (yaşamla ilişkilendirme)düzenlenmiştir.			
27	Programın içeriği aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmıştır.			
28	Programın içeriğinde ön örgütleyicilere (bölüm/ünite başlarında özetler, alt			

	başlıklar vb.) yer verilmiştir.			
29	Programın içeriği öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.			
30	Programın içeriği öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygundur.			
31	Programın içeriğinin düzenlenmesinde disipline uygun programlama yaklaşımı (doğrusal ,modüler,sarmal vb.) kullanılmıştır.			
32	Programın içeriği bilimsel olarak doğrudur (Çağdaş düzeyde kazandırılması gereken bilimsel bilgi).			
33	Programın içeriğinde yer alan bilgiler birbiriyle tutarlıdır.			
34	Programın içeriğinde temel öğretim ilkelerine (somuttan-soyuta/kolaydan-zora vb.)yer verilmiştir.			
35	Programın içeriği öğrencinin iletişim becerisini destekleyecek niteliktedir.			
36	Programın içeriği öğrencinin dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek niteliktedir.			
	ÖĞRENME YAŞANTILARI			
37	Kazanımların nasıl kazandırılacağına ilişkin öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir.			
38	Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öğretim ilkeleri (hedefe görelilik, öğrenciye görelilik,ekonomiklik, kaynaşıklık vb.) göz önüne alınmıştır.			
39	Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.			
40	Öğrenme yaşantıları öğrencinin öğrenme özelliklerine uygundur.			
41	Öğrenme yaşantıları öğrencinin derse aktif olarak katılımını destekleyecek niteliktedir.			
42	Öğrenme yaşantıları öğrencinin kazanımlara ulaşmasını destekleyecek niteliktedir.			
43	Öğrenme yaşantıları öğrencinin iletişim becerisini geliştirecek niteliktedir.			
44	Öğrenme yaşantıları öğrencinin dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirecek niteliktedir.			
	DEĞERLENDİRME			
45	Öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir.			
46	Öğretim programında kazanımları yoklamaya yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.			
47	Öğretim programında önerilen ölçme araç ve teknikleri kazanımları yoklamaya uygundur.			

48	Öğretim programında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarını ölçmeye yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.			
49	Öğretim programında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımlarını ölçmeye yönelik önerilen ölçme araç ve teknikleri uygundur.			
50	Öğretim programında dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yoklamaya yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.			
51	Öğretim programında dil becerilerini (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yoklamaya yönelik önerilen ölçme araç ve teknikleri uygundur.			
52	Öğretim programında öğrencinin iletişim becerisini yoklamaya yönelik ölçme araç ve teknikleri önerilmiştir.			
53	Öğretim programında öğrencinin iletişim becerisini yoklamaya yönelik önerilen ölçme araç ve teknikleri uygundur.			

ÖĞRETMEN ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim programını uygulayan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Tezi kapsamında kullanılacaktır. Anketi doldurmanızı önemle rica ederim. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gizem TAŞCI

Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Girdi-Süreç ve Çıktı boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
GİRDİ DEĞERLENDİRME					
1. Programın amaçları açık bir şekilde belirtilmiştir.					
2. Program öğretmenlerin görüşleri ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
3. Program öğrencilerin görüşleri ve beklentileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
4. Programda öğrencilerin dil ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.					
5. Programın kazanımları öğrencilerin ön bilgisine uygundur.					
6. Programda 4 temel beceri (okuma-yazma-konuşma-dinleme) dengeli bir şekilde verilmiştir.					

7.Öğrenciler program için yeterli bilişsel giriş davranışlarına sahiptir.					
8. Öğrenciler program için yeterli duyuşsal giriş özelliklerine (motivasyon, ilgi vb.) sahiptir.					
9. Öğrenciler program için yeterli psikomotor becerilere sahiptir.					
10. Veli, hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahiptir.					
11.Yöneticiler, hazırlık uygulamasına ilişkin yeterli bilgiye sahiptir.					
12. Programın uygulayıcısı olan/olacak öğretmenler hazırlık uygulaması hakkında hizmet içi eğitim almışlardır.					
13. Programın kazanımları ulaşılabilecek niteliktedir.					
14. Programın kazanımları birbirini tamamlar niteliktedir.					
15. Ders kitabı program ile tutarlıdır.					
16. MEB tarafından sunulan destek materyali program ile tutarlıdır.					
17.Hazırlık uygulamasına ayrılan süre (Haftada 11 saat) yeterlidir.					
SÜREÇ DEĞERLENDİRME					
18.Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.					
19. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derse etkin olarak katılmaktadır.					
20. Uzaktan eğitim sürecinde derste bireysel etkinliklere yer verilmektedir.					
21. Uzaktan eğitim sürecinde derste grup etkinliklerine yer verilmektedir.					

22. Etkinlikler öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.					
23. Programda öngörülen yöntem, teknik ve stratejiler süreçte etkili olarak kullanılmaktadır.					
24. Ders kitabında yer alan okuma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.					
25. Ders kitabında yer alan yazma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.					
26. Ders kitabında yer alan konuşma becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.					
27. Ders kitabında yer alan dinleme becerilerine ait etkinlikler yeterlidir.					
28. Uzaktan eğitim sürecinde derste öğretmen-öğrenci etkileşimi/iletişimi sağlanmaktadır.					
29. Uzaktan eğitimde derse ayrılan süre verimli kullanılmaktadır.					
30. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen merkezli bir öğretim yürütülmektedir.					
31. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli bir öğretim yürütülmektedir.					
32. Ders kitabı programın amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.					
33. Ders kitabında yer alan etkinlikler iletişime dayalı öğrenmeyi desteklemektedir.					
34. Sınıf ortamı programı uygulamak için elverişlidir.					
35. Programda önerilen bağlamlar (şarkılar, resimli hikayeler, videolar, çizgi filmler vb.) derste etkin bir şekilde kullanılmaktadır.					
36. Dil öğretiminde teknoloji (WEB 2.0 araçları, video konferanslar, bloglar vb.) etkin bir şekilde kullanılmaktadır.					

SONUÇ DEĞERLENDİRME					
37. Öğrencilerin seviyeleri programda öngörülen düzeye (Ara ve Orta Düzey Kullanıcı [B1.1]) ulaşmaktadır.					
38. Program öğrencileri dil öğrenmeye karşı teşvik etmektedir.					
39. Öğretim programı öğrencilerin İngilizce dinleme becerisini geliştirmektedir.					
40. Öğretim programı öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini geliştirmektedir.					
41. Öğretim programı öğrencilerin İngilizce okuma becerisini geliştirmektedir.					
42. Öğretim programı öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmektedir.					
43. Öğrencilerin derse katılımı artmaktadır.					
44. Programda önerilen ölçme değerlendirme teknikleri öğrencinin kazanımlara ulaşip ulaşmadığını belirlemede etkili olmaktadır.					
45. Programda önerilen ölçme değerlendirme etkinliklerini kullanmak uzaktan eğitim sürecinde ekonomiktir.					
46. Dönem boyunca yapılan sınavlar 4 temel dil becerisini de eşit oranda ölçmektedir.					
47. Öğretim programı sonunda öğrenci günlük hayatta öğrenilen dili kullanarak kendini ifade etmektedir.					
48. Programda önerilen ödevler öğrencinin dil öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır.					

SINIF GÖZLEM FORMU

Ders:

Saat:

Sınıf-Şube:

Sınıf Mevcudu:

Tema:

Kazanım:

1. Sınıfın fiziksel ortamı

2. Dersin giriş etkinlikleri (Dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, önkoşul bilgilerin hatırlanması)

3. Öğretme-öğrenme etkinlikleri

3.1. Kullanılan yöntem ve teknikler

3.2. Kullanılan materyaller

3.3. Öğretmen-öğrenci etkileşimi

3.4. Öğrenci-öğrenci etkileşimi

3.5. Derste kullanılan etkinlikler (Bireysel-grup etkinlikleri)

3.6. Eğitim durumu değişkenleri(İpuçları, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltilme)

4. Dersin bitirilişi (özet, eğitsel oyun vb.)

5. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin etkinlikler

6. Diğer notlar

Ek-3.4. Tutum Ölçeği Uygulama İzni



Gizem TAŞCI
Kime:

2.10.2021

Ölçek İzni

Gökhan Hocam Merhaba,
Ben Gizem TAŞCI. Kırıkkale Üniversitesi'nde Eğitim Programları alanında Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ danışmanlığında "Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stake'in Uygunluk Olasılık Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezini yazmaktayım. Veri toplamak amacıyla "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" adlı makalenizde yer alan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğini kullanmak istiyorum. Dönütünüzü bekliyorum.
Saygılarımla,
İyi çalışmalar.

[Daha Fazlasını Gör](#)



Gokhan Bas
Kime: Gizem TAŞCI >

4.10.2021

Merhaba,
Tarafımca geliştirilen "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ni yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek, ilgili makalenin en sonunda yer almakta olup, ölçeğe ilişkin bilgiler yine makale içinde mevcuttur. Eğer boyutlandırılmış şekilde kullanacaksanız, ölçeğin maddelerinin boyutlara göre dağılımı şu şekildedir:

Duyarlılık: 1, 2, 3, 4, 5, 10
Bilinç: 6, 8, 9, 18, 26
Önem: 11, 12, 14, 16, 21, 22, 24, 25
Yöntem ve Materyaller: 13, 15, 19, 23, 27
Dil ve Kültür: 7, 17, 20

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan BAŞ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Ek-3.5. Tutum Ölçeği

İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan seçeneğe (6) koyunuz.	Kesinlikle Kabuluyorum	Kabuluyorum	Kararsızım	Kabuluyorum	Kesinlikle Kabuluyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. İngilizce'nin dilbilgisel yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.					
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. İngilizce dersine çalışırken zaman akar.					
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
6. İngilizce dersinden korkarım.					
7. İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum.					
8. İngilizce'nin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.					
9. İngilizce ile ilgili her şey ilginç çeker.					
10. Yetki versem okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım.					
11. İngilizce'nin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.					
12. Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. İngilizce dersi ödevlerini bitirmeden, zevkle yaparım.					
14. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.					
15. İngilizce dersinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
17. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.					
18. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanıyorum.					
19. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-ici faaliyetleri severim.					
20. İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanırım.					
21. Bıyıkylıncce İngilizce Öğretmeni olmak istiyorum.					
22. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğumu düşünüyorum.					
23. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilginç çeker.					
24. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içinden gelmiyor.					
25. İngilizce'nin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağımı inanıyorum.					
27. İngilizce dersinde kullanıldığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					

EK-3.6. Akademik Başarı Testi

ACADEMIC ACHIEVEMENT TEST



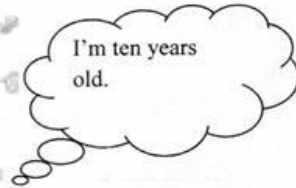
Name	Jessie
Country	Italy
Nationality	Italian
Age	13
Languages	English, Spanish, Italian
Favourite classes	English, P.E
Best friend	Jane

1.

Which one is **NOT** correct?

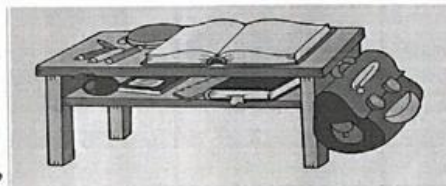
- a- Jessie is Italian.
- b- Jessie speaks French.
- c- Jane is Jessie's best friend.
- d- Music is not Jessie's favourite class.

2.



According to the dialogue, which one is **CORRECT**?

- a- How are you?
- b- What is your name?
- c- How old are you?
- d- Where are you from?



3. Where is the ruler?

It is the desk.

- a- in
- b- on
- c- under
- d- next to

4. How do you spell your name?

- a- It is J-A-C-K-Y.
- b- My surname is Johnson.
- c- People call me Jacky.
- d- I'm Jacky.

5. I. I'm Nancy.

II. Hello! I'm Jane. What's your name?

III. Where are you from?

IV. I'm from Russia. What about you?

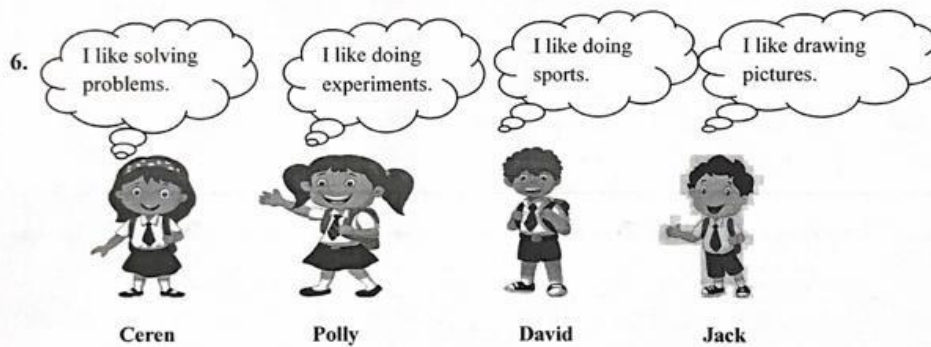
V. Nice to meet you.

VI. I'm from Spain.

VII. Me, too.

Order the dialogue.

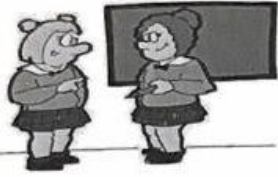
- a- II- I - III- IV- VI- V- VII
- b- II- I- IV-III-VI-VII-V
- c- II- III- I- IV- V- VII- VI
- d- II- VI- III- I- V- IV- VII

6. 

Ceren **Polly** **David** **Jack**

According to the dialogue above, which one is **WRONG**?

- a- David's favourite subject is I.T.
- b- Jack likes Art.
- c- Polly likes Science.
- d- Ceren's favourite subject is Maths.



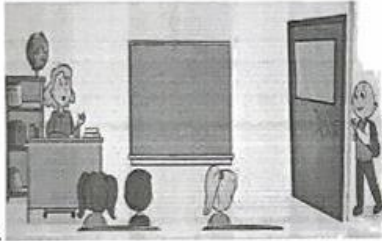
7.

Finn: Excuse me ! Can you give me your pencil?

Oliver:

Finn: Can I borrow your pencil?

- a- Sure.
- b- Thank you.
- c- Of course.
- d- Can you say that again, please?

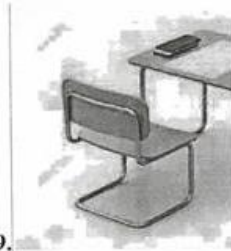


8.

Student:

Teacher: Yes, you may.

- a- May I open the window?
- b- May I come in?
- c- May I sit down?
- d- May I go to the canteen?



9.

There is **eraser** on the desk .

- a- a
- b- an
- c- the
- d- -----

10. Look at the picture and complete the sentence.



Tommy is Peter's and Susan's _____.

- a- Daughter
- b- Son
- c- Sister
- d- Brother



11.

What does Kıvanç Tatlıtuğ look like? (Write at least 3 sentences.)

.....
.....



12.

Look at the picture and choose the correct option.

- a- She has got long straight brown hair.
- b- She has long curly hair.
- c- She has curly blonde hair.
- d- She has wavy red hair.

13. Look at the picture and answer the question.



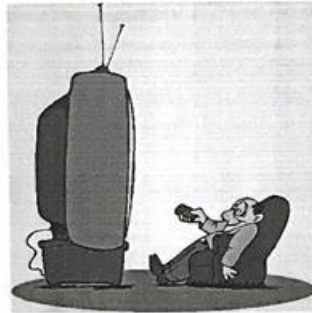
- a- Dining room
- b- Kitchen
- c- Bathroom
- d- Bedroom



14. Look at the picture and answer the question.

What shape is the roof?

- a- Round
- b- Triangle
- c- Square
- d- Rectangle



15. There is a television on the table.

- a- Small
- b- Big
- c- Thin
- d- Tiny



16.

Look at the picture and answer the question.

How many pillows have you got? (Write a long answer)



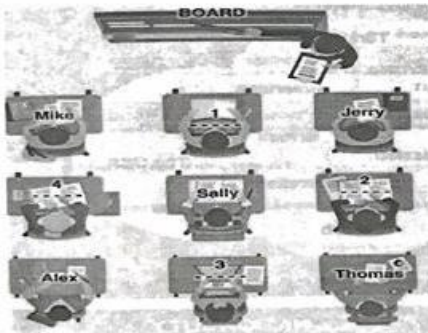
17.

A: Is this for me? Oh, Thank you very much.

B:

- a- Never mind.
- b- You're welcome.
- c- Very good indeed.
- d- You're right.

Answer the questions 18 and 19 according to the information below.



- Sam is in front of Sally.
- Sally is next to Rosa.
- Jerry is next to Sam.
- Penny is between Thomas and Alex.
- Clara is behind Mike.

18. According to the information above Rosa is

- a- in front of Thomas.
- b- next to Alex.
- c- between Mike and Jerry.
- d- in front of Penny.

19. According to the information above which of the following is **CORRECT**?

- a- Number 1 is Clara.
- b- Number 2 is Sam.
- c- Number 3 is Penny.
- d- Number 4 is Rosa.

20. Listen to the dialogue and fill in the blanks.

The pedestrian: Excuse me, is there a near here?

The taxi driver: Yes, there's one the market.

The pedestrian: Can you tell me how to get there, please?

The taxi driver: Yes, sure. That's easy. the river. Go straight ahead. Walk past the circus. Then, at the traffic lights. Follow the road. Take the first The hospital is on your

The pedestrian: Thanks for your help.

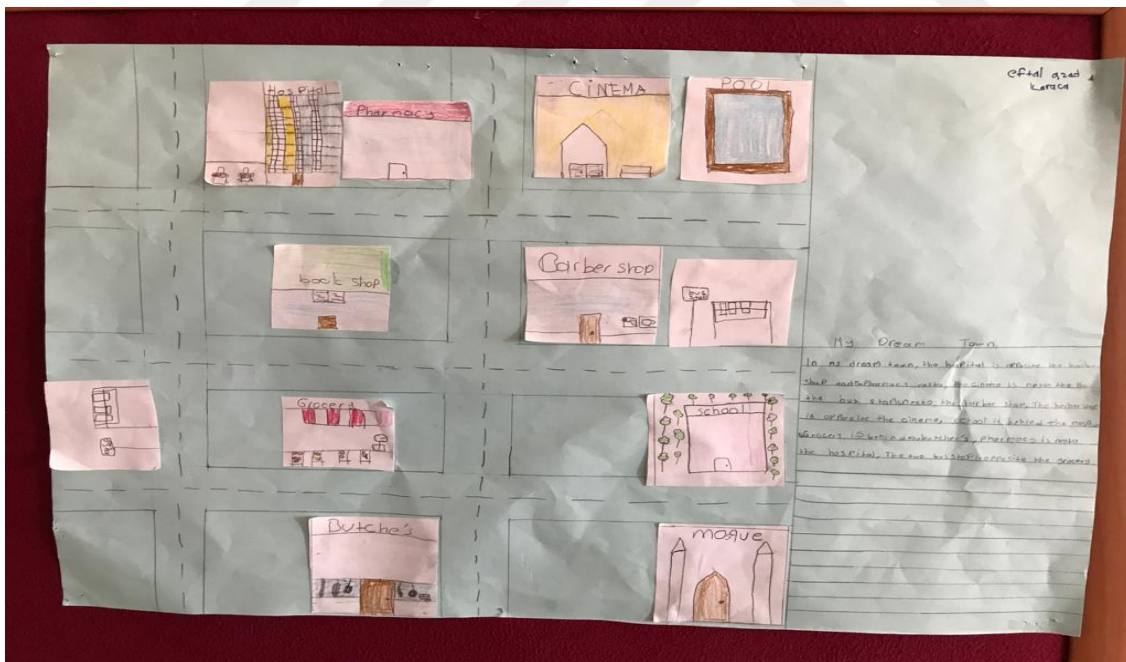
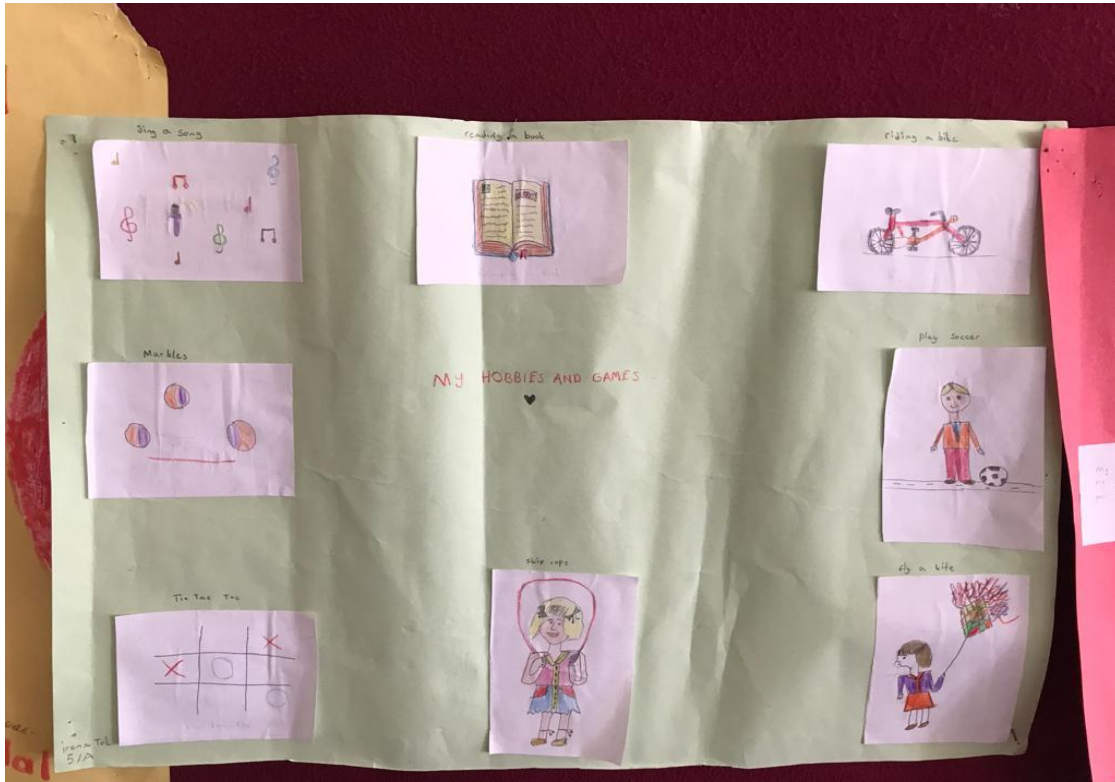
The taxi driver: You're welcome.

EK-4. GÖZLEM YAPILAN OKUL “İNGİLİZCE SOKAĞI”





EK-5. ÖĞRENCİLERİN ÇALIŞMALARI



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gizem TAŞCI
Doğum Tarihi :
Yabancı Dil : İngilizce
Eğitim Durumu : (Kurum ve Yıl)
Lisans : Anadolu Üniversitesi
(2007-2011)
Yüksek Lisans : Kırıkkale Üniversitesi
(2019-2022)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar: MEB (2013- Devam)

Yayınları(Diğer) : Taş, İ. D. & Taşci, G. (2022). Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. 5. *USVES Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu*. Uluslararası Balkan Üniversitesi, Türkiye, 12-13 Mart.