



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
UYGULAMA YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

Gülçin ÇELİKER ERCAN

Doktora Tezi

Eskişehir, 2019

2019

Gülçin ÇELİK ERCAN

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
UYGULAMA YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM
UYGULAMA YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN
MOTİVASYONLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ**

GÜLÇİN ÇELİKER ERCAN






Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülçin ÇELİKER ERCAN tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı bu tez, 23/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Danışman:	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	
Üye:	Prof. Dr. Meral GÜVEN	
Üye:	Prof. Dr. Engin KARADAĞ	
Üye:	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi başlıklı tezin bizzat tarafınca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programıyla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanına aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

14/06/2019

Gülçin ÇELİKER ERCAN

Teşekkür

Akademik hayatıma adım attığım günden itibaren desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her ihtiyacımda bilgi ve tecrübesiyle yanımda olan değerli danışmanım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya bana kattığı her şey için sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca sorduğum her soruya içtenlikle cevap veren ve çıkmaza girdiğimi hissettiğim her anda görüş ve önerileriyle yolumu aydınlatan değerli hocalarım Prof. Dr. Meral GÜVEN ve Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a; değerli görüş ve önerileriyle çalışmamı zenginleştiren Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte desteklerini her zaman yanımda hissettiğim sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üys. Elif AYDOĞDU, Dr. Öğr. Üys. Zeynep KILIÇ, Dr. Öğr. Üys. Sabiha DULAY ve Arş. Gör. Dr. Ayşe DÖNMEZ'e teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim boyunca sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Son olarak, akademik hayatımda ilerlememde sonsuz emekleri olan, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim sevgili *anneme*, *babama* ve *ablama* minnettarım. Ayrıca, iniş ve çıkışları olan bu süreçte her duyguyu benimle paylaşan, her anımda yanımda olan en büyük destekçim *sevgili eşim*, iyi ki varsın...

Bu doktora tez çalışması, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 2018-2008 nolu proje olarak desteklenmiştir.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	ix
Şekiller Listesi	xiii
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Varsayımlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar	14
1.7. Kısaltmalar	15
İKİNCİ BÖLÜM	16
2. Kavramsal Çerçeve	16
2.1. Eğitim Programı	16
2.2. Öğretim Programı	17
2.3. Eğitimde Program Geliştirme.....	19
2.3.1. Programın tasarlanması.....	20
2.3.2. Programın uygulanması	20
2.3.3. Programın değerlendirilmesi.....	21
2.4. Programın Uygulanması	21
2.4.1. Programın uygulanmasını etkileyen faktörler.....	22
2.4.2. Programın uygulanmasında öğretmenin rolü.....	26
2.4.3. Programın uygulanmasında program materyallerinin yeri	27
2.5. Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları.....	29
2.5.1. Programa bağlılık.....	31
2.5.2. Karşılıklı uyum	33
2.5.3. İrade yaklaşımı.....	35
2.6. Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	36

2.6.1. Program uygulama yaklaşımlarının öğrenci motivasyonuna etkisi	37
2.6.2. Program uygulama yaklaşımlarının akademik başarıya etkisi	38
2.7. İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı	39
2.7.1. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının gelişimi	40
2.7.2. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının yapısı.....	41
2.7.2.1. Kazanımlar	41
2.7.2.2. İçerik	42
2.7.2.3. Eğitim durumları	42
2.7.2.4. Sınama durumları	44
2.7.3. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	47
3. Yöntem.....	47
3.1. Araştırma Deseni	47
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.2.1. Nitel çalışma grubu	50
3.2.2. Nicel çalışma grubu	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Nitel veri toplama araçları	54
3.3.1.1. Görüşme	54
3.3.1.2. Gözlem	54
3.3.1.3. Doküman incelemesi	55
3.3.2. Nicel veri toplama araçları.....	56
3.3.2.1. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ölçeği (PUYÖ)	56
3.3.2.1.1. Ölçme aracının geçerliği.....	56
3.3.2.1.2. Ölçme aracının güvenilirliği	63
3.3.2.1.3. Ölçme aracının puanlanması ve yorumlanması.....	65
3.3.2.2. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği (GÖSÖ).....	65
3.3.2.3. Öğrenci başarı puanları	67
3.3.2.4 Demografik bilgiler anketi	67
3.4. Verilerin Toplanması.....	68
3.4.1. Nitel verilerin toplanması	68
3.4.2. Nicel verilerin toplanması.....	69
3. 5. Verilerin Çözümlemesi.....	69

3.5.1. Nitel verilerin çözümlenmesi.....	69
3.5.2. Nicel verilerin çözümlenmesi	72
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	75
3.6.1. İç geçerlik/ İnanırlılık	75
3.6.2. Dış geçerlik/ Nakledilebilirlik	76
3.6.3. Güvenirlik/ Tutarlılık.....	77
3.7. Araştırmacının Rolü	78
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	79
4. Bulgular.....	79
4.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımları	79
4.1.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin nitel bulgular	79
4.1.1.1. Programa bağlılık	80
4.1.1.1.1. Kazanımlar	82
4.1.1.1.2. İçerik.....	82
4.1.1.1.3. Eğitim durumları	83
4.1.1.1.4. Sınama durumları	84
4.1.1.2. Programın uyarlanması	85
4.1.1.2.1 Kazanımlar	87
4.1.1.2.2. İçerik.....	89
4.1.1.2.3. Eğitim durumları	90
4.1.1.2.4. Sınama durumları	96
4.1.1.3. Programın tasarlanması	98
4.1.1.3.1. Kazanımlar	99
4.1.1.3.2. İçerik.....	100
4.1.1.3.3. Eğitim durumları	101
4.1.1.3.4. Sınama durumları	102
4.1.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin nicel bulgular	103
4.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	104
4.2.1. Cinsiyet	104
4.2.2. Okul türü.....	105
4.2.3. Mesleki kıdem.....	106

4.2.4. Okul başarı düzeyi	107
4.2.5. Program geliştirme çalışmalarında bulunma durumu	109
4.2.6. Mezun olunan lisans programı.....	110
4.3. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	111
4.3.1. Motivasyon düzeyi.....	111
4.3.2. Cinsiyet	112
4.3.3. Okul türü.....	113
4.3.4. Okul başarı düzeyi	114
4.4. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	116
4.4.1. Akademik başarı düzeyi.....	116
4.4.2. Cinsiyet	116
4.4.3. Okul türü.....	117
4.4.4. Okul başarı düzeyi	118
4.5. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki	119
4.6. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımları ile Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	119
4.7. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.....	120
4.8. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisi	121
4.8.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgular....	122
4.8.1.1. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	122
4.8.1.2. Programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	123
4.8.1.3. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	126

4.8.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulgular ...	127
4.8.2.1. Programa bağlılık yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	128
4.8.2.2. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	128
4.8.2.3. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	130
4.8.2.4. Programın tasarlanması yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi	130
4.9. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi	131
4.9.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgular	132
4.9.1.1. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi	132
4.9.1.2. Programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi	133
4.9.1.3. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi	135
4.9.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulgular	135
4.9.2.1. Programa bağlılık yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi	135
4.9.2.2. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi	136
4.9.2.3. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi	137
4.10. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi.....	138

4.10.1. Programa bağlılık yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyleri ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi	138
4.10.2. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyi ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi	140
4.10.3. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyi ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi	141
4.10.4. Programın tasarlanması yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyi ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi	143
BEŞİNCİ BÖLÜM	145
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	145
5.1. Sonuç	145
5.1.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin sonuçlar	145
5.1.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuçlar	151
5.1.3. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerine ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuçlar	152
5.1.4. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuçlar	153
5.1.5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında ilişkiye yönelik sonuçlar	154
5.1.6. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasında ilişkiye yönelik sonuçlar	155
5.1.7. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar	155
5.1.8. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar	156
5.1.9. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar ..	158
5.1.10. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile birlikte öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar	159
5.2. Tartışma	161

5.2.1. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin tartışma	161
5.2.2. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin tartışma.....	169
5.3. Öneriler.....	174
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	174
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	176
KAYNAKÇA	178
EKLER	194
ÖZGEÇMİŞ.....	209



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Sınıflara ve Dil Becerilerine Göre Dağılımı	41
2.2	İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	43
2.3	İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Önerilen Kaynakların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	44
3.1	Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	51
3.2	Nicel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	52
3.3	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyans Yüzdeleri	60
3.4	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinin Faktör Deseni	61
3.5	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	63
3.6	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları	64
3.7	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinin Alt Ölçekler Korelasyonu İçin Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları	65
3.8	Güdülenme Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayıları	67
3.9	Araştırma Soruları Kapsamında Araştırma Yönteminin Özetlenmesi	74
3.10	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğini Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler	77
4.1	Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarına Göre Demografik Dağılımı	80

4.2	Nicel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	104
4.3	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	105
4.4	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	105
4.5	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları	106
4.6	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	107
4.7	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Welsh ve Brown-Forsythe Testleri Sonucu	108
4.8	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Program Geliştirme Çalışmalarında Bulunma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	109
4.9	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	110
4.10	Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerini Gösteren Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	111
4.11	Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	112
4.12	Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	113

4.13	Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	114
4.14	Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Welsh ve Brown-Forsythe Testleri Sonucu	115
4.15	Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerini Gösteren Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	116
4.16	Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	117
4.17	Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	117
4.18	Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Welsh ve Brown-Forsythe Testleri Sonucu	118
4.19	Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyleri İle Güdülenme Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları	119
4.20	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları ile Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları	120
4.21	Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyleri ile Güdülenme Alt Ölçekleri Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	121
4.22	Programa Bağlılık Yaklaşımının Motivasyon Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	128
4.23	Öğrenci-Odaklı Program Uyarılama Yaklaşımının Güdülenme	129

	Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	
4.24	Öğrenci-Odaklı Program Uyarlama Yaklaşımının Gütülenme Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	130
4.25	Programın Tasarlanması Yaklaşımının Gütülenme Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	131
4.26	Programa Bağlılık Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	136
4.27	Öğrenci-Odaklı Program Uyarlama Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	136
4.28	Sınav-Odaklı Uyarlama Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	137
4.29	Programın Tasarlanması Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	138
4.30	Programa Bağlılık Yaklaşımının Motivasyon Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	139
4.31	Öğrenci Odaklı Uyarlama Yaklaşımının Motivasyon Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	140
4.32	Sınav Odaklı Uyarlama Yaklaşımının Öğrenci Motivasyon Düzeyi ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	142
4.33	Programın Tasarlanması Yaklaşımının Gütülenme Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	143

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Programın Uygulanmasını Etkileyen Faktörler	22
3.1	Araştırma Desenine Ait Bilgiler	47
3.2	Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	49
3.3	Araştırmanın Veri Toplama Araçlarına Ait Bilgiler	53
3.4	Faktör Sayısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği	59
3.5	Nitel Veri Analizi Süreci	71
5.1	Öğretmenlerin Yaptıkları Uyarlama Düzeylerine Göre Program Uygulama Yaklaşımları	146

Özet

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

Gülçin ÇELİKER ERCAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2019

Amaç: Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken eğilim gösterdikleri yaklaşımları ortaya çıkarmak ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen yaklaşımlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeylerine etkisini belirlemektir.

Yöntem: Karma desende tasarlanan araştırmanın nitel çalışma grubunu maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenen 14 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluştururken, nicel çalışma grubunu ortaokul yedinci sınıflarda öğretim yapan 181 İngilizce öğretmeni ve yine bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 4342 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında ise *Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği*, *Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği*'nin güdülenme boyutu ve öğrencilerin İngilizce dersi sınavından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılırken, nicel veriler betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA, Welsh ve Brown-Forsythe testleri, korelasyon analizi, basit ve çoklu regresyon analizleri yardımıyla çözümlenmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarında programı uygularken programa bağlılık, programın uyarlanması ve programın tasarlanması olmak üzere temelde üç farklı yaklaşım sergilediklerini göstermiştir. Öğretmenler genellikle her bir yaklaşım altında öğrenci odaklı ve sınav odaklı uygulamalara yer vermektedirler. Fakat programın uyarlanması yaklaşımı altındaki sınav odaklı ve öğrenci odaklı uygulamalar öğretmenlerin benimsedikleri felsefe açısından önemli farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrenci üzerindeki etkileri incelendiğinde, programa bağlılık ve sınav odaklı uyarlama yaklaşımlarına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları görülmüştür. Diğer taraftan program materyallerinde öğrenci odaklı uyarlamalara yer veren öğretmenler, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının ve akademik başarı düzeylerinin artmasına olumlu yönde katkı sağlamaktadırlar. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler ise öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilerken, derse yönelik motivasyonlarını belirli durumlarda etkilemektedirler.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmenlerin program materyallerini sınıflarında uygularken öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyelerini dikkate alarak uyarlamalar yapmaları öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttırmakta, öğrenme ve akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler program materyallerindeki içerik ve etkinliklerin sıkıcı, yetersiz olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Program materyallerindeki bu sorunları gidermek adına sınıfta program materyalleri dışında bir kaynağa yer verilmesi ve öğrenci özellikleri doğrultusunda ekstra etkinlikler yapılması öğrencilerin derse olan motivasyonlarını ve öğrenme düzeylerini arttırmaktadır. Bu nedenle, resmi öğretim programını sınıflarında uygularken program materyalleri olan ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalmaları konusunda öğretmenlere baskı yapılmamalıdır. Öğretmenler programın yapılandırmacı felsefesine uygun bir şekilde program materyallerini sınıflarında uygularken öğrenci özellikleri doğrultusunda nasıl uyarlamalar yapabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidirler.

Anahtar kelimeler: Programın uygulanması, Program uygulama yaklaşımları, İngilizce öğretim programı, Motivasyon, Akademik başarı.

Abstract

The Effect of Secondary School English Teachers' Curriculum Implementation

Approaches on Students' Motivation and Academic Success

Gülçin ÇELİKER ERCAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2019

Purpose: The aim of this study is to identify the curriculum implementation approaches of secondary school English teachers and to examine the effect of these approaches on students' academic success and motivation towards English.

Method: This research was designed as a mixed-method study. The quantitative study group consists of 181 secondary school English teachers and 4342 secondary school seventh grade students while 14 English teachers and students studying in the classes of these teachers form the qualitative study group. In determination of the qualitative study group, maximum variation and criterion sampling was used. The qualitative data of the study was obtained by observations, interviews, document analysis techniques and analyzed by content analysis. On the other hand, *Teachers' Curriculum Implementation Approaches Scale* and the motivation dimension of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* and students English exam scores were used to get the quantitative data. Descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, Welsh and Brown-Forsythe tests, correlation, simple linear regression and multiple regression analyses were used to analyze the quantitative data.

Results: Study results indicated that English teachers have basically three different approaches while implementing the curriculum: curriculum fidelity, curriculum adaptation and curriculum design. In each three approaches teachers make student-based and exam-based implementations. However, under the curriculum adaptation approach, the student-based and exam-based adaptations made by teachers during their implementations are philosophically so different from each other that they worth mentioning under a different sub-title as student-based adaptation and exam-based adaptation. When the effects of teachers' curriculum implementation approaches on students were examined, it was seen that teachers who showed a tendency to

curriculum fidelity and exam-based adaptation approaches did not have a significant effect on the motivation and academic success of the students. On the other hand, teachers who make student-based adaptations in the curriculum materials contribute positively to the motivation and academic success of the students. The teachers who tend to design the curriculum have positive effects on the academic success of the students and affect their motivation for the course in certain situations.

Conclusion and Suggestions: As a result, teachers who make adaptations considering students' levels, needs and interests while applying curriculum materials in their classrooms increase the motivation of their students towards the lesson and affect their learning and academic success in a positive way. Both teachers and students stated that the content and activities in the curriculum materials were boring, insufficient and not suitable for the student level. In order to solve these problems in the curriculum materials, the use of a source other than curriculum materials in the classroom and supplying extra activities in line with the student characteristics help teachers to increase their students' motivation and learning level. Therefore, teachers should not be pressured to adhere strictly to the curriculum materials while implementing the curriculum in their classrooms. Teachers should be informed about how to adapt the curriculum materials in their classroom in accordance with the characteristics of their students.

Keywords: Curriculum implementation, Curriculum implementation approaches, English curriculum, Motivation, Academic success.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu tezin birinci bölümünde araştırmada ele alınan problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları ifade edilmiş, araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımlarına ve kısaltmalar listesine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim programları eğitim ve öğretim etkinliklerinin belli bir plan doğrultusunda yürütülmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, yetişkinler ve gençler için sağladığı, kurumun ve milli eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük olarak düzenlenmiş tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Varış, 1996, s. 14). Öğretim programı ise öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların eğitim programında belirtilen amaçlar doğrultusunda planlı bir biçimde düzenlenmesidir (Çubukcu, 2013, s. 71).

Öğretim programları, belli bir öğretim kademesindeki bir dersin öğretimiyle ilgili amaçlara, içeriğe, eğitim durumları ve sınav durumlarına yer vererek uygulamada öğretmenlere yol gösterici kılavuzlar olarak hizmet ederler. Uzmanlar tarafından kâğıt üzerinde hazırlanan resmi öğretim programları, sınıflarda programın uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından uygulamaya dönüştürülür. Bu açıdan bakıldığında, öğretim programının uygulanması programı geliştirenlerle uygulayanlar arasındaki etkileşim sürecini ifade etmektedir (Kobaoğlu, 2015, s. 47). Öğretim programlarının geliştirilmesinde ve sınıfta uygulanmasında, dünya çapında temel olarak iki yaklaşımın benimsendiği göze çarpmaktadır: Programın merkezi anlayışla geliştirilmesi/uygulanması ve okula dayalı geliştirilmesi/uygulanması.

Merkezi anlayışla uygulanan programlar, merkezi bir anlayışla hazırlanır ve hükümet tarafından kontrol edilir. Bu programlar öğrencilere kazandırılacak amaçları, öğretilecek içeriği, bilgi ve becerileri içeren ve öğretimin tüm okullarda tutarlılığını sağlamak amacıyla hazırlanan bir çerçeve olarak hizmet eder. Merkezi programlar, içerdiği konularla ilgili olarak tüm öğrencilerin göstermesi gereken performanslar adına ulusal standartlar oluşturur ve bu nedenle yerel olarak öğrenci farklılıklarını dikkate

almaz (Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012, s. 104). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden, farklı çevre ve kültürlerden gelen ve farklı ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri olan öğrencilere aynı programla, aynı amaç ve içeriklerin öğretilmesini ve böylece öğrenme ve öğretimde ulusal düzeyde tutarlılığın sağlanmasını öngörür. Türkiye, Singapur, Çin, Kore, Fransa ve Macaristan gibi ülkeler programların geliştirilmesinde ve uygulanmasında merkezîyetçiliğe sahip olan ülkeler arasında yer almaktadır.

Diğer taraftan okula dayalı program geliştirme ve uygulama yaklaşımında, programla ilgili kararlar okul bölgesi ve belli bir dereceye kadar da öğretmenler tarafından alınır (Kaya vd., 2012, s. 104). Programla ilgili kararların okul düzeyinde ve öğretmenler tarafından alınmasının temel amacı programın daha uygulanabilir olmasını sağlamaktır. Bu tür programlarda okulun bulunduğu bölgenin özellikleri ve bu bölgedeki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınır. Böylece uygulayıcı ve paydaşların da katılımıyla birlikte daha işlevsel ve uygulanabilir bir program geliştirilir.

Programın geliştirilmesi ve uygulanmasında benimsenen yaklaşımlar kendi içerisinde olumlu ve olumsuz özelliklere sahiptir. Merkezi anlayışla hazırlanan ve uygulanan programlar değişen öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı etmelerine karşın eğitim ve öğretimde standartlaşmayı sağlama avantajına sahiptirler (Kaya vd., 2012, s. 104). Okula dayalı program geliştirme ve uygulama yaklaşımı ise sınıfın ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine karşın programların bu yaklaşımla geliştirilip uygulanmasında zaman yetersizliği, uzmanlığın olmaması, mali sıkıntılar, denetim baskısı, merkezi sınavların etkisi ve yoğun içerik gibi zorluklar ortaya çıkmaktadır (Bümen ve Yazıcılar, 2015, s. 30; Marsh, 2009, s. 147-148).

Türkiye’de eğitim ve öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından merkezi bir anlayışla geliştirilmektedir. Bu doğrultuda tüm ülkede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp onaylanan merkezi programlar uygulanmaktadır. Fakat öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerinde var olan yerel farklılıklar programın her okulda ve her sınıfta planlandığı gibi uygulanması konusunda sıkıntılar yaratmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014, s. 203). Bu nedenle programın uygulayıcıları olan öğretmenler merkezîyetçi bir anlayışla hazırlanan öğretim programlarını sınıflarında uygularken planlanan halinden daha farklı bir şekle dönüştürebilmektedirler. Bu durum da Posner’in tanımladığı program türlerinden “uygulamadaki program” kavramını ortaya çıkarmaktadır. Resmi program önceden geliştirilmiş olsa da öğretmen ve öğrencilerin programla iletişimi gerçek programı yani diğer bir deyişle uygulamadaki programı

oluşturmaktadır (Shawer, Gilmore ve Banks-Joseph, 2009, s. 125). Uygulamadaki program, uzmanlar tarafından tasarlanan resmi programın sınıfta hayat bulmuş hali olarak tanımlanabilir.

Programın sınıfta uygulanmasını etkileyen pek çok faktör olmakla birlikte, öğretmenler programın uygulanmasında önemli bir yere sahiptirler (Remillard, 2005, s. 236). Öğretmen, öğretim ile program arasındaki sınırdaki önemli bir unsur olarak ele alınmaktadır. Program nasıl yazılırsa yazılsın, sınıfta ne yapılacağı ile ilgili son kararı veren öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterlik ve inançlarının programı uygulama düzeylerini etkilediğini ortaya çıkaran araştırmalar alan yazında yer almaktadır (Çobanoğlu, 2011, s. 66; Kabaoğlu, 2015, s. 22). Türkiye’de programlar her ne kadar merkezi bir anlayışla geliştirilse de programın uygulanmasında öğretmenlerin inançlarına yönelik olarak kendi tercihleri doğrultusunda ya da öğrencilerine bağlı olarak programın uygulanmasında değişiklikler yaptıkları bilinmektedir (Bümen vd., 2014, s. 203; Çobanoğlu, 2011, s. 67; Kabaoğlu, 2015, s. 22). Öğretmenlerin öğretime ilişkin sahip oldukları inançların birbirlerinden farklılaştığı gerçeği, programın her öğretmen tarafından öğretimde birbirine benzer biçimde uygulanamayacağını göstermektedir. Diğer taraftan, MEB’in yönergelerinde programın öğretmene konu, zaman ve uygulamalar konusunda değişiklik yapabilmelerine olanak sağlayacak şekilde esnek olması gerektiği vurgulanırken (Şahin, 2006, s. 172), öğretmenleri program geliştirme sürecinde aktif rol almaya cesaretlendirici somut düzenlemeler bulunmamaktadır. Dahası, öğretmenlerin programları sınıfta nasıl uyarlayacakları ya da bununla ilgili özgürlüklerin ne boyutta olduğuna ilişkin bir ölçüt bulunmamaktadır.

Snyder, Bolin ve Zumwalt’a göre (1992, s. 410), öğretmenler programın uygulanmasında üç farklı program yaklaşımı benimserler. Bunlar programın aslına uygunluk (fidelity), karşılıklı uyum (adaptation) ve irade (enact) yaklaşımlarıdır. Programın uygulanmasında aslına uygunluk yaklaşımını benimseyen öğretmenler, sadece program materyallerini temin eden aktarıcılardır. Bu öğretmenler uzmanlar tarafından hazırlanan programda yer alan amaçları ve içeriği olduğu gibi öğrencilere aktarırlar. Öğretmenler öğretimde öğrenci ders kitabını ve öğretmen kılavuz kitabını takip ederler. Öğrenci ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı dışında yeni materyal ya da konu sunmazlar. Ders kitabı içeriğini ünite ünite, ders ders, sayfa sayfa aktarırlar. Sınıf dinamiklerine cevap vermeden yalnızca içeriğe odaklanırlar ve eksik unsurları nadiren tamamlarlar. Öğretimde ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere sadık kalırlar. Ders kitabına bağlı bir öğretim gerçekleştirdikleri için genelde bir sonraki

derste ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği bellidir. Bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenme, sadece sınavı ya da dersi geçmeye yöneliktir.

Karşılıklı uyum yaklaşımını benimseyen öğretmenler program düzenlemeleri yapan program uyarlayıcılarıdır. Öğretmenler programdaki düzenlemelerle programın uygulanmasında daha aktif bir role sahiptir. Ders kitabındaki bazı bölümleri atlarlar, ders kitabında olmayan konular eklerler, program kapsamı dışındaki materyalleri/etkinlikleri sınıfa getirirler. Kısacası, öğretmenler program materyallerine ek olarak çeşitli kaynaklar kullanan program geliştiriciler olurlar. Öğrenci deneyimleri öğretimde önemli kaynaklardır.

İrade yaklaşımını benimseyen öğretmenler program hakkında karar veren ve programda önemli değişiklikler yapan programcılar gibi hareket ederler. Bu yaklaşımda program öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa oluşturulur. Program bilgisi daha önceki yaklaşımlarda olduğu gibi artık bir ürün değil, öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulan deneyimlerden oluşan yapılardır (Snyder vd., 1992, s. 429). Bu yaklaşımda öğretmenler çoğunlukla basılı öğretim programı materyallerine başvurmadan öğretimi planlarlar.

Programın uygulanmasında benimsenen her yaklaşımın öğretmen, öğrenci, program ve okul gelişimi açısından farklı çıkarımları bulunmaktadır (Craig, 2006, s. 257; Schultz ve Oyler, 2006, s. 423; Shaver, Gilmore ve Banks-Joseph, 2008, s. 1). Program uygulama yaklaşımları, bir taraftan uzmanlar tarafından hazırlanan resmi programı uygulamada farklı bir hale dönüştürebilirken; diğer taraftan her yaklaşım farklı rollere ve fırsatlara yol açtığı için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine farklı şekilde etki etmektedir (Craig, 2006, s. 257; Randolph, Duffy ve Mattingly, 2007, Akt., Shaver vd., 2008, s. 1). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir (Eisner, 1990, s. 62; Erickson ve Shultz, 1992, s. 467; Shaver vd., 2008, s. 19; Shaver vd., 2009, s. 1; Shaver, 2010c, s. 333). Programa sadık kalma yaklaşımını benimseyen öğretmenler uzmanlar tarafından hazırlanan resmi programı ve program materyallerini hiçbir değişiklik yapmadan olduğu gibi uygularken, program uyarlama ve program geliştirme yaklaşımlarını benimseyen öğretmenler öğretimlerini öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirmektedirler. Özellikle eğitimde yeni yönelimler kapsamında, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan öğretimin öğrenci motivasyonunu ve dolayısı ile de öğrenci başarısını arttığına yönelik bulgulara alan yazında sıkça rastlanmaktadır (Akamca ve Hamurcu, 2005, s. 178; Altınışık ve Orhan,

2002, s. 41; Keleş, Haser ve Koç, 2012, s. 715; Koroğlu ve Yeşildere, 2004, s. 25; Sezer ve Tokcan, 2003, s. 227; Shower vd., 2009, s. 125; Yabaş ve Altun, 2009, s. 201). Diğer taraftan yine bu çalışmalarda, öğretmenler programın uygulanmasında materyal eksikliği, öğrenci hazırbulunuşlukları ve zaman yetersizliği gibi sıkıntıların olduğunu ve programın yerel farklılıkları göz önüne almadığını, kılavuz kitapların kendilerine yardımcı olmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonuçları, uzmanlar tarafından hazırlanan programlar her ne kadar benimsense de öğretmenlerin farklılaşan öğrenci özellikleri doğrultusunda programı sınıf koşullarına ve özelliklerine göre uyarlamaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Fakat Türkiye’de bu ihtiyaçların pek dikkate alınmadığı gözlenmektedir. TEPAV ve British Council tarafından, devlet okullarında yabancı dil ve özellikle İngilizce eğitiminin durumu üzerine yapılan bir değerlendirme çalışmasında, öğretmenler öğretme süreci ve uygulaması üzerinde çok az söz sahibi olduklarını ve öğretim programının tam olarak uygulanması konusunda zorunlu bırakıldıklarını belirtmektedirler (TEPAV, 2014, s. 54).

Öğretmenler programın uygulanması sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarını görmezden geldiklerinde, öğrenciler dersi işe yaramaz görmekte ve derse yönelik motivasyonlarını kaybetmektedirler (Shawer, 2010c, s. 335). Motivasyon etkili bir öğrenme için temel faktördür (Shawer vd., 2008, s. 6). Öğrenciler motive olduklarında davranışları belli bir amaca yönlendirilir ve motive olmuş bir öğrenci öğrenme görevlerini daha istekli bir şekilde yerine getirir (Akbaba, 2006, s. 343). Alan yazında motivasyonun akademik başarıyı yordadığına dair araştırmalara rastlanmaktadır (Keklik ve Keklik, 2013, s. 96; Üredi ve Üredi, 2005, s. 250).

Resmi ders kitaplarının ve öğretim programının değişkenlik gösteren öğrenci düzey ve ihtiyaçlarını dikkate almaması, öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve işe yararlık duygularının kaybolmasında önemli bir başka faktör olarak görülmektedir (TEPAV, 2014, s. 53). Bu doğrultuda, öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmada öğretim programını sınıflarında uygulamaya dönüştüren öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğü açıktır. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerini bilip, öğretimi planlarken bunları dikkate alması, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve dolayısıyla başarılarını arttırmada önemli görülmektedir. Çünkü dil öğretimi belli kurallara bağlı kalınacak durağan bir süreç değildir. Aksine dil yaşayan, değişen ve gelişen bir olgu olduğundan öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre şekillenen bir süreçtir (Acat ve Demiral, 2002, s. 315). Yapılan araştırmalar da yabancı dil öğretmenlerinin programı uyarlamadan olduğu gibi

aktarmalarının öğrencileri motive etmediğini ve öğrenmelerini arttırmadığını; tam tersine öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özellikleri doğrultusunda programda uyarlamalar yapmanın öğrenci motivasyonunu ve öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Craig, 2001, s. 328; Shaver, 2001, Akt., Shaver vd., 2008, s. 6).

Türkiye’de, merkezi olarak hazırlanan resmi programların kapsamlı bir şekilde uygulanışını ve programların uygulanmasında öğretmen davranışlarını ele alan çalışmalar oldukça azdır (Akar, 2005, s. 51; Tokgöz, 2013, s. 142). Bununla birlikte programın uygulanması ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle yenilenen öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı etkinliklerin uygulanma düzeyini ve öğretmenlerin programın uygulanması ile ilgili görüşlerini ve yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2009, s. 77; Arı, 2014, s. 172; Aydemir, 2011, s. 213; Aykaç ve Ulubey, 2012, s. 63; Karacaoğlu ve Acar, 2010, s. 45; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008, s. 23; Yaşar, 2012, s. 175). Alan yazında programın öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre uyarlanmasının öğrencilerin motivasyonları ve başarıları üzerinde olumlu etkileri olacağına dair ifadelere yer verilmesine karşın, bu çalışmalar öğrenci merkezli etkinliklerin sınıfta uygulanmasının etkileri ile sınırlı kalmıştır. Öğretmenlerin öğretim programını genel olarak öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre uyarlama düzeylerinin öğrenci başarıları ve motivasyonu üzerindeki etkisine nicel olarak bakılmamıştır. Bu doğrultuda Türkiye bağlamında, özellikle yabancı dil öğreniminde yaşanan sıkıntılardan da hareketle, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapan öğretmenlerin programı uygularken benimsedikleri yaklaşımları ve bu yaklaşımların öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygularken benimsedikleri yaklaşımları ortaya çıkarmak ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen yaklaşımlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında cevaplandırılmak istenen alt sorular şunlardır:

1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin programın sınıfta uygulanmasına yönelik yaklaşımları nasıldır?

2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları;
 - 2.1. cinsiyetlerine,
 - 2.2. okul türüne (özel-devlet),
 - 2.3. mesleki kıdemlerine,
 - 2.4. okulun merkezi sınav başarı düzeyine,
 - 2.5. öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında bulunma durumlarına,
 - 2.6. öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ne düzeydedir?
Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri;
 - 3.1. cinsiyete,
 - 3.2. okul türüne (özel-devlet),
 - 3.3. okulun merkezi sınav başarı düzeyine göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları ne düzeydedir?
Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri;
 - 4.1. cinsiyete,
 - 4.2. okul türüne (özel-devlet),
 - 4.3. okulun merkezi sınav başarı düzeyine göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
6. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?
8. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları öğrencilerin motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?
9. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?
10. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile birlikte öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminde programlar merkezi bir anlayışla geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Böylelikle Türkiye genelinde yapılan öğretimde belli bir standart

oluşturularak eğitimde eşitliğin sağlanması amaçlanmıştır. Fakat program her ne kadar merkezi bir anlayışla önceden hazırlanmış olsa da öğretmenlerin kendi inançları, kişilik özellikleri, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri ile sınıfta öğretmen ve öğrencilerin öğretim programları ile olan etkileşimleri doğrultusunda programın sınıfta uygulanması çok farklı şekillere dönüşebilmektedir (Ball ve Cohen, 1999, s. 4; Bümen vd., 2014, s. 208; Öztürk, 2012, s. 271; Shower vd., 2009, s. 125). Türkiye’de programın uygulanması ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle program etkinliklerinin programda belirtildiği gibi uygulanmasına etki eden faktörleri incelemeye yöneliktir. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda ise, programın sınıfta uygulanmasının, program materyalleri olan ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabını bire bir uygulama, uyarlama ya da öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirme olarak üç yaklaşım şeklinde ele alınıp incelendiği görülmektedir. Türkiye’de programın uygulanmasında öğretmen yaklaşımlarına ilişkin teorik çerçevenin eksik olduğu dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın öncelikle program uygulama yaklaşımları konusunda Türkiye’deki teorik çerçeveye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dahası, bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçeğin de ilk olması bakımından önemli olduğu ve bu alandaki alan yazına ve bu konu ile ilgili yapılacak ileri araştırmalara önemli bir katkı sağlayacağı açıktır.

Türkiye’de merkezi anlayışla hazırlanan programlarda 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın etkisi görülmektedir. Fakat programlar yapılandırmacılaşmaya dayalı olarak hazırlansa da programların geliştirilmesi sürecinde ilk aşama olan ihtiyaç analizi çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Bu da öğrenci ihtiyaçlarına yönelik programların geliştirilmesinde olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Bu programlarda kazandırılacak amaçlar, öğretilecek içerik ve uygulanacak etkinliklerle değerlendirme yöntemleri ‘genel’ olarak ele alınmakta ve yerel özellikler bir bakıma göz ardı edilmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin özellikleri doğrultusunda programda gerekli uyarlama yapma yetenekleri önem kazanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları kapsamında ne düzeyde uyarlama yaptıkları bilinmemektedir. Oysa uzmanlar tarafından hazırlanan öğretim programlarının sınıfta öğretmenler tarafından uygulanması üzerinde çalışmak, uygulama kalitesinin nasıl arttırılabileceği konusunda bir anlayış sağlaması açısından önemlidir (Bümen vd., 2014, s. 221). Bu çalışmada da öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının belirlenip, belli değişkenler açısından incelenmesi, var olan

durumu ortaya koyma ve ileriki araştırma ve uygulamalara veri oluşturma açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca Türkiye’de programların etkililiği değerlendirilirken çoğunlukla belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren çıktılara bakılmakta ve programın uygulanma süreci göz ardı edilmekte ve bu sürecin nasıl işlediği ile ilgili pek bir şey bilinmemektedir. Genellikle elde edilen başarı, programın aynen uygulandığı varsayımıyla programın başarısı olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma, programın uygulanmasında öğretmen yaklaşımlarını inceleyerek programların etkililiğinin belirlenmesinde öğretim sürecinin etkisine de dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Shawer vd. (2008, s. 1), programın uygulanması ile ilgili öğretmen yaklaşımlarını inceledikleri nitel çalışmada, programda öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uyarlamalar yapan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve motivasyonları üzerinde olumlu etkilere sahip olduklarını göstermişlerdir. Fakat öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını inceleyen ve bu yaklaşımların öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştıran nicel bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu nedenle söz konusu çalışma, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını Türkiye bağlamında çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve alan yazında sıklıkla belirtilen öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine yönelik program uygulamasının öğrenci başarısı ve motivasyonları üzerindeki etkisini hem nitel hem de nicel olarak test etmeyi amaçlaması açısından önem taşımaktadır.

Özetle bu çalışmanın, İngilizce öğretmenlerinin programı uygulama sürecinde öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerini ne derece dikkate aldıkları üzerinde güncel veri sağlaması, programın uygulanmasındaki yaklaşımların öğrenci başarısını doğrudan; duyuşsal özellikler yoluyla da dolaylı olarak ne düzeyde etkilediği üzerinde tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratması beklenmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilecek bulguların eğitimde son dönemlerde tartışma konusu haline gelen programın yerleştirilmesi ile ilgili tartışmalar için de önemli veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmacının alan ile ilgili deneyimi ve bilgisinden dolayı sadece İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının incelenmesinin araştırma bulgularının daha sağlıklı yorumlanabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Yabancı alan yazında üçlü şekilde (programa sadık, uyarlayan, geliştiren) sınıflanan program uygulama yaklaşımlarının, Türkiye/Eskişehir bağlamında farklılaşabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılları arasında Eskişehir ilindeki özel ve devlet ortaokullarının 7. sınıflarında öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinden ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Öğrencilerin akademik başarıları, derse ilişkin aldıkları notlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Eğitim programı içerisinde yer alan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programında belirtilen amaçlar doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük olan programdır (Varış, 1996, s. 14).

Program Materyalleri: Öğretmenlerin söz konusu programı uygularken hangi program uygulama yaklaşımına eğilim gösterdiği program materyallerini nasıl kullandığına bağlıdır (Shawer, 2010b, s. 175). Bu araştırma kapsamında program materyalleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı kapsamında hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı ile resmi öğretim programını temsil eden herhangi bir yazılıma ya da görsel işitsel materyali içermektedir.

Programa Bağlılık: Uzmanlar tarafından tasarlanan öğretim programının aslına sadık kalarak uygulanmasıdır (Bümen vd., 2014, s. 205). Bu çalışmada programa bağlılık kavramı, tasarlanan program doğrultusunda hazırlanan program materyallerine (ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı) bağlılık kapsamında ele alınmıştır.

Programın Uyarlanması: Öğretim programının uygulanması sırasında öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özellikleri doğrultusunda özel önlemler alınması, gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır (Özçelik, 2009, s. 206).

Programın Tasarlanması: Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarından birinin adlandırılmasında başvurulan bu kavram, sınıftaki

uygulamalarında MEB kaynakları dışında kaynak ve materyaller kullanan, dersinde MEB tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretim programında yer alan amaç, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme etkinliklerinden başka amaç, içerik ve etkinliklere yer veren öğretmenleri tanımlamak için kullanılmıştır.

Programın Uygulanması: Bu çalışmada programın uygulanması, uzmanlar tarafından merkezi olarak hazırlanan öğretim programı materyallerinin (resmi öğretim programı, ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı) öğretmenler tarafından sınıfta uygulanması olarak ele alınmaktadır.

1.7. Kısaltmalar

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GÖSÖ: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PUYÖ: Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde kavramsal çerçeveye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda eğitim ve öğretim programı kavramlarından, program geliştirme sürecinden, programın uygulanmasında öğretmenlerin rolünden, öğretmenlerin programı uygularken benimsedikleri yaklaşımların öğrenci üzerindeki etkilerinden ve son olarak tez kapsamında üzerinde çalışılan İngilizce dersi öğretim programının özelliklerinden ve tüm bu kavramların İngilizce dersi öğretim programı üzerindeki yansımalarından bahsedilmiştir.

2.1. Eğitim Programı

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik yönde değişiklikler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013, s. 13). Genel anlamda program kavramı ise, yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu, 2013, s. 69). Bireyin davranışlarında istenilen yönde değişiklikler meydana getirmek amacıyla yapılması gereken tüm etkinlikleri gösteren planlar ise eğitim programı olarak adlandırılmaktadır (Erden, 2007, s. 19).

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, kurumun ve milli eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük olarak düzenlenmiş tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Varış, 1996, s. 14). Posner (1995) eğitim programını işlevlerine göre farklılaştırarak tanımlamıştır (Akt., Demirel, 2010, s. 4). Buna göre beş farklı program tanımı yapılmıştır;

1. *Resmi eğitim programı*: Program kılavuzunu, hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç gereçler ile değerlendirmeyi içeren yazılı programdır. Diğer bir deyişle, uzmanlar tarafından ilgili kurumlarda uygulanmak üzere yazılı olarak kâğıt üzerinde hazırlanan programdır.
2. *İşevuruk eğitim programı*: Öğretmenin sınıfta ne ve nasıl öğrettiğini, öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan programdır. Resmi eğitim programının ilgili kurum ve sınıflarda ilgili öğretmenlerce uygulamaya dönüştürülmüş halidir.

3. *Örtük eğitim programı*: Toplumun norm ve değerlerini içeren programdır. Resmi eğitim programında açık olarak belirtilmediği halde, bir eğitim kurumundaki eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrenciler tarafından edinilen tüm bilgi, beceri, norm ve değerler bu program kapsamında yer alır. Genellikle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında daha etkilidir.
4. *Öğretisiz eğitim programı*: Resmi ya da işevuruk programa dâhil edilmeyen ve öğretilmeyen konuları içeren programdır. Öğretimi yapılmayan konuları içerdiği için ihmal edilen program olarak da adlandırılmaktadır.
5. *Destekleyici eğitim programı*: Ekstra program olarak da adlandırılmaktadır. Resmi eğitim programı dışında, öğrencilerin ilgi ve isteklerine dayalı olarak planlanan öğrenme yaşantılarını destekleyen programdır.

Genel olarak bakıldığında eğitim programları bir programlama, bir plan ya da öğrenme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir (Demirel, 2010, s. 3). Posner'ın yukarıda açıkladığı işlevlerin gerçekleşebilmesi için eğitim programlarının kullanılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için eğitim programındaki hedefler doğrultusunda planlanan tüm etkinlikleri bir öğretim kademesindeki sınıf ve derslerde ele alınacak öğretim etkinliklerine indirgeyen öğretim programlarından faydalanılması gerekmektedir.

2.2. Öğretim Programı

Öğretim programı, eğitim programı içerisinde yer alan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programında belirtilen amaçlar doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük olan programdır (Varış, 1996, s. 14). Öğretim programı, bir derste öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur (Özçelik, 2009, s. 4)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi ile ilgili web sayfasında (<http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx#>) taslak öğretim programlarının kapsamı ve temel amacı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre, öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden kazanımlar ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme

ve uyarıları kapsar. Öğretim programları öğrencilerin her bir sınıf seviyesinde ulaşmaları gereken bilgi ve beceri düzeyini belirten öğrenme hedeflerini de ortaya koyarak öğretmene eğitsel liderliğinde yol gösterir. Öğretmenler öğretim programı esasları doğrultusunda kendi ders planını tasarlar ve ders içeriklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilirler. Öğretim programları velilere de çocuklarından neler beklmeleri gerektiği konusunda rehberlik yapar.

Yine MEB'in ilgili web sayfasında, yenilenen taslak öğretim programları ile ilgili bilgiler de yer almaktadır. Bu bilgilere göre, 2017 tarihinde başlayan askı süreci ile birlikte, yenilenen taslak öğretim programları, ilgili genel müdürlüklerin koordinatörlüğünde temsilciler, öğretmenler, akademisyenler ve eğitim uzmanlarını içeren komisyonlar tarafından hazırlanmakta ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenip, değerlendirilerek kamuoyu görüşüne sunulmaktadır. Böylece programların hazırlanmasında paydaşların görüşlerine önem verildiği belirtilmektedir. Taslak öğretim programlarının hazırlanması sürecinde öncelikle öğrencilerin öğrenim ve günlük hayatlarında gerekli görülen temel beceri ve yeterliklerin tespit edilebilmesi için alan yazın taraması yapılmakta, araştırma sonuçları incelenmekte, öneriler değerlendirilmekte ve eğitimde başarı gösteren ülkelerin öğretim programları incelenmektedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda Türkiye'de uygulanacak olan taslak öğretim programları hazırlanmaktadır.

Öğretim programlarının kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi ve teorik açıdan sağlam öğretim programlarının hazırlanması, hazırlanan taslak programın uygulamada başarılı olacağı anlamına gelmez. Çünkü öğretim programı ne kadar iyi ve dikkatli bir şekilde planlanırsa planlansın, programın sınıfta uygulanmasında etkili olan pek çok dış faktör (okul idaresi, sınıf kaynakları, materyaller, öğretmenler, sınıf mevcudu, veliler, öğrenciler vb.) mevcuttur. Bu nedenle uzmanlar tarafından hazırlanan programların başarısı sadece dikkatli bir planlamaya değil, aynı zamanda dış faktörlere ve bu faktörlerin iş birliğine de bağlıdır (MEB, 2018, s. 10). Diğer bir deyişle, tüm öğretim programları gibi İngilizce öğretim programı da iyi bir şekilde tasarlanmasının yanı sıra uygulanması aşamasındaki faktörler de dikkate alınarak değerlendirilmeli ve günün koşullarına göre sürekli olarak geliştirilmelidir. Programın başarısı ancak sistematik olarak yapılan program geliştirme çalışmaları ile mümkündür.

2.3. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme en kısa tanımıyla hazırlanmış bir programın araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesidir (Varış, 1996, s. 16). Eğitimde program geliştirme ise eğitim kurumlarında kullanılan eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998, s. 4). Ülkelerin eğitim sistemleri eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında farklılıklar gösterirler. Genel olarak dünya genelinde eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçleri incelendiğinde programların ya merkezi ya da okula dayalı olarak geliştirildiği görülmektedir.

Merkezi olarak hazırlanan programlar öğrenme-öğretme sürecinin tutarlı olmasını sağlamak amacıyla bütün okullarda kullanılan bir çerçevedir (Kaya vd., 2012, s. 104). Merkezi programlar erişilecek amaçları, öğretilecek konuları, bilgi ve becerileri içererek tüm öğrencilerin göstermesi gereken performanslar için ulusal standartlar oluşturur. Bu programlar, sosyo-kültürel altyapı, kültür, cinsiyet ve bireysel farklılıkları dikkate almadan tüm öğrenciler için öğrenme alanları sağlar. Singapur, Çin, Fransa, Macaristan, Japonya ve Kore gibi ülkelerle birlikte Türkiye de merkezi olarak hazırlanan ulusal eğitim programını uygulayan ülkeler arasında yer almaktadır. Merkezi programların en önemli avantajı eğitim sistemini standartlaştırarak eğitimde bütünlüğü sağlamasıdır. Diğer taraftan, sadece merkezi bir şekilde hazırlanan programlar, yerel unsurların istek ve taleplerini karşılamada yetersiz kalmaktadır (Yüksel, 1998a, s. 516). Bunun yanı sıra, eğitimde planlama ve kaynak tahsisinin politik olması ve politik güce sahip olan grubun eğitim ile ilgili konularda karar verme hakkına sahip olması bakımından merkezi olarak hazırlanan ulusal programların uygulanması sıklıkla eleştirilmektedir (Duhou, 1999, Akt., Kaya vd., 2012, s. 104).

Okula dayalı program geliştirme, dış unsurların otoriter etkisi olmadan, ulusal ve bölgesel düzeyde belirlenen esaslar doğrultusunda eğitim programlarının planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Yüksel, 1998a, s. 517). Okula dayalı program geliştirme yaklaşımında ulusal veya merkezi program yerine, program ile ilgili kararları almada bireysel olarak okullar ve bir dereceye kadar da öğretmenler sorumludur (Kaya vd., 2012, s. 104). Okula dayalı program geliştirme, yeni bir program oluşturma ya da var olan programda okulun özelliklerine göre uyarlamalar yapma şeklinde olabilir (Walton, 1978, Akt., Kaya vd., 2012, s. 104). Okula dayalı olarak hazırlanan programlarda temel amaç, öğretmenin de katılımıyla programı daha

uygulanabilir hale getirmektir. Merkezi olarak hazırlanan programların aksine okula dayalı eğitim programlarında bireysel olarak öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Diğer taraftan, zaman yetersizliği, uzmanlığın olmaması, personelin isteksiz davranması, mali sıkıntıların varlığı, denetim baskısı, merkezi sınavların etkisi ve yoğun içerik gibi etkenler eğitim programlarının okula dayalı bir yaklaşımla geliştirilip uygulanmasını güçleştirmektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2015, s. 30; Marsh, 2009, s. 147-148; Yüksel, 1998a, s. 521).

Sonuç olarak bakıldığında, ister merkezi ister okula dayalı bir yaklaşım benimsensin, eğitimde program geliştirme çalışmaları programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır.

2.3.1. Programın tasarlanması

Program geliştirme faaliyetlerinin odak noktasında programın tasarlanması, yani planlanması yer almaktadır. Program geliştirme uzmanı program geliştirme çalışmalarına, geliştireceği programın tasarımını ortaya koyarak başlamalıdır. Programın tasarlanması sürecinde programın hangi öğelerden oluşacağı ortaya çıkarılarak öğretimin anlamlı bir bütünlük içerisinde düzenlenmesi amaçlanır (Demirel, 2007, s. 47). Eğitim programı tasarısı, uygulamaya esas olan bir kitap ya da kılavuz kaynaktır (Erden, 1998, s. 9).

2.3.2. Programın uygulanması

Tasarlanan programın uygulamaya geçirilmesi aşamasıdır (Görgen, 2017, s. 17). Program tasarısı ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar, uygulamada işlerlik kazanırlar. Program geliştirme sürecinde uygulanacak program kapsamında hazırlanan materyallerin deneme amaçlı kullanılması önemli bir aşamadır. Çünkü çok iyi bir şekilde tasarlanmış bir öğretim, öğretmenin uygulaması sonucunda iyi sonuç vermeyebilir (Fer, 2015, s. 284). Tasarlanan programın uygulanması iki şekilde gerçekleşebilir. Birincisi, hazırlanan yeni program, ülke çapında uygulamaya konulmadan önce, belirli ölçütlere göre belirlenen okullarda bu programın uygulanması ve böylece programın eksik ya da iyi yönlerinin tespit edilerek gerekli düzenlemelerin yapılması şeklindedir. Bu durum programın geliştirilmesi aşamasında biçimlendirici bir rol oynar. İkincisi ise uzmanlar tarafından tasarlanan programın alanda denenmesinden sonra programdaki eksiklikler giderilerek ülkedeki ilgili tüm kurumlarda uygulanması şeklinde yer alır (Demirel, 2015, s. 171).

2.3.3. Programın değerlendirilmesi

Uygulanan programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi program geliştirmenin son aşamasıdır. Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2015, s. 172). Program etkililiğinin sorgulanması, başlangıçta ön-test ve son-testlere bağlı olarak program çıktılarına dayalı yapılırken, son yıllarda programın uygulanması sürecine yönelmiştir (Backer, 2002, s. 3). Program değerlendirme çalışmalarında programın uygulanması sürecinin incelenmesine gösterilen eğilimdeki artış, temelde programla ilgili daha doğru, daha geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapabilme isteğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü geleneksel olarak programın hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine dayalı olarak yapılan program değerlendirme çalışmaları, programın planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığı hakkındaki bilgiyi göz ardı etmekte; bu durum da değerlendirme sonucu elde edilen çıktının programın kendisinden mi kaynaklandığının yoksa öğretmenin etkinliklerinin bir sonucu mu olduğunun bilinmemesine neden olmaktadır. Bu durum, programın uygulanmasına ilişkin araştırmalara ilginin artmasına neden olmaktadır (Bümen vd., 2014, s. 205-206).

2.4. Programın Uygulanması

Program geliştirme sürecinde genellikle program tasarlanır, uygulanır ve uygulama sonuçları değerlendirilerek program hakkında bir karara varılır (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003, s. 238). Bu karar genellikle ya programın sonlandırılması, ya aynen uygulanmaya devam edilmesi ya da gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak geliştirilmesi yönünde olur. Fakat program ile ilgili karara varılırken programın planlandığı halinden ne kadar az ya da fazla uygulandığı üzerinde durulmaz ve programın uygulanma süreci bir kara kutu olarak kalır (Bümen vd., 2014, s. 206). Bu durum öğretim programı ile ilgili alınan kararın doğruluğuna ilişkin şüphe yaratmaktadır. Bu nedenle program geliştirme uzmanlarının program hedefleriyle, program uygulayıcıları olan sınıftaki öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler arasındaki ilişkinin incelenmesi son dönemlerde önemli bir araştırma alanı olarak görülmektedir (Bümen vd., 2014, s. 205-206). Tasarlanan programların doğru bir değerlendirilmesinin yapılabilmesi adına program geliştirme sürecinde yer alan en önemli aşamalardan biri programın uygulanmasıdır. Uzmanlar tarafından hazırlanan resmi program, öğretmenler tarafından ilgili eğitim kurumlarında uygulamaya geçirilir. Bu açıdan bakıldığında,

programın uygulanması programı geliştirenlerle uygulayanlar arasındaki etkileşim sürecini ifade etmektedir (Kabaoğlu, 2015, s. 47).

Programın başarısı iyi bir şekilde hazırlanmasının yanında iyi bir şekilde uygulanmasına da bağlıdır. Diğer bir deyişle, bir dersten istenen çıktıların alınabilmesi için hem bu dersin öğretim programının iyi hazırlanması, hem de bu programın tüm öğrenciler için etkili bir öğretim hizmetiyle işletilmesi gerekir (Özçelik, 2009, s. 5). Eğitim programları merkezde uzman kişiler tarafından hazırlanmasına rağmen, yapılan çalışmalarda programların beklenen derecede etkili olmadıkları çoğu zaman dile getirilmektedir. Bu durumun sebebini anlamak için programın uygulanmasını daha detaylı incelemek gerekmektedir. Öğretmenin program uygulama yaklaşımını incelemeyen ve program uygulama düzeyini tespit etmeden program materyalleri ve öğrenme ürünleri ile ilgili bir değerlendirme yapmak doğru değildir (Fullan ve Pomfret, 1977, s. 335).

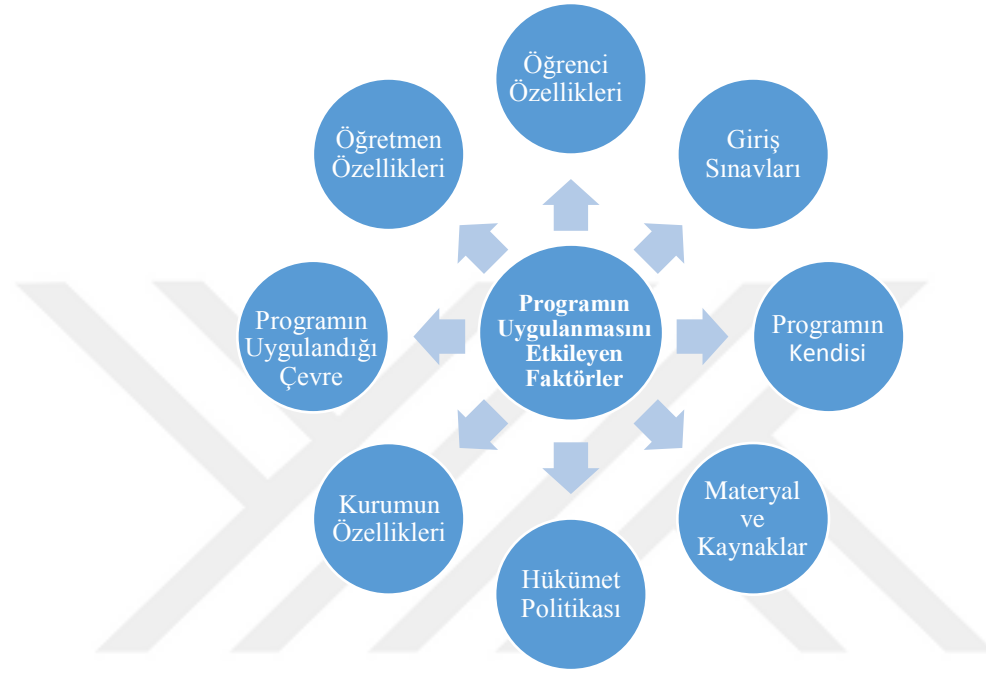
2.4.1. Programın uygulanmasını etkileyen faktörler

Uzmanlar tarafından hazırlanan programların uygulanmasını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. İster merkezi ister okula dayalı olarak hazırlanmış olsun, programların sınıfta uygulanmasında hem öğretmenin, yöneticinin, öğrencinin vb. özellikleri gibi yerel; hem de aile, toplum, hükümet politikası gibi dış faktörlerin etkisi büyüktür (Fullan, 1982, s. 56). Özellikle merkezi olarak hazırlanan resmi programın uygulamadaki programa dönüştürülmesinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme ile ilgili inançlarının ve okulun bulunduğu çevrenin etkisi göz ardı edilemez (Roehrig, Kruse ve Kern, 2007, s. 883).

Programın uygulanmasını etkileyen faktörler ile ilgili olarak alan yazında birtakım sınıflandırmalar yapılmıştır. Fullan (1982, s. 56), öğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri, değişimin ya da programın özellikleri, okulun özellikleri, okul bölgesinin özellikleri ve okul sisteminin dışındakilerin özellikleri olarak sınıflandırmıştır. Değişimin ya da programın özellikleri açıklık, ihtiyaca görelik, karmaşıklık ve uygulanabilirlik ile ilgilidir.

İhtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan, açık, anlaşılır ve uygulanabilir olan programlar daha kolay yürütülürler. Bölgesel/kurumsal özellikler altında ise programın uygulandığı bölgenin sosyal koşulları, kurumun ve kurumda çalışan yöneticiler ile öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır. Dış faktörler ile de kamu kuruluşları ile sivil toplum kuruluşları kastedilmektedir. Bir başka çalışmada Dusenbury vd. (2003, s. 237),

programın uygulanmasını etkileyen faktörleri, öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve kurumsal özellikler olarak sınıflandırmıştır. Çalışmanın bu bölümünde programın uygulanmasını etkileyen faktörlere ilişkin alan yazında belirtilen bilgi ve sınıflandırmalardan da yola çıkarak, bu faktörler Şekil 2.1’de genel bir başlık altında toplanıp açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 2.1. Programın Uygulanmasını Etkileyen Faktörler

Programın uygulanmasını etkileyen faktörler ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öncelikle *programın kendisi* uygulamayı etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Hazırlanan programlarının karmaşık ya da basit olması programın uygulanmasını etkilemektedir. Açık ve sade bir şekilde hazırlanan programların etkili bir şekilde uygulanma olasılıkları artmaktadır (Bümen vd., 2014, s. 210). Diğer taraftan, uzmanlar tarafından hazırlanan programlarda öğretmenin rolü, öğrenme çevresi, kapsanan içerik ve dil açık bir şekilde tanımlanmazsa, öğretmenler öğretmen kitabı, uzman rehberliği ve hizmet-içi eğitim gibi ek yardımlara ihtiyaç duyarlar ve eğer herhangi bir yardım ve kaynak bulamazlarsa uygulamalarında programı göz ardı etmeyi tercih ederler (Kaya vd., 2012, s. 107). Bu nedenle hazırlanan programların daha detaylı ve kapsamlı olması öğretmenlerin programı uygulamalarına daha fazla yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra Türkiye’de hazırlanan merkezi programlar farklı bölgelerdeki öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurmadığı için, okul türü, sosyo-ekonomik

düzyey, bölge özellikleri vb. farklılıklar ancak programın uygulanması aşamasında dikkate alınabilmekte ve programın uygulanmasında genellikle bu farklılıklara yönelik uyarlamalar daha sonra yapılmaktadır.

Program uygulama sürecini etkileyen bir diğery faktör ise kullanılan *materyal ve kaynaklardır*. Programın amaçlarını kazandırmaya yönelik olarak kullanılacak materyal ve kaynakların öğretim ortamında temin edilememesi ya da kolaylıkla ulaşılamaması programın uygulanabilmesini engelleyebilir (Reschly ve Gresham, 2006, Akt., Bümen vd., 2014, s. 209). Program materyallerinin süreç odaklı ya da içerik odaklı doğası da öğretmenlerin program materyallerini sınıfta nasıl kullanacaklarına ilişkin kararlarını etkilemektedir (Ben-Peretz ve Kremer, 1979, Akt. Ben-Peretz, 1990, s. 9). Program materyalleri kapsamındaki ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmaması ve içerik ve etkinlikler açısından yetersiz olması gibi program materyallerinde var olan birtakım sorunlar da programın uygulanmasını etkilemektedir (Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Özpolat, 2017, s. 126).

Programın uygulanmasını etkileyen bir diğery faktör *öğrenci özellikleridir*. Merkezi bir yaklaşımla hazırlanan bir programın tüm sınıflarda aynı şekilde uygulanabilmesi imkânsızdır. Eğer öğrenci seviyesi düşükse, öğretmenin programda belirtilen tüm konuları olduğu gibi aktarması zorlaşır. Bunun yerine öğretmen, öğrenciler için zorlayıcı olan bazı konuları atlamayı tercih edebilir (Kaya vd., 2012, s. 108). Ben-Peretz (1990, s. 31) tarafından öğretmenlerin programı uygulamaları ile ilgili ele alınan bir örnek olay, öğrenci tutum ve ihtiyaçlarının öğretmenin programı uygularken aldığı kararları etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenci seviyesi ile çok yakın bir faktör olarak *programın uygulandığı çevre* de öğretmenlerin programı uygulama şeklini etkilemektedir. Öğretmenler programı ve program materyallerini sınıflarında uygularken öğretime ayıracakları zaman ile ilgili günlük kararlar verirler. Bazen öğretmenler, bir ünitenin öğretimine program kapsamındaki öğretmen kılavuzlarının tavsiye ettiği zamandan daha az ya da daha çok zaman ayırmak durumunda kalırlar (Ben-Peretz, 1990, s. 2). Yani bir öğretmenin bir üniteye iki ders saati ayırdığı görülürken, diğery öğretmenin aynı üniteyi dört ders saatinde tamamlayabildiği görülebilir. Burada programın uygulanmasında etkili olan unsurun bağlam; yani okulun, sınıfın atmosferi ve sınıftaki öğrencilerin durumu olduğu söylenebilir.

Özellikle merkezi bir yaklaşımla hazırlanan programlara sahip ülkelerdeki bir üst öğretim kademesine *giriş sınavları* programın uygulanması üzerinde önemli bir

diğer faktördür (Kaya vd., 2012, s. 109). Genellikle bu sınavlarda sorulacak soruların içeriği ülkenin merkezi eğitim programı dikkate alınarak belirlenir. Bu sınavlar bireylerin geleceğini belirlemede önemli bir yere sahip oldukları için eğitimin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler tarafından oldukça fazla önemsenir. Bu nedenle programın uygulanmasında çoğunlukla bu sınavlar göz önünde bulundurularak sınavda soru çıkması daha muhtemel konular üzerinde daha fazla durulurken, zayıf ihtimalli konulara ya daha az zaman ayrılır ya da bu konular atlanır. Bir diğer durum ise, öğrencilerin tüm program konularından sorumlu olmalarından dolayı öğretmenlerin dönem boyunca tüm konuları yetiştirme çabasıdır. Bu durumda da konuların öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediği düşünülmeden, verilen süre içerisinde tüm konuların tamamlanmış olması üzerinde odaklanılır. Merkezi sınavların öğretim üzerindeki baskısı, uygulanacak etkinliklerden çözülecek soru sayısına; öğretilecek konulardan uygulama ya da laboratuvara ayrılacak ders saatine kadar programı uygulama ile ilgili pek çok konuda etkili olabilir.

Programın uygulanması üzerinde etkili olan bir diğer faktör programın uygulanmadığı *kurumun özellikleridir*. Programın uygulandığı kurumdaki okul kültürü ve kurumun yöneticilerinin programın uygulanmasında öğretmenlere verdikleri destek program uygulamalarının kalitesi üzerinde etkili olmaktadır (Bümen vd., 2014, s. 210).

Hükümetin program geliştirme ve uygulama ile ilgili benimsediği yaklaşım ve eğitim politikası da öğretmenlerin programı sınıfta uygulama şekilleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Merkezi bir yaklaşımla hazırlanan programların, bağlılık yaklaşımına göre tasarlandığı şekliyle uygulanması beklenirken; okula dayalı hazırlanan programlarda öğretmenlere program üzerinde uyarılama yapmaya ilişkin daha fazla fırsat verilmektedir. Türkiye’de de eğitim sisteminde merkeziyetçi bir yapı olduğu için programların ulusal çapta standart olarak uygulanması beklenmekte; yani Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan programların ülkenin her bölgesinde aynı şekilde uygulanması öngörülmektedir (Bümen vd., 2014, s. 208).

Son olarak program uygulayıcıları olan *öğretmenlerin özellikleri* programın uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin uzmanlar tarafından hazırlanan programa ilişkin tutumu, yeniliklere açık olma durumu, deneyimi, benimsediği eğitim felsefesi, pedagoji bilgisi, konu alanı bilgisi, iletişim becerileri ve öğrenme-öğretme ile ilgili görüşleri programı uygulama şekillerini etkilemektedir (Bernard, 2017, s. 23; Bümen vd., 2014, s. 211; Dusenbury vd., 2003, s. 237; Marsh, 2009, s. 93; Roehrig vd., 2007, s. 883). Sınıflarda yapılan araştırmalar, program

yeniliklerinin, ya öğretmenlerin bu yeniliği açıkça reddetmeleri ya da değişikliği uyguladıklarını iddia etmelerine rağmen aslında uygulamalarını eskisi gibi sürdürdüklerini ve programın nadiren tasarlandığı haliyle uygulandığını göstermiştir (Karavas-Doukas, 1995, s. 53). Bu doğrultuda program yeniliklerinin uygulanmasını etkileyen faktörler öğretmen eğitiminin niteliği ve niceliğini, öğretmenlerin yeniliğe karşı tutumlarını, öğretmenlerin yeniliğin kullanılabilirliği ve uygulanabilirliği ile ilgili yargılarını içermektedir (Dusenbury vd., 2003, s. 237). Bu durum, program ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlansın eğer öğretmenler programın etkililiğine inanmıyorsa ya da programın felsefesi kendi görüşleri ve öğretim tarzıyla uyuşmuyorsa öğretmenlerin programa bağlı kalmalarının beklenemeyeceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretim programının rolü ile ilgili görüşleri de planlama ve uygulama sürecinde öğretim programını nasıl kullandıklarını etkilemektedir (Tokgöz, 2013, s. 263).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, öğretmenler programın uygulanmasını etkileyen faktörlerden yalnızca biri olmakla birlikte diğer faktörlerden daha büyük bir öneme sahip olup, programın uygulanmasında daha belirleyici bir rol oynamaktadır (Han, 2013, s. 75; Öztürk, 2011, s. 83). Öğretmenler teori ve pratik arasında köprü kurdukları için eğitim sistemindeki temel elemanlardır. Bu nedenle öğretmenlerin programın uygulanmasında karar verme süreçlerinin incelenmesi, teorinin pratiğe nasıl dönüştürüldüğünün anlaşılmasına katkı sağlar (Tokgöz, 2013, s. 265).

2.4.2. Programın uygulanmasında öğretmenin rolü

Uzmanlar tarafından merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanan programlar hazırlandıkları felsefenin de etkisiyle öğretmene bir takım roller yükler. Bu roller benimsenen felsefenin dayanaklarına göre, kurallara bağlı olma, ders konusunu doğrudan aktarma, kolaylaştırıcı ya da rehber olma ve sorgulayıcı yöntemi kullanma şeklinde kendini gösterebilir. Sınıfta programın uygulanmasında öğretmen rolünü belirleyen en önemli faktör sınıf bağlamıdır (Kaya vd., 2012, s. 107). Her sınıfın içinde bulundurduğu fiziksel olanaklar ve sınıftaki öğrencilerin akademik ve psikolojik durumları farklılaşacağı için, öğretmenlerin aynı programı her sınıfta aynı şekilde ele alması mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte sınıf bağlamı ne kadar etkili olsa da sınıfta yapılan uygulamalarla ilgili son sözü söyleyecek olan öğretmenlerdir. Çünkü

öğretmenler programın sınıfta uygulanmasında önemli bir role sahiptirler (Roehrig vd., 2007, s. 883).

Bir öğretim programı ne kadar eksiksiz ve kusursuz hazırlanmış olursa olsun programın uygulayıcısı olan öğretmenler, programın felsefesini ve temel aldığı anlayışları kavramadığı sürece programı etkili uygulayamazlar (Şeker, 2007, s. 3). Öğretmenin programı sınıfta uygulama şekli remi programdan ayrı bir şekilde yer alan uygulamadaki programı oluşturur. Resmi programın uygulamadaki programa dönüştürülmesinde öğretmenin deneyimi önemlidir. Deneyimli öğretmenler programı yorumlamada, sınıf aktivitelerini düzenlemede ve programı öğrenci düzeyine göre uygulamada daha başarılıdır (Kaya vd., 2012, s. 108).

Merkezde hazırlanan programlar ne kadar kaliteli olursa olsun, öğretmenler kendi sınıflarındaki öğrenciler için en iyi öğrenme yaşantılarını kendi bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile çok daha iyi tespit edebilmektedir (Doll, 1970, s. 285). Geçmişten günümüze yapılan çalışmalar da sınıfta uygulanan programların çoğunlukla öğretmenlerin kendi tutum, inanç, tercih, algı ve yeterlilikleriyle şekillendiğini göstermektedir (Ben-Peretz, 1990, s. 18; Bümen vd., 2014, s. 212; Meidl ve Meidl, 2011, s. 11). Öğretmenlerin, programları sınıfta uygularken kendi düşünce ve yeterliliklerini programdaki temel düşüncelerin yerine koymaları, öğretmen çeşitliliği kadar uygulanan programlarda da çeşitliliğe neden olmaktadır (Gökçek, 2008, s. 12). Bu nedenle öğretmenlerin programla ilgili gerçek düşüncelerini ve düşüncelerinin sınıftaki uygulamalarına ne şekilde yansıdığını tespit etmeye ihtiyaç vardır (Akpınar, 2011, s. 5). Öğretmenlerin kişilikleri, öğrenen ve öğretmen olarak önceki deneyimleri program uygulama şekillerinin anlaşılmasında kilit noktadır (Drake ve Sherin, 2006, s. 156).

2.4.3. Programın uygulanmasında program materyallerinin yeri

Program materyalleri denildiğinde genellikle ders kitapları akla gelmektedir, fakat ders kitapları program materyallerinin sadece bir ögesini oluşturur (Ben-Peretz, 1990, s. 25). Ders kitapları, hangi konuların hangi sıra ile öğretileceğini ve her bir konuya ayrılacak süreyi belirledikleri için resmi öğretim programını tanımlar (Freeman ve Porter, 1989, s. 403; Yıldırım, 2006, s. 219) ve bu nedenle resmi öğretim programını temsil ederler (Elliott, 1990, s. 146). Bunun yanı sıra ders kitapları öğretmenler için de öğretim programını temsil etmekte ve öğretmenler öğretmen kitabını temel bir program dokümanı olarak görmektedirler (Tokgöz, 2013, s. 98). Öğretmenler sınıftaki uygulamalarında sıklıkla ders kitabını alıp oradaki bilgileri öğretmektedirler (Fullan,

1982, s. 118). Öğretimle ilgili karar vermede en sık kullanılan program materyali ders kitaplarıdır (Tarr, Chavez, Reys ve Reys, 2006, s. 191). Bu nedenle öğretmenlerin derslerini planlamalarında ders kitapları merkezi bir rol oynamaktadır (Ben-Peretz, 1990, s. 1). Ders kitapları öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını ve öğretime ilişkin düşüncelerini şekillendirmektedir (Grossman ve Thompson, 2004, s. 3).

Öğretimde kullanılacak uygun materyallerin benimsenmesi ve bu materyallerin belli sınıf ortamlarına göre ustalıkla uyarlanması, öğretmenlerin öğretim çabalarını ya kolaylaştırır ya da kendini mesleğine adanmış olanların bile çabalarına engel teşkil edebilir (Ben-Peretz, 1990, s. 1). Program materyalleri kapsamında ders kitapları, öğretim programını somutlaştırdığı ve tanımladığı ölçüde faydalıdır (Shawer, 2003, Akt. Shawer vd., 2009, s. 130; Westbury, 1990, s. 1). Ders kitapları; öğretimi planlama, öğretime ilişkin çeşitli örnekler sağlama, sınıf uygulamaları ve değerlendirme stratejileri ile ilgili tavsiyelerde bulunma açısından öğretmenlere fayda sağlamaktadır (Tokgöz, 2013, s. 98). Ayrıntılı bir şekilde geliştirilen materyaller, öğretmenlere sadece ne öğreteceklerini değil aynı zamanda nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri için fırsat yaratır. Uygulanmasında biraz esneklik tanıyan materyaller aynı zamanda öğretmenlerin öğretim programı ile etkileşim kurmaları ve öğrenmeyi desteklemek adına materyallerin en iyi şekilde kullanımına ilişkin karar vermeleri açısından olanak yaratır (Grossman ve Thompson, 2004, s. 8).

Diğer taraftan iyi nitelikte hazırlanmamış program materyalleri, sınıf uygulamalarında öğretmeni sınırlandırma gibi olumsuz bir etkiye de sahip olabilmektedir. Bazı araştırmalarda da ders kitapları, öğretmenlerin düşünme ve yaratıcılıklarını sınırlamakla ve öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarını karşılamada yetersiz kalmakla suçlanmaktadır (Elliot, 1990, s. 42; Shawer vd., 2009, s. 130). Program materyallerinin yetersiz kaldığı bu gibi durumlarda öğretmenlerin program materyallerini uyarlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Program materyallerinin öğretim yapılan sınıfın özelliklerine uygun olmadığı durumlarda, öğretmenler ders kitabını sınıfta kullanırken, kitaptaki etkinlikleri başka bir etkinlik ile değiştirme, düzeltme yapma, çıkarma, ekleme yapma ya da yeni bir etkinlik oluşturma gibi uyarlamalar yapabilmektedirler (Bernard, 2017, s. 78; Li ve Harfitt, 2017, s. 410).

Öğretmenler program materyallerini sınıflarında kullanırken, materyalleri takip etme, uyarlama, es geçme ve kendi program materyallerini oluşturma gibi kararlar alabilmektedirler (Bernard, 2007, s. 101). Öğretmenlerin programın uygulanmasındaki rollerini kavrayabilmek için program materyalleri ile öğretmenler arasındaki ilişkinin

araştırılması gerektiği açıktır (Sherin ve Drake, 2004, s. 1). Öğretmenlerin program materyallerini sınıflarında nasıl kullandıkları, programı nasıl kullandıklarını anlamada oldukça önemli olup (Remillard, 2005, s. 235), söz konusu programı uygularken hangi program uygulama yaklaşımına eğilimli olduklarının bir göstergesidir (Shawer, 2010b, s. 175). Çünkü öğretmenlerin program materyallerini kullanma şekilleri onların pedagojik ihtiyaç ve amaçları (Li ve Harfitt, 2017, s. 405) ile inanç, bilgi, deneyim vb. gibi kişisel kaynaklar doğrultusunda belirlenmektedir (Remillard, 2005, s. 237). Programın uygulanması ile ilgili çalışmalar, program materyallerinin kullanım şekline ilişkin bilgi sunmalıdır (Marsh ve Willis, 2007, s. 221). Öğretmenlerin, programın uygulanmasına yönelik yaklaşımlarını belirlerken program materyalleri kapsamında temin edilen ders kitaplarını sınıfta ne şekilde kullandıklarını incelemek, onların programın uygulanmasında hangi yaklaşıma eğilim gösterdiklerini belirleyebilmek açısından önemlidir.

2.5. Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları

Tek bir program uygulanmasına rağmen bazı sınıflardaki öğrencilerin diğer sınıflara göre daha iyi öğrenmeleri her zaman merak konusu olmuştur. Dahası, tek bir programın uygulanması sonucu nasıl farklı programların ortaya çıktığını anlamaya ihtiyacımız vardır (Shawer, 2010b, s. 173). Bu noktada, resmi programı uygulamada farklı bir şekle dönüştürmede etkisi olan program uygulama yaklaşımları karşımıza çıkmaktadır.

Programın uygulanması ile ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin uzmanlar tarafından hazırlanan programı genellikle iki şekilde uyguladıkları görülmektedir: programı bire bir uygulama ve var olan programda uyarlamalar yapma. Bu kapsamda program materyallerinin uygulanması bağlamındaki konulardan biri, “bağlılık” mı yoksa “uyarlama” mı konusudur (Ben-Peretz, 1990, s. 2). Berman’ın (1981) durumsallık modeline göre bağlılık ya da uyarlama konusunda karar verirken yeniliğin (öğretim programının) doğasına bakmak gereklidir. Yeniliğin iyi yapılandırıldığı durumlarda bağlılık yaklaşımının benimsenmesi daha faydalı iken, iyi yapılandırılmamış durumlarda uyarlama yapmak daha yararlıdır. Daha karmaşık durumlarda ise bu iki yaklaşımın kombinasyonu gereklidir (Akt., Bümen vd., 2014, s. 208).

Alan yazında programın uygulanması ile ilgili yaygın olarak “bağlılık” ve “uyarlama” yaklaşımlarından bahsedilirken, ilk olarak Snyder ve arkadaşları (1992, s.

410) tarafından bu iki yaklaşıma bir üçüncüsü eklenmiştir. “Enactment” olarak adlandırılan bu üçüncü yaklaşıma göre, öğretmenler programda önemli değişiklikler yapan program geliştirme uzmanları gibi hareket ederler ve öğrenci deneyimlerinden yola çıkarak programı oluştururlar. Program artık öğretmen ve öğrenci deneyimlerinden oluşan bir üründür. Öğretmenler sadece programı aktaranlar değil, programın aktif tasarlayıcılarıdır (Remillard, 2005, s. 214). Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ile ilgili alan yazın incelendiğinde, Shawer (2003) da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda öğretmenlerin programa, programı aktaranlar (*curriculum transmitters*), programı geliştirenler (*curriculum developers*) ve programı oluşturanlar (*curriculum makers*) olarak farklı şekillerde yaklaştıklarını belirtmiştir (Akt. Shawer vd., 2008 s. 2). Buna göre programı aktaran öğretmenler, programın uygulanmasında bire bir program materyallerine bağlı kalırken, programı geliştirenler öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda program materyallerinde atlama, çıkarma, ek kaynak ve etkinlik sağlama gibi uyarlamalar yapabilmektedirler. Programı oluşturanlar ise öğrenci deneyimleri ile kendi tutum, inanç ve tecrübelerinden yola çıkarak sınıfta yapılacak uygulamaları belirleyebilmektedirler.

Türkiye’de ise Tokgöz (2013, s. 142) tarafından doktora tez çalışması kapsamında programın uygulanmasında öğretmenlerin benzerlik ve farklılık gösteren özelliklerinden yola çıkarak üç farklı öğretmen profili belirlenmiş ve bu profiller program takipçileri (*curriculum followers*), program genişleticileri (*curriculum extenders*) ve program uyarlayıcıları (*curriculum adapters*) olarak adlandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre programı takip edenler, programın uygulanmasında, alan yazında yer alan diğer sınıflamalardaki gibi program materyallerine bağlı kalırken, programı uyarlayanlar program materyallerindeki eksiklikleri başka kaynaklarla ya da kendi deneyimleri ile telafi edebilmektedirler. Bu sınıflamada yer alan programı genişletenler ise öğrenci başarısı üzerine odaklanmakta ve bu nedenle programı sınıflarında uygularken, öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarısını arttırmak ve sınav performansını yükseltmek amaçlı bilgi aktarımına öncelik vermektedirler. Tokgöz (2013, s. 289) tarafından yapılan sınıflamada alan yazında yer alan programa bağlılık ve programın uyarlanması yaklaşımlarının karşılığı varken, program iradesi yaklaşımına rastlanmamaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları, Snyder ve arkadaşları (1992, s. 410) tarafından programa bağlılık

(*fidelity*), karşılıklı uyum (*mutual adaptation*) ve irade yaklaşımı (*enactment*) olarak yapılan sınıflama başlıkları dikkate alınarak açıklanmıştır.

2.5.1. Programa bağlılık

Öğretim programına bağlılık, uzmanlarca tasarlanan programın öğretmen ve paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması anlamına gelmektedir (Bümen vd., 2014, s. 205). Bu yaklaşımda öğretmenler merkezde hazırlanan programları sınıflarında aynen uygularlar. Öğretmen ve paydaşların öğretim programına bire bir bağlı kalmalarının doğru olup olmadığı ile ilgili bir bilgiye alan yazında yer verilmese de programa bağlılığın, programın başarısı ve başarısızlık sebepleri ile ilgili açıklamalara bir dayanak oluşturabileceği bilinmektedir.

Programa bağlılık yaklaşımını benimseyen öğretmenler özellikle ders kitabındaki ünitelerin sırasında kendilerine göre bir değişiklik yapmadan olduğu sırayla aktarma eğilimindedirler. Jackson'ın (1986) da belirttiği gibi, çoğu öğretmen öğrettikleri materyalin öğrencilere nasıl sunulması gerektiği ile ilgili karar verme konusunda hiç uğraşmazlar. Bunun yerine bu kararı kendileri adına veren ders kitabı gibi ticari olarak hazırlanmış öğretim materyallerine güvenirlir (Akt., Ben-Peretz, 1990, s. 1). Programa bağlılık yaklaşımı, programı ders kitabı serileri, öğretim kılavuzları ve öğretmen planlarıyla sınırlandırır (Snyder vd., 1992, s. 427).

Programa bağlılık yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin kendilerini öğretmen kılavuz kitapçığında açıkça belirtilen mesajlarla sınırlandırmaları öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve özerkliklerini de sınırlandırmaktadır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2004, s. 56). Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarında sadece programın içeriğine bağlı kalmaları farklı şekillerde açıklanabilir (Ben-Peretz, 1990, s. 2). Birincisi, öğretmenler, programı geliştiren ya da ders kitaplarını yazan uzmanların program materyallerinde yer verilen konu, tema ve ilkeleri geçerli bilgi ve uzmanlığa sahip olarak seçtiklerini düşündükleri için kılavuzda verilen önerilere sadık kalmayı tercih ederler. Diğer bir açıklama ise öğretmenlerin yorumlama yetenekleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin yetersiz eğitimi ve deneyimi, öğretmenlerin program geliştirme uzmanları ve yazarlar tarafından açıkça belirtilen tema ve ilkelerin ötesinde ekleme yapamamalarına neden olabilmektedir. Her ne kadar olası görünmese de diğer bir yorum, öğretmen kılavuzunun bir üniteye verilebilecek olası tüm eğitsel mesajların kapsamlı bir listesini gerçekten de sunması ve bu yüzden öğretmenlerin kılavuzdaki tavsiyeler çerçevesinde kalması olabilir. Öğretmenlerin programa bağlı kalmalarındaki

gerekçe ne olursa olsun, bu yaklaşıma göre yapılan öğretim programı uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin programla ilgili ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir (Marsh ve Willis, 2007, s. 223).

Programa bağlılık, öğretim programının uygulanabilirliği ile ilgili önemli bilgiler sunar. Eğer öğretmenler programa bağlı kalmakta zorlanıyorsa, bu durum programın uygulanabilirliğini sorgular. Bununla birlikte öğretmenler programı uygularken ona bağlı kalmada problem yaşamamalarına rağmen, programdan istenilen çıktı alınamıyorsa, bu durum da programın gözden geçirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir (Dusenbury vd., 2003, s. 240).

Programa bağlılık yaklaşımını benimseyen öğretmenler program materyallerini sadece temin eden aktarıcılardır ve öğretim esnasında sergiledikleri davranışlar aşağıda verilmiştir (Shawer vd., 2008, s. 2; Shawer, 2010a, s. 598):

- Uzmanlar tarafından hazırlanan programda yer alan amaçları ve içeriği olduğu gibi öğrencilere aktarırlar.
- Öğretimde öğrenci ders kitabını ve öğretmen kılavuz kitabını takip ederler.
- Öğrenci ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı dışında yeni materyal ya da konu sunmazlar.
- Öğretim içeriğinin tek kaynağı olarak öğrenci ders kitabını kullanırlar.
- Ders kitabı içeriğini ünite ünite, ders ders, sayfa sayfa aktarırlar.
- Sınıf dinamiklerine cevap vermeden yalnızca içeriğe odaklanırlar ve eksik unsurları nadiren tamamlarlar.
- Öğretimde ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere sadık kalırlar.
- Ders kitabına bağlı bir öğretim gerçekleştirdikleri için genelde bir sonraki derste ne öğreteceği ve nasıl öğreteceği bellidir.

Özetle, ister programın çok kapsamlı bir şekilde hazırlanmasından, ister öğretmenlerin programı yorunlamadaki yetersizliğinden kaynaklansın, programın uygulanmasında programa bağlılığı benimseyen öğretmenlerin temel özellikleri, uzmanlar tarafından hazırlanan program kapsamında temin edilen program materyallerine sadık kalmaları ve bu materyallerde yer alanlar dışında bir amaç, içerik ya da etkinliğe sınıflarında yer vermemeleridir.

2.5.2. Karşılıklı uyum

Snyder ve arkadaşları (1992, s. 410) tarafından karşılıklı uyum olarak adlandırılan bu yaklaşım alan yazında bahsedilen programın uyarlanması yaklaşımına karşılık gelmektedir. Programın uyarlanması yaklaşımı, programdaki düzenlemelerin program geliştirme uzmanları ve programı sınıflarında kullanan öğretmenler tarafından yapıldığı süreci tanımlayan bir yaklaşımdır (Snyder vd., 1992, s. 410). Bu yaklaşımda program hala program geliştirme uzmanları tarafından belirlendiği için programa bağlılık yaklaşımından farklı bir program bilgisi önerilmemekle birlikte, öğretmenler programda değişiklik yapma konusunda daha esnekler (Shawer vd., 2008, s. 2). Programın uyarlanması yaklaşımı, programa bağlılığın öğretmenleri sınırlandırdığını, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı ettiğini belirten araştırmacılar tarafından benimsenmektedir. Uyarlama yaklaşımını benimseyenler, programın okula uygun bir şekilde uyarlanması gerektiğini ve bu uyarlama sürecinde program geliştirme uzmanları ile öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarını savunmaktadır. Çünkü program geliştirme uzmanları öğretim ortamının kendine özgü özelliklerini fark edemezken, öğretmenler öğrenci özelliklerini daha iyi bilip değerlendirerek uzmanlara bu konuda önemli veriler sağlarlar. Diğer taraftan, uzmanlar da program ile ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlere uygulayabilecekleri planlı ve sistematik bir materyal sağlar (Bümen vd., 2014, s. 207). Böylece program uyarlama yaklaşımında öğretmenler, ne uzmanlar tarafından geliştirilmiş bir programı körü körüne uygularlar ne de uzmanların planladıklarından tamamen bağımsız uygulamalarda bulunurlar. Bu nedenle bu yaklaşım karşılıklı uyum olarak da adlandırılabilir.

Drake ve Sherin (2006, s. 160), öğretmenlerin programı uygulamalarında - okuma, değerlendirme ve uyarlama - olmak üzere üç aşama bulunduğunu belirtmiştir. Okuma aşamasında öğretmenler, öğretmen kılavuz kitapçığı ve öğrenci çalışma kitabı da dâhil olmak üzere programla ilgili her materyali gözden geçirirler. Değerlendirme aşamasında, program materyallerini derse uygunluk, aktivitelerin sırası, kullanılacak materyaller vb. açılardan kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirirler. Uyarlama aşamasında ise derste programla ilgili önemli değişiklikler yaparlar. Programın uyarlanması öğretimden önce, öğretim sırasında ya da öğretim sonrasında yapılabilir.

Ben-Peretz (1990, s. 51), öğretim programının uyarlanmasını, uzmanlar tarafından tasarlanan resmi ve yazılı programın içindeki potansiyel programı açığa çıkartmak olarak tanımlamıştır. Burada belirtilen “potansiyel programdan” kasıt, programın uygulandığı sınıftaki öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda

yeniden şekillenen öğrenme-öğretme yaşantılarını kapsayan programdır. Diğer bir deyişle Posner'ın, öğrenci, öğretim ortamı, çevre vb. faktörlerden dolayı resmi programın uygulanmasında meydana gelen değişiklikler olarak tanımladığı işevuruk eğitim programı, öğretmenlerin program uyarlamaları sonucunda ortaya çıkan potansiyel programdır.

Öğretim programının uyarlanması belli bir dersin amaçları, yapısı ve dersi oluşturan etkinlikler vb. konular üzerinde program uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından yapılan önemli değişikliklerdir (Bümen ve Yazıcılar, 2015, s. 10). Resmi ve yazılı programın sınıfta uygulanması sırasında işe yarayan ve yaramayan noktalara karar verilerek ilgili program ortamın şartlarına göre şekillendirilir (Öztürk, 2012, s. 272).

Ben-Peretz'e göre (1990, s. 12) programın asıl değeri, sınıftaki uygulamalarında öğretmene tanıdığı esneklik, yani uyarlama ve dönüştürme imkânı kadardır. Öğretmenler öğretim yaptıkları öğrencileri, sınıfları ve okulu programı merkezden geliştiren uzmanların asla bilemeyeceği şekilde bilirler ve bu durum öğretmenin programla ilgili değişmesi gereken durumları ortaya çıkarmasına yardımcı olur.

Programın uyarlanması yaklaşımını benimseyen öğretmenler program düzenlemeleri yapan program uyarlayıcılarıdır ve programın uygulanmasında gösterdikleri özellikler şunlardır (Shawer vd., 2008, s. 2):

- Öğretmenler programdaki düzenlemelerle programın uygulanmasında daha aktif bir role sahiptir.
- Ders kitabındaki işe yaramayan bazı bölümleri atarlar, ders kitabında olmayan konular eklerler ve kitapta olmayan materyalleri/etkinlikleri sınıfa getirirler.
- Öğretmenler program materyallerine ek olarak çeşitli kaynaklar kullanırlar.
- Daha esnek ders planları kullanırlar.
- Öğrenci farklılıklarına cevap verirler ve çeşitli öğretim tekniklerine başvururlar.
- Öğrenci deneyimleri öğretimde önemli kaynaklardır.

Özetle, programın uygulanmasında uyarlama yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin temel özellikleri, uzmanlar tarafından geliştirilen resmi öğretim programı kapsamında temin edilen program materyallerine derslerinde yer vermekle birlikte, gerektiğinde bu materyallerde yer alan amaç, içerik ve etkinliklerde düzenlemeler yapmalarıdır.

2.5.3. İrade yaklaşımı

Program çalışmalarında öğretmen katılımının tek yolu ders kitapları şeklindeki program materyallerinin kullanımı değildir. Öğretmenler merkezi ya da okula dayalı program geliştirme çalışmalarına katılarak program geliştiriciler olabilirler. Böylelikle kendi program materyallerini oluştururlar. Yani programa bağlılık yaklaşımında öğretmenler program geliştirme uzmanlarının niyetlerini gerçekleştiren birer “araç” olarak görülürken, program geliştiriciler olarak öğretmenler kendi müziklerinin bestekârları olurlar (Ben-Peretz, 1990, s. 10). Bu yaklaşıma göre öğretmenler sınıftaki uygulamalarında kendi iradelerini kullanırlar. Öğretmenlerin konu alanı bilgileri, öğretim yaptıkları sınıflar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları program geliştirme sürecinde başlangıç noktası olur.

Program geliştirme sürecine öğretmenin katılımı iki şekilde olabilir. Birincisi, öğretmenler, öğretim yılı başlamadan önce program geliştirme ve konu alanı uzmanları ile birlikte program geliştirme çalışmalarında yer alabilirler. Eğitim programının ve okulun amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenlerin programın amaçlarını anlamaları, kullanılacak öğrenme yaşantılarına aşina olmaları etkilidir. Bunu başarmanın en iyi yolu da öğretmenlerin eğitim programının planlanmasına en azından çıktı ve yolları anlayabilecek kadar katılmasıdır (Tyler, 2014, s. 115). İkincisi, uzmanlar tarafından geliştirilmiş bir program olmasına karşın sınıf uygulamalarında bu programa başvurmadan kendi alternatif programlarını geliştirebilirler. Her ne şekilde olursa olsun, program geliştirme sürecine öğretmenin katılımı uzun ve masraflı bir süreçtir (Ben-Peretz, 1990, s. 18). Tek bir sınıf için bile program geliştiren öğretmenler, bolca zamana, kaynağa ve profesyonel desteğe ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte programın ve program materyallerinin olası alternatiflerini oluşturmak farklı sınıf ortamlarındaki öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme açısından çok daha işlevseldir.

Aynı konunun alternatif versiyonlarını içeren program ürünlerinin çoğulcu yapısı, öğretmenlerin program geliştirme uzmanlarının tasarılarından bağımsız hareket etmelerine olanak sağlar. Öğretmenler alternatifler arasında seçim yapma konusunda özgür hissedebilirler ya da farklı alternatifleri bir araya getirerek kendi program materyallerini oluşturabilirler. Hatta öğretmenler bunu bir adım öteye taşıyarak kendi bilgi, öğretim tercihleri ve öğretim durumlarının doğasına ilişkin iç görüşlerine dayalı olarak uzmanların geliştirdiğinden tamamen farklı bir program geliştirebilirler (Ben-Peretz, 1990, s. 1). Burada sorulması gereken soru öğretmenlerin bunu yapabilecek bilgi, beceri ve uzmanlığı sahip olup olmadıklarıdır.

Programın uygulanmasında irade yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin özellikleri şunlardır (Shawer vd., 2008, s. 3; Snyder vd., 1992, s. 410-429):

- Program hakkında karar veren ve programda önemli değişiklikler yapan programcılar gibi hareket ederler.
- Bu yaklaşımda program öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa oluşturulur.
- Program bilgisi daha önceki yaklaşımlarda olduğu gibi artık bir ürün değil, öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulan deneyimlerden oluşan yapılardır.
- Bu yaklaşımda öğretmenler çoğunlukla basılı öğretim programı materyallerine başvurmadan öğretimi planlarlar.
- Öğretmenler programın temalarını ortaya çıkarmak için öğrenci ihtiyaçlarını ölçen program geliştiriciler olurlar ve derslerinde resmi öğretim programından bağımsız konulara yer verirler.

Özetle, programın uygulanmasında irade yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin temel özellikleri, uzmanlar tarafından geliştirilen resmi öğretim programı kapsamında temin edilen program materyallerini kullanmamaları, derslerinde bu materyallerde yer alanlardan daha farklı amaç, içerik ve etkinliklere yer verebilmeleridir.

2.6. Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmenin program uygulama yaklaşımını belirlemeden öğrenme ürünleri ile ilgili bir karara varmak, eksik bir değerlendirme yapmak anlamına gelir (Fullan ve Prompet, 1977, s. 335). Çünkü söz konusu programın sınıfta nasıl uygulandığını bilmeden sadece öğrenme çıktılarının dikkate alınması ile yapılan değerlendirmeler programın etkililiği hakkında yanıltıcı sonuçlar verebilir. Bu nedenle öğrencinin ister bilişsel ister duyuşsal öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde, programın nasıl uygulandığının incelenmesi, sürecin daha açık bir şekilde görülmesini ve böylelikle ilgili öğretim programının başarısı hakkında daha doğru tespitlerde bulunabilmeyi sağlayacaktır.

Öğretmenin programı uygularken benimsediği yaklaşım, hem kendi mesleki gelişimi hem de öğrenci çıktıları üzerinde etkili olmaktadır (Shawer vd., 2008, s. 1; Shawer, 2010b, s. 173). Öncelikle program geliştirme sürecine öğretmenin dâhil edilmesi, eğitim programlarının sınıfta uygulanmasındaki başarıyı arttırmaktadır. Öğretmenler geliştirme sürecindeki kararlara dâhil oldukları için bu kararları uygulamada daha istekli olmakta ve motivasyonları artmaktadır (Yüksel, 1998a, s. 520). Benzer şekilde programın sınıfta uygulanması üzerinde söz hakkına sahip olan ve

programda uyarlamalar yapan öğretmenlerin programı uygularken daha istekli olacağı ve kendi kararları doğrultusunda oluşturduğu etkinlikleri daha başarılı uygulayacağı beklenmektedir.

Öğretmenlerin program üzerinde söz hakkına sahip olmaları öğrenci çıktıları ve öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama yeteneği için oldukça önemlidir (Meidl ve Meidl, 2011, s. 23). Program geliştirme sürecinde bulunan ya da programda aktif bir şekilde uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrencilerin başarıyı deneyimleyebilecekleri biçimlendirici değerlendirmeler ve yaratıcı öğrenme deneyimleri tasarlayabilmektedirler (Kaplan ve Owings, 2001, s. 64). Ayrıca uygulamada programa bire bir bağlı kalmayarak öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda uyarlamalar yapan öğretmenlerin de öğrenci motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Shawer vd., 2008, s. 6).

2.6.1. Program uygulama yaklaşımlarının öğrenci motivasyonuna etkisi

Motivasyon kavramı, belli bir amaca yönelik davranışın başlamasını, bu davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını açıklamada kullanılmaktadır (Brophy, 1998, s. 3). Motivasyon kişilerin yaptıkları şeyleri sürdürmesini sağladığı için etkili öğrenme ve öğretme sürecinde temel bir faktördür. Öğrenciler motive olduklarında davranışları belli bir hedefe yönlendirilir (Gross, 1996, Akt., Shawer vd., 2008, s. 6). Motivasyon öğrenmeyi ve öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğu için öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci motivasyonunun artırılmasını sağlayacak uygulamalara yer verilmesi önemlidir.

Programa bağlılık yaklaşımı kapsamında program materyallerini bire bir uygulayan öğretmenler öğrencileri öğrenmeye motive edecek özel bir şey yapmayla ilgilenmezler (Shawer vd., 2009, s. 133). Diğer taraftan programa bire bir bağlı kalmayıp uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap vererek onları motive ederler (Shawer vd., 2008 s. 5). Öğrenci motivasyonun artırılmasında öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir.

Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını görmezden geldiklerinde, öğrenciler de söz konusu dersi, ihtiyaçlarını karşılamadığı için yersiz görürler ve derse yönelik motivasyonlarını kaybetmeye başlarlar (Shawer 2006, Akt., Shawer vd., 2008, s. 6). İlgi ve istekler ise, kişilerin ne sevip ne sevmediği ile ilgili oldukları için ihtiyaçtan farklılaşmaktadır. Örneğin, öğrenciler aritmetiği sevmeyebilirler; ancak onların aritmetik öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Benzer şekilde bazı insanlar sigara içmeyi

sevebilirler ama buna ihtiyaçları yoktur. Bazı durumlarda isteklerin görmezden gelinmesi öğrenmeyi kesintiye uğratmaz. Bununla birlikte, programı uyarlayan ya da geliştiren öğretmenler, öğretimi öğrenci ilgi ve istekleri etrafında planladıkları için, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırlar (Shawer vd., 2008, s. 6).

Öğretmenlerin programa yönelik yaklaşımlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik alan yazında yer alan bilgilere paralel olarak, dil öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar da, programda uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri öğrenmeye yönelik motive ettiklerini ve derse ilgilerini çektiklerini, tam tersine program materyallerini olduğu gibi aktaran öğretmenlerin ise öğrencileri öğrenmeye motive edemediklerini göstermiştir (Shawer vd., 2008, s. 1).

2.6.2. Program uygulama yaklaşımlarının akademik başarıya etkisi

Öğretmenlerin program materyallerini sınıfta kullanma şekilleri öğrencilerin öğrenme fırsatlarını anlamlı bir şekilde değiştirebilir (Bernard, 2017, s. 11). Programa bağlılık yaklaşımı kapsamında program materyallerindeki içerik ve etkinliklere bire bir bağlı kalan öğretmenler öğrencilerin ders kitabı gibi önceden belirlenmiş bir materyalden öğrenmeyi sevdiklerini iddia ederken, programı uyarlama yaklaşımı kapsamında uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine hitap eden bir öğretim gerçekleştirirler (Shawer vd., 2009, s. 129). Böylece sınıftaki etkinliklerde çeşitliliğe giderek farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamış olurlar. Benzer şekilde, programda uyarlamalar yapan öğretmenler program materyallerindeki eksiklikleri ya da problemleri, atlama, çıkarma, ekleme vb. şekillerde uyarlamalar yoluyla telafi ederek öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verirler. Böylece öğrenme sürecinin kolaylaşmasını sağlarlar.

Programa bağlı kalan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini sadece bilme düzeyinde geliştirmeye odaklanırken, programda uyarlama yapanlar kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinin geliştirilmesini de önemserler (Shawer vd., 2008, s. 4). Böylece öğrencilerde sadece bilme düzeyinde yüzeysel bir öğrenme yerine, en az kavrama düzeyinde bir öğrenme sağlanarak bilgilerin kalıcılığı artırılır. Bu öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre programda gerekli uyarlamaları yaptıkları için öğrenme daha anlamlı bir şekilde gerçekleşir.

Erickson ve Shultz (1992, s. 467), öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisini açıklarken, resmi öğretim programını dondurulmuş yemeğe benzettikleri bir metafor kullanmışlardır. Buna göre

programı aktaran öğretmenlerin rolü, yemeği (öğretim programını) alıp, bu yemeği belli bir zamanda bitirmek zorunda olan öğrenciler için ısıtmaktır (öğretim). Ne yenileceğine ve yemek süresinin ne kadar olması gerektiğine karar vermek öğretmenin sorumluluğunda değildir. Hızlı bir şekilde yiyen öğrenciler daha iyi yemekler (yetenekliler için programlar) alırken, az yiyenler daha küçük parçalara bölünmüş bir yemeğe (telafi öğretimi) yönlendirilirler. Schön'a göre (1983, s. 332), programın doğrudan öğrencilere aktarıldığı durumlarda, öğrenciler edinmesi gereken bilgiler üzerinde çok fazla düşünmeden, sınavları nasıl geçeceğini, eğitim sisteminin üst kademelerine nasıl ilerleyeceğini ve nasıl puan alacağını keşfederek, sistemi yenmek adına bu yemekten daha fazla yiyebilmek için yarışır. Bu durum, ya yemek yemeyi (öğrenmeyi) tamamen reddeden ve sorun çıkarıcı ya da öğreniyormuş gibi görünen, fakat verilen bilgiyi nadiren içselleştiren öğrencilere varlığına neden olarak programın aktarılmasının öğrenme üzerindeki olumsuz etkisini ortaya çıkarır. Diğer taraftan, programı geliştiren öğretmenler ise öğrencilerin damak tadına uygun yemekler sağlayan iyi aşçılardır. Bu lezzetli yemeğin (öğretim programı), ne kadar pişirilip yenileceğine öğrenciler karar verdikleri için yemek tamamen hazmedilir, yani öğrenme tam anlamıyla gerçekleştirilir (Erickson ve Shultz, 1992, s. 467).

Dil öğretimi ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalar, programa bağlılık yaklaşımı kapsamında program materyallerini bire bir uygulayan öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesi ve akademik başarısı üzerinde önemli bir gelişmeye sebep olmadıklarını, programda uyarlamalar yapan öğretmenlerin ise öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarına karşılık vererek öğrenme ve akademik başarının artırılmasına katkı sağladıklarını göstermiştir (Shawer vd., 2008, s. 11). Bu çalışmalara göre yabancı dil öğretiminde programın uygulanmasında uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

2.7. İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programı

Çalışma kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programını uygulama yaklaşımları incelendiğinden söz konusu programa ilişkin bilgi vermek, programın uygulanmasında öğretmenlerin yaklaşımlarını anlayabilmek açısından önemlidir. Bu nedenle bu bölümde öncelikle, Türkiye'deki güncel İngilizce dersi öğretim programından ve bu programın yapısından bahsedilmiş, daha sonra söz konusu programın uygulaması sırasında öğretmenlerden beklenen rollere değinilmiştir.

2.7.1. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının gelişimi

İngilizce dil öğretimi tarih boyunca dil ve öğrenme üzerine çeşitli görüşlerden etkilenmiştir. Özellikle dil ile ilgili “yapısal”, “işlevsel” ve “iletişimsel” görüşler belli yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Tarih boyunca dil öğretimi ile ilgili ortaya çıkan bu yaklaşım ve yöntemler, İngilizce öğretim programı, sınıf uygulamaları, kullanılan materyaller, öğretmen-öğrenci rolleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri üzerinde etkili olmuştur (Yanık-Ersen, 2007, s. 210).

Dil öğretimi ile ilgili kullanılan yapısal (structural) görüşün ürünü olan geleneksel yöntemler (*Grammar Translation, Audio-lingual, Total Physical Response, Silent Way*), “ürün-odaklı” programların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Daha sonra, bilişsel ve hümanistik öğrenme görüşlerinin vurgulandığı işlevsel (functional) görüşe dayalı yaklaşımlar (*Natural Approach, Suggestopedia, Community Language Teaching*) ile birlikte “işlevsel-kavramsal” programlar ortaya çıkmıştır. Son eğilim olarak ise dilin “iletişimsel” görüşüne dayanan yaklaşımlarla birlikte (*Communicative Language Teaching, Task-based Instruction, Integrated Skills Approach*) “süreç-odaklı” programlar gündeme gelmiştir (Richards ve Rogers, 1990, s. 17).

Türkiye eğitim sisteminde, uzun yıllardır 8+4 olarak var olan eğitim modelinin 2012 yılında 4+4+4 sistemine dönüştürülmesi ile meydana gelen son değişiklikler var olan İngilizce öğretim programlarının yeniden tasarlanmasını gerektirmiştir (MEB, 2018, s. 3). Bunun dışında zaman zaman Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na yenilenen taslak öğretim programları, MEB tarafından yayınlanmaktadır. Bu kapsamda en son 2018 yılının Ocak ayında yenilenen İngilizce öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu’nun ilgili sayfasında yayınlanmıştır.

MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan 2-8. sınıflar İngilizce öğretim programının tasarlanmasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı - ADOÇEP (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) takip edilmiştir. Bu doğrultuda yeni program modeli, öğrenci ihtiyaçlarını, öğrenmenin gerçek yaşam uygulamalarına dönüştürülmesini ve dilin gerçek bir iletişim ortamında kullanımını desteklemektedir. Yenilenmiş programda benimsenen iletişimsel yaklaşım, İngilizcenin sadece bir ders olarak değil, bir iletişim aracı olarak kullanılmasını gerektirmektedir (MEB, 2018, s. 3). Bu nedenle günümüzde tasarlanan ve uygulanan İngilizce öğretim programının, İngilizce dil öğretiminde var olan “iletişimsel” görüşe dayalı olarak *süreç-odaklı* olduğu söylenebilir.

2.7.2. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının yapısı

Bu bölümde güncel İngilizce dersi öğretim programının yapısı, programın öğeleri olan kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları başlıkları altında incelenmiştir. Programın yapısını incelemek, programın felsefesini ve programın uygulanmasında öğretmenlere düşen rolleri anlamak açısından önemlidir.

2.7.2.1. Kazanımlar

İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programı modeli dil öğrenmeye iletişim olarak odaklanır. Farklı gelişim düzeylerindeki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak, İngilizce öğrenmeyi ilgi çekici, merak uyandıran ve eğlenceli bir hale getirmeyi amaçlar (MEB, 2018, s. 4). İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, programın kazanımlarının, “dil becerileri ve öğrenme çıktıları” başlığında her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) altında ayrı ayrı verildiği görülmektedir. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programındaki öğrenme çıktılarının sınıflara ve dil becerilerine göre dağılımı ilgili programın incelenmesinin ardından Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

Tablo 2.1

İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Sınıflara ve Dil Becerilerine Göre Dağılımı

		Öğrenme Çıktıları						Toplam	
		2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf		8. sınıf
		n	n	n	n	n	n	N	
Dil Becerileri	Dinleme	16	22	21	14	14	13	15	115
	Konuşma	23	24	26	27	27	26	31	184
	Okuma	-	-	-	11	12	13	14	50
	Yazma	-	-	-	-	6	11	10	27
Toplam		39	46	47	52	59	63	70	376

Tablo 2.1 incelendiğinde, programda yer alan öğrenme çıktılarının, programda benimsenen iletişimsel yaklaşıma uygun bir şekilde, ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olduğu açıkça görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça okuma ve yazma becerilerine yönelik öğrenme çıktılarına da yer verilmektedir. Bununla birlikte tüm sınıf kademelerinde en çok ağırlık verilen öğrenme çıktıları konuşma becerisine yöneliktir. Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya

Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmanın ilk aşamasıdır. Bu yaş grubunda öncelikli amaç, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. İkinci amaç ise, okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesidir. Öğrencilerden, basit ifadeleri ve kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş vb. iletişimsel anlamda önemli alanlarda sıklıkla kullanılan ifadeleri anlayabilmeleri beklenmektedir. Bu düzeyde öğrenci bilindik konular hakkında basit bilgi alışverişini gerektiren kolay etkinlikler yoluyla iletişim kurabilir, yakın çevresini basitçe betimleyebilir ve temel ihtiyaçlarını anlatabilir (MEB, 2018, s. 71).

2.7.2.2. İçerik

İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programı içeriğin düzenlenmesi açısından incelendiğinde, içeriği oluşturan konuların iletişimsel işlevler başlığı altında verildiği ve her bir sınıf düzeyinde on temanın yer aldığı görülmektedir. Temaların belirlenmesinde öğrencinin gelişim düzeyleri ve ilgileri dikkate alınmıştır. Dil öğrenme ve günlük hayat arasında bağlantı kurmak için *aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatil, boş zaman aktiviteleri* gibi öğrencilerin yaşamıyla ilgili temalar seçilmiştir. Hedef kültürün ve uluslararası kültürün unsurları olumlu bir şekilde sunulmuş ve aynı zamanda olumsuz tutum oluşturmaktan kaçınmak için Türk kültürünün değeri de vurgulanmıştır. Değerler, her bir ünitenin izin verdiği ölçüde konu ve temaların içine gömülmüştür (MEB, 2018, s. 6). İçeriğin verilmesinde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzağa vb. sıralamaya dikkat edilmiştir. Örneğin, özellikle 2. ve 3. sınıflarda “*doctor, zebra, lemon*” gibi ortak sözcüklerin kullanımına özen gösterilmiştir (MEB, 2018, s. 13).

Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programındaki temalar ve iletişimsel işlevlerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi alanları ve gelişim alanları dikkate alınmış, konu ve temalar “bilinenden bilinmeyene/yakından uzağa” ilkesine uygun olarak sıralanmıştır. Ele alınan temalar; dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler olarak belirlenmiştir. İletişimsel işlevler ise; kişi ve karakterleri betimleme, basit karşılaştırmalar yapma, geçmiş eylemler, günlük rutinler ve etkinlikler hakkında konuşma ve basit önerilerde bulunma şeklindedir (MEB, 2018, s. 71).

2.7.2.3. Eğitim durumları

Hiçbir dil öğretim yöntemi tek başına çeşitli öğrenme stillerini ve farklı aşamalarda öğrenci ihtiyaçlarını ele alabilecek kadar esnek olmadığı için, İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programında öğretim tekniklerinin *seçmeli bir karışımı*

benimsenmiştir (MEB, 2018, s. 3). Program temelde öğrenme stratejilerini hem sınıf öğretiminde hem de ev ödevlerinde çeşitlendirir. Program, bazı belirli dil öğrenme stratejilerinin sınavlar yüzünden diğerlerinden daha fazla kullanılmasından şiddetle sakınır (MEB, 2018, s. 4). İlgili programın incelenmesinin ardından, programda önerilen etkinliklerin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 2.2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.2

İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.

	Sınıflar								Toplam
	2	3	4	5	6	7	8		
1. El işi	11	10	10	3	-	-	-	33	
2. Şarkılar	10	10	10	5	2	-	-	37	
3. Drama (rol oynama)	10	10	10	10	10	10	10	70	
4. Çizme ve boyama	10	10	10	3	-	-	-	33	
5. Oyunlar	10	6	9	10	10	10	10	65	
6. İşaretleme	10	9	7	8	10	10	10	64	
7. Kukla yapma	7	10	8	5	1	-	-	31	
8. Eşleştirme	10	9	10	10	9	10	10	68	
9. Soru-cevap	8	10	10	8	10	10	10	66	
10. Sıralama	1	3	3	5	6	10	10	38	
11. Hikâye anlatma	-	-	7	9	5	10	10	41	
12. Doğru/Yanlış etkinliği	-	-	-	8	10	10	10	38	
13. Bilgi transferi	-	-	-	8	10	10	10	38	
14. Boşluk doldurma	-	-	-	-	8	10	10	28	
15. Tahmin etme	-	-	-	-	-	9	10	19	
16. Yarışma	-	-	-	2	-	-	-	2	
17. Eş ve zıt anlamlılar	-	-	1	-	-	-	-	1	
18. Kim olduğunu bulma	-	-	-	-	7	9	10	26	
Toplam	86	87	95	94	98	118	120	698	

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programında toplam 18 etkinlik yer almaktadır. Sınıf seviyesi arttıkça önerilen etkinliklerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun bir şekilde daha bilişsel aktivitelere yöneldiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte drama (rol oynama), oyunlar, işaretleme, soru-cevap ve sıralama gibi etkinliklere tüm sınıf kademelerinde yer verilmektedir. Bu doğrultuda programda öğrenci merkezli ve eğlendirici öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsendiği söylenebilir. Yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında ise toplam 12 etkinlik önerilmiştir. “Kim olduğunu bulma” ve “tahmin etme” etkinlikleri toplam 9 üniteye önerilirken, “drama, oyun oynama, işaretleme, eşleştirme, soru-cevap, sıralama, hikâye anlatma, doğru-yanlış, bilgi transferi ve boşluk doldurma” etkinlikleri her üniteye önerilmiştir. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programında yer alan

etkinliklerin yanı sıra program kapsamında önerilen kaynakların da sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenmiş ve Tablo 2.3'te özetlenmiştir.

Tablo 2.3

İngilizce Dersi (2-8. Sınıflar) Öğretim Programında Önerilen Kaynakların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Sınıflar							Toplam
	2	3	4	5	6	7	8	
1. Resimler	11	11	13	9	10	10	10	74
2. Videolar	10	10	9	10	10	10	10	69
3. Posterler	8	5	10	10	8	10	10	61
4. Şarkılar	10	10	10	5	10	4	10	59
5. İlanlar	10	6	5	10	7	3	4	45
6. Karikatürler	9	7	10	10	9	-	-	45
7. Hikâyeler	2	4	6	8	10	10	10	50
8. Sohbetler	3	9	10	10	10	-	-	42
9. Listeler	1	3	8	5	2	5	10	34
10. Notlar ve mesajlar	-	1	3	4	2	5	10	25
43...								
Toplam	87	103	142	134	131	165	162	924

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programında toplam 43 kaynak önerilmektedir. Programda İngilizcenin gerçek hayatta kullanılış şeklini ve iletişimsel doğasını vurgulamak adına *orijinal materyallerin* kullanılması üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin 2. ve 3. sınıflarda defterleri yoktur. Öğrenciler hazırlanmış bir materyali tekrarlamaktansa grupça oyun oluşturma ve sınıf arkadaşları ile oynama gibi gerçek iletişim gerektiren aktivitelerle meşgul olurlar. Etkinliklerin iletişimsel amaçlı kullanımlarının dışına çıkmada, geleneksel ders kitaplarının öğretmenlere verdiği esneklik konusuna değinmek için, özellikle 2-3 ve 4. sınıflarda ders kitaplarının yanında ders planları, basılı metinler, bilgi kartları, görsel-işitsel materyaller gibi öğretmen kaynak paketleri dikkate alınmıştır (MEB, 2018, s. 10).

2.7.2.4. Sınama durumları

İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programındaki ölçme prosedürleri, öğrenme ve öğretme sürecinden farklı değildir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesi temelde *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına* dayanır. Burada çeşitli ölçme türleri ve değerlendirme teknikleri vurgulanır. *Öz-değerlendirme* önemlidir. Öğrenciler “Ne öğrendin?”, “Ne kadar öğrendiğini düşünüyorsun?” ve “Derste öğrendiklerine dayanarak gerçek hayatta ne yapabileceğini düşünüyorsun?” gibi

soruları cevaplamaya teşvik edilir. Programın ilk aşamalarında, özellikle 2. ve 3. sınıflarda, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum, inanç ve güdüler oluşturmak için *biçimlendirici testler* kullanılmaktadır. 4. sınıflar ve sonrasında birtakım *biçimlendirici ve özetleyici* ölçme teknikleri sunulmaktadır. Öğrenci başarılarının nesnel bir kaydını sağlamak için yazılı ve sözlü sınavların, testlerin, ev ödevlerinin ve projelerin uygulanması yoluyla *resmi (formal) değerlendirme* de gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018, s. 6). Yani İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programında hem *süreç* hem de *ürün* odaklı değerlendirme prosedürleri önerilmektedir.

Özetle, 2018 yılında yayınlanan güncel İngilizce dersi (2-8. Sınıflar) öğretim programının, program tasarımı öğeleri ve benimsediği felsefe açısından çağın gereklilerine uygun bir şekilde yapılandırmacı bir anlayışla tasarlandığı söylenilebilir. Fakat önemli olan kâğıt üzerinde mükemmel bir program oluşturmak değil, ilgili programı amacına uygun bir şekilde uygulamaya geçirebilmektedir. Etkili bir program, iyi şekilde tasarlanmasının yanında iyi bir uygulama gerektirir. Bu nedenle program uygulayıcıları olan öğretmenlerin programın felsefesi, yapısı ve programda yapılan güncellemeler konusundaki bilgi ve düşünceleri ile bu bilgileri ne kadar uygulamaya aktarabildikleri önem arz etmektedir.

2.7.3. İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının uygulanmasında öğretmenin rolü

İngilizce dersi (2-8. sınıflar) öğretim programının tasarımında yakından takip edilen Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı dil öğrenmeyi hayat boyu bir girişim olarak gördüğünden, İngilizce'ye karşı olumlu bir tutum geliştirmek ilk aşamalardan itibaren önemlidir (MEB, 2018, s. 3). Bu nedenle İngilizce dersi veren öğretmenlerin öncelikli olarak yapmaları gereken, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde desteklenip rahat hissedebilecekleri eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, akıcılık, yeterlilik ve kalıcılığı desteklemek için öğrencilerin öğrenmelerini gerçek yaşam aktivitelerine aktarma gerekliliğini özellikle vurgular. İngilizce dersi (2-8. Sınıflar) öğretim programı dilin iletişimsel bir çevrede kullanımı üzerinde durur (MEB, 2018, s. 3). Bu nedenle İngilizce dersi veren öğretmenler dile çalışılacak bir konu olarak odaklanmaktansa, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak deneyimleyebilmelerine olanak sağlayan karma öğretim teknikleri benimsemelidir. Öğretmenler tek bir öğretim yöntemi yerine,

öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap edebilmek ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayabilmek için kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinde esnek olmalıdır.

İngilizce dersi (2-8. Sınıflar) öğretim programında belirtildiği üzere öğretmenin sınıfta bulunma nedeni İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmaktır. Öğretmenler iletişim sürecinde öğrenci hatalarını düzeltmez. İletişimin devamlılığına odaklanarak öğrenci hataları daha sonra düzeltirler. Programın öğrenme çıktıları, konuşma ve dinleme ağırlıklıdır. İngilizce dersi öğretim programının tasarlanmasında tek bir öğretim yöntemi belirlenmemiş; bunun yerine eğitimle ilgili son araştırmalarda ve uluslararası öğretim standartlarında yer alan eylem-odaklı bir yaklaşım (action-oriented approach) benimsenmiştir (MEB, 2018, s. 8).

İngilizce dersi öğretim programı modeli 3 öğrenme aşamasına ayrılmıştır. Birinci aşama olan 2 - 4 sınıflarda temel vurgu dinleme ve konuşma üzerindedir. İkinci aşamada yer alan 5 ve 6. sınıflarda dil becerileri geliştirilmeye devam edilirken, öğrencilere kısa metinler sunulur ve boşluk doldurma gibi kontrollü yazma aktiviteleri yaptırılır. Üçüncü ve son aşama olan 7. ve 8. sınıflarda ise öğrenciler dil öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak yazma ve okumaya maruz bırakılırlar. Buna göre öğrenme materyalleri ve öğretilecek işlevler her bir öğrenme aşamasına uygun aktivite türlerini yansıtacak şekilde seçilir. İngilizce öğretim programındaki bu desen, öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun olacak öğrenme uygulamalarını seçme konusunda öğretmenlere izin verir (MEB, 2018, s. 9).

Programın uygulanmasında öğretmene verilen esneklik öğrenci ihtiyaçlarına uygun aktiviteler gerçekleştirme konusunda her ne kadar faydalı olsa da özellikle öğretim programları kapsamında sunulan geleneksel ders kitaplarının sınıf uygulamalarında çok fazla esnekliğe imkân tanınması, bazı öğretmenlerin sunulan aktivitelerin iletişimsel yönünü göz ardı ederek farklı amaçlarla kullanma eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir. Örneğin, bir öğretmen etkileşimli bir soru-cevap şarkısını öğretmek yerine, bu aktiviteyi dinle ve boşlukları doldur etkinliğine dönüştürebilir (MEB, 2018, s. 9-10). Bu durum da programların, iletişimsel dil öğrenme ilkelerine göre tasarlanırsa dahi, sınıf ortamında bu ilkelere uygun bir uygulama gerçekleştirildiği sonucuna ulaşamayacağını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, ilgili programda belirtilen öğretmen rollerinin iyice anlaşılması ve programın uygulanması konusunda öğretmenlere gerekli desteğin verilmesi programın başarılı olabilmesi açısından önemli görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını incelemek ve bu yaklaşımların öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin motivasyon düzeyleri ile akademik başarı düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla karma desende tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında önce nitel yöntemlerle öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları detaylı bir şekilde tanımlanmış ve daha sonra belirlenen bu yaklaşımlara ilişkin bir ölçme aracı geliştirilerek program uygulama yaklaşımlarının öğrenci üzerindeki etkisi nicel yöntemlerle de incelenmiştir. Bu nedenle bu araştırma keşfedici sıralı karma yöntem kullanılarak tasarlanmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntem yaklaşımının amacı özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerini geliştirmektir (Creswell, 2014, s. 276). Şekil 3.1’de araştırmanın deseni kısaca özetlenmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Desenine Ait Bilgiler

Araştırmanın nitel boyutunda ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını incelemek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine analiz etmek olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277). Durum (vaka) çalışmasının en önemli karakteristik özelliği, çalışmada incelenen durumun sınırlandırılmasıdır (Merriam, 2013, s. 40). İncelenen birim, etrafında sınırları olan bir sistemdir. Böylece

durum (vaka), tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum ya da bir toplum olabilir. Durum (vaka) çalışması, araştırılan olgunun değişkenlerini incelendiği bağlamdan ayırmanın güç olduğu durumlarda kullanılır (Yin, 2008, s. 18). Bu çalışma kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uygulama yaklaşımları bir durum olarak ele alınmış ve ilgili programın uygulanması sınıf ortamında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlandığından *nedensel desen* kullanılmıştır. Nedensel araştırma deseni, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünüldüğünde kullanılır (Neuman, 2006, s. 96). Modelde öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları neden, öğrencilerin motivasyonları ve akademik başarıları ise sonuç değişkeni olarak ele alınmıştır. Bu değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmek için gerekli olan ön koşullar şunlardır (Neuman, 2006, s. 97):

(i) *Zaman sırası*: Nedenin sonuçtan önce gelmesi anlamında nedenselliğin yönünü belirleyen ön koşuldur. Öğretmenlerin sınıfta programın uygulanmasına yönelik yaptığı uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkilediği ilgili alan yazında görülmektedir.

(ii) *İlintileme*: En az iki olgunun birlikte gerçekleşmesi anlamına gelen nedenselliğin ön koşuldur. İlintilemenin belirlenmesi için çeşitli yöntemlerin yanı sıra korelasyon kat sayılarından yararlanır. Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilintinin tanımlanmasında regresyon analizi sonuçlarından yararlanılmıştır.

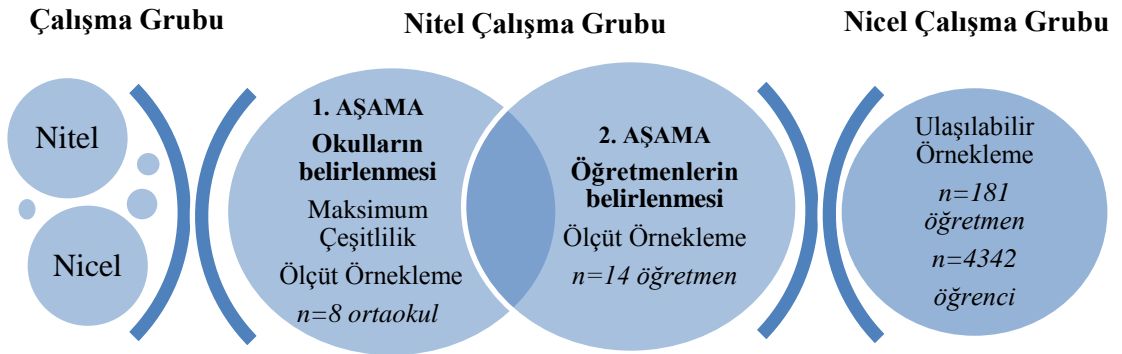
(iii) *Alternatifleri elemek*: Çalışmada ulaşılan/ulaşılacak sonucun nedensel değişkene bağlı olup olmadığının gösterilmesi anlamına gelen nedenselliğin ön koşuludur. Alan yazında alternatifleri elemek aynı zamanda sahte olmama olarak da bilinmektedir. Çünkü görünüşte nedensel bir ilişki olan, aslında fark edilmeyen gizli bir nedene bağlı bir ilişki sahte ilişkidir. Araştırmalarda alternatifleri gözlemek ve bütün alternatiflerin elenmesi mümkün olmadığı için bu durum ancak dolaylı olarak gösterilebilir. Bu çalışmada alternatifleri elemek amacıyla, regresyon analizi sonuçları kullanılmıştır.

Alan yazında yer alan araştırmalarda, çalışmanın değişkenlerini oluşturan programın uygulanması ile öğrencilerin duyuşsal-bilişsel özellikleri arasında bir ilişki saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarından elde edilen ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşüncesinden hareket edilerek desenlenen çalışmada, ortaokul İngilizce

öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları bağımsız değişkendir. Öğrencilerin motivasyonları ile akademik başarıları ise bağımlı değişkendir. Öğrencilerin motivasyonları aynı zamanda ara değişken olup, akademik başarının yordanmasında bağımsız değişken olarak ele alınmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinin Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan devlet ve özel ortaokullarında 2017-2018 ve 2018-2019 öğretim yılında 7. sınıflarda öğretim yapan İngilizce öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 7. sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda öğretim yapan İngilizce öğretmenleri olarak seçilmesinin temel sebebi, yedinci sınıflarda yapılan öğretimin, sekizinci sınıfta yapılan öğretime kıyasla daha az sınav odaklı olması ve bu kademedeki öğrencilerin daha alt kademedeki öğrencilere kıyasla, yapılan öğretimi değerlendirmede daha bilinçli olmalarıdır. Tamamen sınav odaklı olmayan bir öğretim, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını ortaya çıkarmada daha faydalı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı çalışma grupları ayrı başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte Şekil 3.2’de verilerin toplandığı nitel ve nicel çalışma gruplarına ait bilgiler özetlenmiştir.



Şekil 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

3.2.1. Nitel çalışma grubu

Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Nitel çalışma grubunun belirlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmanın hangi okullarda yürütüleceğine karar verilmiştir.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarabilmek için, Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde ayrı ayrı olmak üzere, özel okullar ile devlet okullarını da dâhil edecek şekilde, 2016 TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) merkezi sınav başarı puanları açısından farklılık gösteren (yüksek-orta-düşük) okullar tercih edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin birden fazla şubedeki dersini gözlemleyebilmek ve dolayısıyla program uygulamalarının farklı sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek açısından okulun öğrenci sayısının fazla olması ölçütü de örnekleme dâhil edilecek okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır.

Okulların belirlenmesinin ardından ikinci aşamada hangi öğretmenler ile çalışılacağı belirlenmiştir. Öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin program uygulamalarında deneyimin etkisi de göz önünde bulundurularak gözlem yapılacak öğretmenlerin en az 5 yıllık bir deneyime sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin yedinci sınıflarda birden fazla şubede derse giriyor olması şartı aranmıştır.

Araştırmanın nitel çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlik ve farklılıkları bularak, problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Ölçüt örneklemede ise araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda örneklem oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu çalışmada, nitel çalışma grubunun seçiminde dikkate alınan ölçütler doğrultusunda Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinden üçer devlet okulu (yüksek başarı-orta düzey başarı-düşük başarı) ve yine bu iki bölgeden birer özel okul olmak üzere toplam 8 ortaokul ve 14 İngilizce öğretmeni araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çalışma kapsamında nitel çalışma grubunu oluşturan okul ve öğretmenlere ilişkin bilgilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1

Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Okul Bölgesi	Okul Başarı Düzeyi	Öğretmen	Yaş	Mezuniyet (Lisans)	Kıdem	
Devlet Okulu	Tepebaşı	Öykü	35	Ankara Üni. (İngiliz Dili ve Edebiyatı)	14	
		Emine	37	Anadolu Üniversitesi	13	
		Orta	Banu	45	ODTU (Kimya Öğretmenliği)	21
		Düşük	Ali	39	Anadolu Üniversitesi	13
	Odunpazarı	Yüksek	İpek	48	Anadolu Üniversitesi	27
		Onur	50	Anadolu Üniversitesi	27	
		Orta	Esra	30	Dumlupınar Üniversitesi	8
		Mehtap	30	Anadolu Üniversitesi	7	
	Nazan	38	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	17		
	Düşük	Ayşe	31	Hacettepe Üniversitesi	12	
Özel Okul	Tepebaşı	İlknur	35	Anadolu Üniversitesi	12	
		Elif	31	Yıldız Teknik Üniversitesi	10	
	Odunpazarı	Aslı	27	Ankara Üni. (İngiliz Dili ve Edebiyatı)	5	
		Tülay	36	Anadolu Üniversitesi	15	

Çalışma grubundaki öğretmenlerden 4'ü özel bir ortaokulda, 10'u ise devlet okullarında görev yapmaktadır. Yine bu öğretmenlerden 6'sı Tepebaşı merkez ilçesinde bulunan bir okulda görev yaparken, 8'i Odunpazarı merkez ilçesinde bulunan bir okulda çalışmaktadır. Nitel çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş aralığı 27 ile 50 arasında; mesleki kıdemleri ise 5 yıl ile 27 yıl arasında değişmektedir. 7 öğretmen, yani çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısı, araştırmanın gerçekleştirildiği şehirde bulunun Anadolu Üniversitesi'nden mezunken, diğer yarısı çoğunluğu Ankara ilinde bulunan farklı üniversitelerden mezun olmuşlardır.

3.2.2. Nicel çalışma grubu

Araştırmanın nicel kısmında, hem araştırma kapsamında ölçek geliştirilmek istenildiğinden hem de araştırma evreninin sayı bakımından sınırlı olmasından dolayı, örnekleme alma yoluna gidilmeden, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile evrendeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Eskişehir ilinin Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde bulunan 57'si devlet okulu, 9'u özel okul olmak üzere toplam 66 ortaokula gidilmiş ve bu okullarda yedinci sınıflarda öğretim yapan İngilizce öğretmenleri ile her bir öğretmenin birer şubelerinde öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden gerekli veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği öğretmen ve öğrenci grubuna ait veriler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2

Nicel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

			N	%
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	153	84,5
		Erkek	28	15,5
	Okul Başarı Düzeyi	Düşük	39	21,5
		Orta	95	52,5
		Yüksek	47	26
	Okul Türü	Devlet okulu	162	89,5
		Özel Okul	19	10,5
	ProGel Çalışmalarında Bulunma Durumu	Evet	17	9,4
		Hayır	164	90,6
	Lisans Mezuniyet	İngilizce Öğretmenliği	146	80,7
Diğer		35	19,3	
TOPLAM			181	100
Öğrenci	Cinsiyet	Kız	2219	51,1
		Erkek	2123	48,9
	Okul Başarı Düzeyi	Düşük	883	20,3
		Orta	2280	52,5
		Yüksek	1179	27,2
	Okul Türü	Devlet okulu	4036	93
		Özel okul	306	7
TOPLAM			4342	100

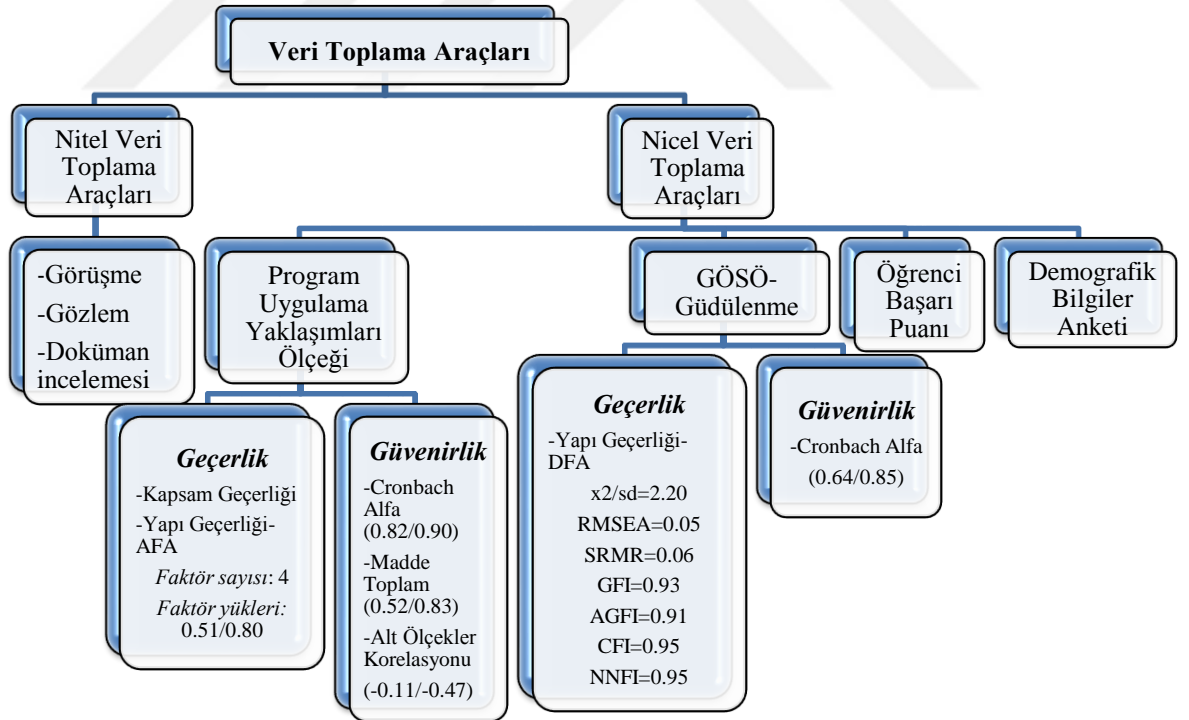
Araştırmanın nicel çalışma grubunda 153'ü (%84,5) kadın, 28'i (%15,5) erkek olmak üzere toplam 181 İngilizce öğretmeni yer almaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 24 ile 60 arasında; mesleki kıdemleri ise 3 ile 38 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 39'u (%21,5) düşük, 95'i (52,5) orta ve 47'si (%26) yüksek başarı düzeyine sahip bir okulda görev yapmaktadır. 162 (%89,5) kişi ile öğretmenlerin çoğunluğunun devlet okullarında çalıştığı görülmektedir. Yine büyük bir çoğunlukla 164 (90,6) öğretmenin daha önce herhangi bir program geliştirme çalışmasında yer almaması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı incelendiğinde, 146 (%80,7) öğretmenin İngilizce öğretmenliği bölümünden, 35 (%19,3) öğretmenin ise İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Almanca öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, kimya öğretmenliği, biyoloji, tarih, matematik bölümleri ve iletişim fakültesi gibi farklı bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmanın nicel kısmını oluşturan bir diğer grup ise verilerin elde edildiği öğretmenlerin birer şubelerinde öğrenim gören ortaokul yedinci sınıf öğrencileridir. Bu çalışma kapsamında 2219'u (%51,1) kız ve 2123'ü erkek (%48,9) olmak üzere toplam 4342 öğrenciye güdülenme ölçeği uygulanmıştır. Bu öğrencilerden 4036'sı (%93) devlet okulunda öğrenim görürken, 306'sı (%7) özel okula gitmektedir. Öğrencilerin

883'ü (%20,3) düşük, 2280'i (52,5) orta ve 1179'u (27,2) yüksek başarı düzeyine sahip bir okulda öğrenimini sürdürmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma desende tasarlanan bu araştırmanın verileri hem nitel hem de nicel yollarla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri katılımcı gözlem, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uygulamalara ilişkin dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerde araştırmacı tarafından ayrıntılı alan notları tutulmuş ve hem öğretmen hem de öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler okul idaresi ve öğretmenlerin izin verdiği ölçüde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri ise *Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği*'nin güdülenme boyutu ve araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilen *Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği* aracılığı ile toplanmıştır. Şekil 3.3'te araştırma verilerinin elde edilmesinde faydalanan veri toplama araçlarına ait bilgiler özetlenmiştir.



Şekil 3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçlarına Ait Bilgiler

3.3.1. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın bu bölümünde, nitel verileri elde etmek amacıyla başvuru nitel veri toplama teknikleri ile ilgili bilgiye yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelere, çalışma grubuna dâhil edilen sınıflarda gerçekleştirilen katılımcı gözlemlere ve öğretmenlerin programı uygularken kullandıkları dokümanların incelemesine yönelik bilgi sunulmuştur.

3.3.1.1. Görüşme

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını belirleyebilmek için, yedinci sınıflarda öğretim yapan İngilizce öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile programın sınıfta uygulanma şekline ilişkin soruların yöneltildiği görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları araştırmacı tarafından, ilgili alan yazın kapsamında programın öğelerine dönük olarak yazılmıştır. Görüşmenin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından görüşme sorularının yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formları hem öğretmen hem de öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme soruları üç alan uzmanına sunulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, esas uygulamadan önce, örneklem grubuna dâhil edilmeyen 2 İngilizce öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış ve bu uygulamalar sonucunda açık ve anlaşılır olmayan ifadeler düzeltilerek nihai görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme sorularının yer aldığı formlara Ek 1 ve Ek 2’de yer verilmiştir. Öğretmenlerle görüşme, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Öğrencilerle görüşme ise, öğrencilerin verecekleri yanıtları etkilememesi açısından, öğretmenin sınıfta bulunmadığı bir zamanda, tüm sınıf ile odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.3.1.2. Gözlem

Alan yazında programın uygulanmasını belirlemede kullanılacak standartlaştırılmış bir yöntemin bulunmadığı (Waltz, Addis, Koerner ve Jacobson, 1993, s. 620), en iyi yöntemin veri çeşitlemesine gidilerek geçerliği ve güvenilirliği arttırmak olduğu belirtilmektedir. Ayrıca görüşme ve günlük tutma gibi kendini ifade etmeye dayalı veri toplama yöntemlerinde kişinin kendi durumunu farklı şekillerde bildirmesi

ihtimalinden dolayı, doğrudan gözlem yapmanın en doğru durum belirleme yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir (Vartuli ve Rohs, 2009, s. 509). Bu nedenle bu çalışmada da öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını belirleyebilmek için sınıflardaki uygulamalar doğrudan gözlemlenerek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, nitel çalışma grubunda yer alan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerine katılarak, öğretmenlerin İngilizce öğretim programını uygulama şekillerini doğal ortamda (sınıflarda) gözlemiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin ilk aşamalarda doğal davranmama ihtimaline karşın, her bir öğretmen en az 10 ders saati olmak şartıyla 10-20 ders saati arasında gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin program materyallerini sınıf ortamında nasıl uyguladığını görebilmek için her bir öğretmen, bir ünite boyunca (konu anlatımı ve etkinliklerin uygulanması) gözlemlenmeye çalışılmıştır. Gözlemlerden önce öğretmenler araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve öğretmen performansına ilişkin bir değerlendirme yapılmayacağı belirtilerek, doğal davranmaları teşvik edilmiştir. Gözlemler sırasında araştırmacı, önceden hazırladığı gözlem formu aracılığıyla ayrıntılı alan notları tutmuştur. İlgili form Ek 3'te verilmiştir.

3.3.1.3. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi araştırılan olgu ve olaylar ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının belirlenmesinde, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve sınıfta yapılan uzun süreli gözlemlerin yanı sıra çalışma grubundaki bazı öğretmenlerden sınav kâğıtları, çalışma kâğıtları, öğrenci defterleri gibi dokümanlar toplanmıştır. Elde edilen bu dokümanlar diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığı için, karmaşık ve ayrıntılı bir analize ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmacı dokümanlardan elde ettiği verileri gözlem ve görüşmelerden elde ettiği verileri desteklemek, çürütmek ya da alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanabilir (Yılmaz ve Şimşek, 2011, s. 197). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında da öğretmenlerin paylaştığı dokümanlar incelenerek öğretmenlerin sınıfta yaptıkları uygulamaların gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler ile tutarlılığına bakılmıştır. Ayrıca gözlemlere başlamadan önce, ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile MEB tarafından yedinci sınıflarda İngilizce dersi öğretiminde kullanılması için hazırlanan öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabı gibi kaynaklar da incelenmiş ve gözlemler sırasında öğretmenlerin

program uygulama yaklaşımlarının belirlenmesinde öğretmenlerin bu kaynaklardan faydalanma düzeyleri dikkate alınmıştır.

3.3.2. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri kapsamında, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen, “*Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları*” ölçeği kullanılırken, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde “*Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin*” güdülenme boyutundan faydalanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı puanları için sınav notlarından yararlanılırken, demografik bilgiler anketi yardımı ile hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaş, cinsiyet vb. gibi değişkenlere ilişkin bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, nicel verileri elde etmek için kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.2.1. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ölçeği (PUYÖ)

Araştırma kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda konu ile ilgili alan yazın ve bu çalışmanın nitel bulguları dikkate alınarak taslak maddeler yazılmıştır. Taslak maddelerin oluşturulmasında, öğretimin planlanmasına, kullanılan kaynaklara ve programın hedef, içerik, eğitim durumları, sınama durumları olmak üzere dört ögesine ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edebilmek için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerliği içerik (kapsam) geçerliği ve yapı geçerliği analizleri; güvenilirliği ise iç tutarlılık yöntemleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.2.1.1. Ölçme aracının geçerliği

Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi ölçmesi (Field, 2009, s. 11) anlamına gelen geçerlik kavramını anlatan en iyi kelime doğruluktur. Bu açıdan bakıldığında, araştırma verileri, ölçüm süreci sonunda elde edilen sonuçların doğruluğu ölçüsünde geçerlidir (Huck, 2012, s. 81). Daha ayrıntılı açıklamak gerekirse, geçerlik, kullanılan veri toplama aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması ve verilerin ölçülmek

istenen özelliği tam olarak yansıtmasıdır (Chen, 2003, s. 185). Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerliği kapsam ve yapı geçerliği yolları ile incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle ölçek için oluşturulan taslak maddeler (62 madde), *kapsam geçerliği* açısından eğitim bilimleri alanında çalışmaları bulunan beş uzmana sunulmuştur.

Maddelerin çalışılan konuyu temsil etme düzeyi ve açıklığı ile ilgili alınan uzman görüşleri doğrultusunda, ölçülmek istenen konu ile alakasız olan ya da gereksiz olduğu düşünülen maddeler (7 madde) taslak ölçek formundan çıkarılmış ve yine anlaşılır olmayan bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü sonrasında, taslak ölçek formu ortaokul yedinci sınıflarda öğretim yapan beş ayrı öğretmene gönderilerek, maddelerin açıklığı ve uygunluğuna ilişkin görüş alınmıştır. Son olarak dil ve anlaşılabilirlik açısından taslak ölçek formu Türkçe eğitimi alanında iki ayrı uzmana gönderilmiştir. Öğretmenlerden ve uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda taslak ölçek maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve uygulamanın yapılacağı 55 maddelik nihai form oluşturulmuştur.

Ölçeğin uygulanacağı evren sayısı, pilot uygulama yapmaya elverişli olmadığından, bu çalışma kapsamında pilot uygulama yapılmadan esas uygulamaya geçilmiş, ölçeğin *yapı geçerliği* uygulama yapıldıktan sonra incelenmiştir. Yapı geçerliği, test veya ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen faktörlerle yüksek derecede ilişkili olması ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kurama uygun olmasıdır (Şencan, 2005, s. 772). Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin davranışın anlaşılmasında yardımcı olan kuramın yapıları ile benzerlik durumunu ortaya koyar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 177).

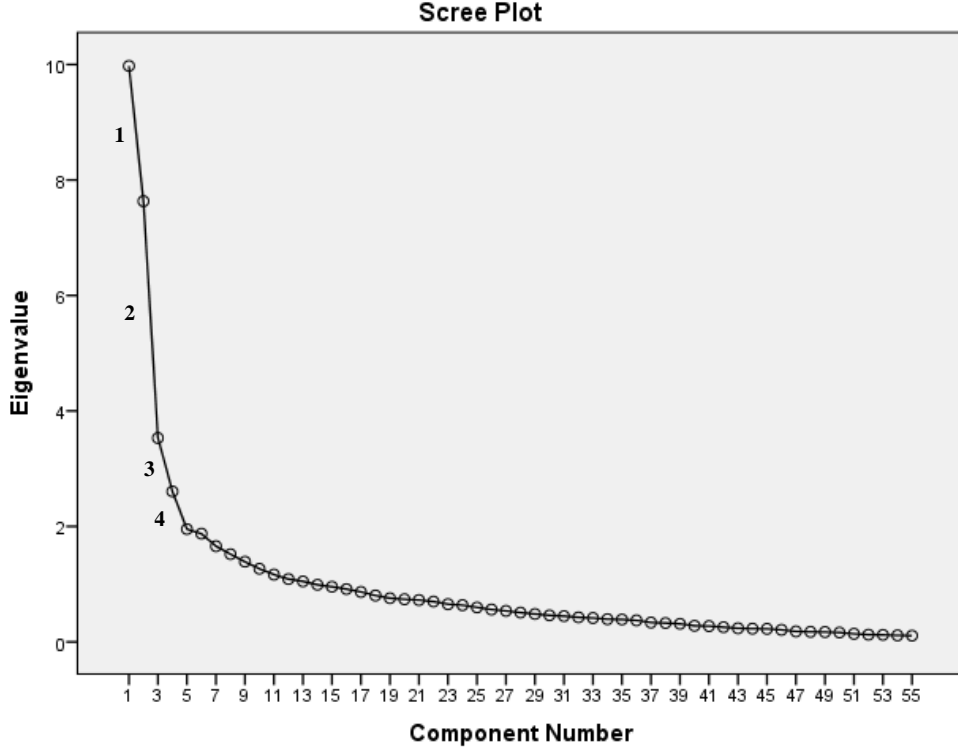
AFA uygulamasından önce, kayıp değerler, örneklem büyüklüğü, homojenlik, normallik ve doğrusallık gibi gerekli sayıtlar incelenmiştir. Öncelikle kayıp değerler içeren maddelere ortalama değerler atanarak veri seti analize hazır hale getirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için ise Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları dikkate alınmıştır.

AFA sonucunda elde edilen $KMO=0.817$, $X^2=5353.073$, $sd=1485$ ve Bartlett ($p=.000<0.01$) değerleri AFA yapılabilmesi için örneklemin yeterli olduğunu göstermiştir. Verilerin homojenliğinin test edilmesinde ise Levene test sonuçlarından faydalanılmıştır. Levene test sonuçları veri setindeki bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken gruplarında eşit varyansa sahip olduğunu, yani homojen olduğunu göstermiştir

($p > 0.05$). Normal dağılımın incelenmesinde ise basıklık/çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Genellikle ± 1.0 arasındaki basıklık değerleri mükemmel kabul edilmekle birlikte, çoğu durumlarda ± 2.0 arasındaki değerler de kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 113). Bununla birlikte basıklık değeri ± 3.0 aralığında olan değişkenlerin de tipik bir normal dağılımdan geldiği ifade edilmektedir (Kalaycı, 2010, s. 209). Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin basıklık/çarpıklık değerleri kabul edilebilir değerler arasında olduğundan veriler normal dağılım sayılsını karşılamaktadır.

Ölçeğin faktör desenini belirlerken, faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) kullanılmıştır. *Faktör*, kendi aralarında yüksek korelasyon gösteren maddelerin oluşturdukları kümeye verilen isimdir (Çokluk vd., 2014, s. 186). Yapılan ilk AFA sonucunda ölçekte yer alan ifadelerin, öz değeri 1'den yüksek 13 faktör altında anlamsız bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Öz değerlere bakarak faktör sayısına karar vermek her zaman güvenilir sonuçlar vermeyebilir (Green ve Salkind, 2005, s. 317). Bu nedenle faktör sayısının belirlenmesinde yamaç birikinti grafiği (scree plot) ile faktörlerin açıkladıkları ek varyansın yüzdesi dikkate alınmıştır.

Faktörlerin, toplam varyansın açıklanmasına getirdiği katkı %5'in altına düştüğünde bir önceki faktörün son faktör olduğu yönünde karar verilir (Can, 2013, s. 270). Bu doğrultuda, dördüncü faktörden sonraki faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının %5'ten daha az olduğu görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği ise öz değerleri grafiğe dönüştürerek her bir faktörün göreceli önemini daha belirgin hale getirir (Field, 2009, s. 639). Yamaç birikinti grafiğinde çizgi eğiminin çarpıcı bir şekilde değiştiği kırılma noktası faktör sayısının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Çizginin yatay bir şekil almaya başladığı son noktadan önceki noktalar arasında kalan çizgiler faktör sayısına işaret etmektedir. Bu doğrultuda Şekil 3.4'te verilen yamaç birikinti grafiği, ölçekte yer alan maddelerin 4 faktör altında toplandığını göstermektedir.



Şekil 3.4. Faktör Sayısını Gösteren Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği ve faktörlerin toplam varyansa yaptıkları bireysel katkı dikkate alınarak faktör sayısı dört olarak belirlenmiştir. Faktör sayısının dört olarak belirlenmesi, ölçek maddelerinin yazımında belirlenen teorik yapıda beklenen sayı ile uyumlu olması bakımından da anlamlıdır. Bu nedenle AFA dört faktörlü olacak şekilde tekrarlanmıştır.

Dört faktör için tekrarlanan analiz sonucunda, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %15.64, ikinci faktör için %13,54, üçüncü faktör için %12,73 ve dördüncü faktör için %8.72 olduğu görülmüştür. Bu dört faktörün ortak varyansa yaptıkları toplam katkı ise %50.62'dir. AFA çalışmalarında faktörlerin toplam varyansı açıklama oranının alt sınırı %40 olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994, Akt., Karadağ, 2009, s. 45). Bu nedenle alt faktörlerin açıkladığı toplam varyans değeri yeterlidir. Tablo 3.3'te ölçekte yer alan 4 alt faktörün başlangıçta ve döndürme sonrasında sahip oldukları öz değer ile açıkladıkları varyans miktarları verilmiştir.

Tablo 3.3

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyans Yüzdeleri

Faktör	Başlangıç Özdeğerler			Toplam Faktör Yükleri			Döndürme Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,756	20,962	20,962	7,756	20,962	20,962	5,785	15,635	15,635
2	6,005	16,229	37,191	6,005	16,229	37,191	5,009	13,539	29,174
3	2,732	7,385	44,576	2,732	7,385	44,576	4,709	12,728	41,901
4	2,236	6,044	50,620	2,236	6,044	50,620	3,226	8,718	50,620
5	1,429	3,862	54,481						
6	1,375	3,717	58,198						

Bu çalışmada ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0.50 olarak belirlenmiştir. Faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır ve maddelerin, ait oldukları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir (Kleine, 1994, Akt., Çokluk vd., 2014, s. 194). Alan yazın incelendiğinde faktör yük değerinin en az 0.30 olması gerektiğine ilişkin yaygın bir görüş vardır. Bununla birlikte, faktör yük değerine karar verirken örneklem büyüklüğünü de dikkate almak gerekir (Field, 2009, s. 644). Bu değerlere ilişkin pek çok görüş yer almakla birlikte, Kim-Yin (2004, Akt., Şencan, 2005, s. 391), bir maddenin ölçekten çıkarılıp çıkarılmayacağına dair karar verirken belli örneklem büyüklükleri için dikkate alınması gereken faktör yük değerleri önermiştir. Buna göre, örneklem büyüklüğü en az 350 ise, faktör yükü 0.30; örneklem büyüklüğü en az 200 ise, faktör yükü 0.40; örneklem büyüklüğü en az 120 ise, faktör yükü 0.50; örneklem büyüklüğü en az 85 ise, faktör yükü 0.60 ve örneklem büyüklüğü en az 60 ise faktör yükü 0.70 olarak alınmalıdır.

Bu çalışma kapsamında örneklem sayısı 181 olduğu için faktör yük değerinin 0.50 olarak belirlenmesi uygun görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda, faktör yük değeri kabul düzeyini karşılamayan ve bu değeri karşıladığı halde binişiklik özelliği gösteren toplam 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddelerin analizden çıkarılması sonucunda 37 maddeden elde edilen faktör deseni, bu maddelerin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinin Faktör Deseni

Sıra No	Madde No	Alt Ölçekler				Ortak Faktör Varyansı
		Programın Tasarlanması	Öğrenci Odaklı Uyarlama	Sınav Odaklı Uyarlama	Programa Bağlılık	
		Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	
1	6	,796				,663
2	11	,786				,667
3	21	,748				,653
4	14	,732				,660
5	8	,703				,629
6	2	,694				,576
7	55	,676				,470
8	41	,669				,511
9	1	,557				,393
10	38		,718			,533
11	35		,691			,508
12	34		,689			,492
13	36		,685			,501
14	19		,596			,572
15	53		,570			,357
16	37		,556			,317
17	9		,552			,347
18	7		,537			,334
19	18		,530			,409
20	20		,510			,410
21	13		,507			,448
22	16			,714		,519
23	40			,714		,549
24	23			,689		,520
25	47			,651		,449
26	39			,631		,440
27	10			,627		,458
28	54			,608		,410
29	46			,602		,481
30	5			,594		,448
31	48			,566		,460
32	26				,755	,665
33	24				,755	,666
34	45				,723	,591
35	25				,643	,674
36	29				,615	,502
37	17				,507	,446

Yapılan AFA sonucunda her maddenin teorik olarak kendi faktörü altında yer aldığı görülmüştür. Her bir faktörde yer alan maddeler incelenerek faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktör altında yer alan 9 maddenin faktör yükleri 0.56 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan altıncı madde olan “*Dersimi MEB*

kaynaklarından bağımsız planlarım” ifadesi en yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu madde ile birlikte birinci faktör altında yer alan diğer maddeler incelendiğinde, bu maddelerin, öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri uygulamalarda MEB tarafından temin edilen ders kitaplarına bağlı kalmadıklarını, aksine MEB kaynaklarından tamamen farklı kaynakları dikkate alarak yaptıkları uygulamaları ifade ettiği görülmektedir. Bu nedenle birinci faktör *“programın tasarlanması”* olarak adlandırılmıştır.

İkinci faktör altında yer alan 12 maddenin faktör yükleri 0.51 ile 0.72 arasında değişmektedir. İkinci faktör altında yer alan otuz sekizinci madde olan *“Dersimde, MEB kaynaklarındaki etkinlikler dışında, oyun oynama, video izleme, şarkı dinleme, yarışma gibi öğrencinin aktif olacağı ek etkinliklere yer veririm”* ifadesi en yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu madde ile birlikte ikinci faktör altında yer alan diğer maddeler incelendiğinde, bu maddelerin öğretmenlerin sınıflarında programı uygularken MEB tarafından temin edilen kaynakları kullandıkları, fakat bu kaynakları uygularken öğrenci profili doğrultusunda uyarlamalar yaptıkları yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Bu nedenle ikinci faktör *“öğrenci odaklı uyarlama”* olarak adlandırılmıştır.

Üçüncü faktör altında yer alan 10 maddenin faktör yükleri 0.57 ile 0.71 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör altında yer alan on altıncı madde olan *“Kazanımlar içerisinden, merkezi sınavlarda ağırlıklı olarak ölçülen beceri alanlarına dersimde daha fazla yer veririm”* ifadesi en yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu madde ile birlikte üçüncü faktör altında yer alan diğer maddeler incelendiğinde, bu maddelerin, öğretmenlerin programı uygularken MEB tarafından temin edilen kaynakları kullandıklarını, fakat bu kaynakların uygulanmasında öğrencileri sınavlara hazırlamaya yönelik uyarlamalar yaptıklarını ifade ettiği görülmektedir. Bu nedenle üçüncü faktör *“sınav odaklı uyarlama”* olarak adlandırılmıştır.

Son faktör olan dördüncü faktörde ise faktör yükleri 0.51 ile 0.76 arasında değişen 6 madde yer almaktadır. Dördüncü faktör altında yer alan yirmi altıncı madde olan *“Dersimde MEB kaynaklarındaki etkinlikleri, hiçbir değişiklik yapmadan, belirtildiği şekilde uyguladım”* ifadesi en yüksek faktör yüküne sahiptir. Bu madde ile birlikte dördüncü faktör altında yer alan diğer maddeler incelendiğinde, bu maddelerin, programın uygulanması sırasında öğretmenlerin MEB tarafından temin edilen kaynaklara sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını ifade ettiği görülmektedir. Bu nedenle dördüncü faktör *“programa bağlılık”* olarak adlandırılmıştır. Her bir faktör altında yer alan maddeler ile birlikte ölçeğin düzenlenmiş son hali Ek 4’te verilmiştir.

3.3.2.1.2. Ölçme aracının güvenilirliği

Ölçme aracının ölçtüğü yapıyı tutarlı bir şekilde yansıtması anlamına gelen güvenilirlik kavramı, kısaca tutarlılık kelimesi ile özetlenebilir (Field, 2009, s. 673; Huck, 2012, s. 68). Psikometri alanında çalışanlar, daha kolay hatırlanması amacıyla güvenilirlik analizlerini (1) iç tutarlılık güvenilirliği, (2) test-yeniden test güvenilirliği, (3) paralel formlar güvenilirliği ve (4) gözlemciler arası güvenilirlik şeklinde dört grupta incelemiştir. Güvenirlik analizleri tek seferde ya da birden fazla uygulama yoluyla gerçekleştirilebilir. İç tutarlılık güvenilirlik analizi, tek bir ölçüm aracı kullanılarak ve tek bir seansta ölçüm yapılarak maddelerin belirli bir kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin araştırılmasıdır (Şencan, 2005, s. 107). Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının güvenilirlik analizleri iç tutarlılık güvenilirliği kapsamında Cronbach alfa değeri, madde-toplam puan korelasyonu ve alt ölçekler korelasyonu ile incelenmiştir.

Cronbach Alfa, test veya ölçekteki maddelerin birbirleri ile ne ölçüde tutarlı olduğunu ve arka planda bulunan gizli, hipotetik değişkeni ölçüp ölçmediğini belirleyen bir iç tutarlılık saptama yöntemidir (Şencan, 2005, s. 114). Cronbach alfa güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen alfa katsayısı, bir ölçme aracının iç tutarlılığının değerlendirilmesinde kullanılan en bilindik tekniklerden biridir (Punch, 2014, s. 96). Cronbach alfa katsayısının 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2011, s. 89). Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin alt faktörler için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları 0.82 ile 0.90 arasında değişmektedir. Tablo 3.5'te ölçeğin tüm alt faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.5

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Alt Ölçeklerinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
1	Programın Tasarlanması	9	.903
2	Öğrenci Odaklı Uyarılma	12	.861
3	Sınav Odaklı Uyarılma	10	.847
4	Programa Bağlılık	6	.821

Madde-toplam puan korelasyonu, iç tutarlılık güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan bir yöntemdir (Karadağ, 2009, s. 57). Ölçeğin ya da alt ölçeklerin toplam puanlarıyla her bir maddeye ait puanların korelasyonunun alınması ile madde-toplam

puan korelasyon katsayısı elde edilir. Madde-toplam puan korelasyon katsayısının 0.30'un altında ya da negatif olması, ilgili maddelerde bir sorun olduğuna işaret eder (Field, 2002, Akt., Şencan, 2005, s. 112). Yapılan madde-toplam puan korelasyonu analizi sonucunda korelasyon katsayıları, programın tasarlanması alt ölçeği için 0.55 ile 0.83; öğrenci odaklı uyarılma alt ölçeği için 0.52 ile 0.74; sınav odaklı uyarılma alt ölçeği için 0.57 ile 0.72 ve programa bağlılık alt ölçeği için 0.62 ile 0.83 arasında, tüm maddeler için pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$; $p = 0.00$). Bu durum, alt ölçekler bazında ölçeğin madde-toplam puan korelasyonu güvenilirliğini sağladığını göstermektedir. Alt ölçeklerde yer alan tüm maddelerin madde-toplam puan korelasyon katsayıları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6

*Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonlarını Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları**

	MADDE NO	MT-r	MADDE NO	MT-r	MADDE NO	MT-r
Programın Tasarlanması	Madde 1	0,546**	Madde 8	0,769**	Madde 21	0,828**
	Madde 2	0,766**	Madde 11	0,834**	Madde 41	0,709**
	Madde 6	0,812**	Madde 14	0,800**	Madde 55	0,676**
Öğrenci Odaklı Uyarılma	Madde 7	0,602**	Madde 19	0,743**	Madde 36	0,709**
	Madde 9	0,515**	Madde 20	0,605**	Madde 37	0,568**
	Madde 13	0,651**	Madde 34	0,626**	Madde 38	0,621**
Sınav Odaklı Uyarılma	Madde 18	0,646**	Madde 35	0,675**	Madde 53	0,583**
	Madde 5	0,608**	Madde 39	0,656**	Madde 48	0,567**
	Madde 10	0,644**	Madde 40	0,723**	Madde 54	0,653**
Programa Bağlılık	Madde 16	0,703**	Madde 46	0,615**		
	Madde 23	0,698**	Madde 47	0,668**		
	Madde 17	0,682**	Madde 25	0,765**	Madde 29	0,617**
	Madde 24	0,773**	Madde 26	0,833**	Madde 45	0,714**

$n=181$, ** $p < 0.01$

Not. Formun tamamından elde edilecek toplam bir puan olmadığından madde-toplam puan korelasyonları madde-alt ölçek toplam puanı olarak hesaplanmıştır.

Alt ölçekler korelasyonu kapsamında ölçekte bulunan alt ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson moment çarpım korelasyon analizi yapılmıştır. Alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar -0.11 ile -0.47 arasında değişmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğrenci odaklı uyarılma alt ölçeği ile programa bağlılık alt ölçeği arasındaki korelasyon hariç diğer tüm alt ölçeklerdeki korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.01$; $p = 0.00$). Bahsedilen iki alt ölçek arasındaki

korelasyonun anlamlı olmaması, ölçeğin tamamından toplam bir puan alınamaması ve alt ölçeklerin birbirinden bağımsız olması ile açıklanabilir. Tablo 3.7’de alt ölçeklerin birbiri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 3.7

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinin Alt Ölçekler Korelasyonu İçin Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

	Tasarlama	Öğrenci Odaklı	Sınav Odaklı	Bağlılık
Tasarlama	1	0,36**	-0,18*	-0,47**
Öğrenci Odaklı		1	0,21**	-0,11
Sınav Odaklı			1	0,23**
Bağlılık				1

3.3.2.1.3. Ölçme aracının puanlanması ve yorumlanması

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeğinde yer alan ifadeler Asla (1)’ dan Her zaman (5)’ a doğru 5’li Likert tipi derecelendirme skalası yardımıyla değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 1. 2. 8. ve 29. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tamamından toplam bir puan alınamamakla birlikte alt ölçeklerden alınan puan, öğretmenlerin söz konusu alt ölçekte ifade edilen yaklaşıma sahip olma düzeyini göstermektedir. Alt ölçeklerden alınan puanın artması öğretmenlerin söz konusu yaklaşıma eğilim gösterme düzeylerinin de arttığını ifade etmektedir.

3.3.2.2. Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği (GÖSÖ)

Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie (1991) tarafından geliştirilen ve Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) olarak adlandırılan ölçek, 7’li likert tipinde olup, toplam 81 maddeden ve *Güdülenme Ölçeği* (31 madde) ile *Öğrenme Stratejileri Ölçeği* (50 madde) olmak üzere iki ana ölçekten oluşmaktadır. Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004, s. 207) söz konusu ölçeğin üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçe’ye uyarlanmasını yaparak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiş, daha sonra TÜBİTAK projesi kapsamında Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel (2008, s. 1) tarafından ölçeğin 12-18 yaş için uyarlama ve norm çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla, ölçeğin güdülenme bölümünden ve 12-18 yaş için yapılan norm çalışması kapsamında

uyarlanmış halinden faydalanılmıştır. Güdülenme leğinde yer alan örnek maddelere Ek 5'te yer verilmiştir.

GÖSÖ, sosyo-bilişsel öğrenme teorileri temele alınarak geliştirilmiştir. Motivasyon ve öğrenme stratejilerinin öğrenen özelliği olmasından ziyade dinamik olduğu ve duruma göre değişebileceği görüşüne dayalıdır. Farklı derslerde ya da farklı ğrenci gruplarında motivasyon düzeyleri değişebilir ve bu nedenle ölçek ders düzeyinde hazırlanmıştır. Bu çalışmada da her bir ğrencinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyinin öğretmenin yaptığı farklı uygulamalara göre belirlenmesi amaçlandığından, bu ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

Güdülenme leğinin orijinal kuramsal yapısı, Değer ana bileşeninde '*içsel hedef yönelimi*', '*dışsal hedef yönelimi*' ve '*görev değer*'; Beklenti ana bileşeninde '*ğrenme ve performansla ilgili zyeterlik algısı*', '*ğrenmeye ilişkin kontrol inancı*' ve Duyuşsal ana bileşeninde ise '*sınav kaygısı*' olmak üzere toplam 3 bileşenden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, 12-18 yaş Türkiye norm çalışması kapsamında yapılan uyarlama sonucunda ise, '*ğrenmeye yönelik kontrol inancı*' ve '*dışsal hedef yönelimi*' faktörlerinde geçerli iki maddenin kalması ve alfa katsayılarının görece düşük olması sonucunda, ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesi ve yorumlanması açısından bu faktörler ana faktörlerde toplanmıştır. Bu kapsamda 12-18 yaş için uyarlama çalışmasında, analizler ölçeğin özgün formunda tanımlanmış olan üç ana faktör (Değer, Beklenti, Kaygı) zerinden yapılmıştır.

Değer ana bileşeni içerisinde içsel hedef yönelimi ve görev değer bileşenlerini barındırmaktadır. Bu nedenle öğrencinin derse bir bütün olarak yönelimi ve ders materyallerini önem ve faydalılık açısından nasıl algıladığı ile ilgilidir. *Beklenti* ana bileşeni içerisinde, öğrenme kontrolü inancı ile öğrenme ve performans ile ilgili zyeterlik algısı bileşenlerini barındırır. Bu nedenle öğrencilerin, öğrenmeye yönelik çabalarının olumlu sonuçlanacağına dair inançları ve derse yönelik başarı ve zyeterlik beklentileri ile ilgilidir. *Duyuşsal* bileşen olarak adlandırılan son ana bileşende sadece sınav kaygısı bileşeni yer aldığı için anlaşılabilirlik açısından bu çalışmada son bileşen kaygı olarak ifade edilmiştir. Kaygı bileşeni öğrencilerin performansını etkileyen olumsuz düşünceleri ile ilgilidir. Güdülenme leğinin 12-18 yaş grubu için Türkçe'ye uyarlanması sürecinde belirlenen ve ayrıca bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8

Güdülenme Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayıları

	Alt Faktörler	Madde Sayısı	12-18 Yaş Uyarlama	Bu çalışma
Güdülenme	Değer	8	0,79	0,84
	Beklenti	7	0,79	0,85
	Kaygı	5	0,58	0,64

Güdülenme ölçeğinin orijinal hali toplam 31 maddeden oluşurken, 12-18 yaş için yapılan uyarlama çalışmasından sonra elde edilen ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin yapısının çalışmanın yapıldığı örneklem grubu için ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda hesaplanan değerler Ki-Kare $\chi^2=367.84$, $p=.000$, $sd=167$, $\chi^2/sd=2.20$ ve uyum indeksleri RMSEA=0.049, SRMR=0.063, GFI=0.93, AGFI=0.91, CFI=0.95, NNFI=0.95 şeklindedir. Bu değerler sınanan modelin uygulamanın yapıldığı örneklem grubu ile mükemmel uyum gösterdiğini ifade etmektedir.

3.3.2.3. Öğrenci başarı puanları

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları için ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin yazılı sınav notlarından faydalanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde her öğrencinin bireysel olarak aldığı sınav notu dikkate alınmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenirken ise her bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin yazılı sınavdan aldıkları notların aritmetik ortalamasından faydalanılmıştır.

3.3.2.4 Demografik bilgiler anketi

Öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun oldukları lisans programları, program geliştirme çalışmalarında bulunma durumları ile öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri okul türü (özel-devlet) vb. gibi araştırmanın alt amaçları kapsamında incelenen değişkenlere ilişkin bilgilere ulaşmak için öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçeklerin ilk kısmına demografik bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulardan oluşan birer anket eklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında veri toplama süreci iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, araştırmanın nitel verilerini elde edebilmek için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi tekniklerine başvurulmuştur. İkinci aşamada ise araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için hem bir ölçme aracı geliştirilmiş hem de öğrenci ve öğretmenlere ilgili ölçekler uygulanmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde hem nitel hem de nicel verilerin toplanması süreçlerine ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

3.4.1. Nitel verilerin toplanması

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını belirlemek adına veri toplayabilmek için öncelikle ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Gözlem yapılacak okulların belirlenmesinde okulların 2016 TEOG sınavı başarı durumları dikkate alınmış, öğrenci başarı düzeyinin öğretmenlerin programı uygulamalarını etkileme durumu da göz önünde bulundurularak Eskişehir'in iki farklı ilçesinde bulunan farklı başarı düzeylerindeki okulların örnekleme dâhil edilmesine önem verilmiştir. Bunun yanı sıra, aynı okulda farklı sınıf düzeylerindeki program uygulamalarını inceleyebilmek için öğretmenlerin birden fazla yedinci sınıf şubesine girme ihtimali daha yüksek olan kalabalık okullar tercih edilmiştir. Belirlenen okullarda gözlem ve görüşmeler yapabilmek için okul müdürleri ve ilgili öğretmenlerden izin alınmış ve gönüllü olanlarla çalışma gerçekleştirilmiştir. Yine doküman incelemesi için sınıfta yaptıkları etkinliklere dair dokümanlarını paylaşmaya gönüllü olan öğretmenlerden elde edilen verilerden faydalanılmıştır.

Nitel verilerin toplanması aşamasında, öncelikle öğretmenler araştırmacı tarafından en az on ders saati olmak üzere gözlemlenmiştir. Yapılacak görüşmenin öğretmenin programı uygulama şeklini etkilemesi ihtimaline karşı, görüşmeler gözlemler bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Gözlemlere 2017-2018 eğitim-öğretim yılının Ekim ayında başlanmıştır. Bir öğretmenin program uygulama yaklaşımını daha iyi anlayabilmek için en az on ders saati gözlem yapılmasının yanı sıra, öğretmenin bir ünite boyunca gözlemlenmesine dikkat edilmiştir. Böylelikle hem üniteye girişte konu anlatımı hem de sonrasında ders kitabındaki etkinlikleri uygulama şekli incelenmiştir. Gözlemler sırasında dersin doğal akışını bozmamak için araştırmacı en arka sırada oturmuş ve ders ile ilgili ayrıntılı alan notları tutmuştur. Görüşmeler ise öğretmen ve okul idaresinin izin verdiği ölçüde kayıt altına alınmıştır. İzin verilmeyen durumlarda

araştırmacı görüşme esnasında notlar tutmuş ve veri kaybının olmaması için görüşme biter bitmez ayrıntılı notlar almıştır.

3.4.2. Nicel verilerin toplanması

Nicel verilerin toplanması aşamasında öncelikle Eskişehir ilinin Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde bulunan devlet ve özel olmak üzere tüm ortaokullar tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarına yönelik bir lme aracı geliştirilmek istendiğinden ve verilerin elde edildiğı ğretmen grubunun sayıca sınırlı olmasından dolayı, nicel verilerin toplanması sürecinde evrendeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Belirlenen okulların yedinci sınıflarında ğretim yapan tüm İngilizce ğretmenlerine ve bu öğretmenlerin birer sınıflarındaki ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine ilgili ölçekler uygulanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı her ğretmen ile birlikte sınıfa girmiş ve uygulama boyunca sınıfta bulunarak hem öğretmene hem de öğrencilere gerekli açıklamaları yapmıştır. Sınıflarda, ğretmen kendi ölçeğini doldururken öğrenciler de öğretmenlerinden aldıkları İngilizce dersine yönelik olarak güdülenme ölçeğini yanıtlamışlardır. Öğrenciler, kendi ölçeklerini doldururken, verdikleri yanıtların öğretmenleri tarafından grlmeyeceğı ve araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağı hakkında bilgilendirilerek öğretmenlerinden etkilenmemeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Nicel verilerin toplanması 2018-2019 yılında Kasım-Ocak ayları arasında iki ay sürmüştür. Her iki leğın de yanıtlanma süresi yaklaşık 15-20 dakikadır.

3. 5. Verilerin zmlenmesi

Karma desende tasarlanan bu çalışmanın veri analiz süreci de iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında önce nitel veri toplanıp, daha sonra nicel veriler elde edildiğı için veri analizi sürecine de öncelikle nitel verilerin çözümlenmesi ile başlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde nitel ve nicel verilerin çözümlenme süreçlerinden, ayrı başlıklar altında, ayrıntılı bir şekilde bahsedilmiştir.

3.5.1. Nitel verilerin çözümlenmesi

Nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde ilk olarak, ortaokul İngilizce ğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının belirlenmesine ilişkin yapılan gözlem ve görüşmeler araştırmacı tarafından analize hazır hale getirilmiştir. Bu

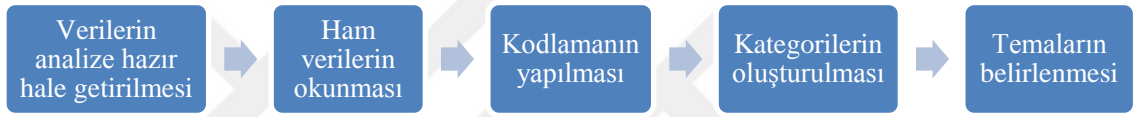
aşamada nitel çalışma grubunu oluşturan 14 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerle yapılan görüşmelerin kelimesi kelimesine yazılı dökümü yapılmıştır. Gözlem verileri ise verinin toplandığı süreç içerisinde bilgisayara geçirilerek gözlem verilerinin görüşme verileri ile eş zamanlı analizine başlanmıştır. Doküman incelemesi kapsamında elde edilen çalışma kâğıtları, sınav kâğıtları ve öğrencilerin defterlerine yazdıkları notlar ise görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler ile tutarlılık açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden *içerik analizi* kullanılmıştır.

Araştırmacının, temaları toplanan verilerin içinden çıkardığı içerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu çalışmada da nitel verilerin analizi ile öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını ve bu yaklaşımların öğrenci üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amaçlandığından içerik analizi yapılması uygun görülmüştür. Savoie-Zajc'a göre (2014) içerik analizi üç düzeyde tanımlanmaktadır. Birinci düzey analiz genellikle yeni ve iyi bilinmeyen vakaların incelenmesinde kullanılmaktadır. İkinci düzey analiz önceden kestirilen temaların veri setinden gelen yeni temalarla zenginleştirilmesi olarak ifade edilirken, üçüncü düzey analiz ise daha önceden var olan temalar ile gerçekleştirilmektedir (Akt., Adıgüzel, 2016, s. 32). Bu çalışma kapsamında toplanan veri setinden elde edilen yeni temalar alan yazında var olan temalara eklenerek zenginleştirme yoluna gidilmiş, bu nedenle ikinci düzey içerik analizinden faydalanılmıştır.

Analize hazır hale getirilen ham veriler araştırmacı tarafından okunup kodlama işlemi yapılmıştır. Her bir öğretmene ait görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden elde edilen kodlar görüşme soruları doğrultusunda bir araya getirilerek kategoriler elde edilmiştir. Bu doğrultuda, oluşturulan kodlar, öğretmenlerin programa yönelik görüşleri, kullanılan kaynak kitaplar, dersin planlanması, amaç ve içeriğin belirlenmesi, eğitim durumları ve sınav durumlarının organizasyonu, öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri gibi başlıklar altında kategorileştirilmiştir. Tüm bu aşamalarda hem alan yazında var olan kavramlardan faydalanılmış hem de alan yazındaki bu kavramlar veri setinden elde edilen yeni kod ve kategorilerin eklenmesi ile zenginleştirilmiştir. Nitel çalışma grubundaki tüm öğretmenlerden elde edilen veriler için kodlama ve kategorileştirme işlemi tamamlandıktan sonra, her bir öğretmene ait verilerden elde edilen kategorilerdeki benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak temalar

oluşturulmuştur. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları bu temalar kapsamında isimlendirilmiştir.

Nitel veri analizi, öğretmenlerin programla ilgili görüşleri, kullandıkları kaynak kitaplar, dersin planlanması ve programın öğeleri (amaç, içerik, eğitim durumları, sınav durumları) açısından sınıflarında dört farklı uygulamaya yer verdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin programı sınıflarında uygularken yaptıkları bu dört farklı uygulama bu araştırma kapsamında, programa bağlılık, öğrenci odaklı uyarılma, sınav odaklı uyarılma ve programın tasarlanması temaları ile adlandırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde de yine hem öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin hem de gözlem notlarının analizinden faydalanılmıştır. Nitel veri analizi süreci Şekil 3.5'te özetlenmiştir.



Şekil 3.5. Nitel Veri Analizi Süreci

Nitel veri analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Bu amaçla kodlaması yapılan nitel verilerin %30'u araştırmacı dışında iki ayrı uzmana verilmiştir. Kodlamaları kontrol etmek üzere Eğitim Bilimleri alanından iki uzman seçilmiştir. Uzmanlardan biri Eğitim Programları ve Öğretim alanında yetişmiş olup nitel veri analizinde yetkindir. Diğeri ise İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olup, eğitim bilimleri alanında uzmanlığını almış ve nitel veri analizinde yetkindir. Dolayısı ile her iki uzman da ilgili kodlamayı yapabilecek bilgi ve yeterliliğe sahiptir.

Nitel verilere ilişkin araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar uzmanlara verilerek uzmanların yapılan kodlamaları uygun bulma durumlarını belirtmeleri ve eğer varsa öneri ve açıklamalarını yazmaları istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan incelemeler sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesini belirlemek için Miles ve Huberman (1994, Akt. Baltacı, 2017, s. 8) tarafından önerilen güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin belirlenmesinde, uyum miktarı ile uyuşmazlık miktarı toplanmış, çıkan sonuç uyum

miktarına bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Bu formüle göre nitel veri analizinin güvenilir kabul edilebilmesi için elde edilen değerlerin en az %80 olması beklenmektedir. Bu çalışmanın nitel veri analizi kapsamında %89 olarak belirlenen kodlayıcılar arası uyum değeri, yapılan nitel analiz sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5.2. Nicel verilerin çözümlenmesi

Nicel verilerin analizi aşamasında öncelikle hem öğrenciler hem de öğretmenler için ayrı ayrı veri girişi yapılmıştır. Veri girişi sırasında, düzgün bir şekilde doldurulmadığı düşünülen veriler, veri setine dâhil edilmemiştir. Araştırmanın amacı kapsamında, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmek istendiği için, öğretmen veri seti hazırlanırken, her öğretmenin sınıfında bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile motivasyon düzeylerine ilişkin ortalamaları alınarak ilgili öğretmen için yazılmıştır. Veri girişi tamamlandıktan sonra, tüm veriler, kayıp değerler, uç değerler, homojenlik, normallik ve doğrusallık açısından incelenmiştir.

Öncelikle hem öğretmen hem de öğrenciler için oluşturulan veri setinde bulunan kayıp değerlere ortalama değerler atanmıştır. Daha sonra veri setindeki uç değerler incelenerek hatalı şekilde girilmiş veriler düzeltilmiştir. Böylelikle veri setindeki veriler analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin homojenliğinin test edilmesinde Levene test sonuçlarından faydalanılmıştır. Levene test sonuçları veri setindeki bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken gruplarında genellikle eşit varyansa sahip olduğunu, yani homojen olduğunu göstermiştir ($p>0.05$).

Verilerin çoklu doğrusallık varsayımının incelenmesinde VIF değerleri dikkate alınmıştır. Hair, Black, Babin ve Anderson (2014, s. 202), VIF değerlerinin 4 ve altında olması durumunda çoklu doğrusallık probleminin olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın veri setindeki VIF değerleri bu değerlerin çok altındadır. Bu nedenle çoklu doğrusallık probleminin olmadığını söylemek mümkündür.

Verilerin normal dağılımının incelenmesinde ise basıklık/çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Genellikle ± 1.0 arasındaki basıklık değerleri mükemmel kabul edilmekle birlikte, çoğu durumlarda ± 2.0 arasındaki değerler de kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 113). Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin basıklık/çarpıklık değerleri kabul edilebilir değerler arasında yer almaktadır. Bu nedenle hem öğretmen hem de öğrenciler için oluşturulan veri setindeki veriler normal dağılım özelliği göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda veriler normallik varsayımını

sağladığı için veri analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda her bir araştırma sorusu kapsamında verilerin çözümlenmesi aşamasında aşağıdaki istatistiksel tekniklerden faydalanılmıştır:

- Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel testlerden [*frekans (n), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss)*] yararlanılmıştır.
- Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve akademik başarı düzeylerinin cinsiyet, okul türü (özel-devlet) ve program geliştirme çalışmalarında bulunma durumları gibi 2 kategorili değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek için *t-testi* kullanılırken, okulun başarı düzeyi gibi +2 kategorili değişkenlere göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (*ANOVA testi*) ile incelenmiştir. Verilerin homojen dağılım göstermediği, yani ANOVA testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda ise F testinin alternatifi olarak kullanılan *Welsh ve Brown-Forsythe* testlerinden faydalanılmıştır (Durmuş vd., 2011, s.133). Veri toplama sürecinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri kategorik veri yerine sayısal olarak elde edildiği için, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ile kıdemleri arasındaki ilişki durumuna *Pearson moment çarpım korelasyon analizi* ile bakılmıştır.
- Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde *Pearson moment çarpım korelasyon analizi* kullanılmıştır.
- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin göstergesi olan değer, beklenti ve kaygı alt ölçeklerinden elde edilen puanların birlikte öğrencinin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesinde *çoklu doğrusal regresyon* analizi kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının ayrı ayrı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde *basit doğrusal regresyon analizinden* faydalanılmıştır.

- Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının ayrı ayrı öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde **basit doğrusal regresyon analizinden** faydalanılmıştır.
- Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile birlikte akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde **çoklu doğrusal regresyon analizi** kullanılmıştır.

Karma desende tasarlanan bu çalışmada araştırmanın genel amacı kapsamında cevaplanmak istenen araştırma soruları yer almaktadır. Bu soruları cevaplayabilmek için araştırma kapsamında nitel ve nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan nitel ve nicel çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümlene yöntemleri Tablo 3.9’da verilerek araştırmanın yöntemi özetlenmiştir.

Tablo 3.9

Araştırma Soruları Kapsamında Araştırma Yönteminin Özetlenmesi

	Araştırma Soruları	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Çözümleme Teknikleri
1	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin programın sınıfta uygulanmasına yönelik yaklaşımları nasıldır?	Öğretmen Öğrenci Doküman	Gözlem Görüşme Doküman incelemesi PUYÖ	İçerik analizi Betimsel istatistik
2	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, okulun başarı düzeyi, progel çalışmalarında bulunma durumu, mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	Öğretmen	PUYÖ Demografik bilgiler anketi	Betimsel istatistik t-testi ANOVA Korelasyon analizi Welsh ve Brown-Forsythe testleri
3	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyet, okul türü, okul başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	Öğrenci	GÖSÖ Demografik bilgiler anketi	Betimsel istatistik t-testi ANOVA Welsh ve Brown-Forsythe testleri
4	Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri cinsiyet, okul türü, okul başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	Öğrenci	Öğrenci sınav notu Demografik bilgiler anketi	Betimsel istatistik t-testi Welsh ve Brown-Forsythe testleri
5	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?	Öğrenci	Öğrenci sınav notu GÖSÖ	Korelasyon analizi

Tablo 3.9 (Devam)

Araştırma Soruları Kapsamında Araştırma Yönteminin Özetlenmesi

	Araştırma Soruları	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Çözümleme Teknikleri
6	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?	Öğretmen Öğrenci	GÖSÖ PUYÖ Öğrenci sınav notu	Korelasyon analizi
7	Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?	Öğrenci	GÖSÖ Öğrenci sınav notu	Çoklu doğrusal regresyon analizi
8	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları öğrencilerin motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?	Öğretmen Öğrenci	GÖSÖ PUYÖ Gözlem Görüşme	İçerik analizi Basit doğrusal regresyon analizi
9	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?	Öğretmen Öğrenci	GÖSÖ PUYÖ Gözlem Görüşme	İçerik analizi Basit doğrusal regresyon analizi
10	Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile birlikte öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordamakta mıdır?	Öğretmen Öğrenci	GÖSÖ PUYÖ Öğrenci sınav notu	Çoklu doğrusal regresyon analizi

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade ederken, güvenirlilik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Genellikle nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmalarda inanılrlık, nakledilebilirlik, tutarlılık kavramları ile ifade edilmektedir (Merriam, 2013, s. 201). Bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla başvuru stratejiler aşağıda açıklanmıştır.

3.6.1. İç geçerlik/ İnanılrlık

İç geçerlik, yani inanılrlık araştırma sonuçlarının dış dünya ile uyumunu ifade etmektedir (Merriam, 2013, s. 203). Bu araştırma kapsamında iç geçerliği yani inanılrliliği sağlamak amacıyla şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmacı sınıfta yaptığı gözlemlerle alanda uzun süre zaman geçirmiştir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasındaki etkileşimin uzun zamana yayılması araştırma kapsamında elde edilen verilerin inandırıcılığını arttırmaya katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 266). Araştırmacı sınıfta yaptığı gözlemleri

uzun bir zamana yayarak ve öğretmen ve öğrencilerle uzun zaman bir arada kaldıktan sonra görüşmeleri gerçekleştirerek katılımcı gözlemlerde ve görüşmelerde araştırmacı etkisini en aza indirip, daha doğal ve gerçekçi bir ortam oluşturmuştur.

- Veri toplama aşamasında çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Üçgenleme olarak da ifade edilen çeşitleme, bir araştırmada farklı birkaç tür yöntem ya da verinin bir arada kullanılmasıdır (Patton, 2014, s. 555). Bu çalışmada veri kaynaklarının ve veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi şeklinde hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden toplanmış ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Dahası, araştırma bulguları hem nitel hem de nicel olarak elde edilen verilerin birleştirilmesi ile desteklenmiştir.
- Araştırmanın nitel verilerini doğrulamak amacıyla kodlama süreci araştırmacı dışında farklı iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve yapılan kodlamalar arasındaki uyum incelenmiştir. Araştırma konusu ile ilgili genel bilgiye sahip olan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda yetkin olan bu uzmanların araştırma verilerinin analizine ilişkin yaptıkları inceleme sonucunda, yapılan kodlamaların büyük oranda uygun olduğu görülmüştür.

3.6.2. Dış geçerlik/ Nakledilebilirlik

Dış geçerlik, yani nakledilebilirlik, araştırma sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabilirliği ile ilgilidir (Merriam, 2013, s. 214). Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardaki gibi bir genelleme yapma söz konusu değildir. Bu nedenle nitel araştırmalarda genelleme yapmak yerine nakledilebilirlik ya da aktarılabirlik kavramlarının kullanılması, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenemeyeceği, fakat benzer ortamlarda sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 270). Bu araştırma kapsamında nakledilebilirliği sağlamak amacıyla şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma bulgularının elde edildiği ortam ve katılımcılar ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra, görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular doğrudan alıntılar şeklinde sunulurken, yorum katmadan aktarılmıştır.
- Okulun bulunduğu bölge, başarı düzeyi ve okul politikası açısından değişkenlik gösteren durumlar amaçlı örnekleme yoluyla araştırmaya yansıtılmıştır. Araştırılan duruma ait çeşitlilik okuyucunun kendi uygulamalarında var

olabilecek değişkenliği anlamasına ve araştırma sonuçları ile karşılaştırmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 271).

3.6.3. Güvenirlik/ Tutarlılık

Güvenirlik, yani tutarlılık, araştırma sonucunda elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir (Merriam, 2013, s. 211). Nicel araştırmalarda güvenilirlik geçerliğin ön koşulu iken, nitel araştırmalarda olgu ve olaylar sürekli değişkenlik gösterdiğinden böyle bir durum nitel araştırmanın varsayımlarına göre mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 271). Nitel araştırmalarda önemli olan, toplanan verilerle ulaşılan sonuçların ne kadar tutarlı olduğudur. Bu araştırma kapsamında tutarlılık, çeşitleme (triangulation), tutarlılık incelemesi, teyit incelemesi ile sağlanmıştır. Nitel veri analizi kapsamında elde edilen verilerin tutarlılığı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli yollardan elde edilen veriler ile desteklenmiştir. Ayrıca nitel analiz sonucunda elde edilen verilerin nicel analiz sonucunda elde edilen veriler ile tutarlılığına da bakılmıştır. Tutarlılık incelemesi kapsamında, nitel ve nicel veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında, araştırmacının araştırma boyunca tutarlı davrandığı tüm süreçlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Teyit incelemesinde ise araştırmacının ham veriler üzerinden yaptığı kodlamalar araştırmacı dışında iki ayrı uzman tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel tüm ham veriler ve yapılan kodlama ve analizler gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere saklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için kullanılan yöntemler Tablo 3.10'da özetlenmiştir.

Tablo 3.10

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğini Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemler

	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Geçerlik	İç geçerlik	İnanılrlık	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Uzman incelemesi
	Dış geçerlik	Nakledilebilirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Güvenirlik	İç/Dış güvenirlik	Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi Çeşitleme Teyit incelemesi

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırma kapsamında araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasını yürüten bir konumda yer almaktadır. Araştırmacı İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olup, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitim görmektedir. Bu eğitim tecrübesinin, sınıf ortamında öğretmenlerin İngilizce öğretim programını uygulama yaklaşımlarını anlayıp yorumlama açasından faydalı ve gerekli olduğu düşünölmektedir. Araştırmacı sınıf ortamında yaptığı gözlem ve görüşmelerde sürece müdahale etmemiş ve alanda uzun süreli kalarak araştırmacı etkisini en aza indirmeye çalışmıştır. Böylelikle gerçekte var olan uygulamaların ortaya çıkarılma şansı arttırılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacının rolü, çalışma grubundaki öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrencilerin tepkilerini gözleme, öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve bakış açasını dinleme, bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin, ilgili derste yaşadıkları deneyimleri anlama ve nicel verilerin toplanması sürecinde ilgili ölçeklerin düzgün bir şekilde doldurulmasında rehberlik etme üzerine kurulmuştur. Veri toplama sürecinde herhangi bir yönlendirmeden veya etkilemeden kaçınılmıştır. Araştırmacı gözlemler esnasında güvenilir ve samimi bir ortam yaratmak amacıyla, öğretmenlere, performanslarına ilişkin herhangi bir değerlendirmenin yapılmayacağını, sadece sınıftaki farklı uygulamaların var olduğu hali ile gözlemlenmek istendiğini özellikle belirtmiştir. Araştırmacı yine elde ettiği verilerin analizinde ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer vererek, kişisel yorumları en aza indirgemeye çalışmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri analizi sonucunda araştırma soruları kapsamında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Karma desende tasarlanan bu araştırmada, nitel ve nicel bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımları

Araştırmanın amacı kapsamında yer alan ilk araştırma sorusu, çalışma grubunda yer alan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını belirlemektir. Bu araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları öncelikle nitel yollarla incelenmiş, daha sonra nitel araştırmadan elde edilen bulgular yardımıyla bir ölçme aracı geliştirilerek nicel olarak da analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın ilk sorusu kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin nitel bulgular

Araştırmanın nitel kısmında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını belirlemek amacıyla yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin inançları ile eylemleri arasında bir uyum olduğunu gösteren birtakım çalışmaların varlığına rağmen, öğretmenlerin bazen belirttikleri şekilde davranmamaları hala olasıdır (Çobanoğlu, 2011, s. 33). Bu nedenle, bu çalışma kapsamında program uygulama yaklaşımlarını belirlerken, öğretmenlerin kendi program uygulamalarına ilişkin beyanlarının yanı sıra öğrencilerin beyanları ile uzun süreli gözlem verilerinden ve sınıfta programın uygulanmasına ilişkin kullanılan dokümanlardan da faydalanılmıştır.

Araştırma kapsamında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda, çalışma grubundaki öğretmenlerin söz konusu programı sınıflarında uygularken *programa bağlılık* (2 öğretmen), *programın uyarlanması* (öğrenci-odaklı uyarılama-5 öğretmen; sınav odaklı uyarılama-5 öğretmen) ve *programın tasarlanması* (2 öğretmen) olmak üzere temelde üç farklı yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Her bir yaklaşım kapsamında öğretmenler, öğrenci-odaklı ve

sınav-odaklı uygulamalara yer vermektedirler. Bununla birlikte, özellikle programın uyarlanması yaklaşımı altında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğrenci-odaklı ve sınav-odaklı uygulamalar, dayandıkları felsefe açısından birbirinden oldukça farklılaşmaktadır. Bu durum, program uyarlama yaklaşımının sınav odaklı ve öğrenci odaklı uyarlamalar olacak şekilde daha detaylı bir şekilde açıklanmasını gerekli kılmıştır. Tablo 4.1’de farklı program uygulama yaklaşımlarına sahip katılımcıların demografik bilgileri özetlenmiştir.

Tablo 4.1

Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarına Göre Demografik Dağılımı.

Program Uygulama Yaklaşımları	Öğretmen	Okul	Okul Başarı Düzeyi	Okul Program Politikası	Öğretmen Mezuniyet	Yaş	Kıdem
Bağlılık	Onur	A	Yüksek	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	50	27
	Esra	C	Orta	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	30	8
Öğrenci Odaklı	Öykü	D	Yüksek	Zorunlu	İng. Dili ve Edebiyatı	35	14
	Mehtap	C	Orta	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	30	7
	Banu	B	Orta	Zorunlu	Kimya Öğretmenliği	45	21
	Ali	F	Düşük	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	39	13
	Ayşe	E	Düşük	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	31	12
Uyarlama	Emine	D	Yüksek	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	37	13
	İpek	A	Yüksek	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	48	27
	Nazan	C	Orta	Zorunlu	İng. Öğretmenliği	38	17
	Tülay	G	Yüksek	Serbest	İng. Öğretmenliği	36	15
	Elif	H	Yüksek	Serbest	İng. Öğretmenliği	31	10
Tasarlama	Aslı	G	Yüksek	Serbest	İng. Dili ve Edebiyatı	27	5
	İlknur	H	Yüksek	Serbest	İng. Öğretmenliği	35	12

4.1.1.1. Programa bağlılık

Bu çalışma kapsamında programa bağlılık, MEB tarafından yayınlanan yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ve bu program doğrultusunda hazırlanıp okullara dağıtılan ders kitaplarına bağlılık olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma gruplarındaki öğretmenlerin çoğunluğunun, MEB tarafından yayınlanan ders kitaplarını resmi öğretim programı olarak algıladıkları ve dersin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde resmi öğretim programını incelemek yerine ders kitaplarından faydalandıkları görülmüştür. Örneğin, programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Onur Öğretmenin, MEB tarafından düzenlenen resmi öğretim programının kendisine ne ifade ettiğine yönelik sorulan bir soruya ders kitapları

doğrultusunda verdiği yanıt, ders kitaplarının kendisi için öğretim programını ifade ettiğini açıkça belli etmiştir.

“Kitabı tam anlamıyla işliyoruz. Müfredat. Çünkü bu bizim görevimiz. Bu bize gönderiliyor, eğer gönderildiyse bunu işliyoruz ama dediğim gibi verimlilik konusu tartışılabilir.” (Onur Öğretmen)

Bu nedenle programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin temel özelliği, sınıfta yaptıkları etkinliklerde program materyalleri olan öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabını takip etmeleridir. Çalışma grubundaki Onur ve Esra Öğretmen programa bağlılık yaklaşımını benimsemekte ve bu iki öğretmen de devlet okulunda çalışmaktadır. Onur Öğretmen 27 yıllık tecrübeye sahip olup, Odunpazarı bölgesindeki başarı düzeyi yüksek olan bir okulda görev yapmaktadır. Esra Öğretmen ise 8 yıllık deneyime sahip olup, Odunpazarı bölgesindeki orta düzey başarıya sahip bir okulda görev yapmaktadır. Her iki öğretmenin görev yaptığı kurumda da program materyallerinin kullanımına ilişkin zorunluluk bulunmaktadır. Bu iki öğretmen, yapılan görüşmelerde ara sıra sınıfa ek etkinlik getirdiklerinden bahsetse de öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve sınıfta yapılan gözlemlerde bu öğretmenlerin derslerinde ağırlıklı olarak program materyalleri olan ders kitaplarına yer verdikleri dikkat çekmektedir.

Programa bağlılık yaklaşımına sahip olan Esra ve Onur Öğretmen programı takip edilmesi gereken bir kılavuz, yönerge olarak görmekte ve program materyallerini uygulamanın zorunluluğuna dikkat çekmektedirler. Dersi planlarken program materyalleri olan ders kitapları ve yine bu materyaller içerisinde bulunan yıllık planı takip etmekte ve program materyallerinde belirtilenler dışında bir planlama yapmamaktadırlar. Esra Öğretmen, söz konusu öğretim programı ve program materyalleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip olup, programın öğrenci odaklı felsefesini benimsemektedir. Bu nedenle sınıfında öğretim programı kapsamındaki kaynakları takip etmektedir. Onur Öğretmen ise, öğretim programını ve program materyalleri kapsamında ders kitaplarını yetersiz ve eksik bulmasına ve bu kaynaklardaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmesine rağmen, yine de ulusal sınavlarda bu kaynaklardan soru hazırlandığı için program materyallerini takip ettiğini belirtmektedir. Yani bu öğretmenlerden birinin programın felsefesinde belirtildiği gibi öğrenci odaklı programa bağlı kaldığı, diğerinin ise sınav odaklı programa bağlılığı

benimsediği söylenebilir. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olmak üzere programın dört temel ögesi açısından yaptıkları uygulamalar bu bölümde açıklanmıştır.

4.1.1.1.1. Kazanımlar

Söz konusu programı sınıflarında uygularken programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Esra ve Onur Öğretmen, derslerinde verecekleri kazanımları belirlerken öğretim programına ve program materyallerine başvurduklarını ve programda belirtilen kazanımlar dışında herhangi bir kazanıma sınıfta yer vermediklerini belirtmektedirler.

“Derste kazandıracığım amaçları belirlemede öğretim programını kılavuz alarak ilerliyorum, hani yıllık planda ya da öğretim programında verilen kazanımlar işte neyse o kazanımlar üzerinden gidiyoruz.”(Esra Öğretmen)

Ayrıca yapılan gözlemlerde, bu öğretmenlerin genellikle dersin başında o gün derste ne yapacakları ile ilgili bilgi verdikleri görülmüştür. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Esra ve Onur Öğretmen program materyallerindeki etkinlikleri sayfa sayfa sırası ile yaptırdıkları için, genellikle o gün derste hangi konunun işleneceği ve hangi etkinliklerin yapılacağı önceden bellidir.

4.1.1.1.2. İçerik

Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Esra ve Onur Öğretmen derslerinde yer verecekleri içeriği belirlerken yine program materyallerine başvurmakta ve içeriği program materyallerinde belirtildiği gibi aktarmaktadırlar. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesit, Onur Öğretmenin dersinde vereceği içeriği belirlerken öğretim programının sınırları içerisinde kaldığını ve program dışında bir içeriğe sınıfta yer vermekten kaçındığını açıkça göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

(Sınavdaki bir soru üzerine):

Ege: Öğretmenim ben internette “family” kelimesini araştırdım. Bazı durumlarda “are” da kullanılıyormuş.

Onur Öğretmen: Bakın çocuklar, ben lise, ortaokul birçok okula gittim, görev yaptım. Bizde bir müfredat vardır. O müfredatta belirtilen şeyler öğretilir. Sizin ortaokul müfredatında da “my

family is” diye kullanılır ve öğretilmesi istenir. Normalde “persons” diye de kullanılıyor ama biz ancak müfredatın izin verdiği ölçüde öğretiyoruz. (01.11.2017 – 07:50)

Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Esra ve Onur Öğretmen, programda ve program kapsamında hazırlanan ders kitaplarında verilen içeriğin dışına genellikle çıkmamaktadır. Esra Öğretmen, program materyallerindeki içeriğin öğrenci seviyesine uygun ve yeterli olduğunu düşündüğü için programdaki içeriğe bağlı kalırken, Onur Öğretmen merkezi sınavların da etkisiyle program materyallerindeki içerikten sorumlu oldukları ve bu içeriği öğrenciye aktarmakla yükümlü oldukları için program materyalleri dışında bir içeriğe sınıfta yer vermemektedir. Böylece Onur Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktansa program içeriğinin programda belirtildiği şekilde aktarılmasına odaklanmaktadır.

4.1.1.1.3. Eğitim durumları

Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Esra ve Onur Öğretmen, ilgili programda belirtildiği gibi derste genellikle İngilizce konuşmakta, öğrenci anlamadığında ya da önemli bir açıklama yapma gibi ancak gerekli olduğu zamanlarda Türkçe kullanımına yer vermektedirler. Öğrencileri de İngilizce cevap vermeleri konusunda uyarmaktadırlar. Derste çoğunlukla soru-cevap, düz anlatım yöntemlerini kullanmaktadırlar. Ayrıca doğru cevabı bulmaları için taklit etme, ipucu verme vb. stratejiler kullanarak öğrencileri yönlendirmekte ve öğrenciler doğru cevapladıklarında sözlü pekiştirme vermektedirler. Hem Esra hem de Onur Öğretmen sınıfta yaptıkları etkinliklerde büyük oranda program materyallerine başvurmakta ve program materyallerindeki etkinlikler dışında sınıfa etkinlik getirmemektedirler. Bu nedenle sık sık ders kitaplarında bulunan tahmin etme, boşluk doldurma, eşleştirme, işaretleme, sıralama, hikâye anlatma, doğru-yanlış vb. gibi aktiviteleri sınıfta uygulamaktadırlar.

Programa bağlılık yaklaşımı kapsamında programın öğrenci odaklı felsefesini takdir eden, sekiz yıllık deneyime sahip Esra Öğretmen, programın iyi geliştirilmiş olduğunu ve kendilerine iyi bir kılavuz olduğunu belirterek program materyallerindeki etkinliklerde herhangi bir değişiklik yapmadan bire bir uygulama eğilimi göstermektedir. Diğer taraftan programdan çok memnun olmayan fakat MEB tarafından zorunlu bırakıldıkları için program materyallerini sınıflarında uygulamak zorunda olduklarını belirten yirmi yedi yıllık deneyime sahip olan Onur Öğretmen ise program materyallerindeki etkinlikleri atlamadan, olduğu gibi aktarmaya ve zamanında

yetiştirmeye odaklanmaktadır. Onur Öğretmen için programın zamanında ve eksiksiz bir şekilde tamamlanması öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasından daha öncelikli bir durumdur. Onur Öğretmen yapılan görüşmelerde ders kitaplarındaki aktivitelerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, iyi yapılandırılmadıklarını belirtmesine rağmen, zorunluluktan dolayı derslerinde sadece bu kitaplardan faydalanmaya devam etmektedir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesit, Onur Öğretmenin program materyallerindeki etkinliklerin uygulanmasında öğrenci ilgi ve isteklerine göre bir değişiklik yapmadığını ve kitaptaki etkinlikleri sırasıyla ve aynen uygulamayı tercih ettiğini açıkça göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

Öğrenciler: Hocam şarkı açın.

Onur Öğretmen: Hayır, onu vaktimiz olduğunda yapıyorduk.

Öğrenciler: Hocam dün konuyu anlattık, bugün de alıştırmayı yaptık. Lütfen şarkı dinleyelim. Kitaptaki şarkıyı açın.

Onur Öğretmen: Kitap çok güzel ama. Ay ay ay çok güzel. (Öğretmen akıllı tahtaya ders kitabını yansıtarak kaldıkları yerden kitaptaki etkinliklere devam etmeleri konusunda ısrar ediyor). (31.10.2017 – 11:55)

Yapılan gözlemlerde hem Esra hem de Onur Öğretmenin sınıflarında büyük oranda program materyallerine yer verdikleri ve genellikle bu materyallerdeki üniteleri ve etkinlikleri sayfa sayfa sırası ile işledikleri görülmüştür. Bu öğretmenler genellikle program materyallerindeki etkinliklerde atlama, değiştirme vb. herhangi bir uyarılama yapmadan öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yönergelerde olduğu gibi uygulamaktadırlar. Yapılan görüşmelerde Esra Öğretmen de ders kitabındaki üniteleri kendilerine sunulan sıra ile aktardığını ve sınıfta yaptığı etkinliklerde öğretim programı kapsamında ders kitaplarına bağlı kaldığını açıkça belirtmiştir.

“Üniteleri ders kitabında verilen sıra ile işliyorum. Bugüne kadar sırasında bir değişiklik yaptığım hiç olmadı... Yani %80 sadık kaldığımı düşünüyorum. Çoğunlukla sadığım, çok az kişisel değişiklikler yapabiliyorum.” (Esra Öğretmen)

4.1.1.1.4. Sınama durumları

Söz konusu programı sınıflarında uygularken programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren Esra ve Onur Öğretmen, değerlendirme süreçlerinde yazılı sınav

yanında ödev kontrolü, program materyallerinin kontrolü ve derse katılım gibi süreç değerlendirmeyi de dikkate almaktadırlar. Programda önerildiği şekilde, ders esnasında öğrencilerin telaffuz hatalarını hemen düzeltmemekte, onlara konuşmaları için fırsat tanımaktadırlar. Yine gözlemden alınan aşağıdaki kesit, Onur Öğretmenin, yazılı sınav sorularını hazırlarken tamamen program materyallerini dikkate aldığını, sınavlarında program materyallerindeki kazanım ve içerik dışında herhangi başka bir içeriğe yer vermediğini açıkça göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

Ahmet: Hocam moralimiz bozuk sınavdan dolayı. “Lovely” demiştiniz ya “look like” altında, onu bir sürü arkadaş yanlış yapmış ondan.

Ayla: Hocam siz beautiful’u kabul ederken neden lovely’i kabul etmiyorsunuz? O gün ders işlerken kabul etmişsiniz, o yüzden öyle kaldı benim aklımda.

Onur Öğretmen: Ben size sınavdan önce ne dedim, kitap dışında tek bir kelime çıkmayacak dedim, çıktı mı?

Ahmet: Yok hocam, çıkmadı. (01.11.2017 – 08:15)

Bunun yanı sıra değerlendirme süreçlerinde programa bağlı kalan Esra ve Onur Öğretmen sınav zamanlarının belirlenmesinde de öğretim programı kapsamında program materyallerinde belirtilen yıllık planı dikkate almaktadırlar. Diğer taraftan, yapılan gözlemler, resmi öğretim programında öz-değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi alternatif değerlendirme teknikleri önerilmesine rağmen, hem Esra hem de Onur Öğretmenin bu tekniklere yer vermediklerini, nadiren portfolyo değerlendirmeyi sınıflarında uyguladıklarını göstermiştir.

4.1.1.2. Programın uyarlanması

Programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler sınıftaki uygulamalarında program materyallerine yer vermekle birlikte bu materyallerin kullanımında atlama, ekleme, değiştirme vb. değişiklikler yapmaktadırlar. Öğretmenlerin program materyallerinde yaptıkları bu değişikliklerin nedenleri, ne tür bir uyarlama yaklaşımına sahip olduklarını belirlemektedir. Araştırma kapsamında yapılan gözlem ve görüşmelerde, bir grup öğretmen öğrenci özellikleri doğrultusunda programın uygulandığı bağlama göre uyarlamalar yaparken, diğer bir grup öğretmenin ise ağırlıklı olarak öğrencileri sınava hazırlamaya yönelik uyarlamalara yer verdiği görülmüştür.

Söz konusu programı öğrenci özelliklerine göre uyarlayan öğretmenlerin temel özelliği program materyallerindeki etkinliklerde öğrenci ilgi, istek, ihtiyaç ve seviyelerini dikkate almalarıdır. Bu araştırma kapsamındaki çalışma grubunda program materyallerinde öğrenciye yönelik uyarlamalar yapan beş öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenler yüksek, orta ve düşük olmak üzere farklı başarı düzeylerindeki devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerden Mehtap, Ali ve Ayşe Öğretmen İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun iken, Öykü ve Banu Öğretmen İngilizce öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerden (İngiliz Dili ve Edebiyatı-Kimya öğretmenliği) mezun olmuştur. Çalışma grubunda yer alıp sınıflarında öğrenci odaklı uyarlamalara yer veren öğretmenlerin hepsi devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Bu öğretmenler okulun ve devletin programın uygulanmasına yönelik sergiledikleri tutumdan dolayı sınıflarında mecburiyetten program materyallerine yer vermektedirler. Bununla birlikte program materyallerindeki eksiklik ya da sınırlılıkları yaptıkları uyarlamalar yolu ile gidermeye çalışmaktadırlar. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına sahip öğretmenler programı sınırları çizen bir çerçeve olarak tanımlamakta ve bu çerçevenin içeriğini zenginleştirmenin öğretmene bağlı olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler programın hazırlanması sürecinde uygulayıcı olan öğretmenlere daha fazla söz hakkı verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Derslerini planlarken genellikle program materyallerinden faydalanan bu öğretmenler, program materyallerindeki sınırlılıkları gidermek ve öğrenci özelliklerine yönelik bir öğretim planlayabilmek amacıyla fotokopi, slayt, çalışma kâğıdı, video vb. gibi dışarıdan ek materyaller getirmekte ve sınıfta yapılacak etkinliklerde teknolojiye sıklıkla faydalanmaktadırlar.

Diğer taraftan, söz konusu programı sınav odaklı uyarlayan öğretmenlerin temel özelliği, öğrencileri hem merkezi sınavlara hem de derse ilişkin yazılı sınavlara hazırlayarak akademik başarıyı arttırmaya odaklanmalarıdır. Bu araştırma kapsamındaki çalışma grubunda program materyallerinde sınava hazırlamaya yönelik uyarlamalar yapan beş öğretmen yer almaktadır. İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan bu öğretmenler yüksek ve orta başarı düzeylerindeki devlet ve özel okullarda görev yapmaktadırlar. Bu öğretmenlerden Tülay ve Elif Öğretmen özel bir öğretim kurumunda görev yaparken, Emine, İpek ve Nazan Öğretmen devlet okullarında çalışmaktadırlar. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına sahip olan bu öğretmenler programı sınav ortaklığını sağlayan ve ortak hareket edebilmek için uygulanması gereken bir araç olarak tanımlamaktadırlar. Bu öğretmenler özellikle merkezi sınavlarda

program materyalleri dikkate alındığından bu materyalleri sınıfta uygulamayı bir zorunluluk olarak görmektedirler. Bu nedenle dersi planlarken öncelikli olarak program materyallerinden faydalanmaktadırlar. Program materyallerinin yanı sıra öğrencileri sınava hazırlayıcı nitelikte alıştırmaların ve soruların yer aldığı kaynaklara da sınıflarında yer vermektedirler. Sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler programın yapılandırmacı ve öğrenci odaklı felsefesi ile eğitim sisteminin dayattığı ulusal sınavlar arasında bir uyumsuzluk olduğunu dile getirmektedirler. Öğrencileri sınava hazırlama konusunda öğrenci, veli ve okul müdürü gibi paydaşların beklentileri ve öğrenci başarısının öğretmen başarısı ile ilişkilendirilmesinden dolayı, bu öğretmenler söz konusu programı ve program materyallerini sınav odaklı uyarlayarak programın iletişimsel özelliklerini çoğunlukla göz ardı etmektedirler. Öğrenci odaklı ya da sınav odaklı uyarlamalar yaparak temelde programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olmak üzere programın dört temel ögesi açısından sınıflarında yaptıkları uygulamalar bu bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.1.1.2.1 Kazanımlar

Söz konusu programı sınıflarında uygularken programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, öğretim programı kapsamında program materyallerinde yer alan kazanımlara sınıflarında yer vermekle birlikte, bu kazanımlarda atlama, değişiklik yapma ve ekleme yapma gibi uyarlamalar yapabilmektedirler. Öğretmenlerin program materyallerindeki kazanımlarda yaptıkları uyarlamaların nedenleri ise öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler ile sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler açısından farklılık göstermektedir.

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, derslerinde verecekleri kazanımları belirlerken öğretim programına ve program materyallerine başvurmakla birlikte öğrenci ilgisi, ihtiyaçları ve soruları doğrultusunda günlük hayat ile ilgili kelime ve kalıplara yer verme, program materyallerinde belirtilenler dışında konu anlatımı yapma gibi ekstra bilgiler de sunmaktadırlar. Yani sınıflarında yer verecekleri kazanımlarda öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin odak noktası öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Örneğin, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerden biri olan Öykü Öğretmen, araştırmacının program dışındaki kazanımlara dersinde yer verme durumu ile ilgili sorduğu soruya

verdiği yanıt ile dersinde farklı kalıp ve cümlelere yer vererek kazanımlar konusunda ara ara resmi öğretim programının dışına çıkabildiğini göstermiştir.

“Mutlaka, hoşuma giden cümleler, kalıplar vs. olunca mesela illaki oraya (programa) bağlı kalcaz diye de durmuyorum. Mesela hayata dair iki cümle...Mesela geçen gün derslerimden birinde öğrencilerin ilgisini çekmek için hoşuma giden üç atasözü yazdım.” (Öykü Öğretmen)

Ayrıca Öykü Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler ve sınıfındaki öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğretmenin öğrenci ihtiyacına göre sınıfta ek konu anlatımı ya da açıklama yaptığını kanıtlamaktadır. Örneğin Öykü Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden biri, “geçen senenin konusunu unutmuş oluyoruz, onu tekrar anlatıyor istediğimizde” diyerek öğretmenlerinin kendi ihtiyaç ve isteklerini dikkate aldığını belirtmiştir.

Sınav odaklı uyarılama yaklaşımına sahip öğretmenler ise, sınıfta öğrencilerine verecekleri kazanımları belirlerken, merkezi sınavlarda programdaki kazanımlar dikkate alınacağı için programa ve program materyallerine bağlı kalmaktadırlar. Sınav odaklı uyarılama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerden biri olan İpek Öğretmen de yapılan görüşmelerde öğrencilerini ulusal sınavlara hazırlama konusunda sahip olduğu sorumluluğa vurgu yaparak, program materyallerindeki kazanımları dikkate alma zorunluluğunu dile getirmiştir.

“Ortak sınavlarımızda programda ne veriyorsa ben onu çocuğa vermek zorundayım. Çünkü işte bir Kars'taki çocuk da aynısını görüyor, bir Samsun'daki çocuk da İstanbul'daki de buradaki de. Tek ortak bu, hepsi aynı sınava giriyor bu çocukların. Onu kaçırmamız lazım.” (İpek Öğretmen)

Sınav odaklı uyarılama yaklaşımına sahip olan öğretmenler, programın dinleme ve konuşmaya yönelik dil becerilerine ilişkin kazanımlarını görmezden gelerek, merkezi sınavlarda soru gelebilecek olan kelime bilgisine ve dilbilgisi kurallarının öğretimine ilişkin kazanımlara daha fazla odaklanmaktadırlar. Yani sınıflarında yer verecekleri kazanımlarda sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin odak noktası, öğrencinin sınavdaki performansını arttırmaktır. Bu doğrultuda, programın iletişimsel kazanımları ile sınıftaki öğrencilerin ilgileri göz ardı edilmektedir.

4.1.1.2.2. İçerik

Programın öğrenci odaklı uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, program materyallerinde yer alan içeriğe sınıflarında yer vermekle birlikte, program materyalleri dışında sınıfa getirdikleri çalışma kâğıdı, fotokopi, slayt, video vb. materyallerde bulunan kelime ve dilbilgisi kalıpları gibi ek içeriklere de yer vermektedirler. Örneğin, Banu Öğretmen, sınıfa program materyalleri dışında getirdiği çalışma kâğıdındaki bir cümlede geçen “*when I was a child*” kalıbına ilişkin açıklama yaparak “when” kelimesinin bağlaç olarak kullanımından bahsetmiş ve böylece, program materyallerinin ilgili ünitesinde “when” in bağlaç olarak kullanımına yönelik bir kazanım yer almasa da öğrencilere bu konuda ekstra bir bilgi vermiştir. Ali Öğretmen de benzer şekilde öğrencilere program materyallerinde bulunmayan kelimeler sunarak dersinde ek içeriklere yer vermektedir. Ali Öğretmenin sınıfındaki gözlemlerden alınan aşağıdaki kesit, öğretmenin sınıfta ek içerik sunduğunu desteklemektedir.

Gözlemden bir kesit:

Ali öğretmen: “Documentary neydi?”

Aylin: Belgesel.

Ali Öğretmen: Bakın bu televizyon ünitesinde hiç geçmedi değil mi, ilginçtir. Ama hava durumunda falan yazmıştık değil mi başta kitapta olmamasına rağmen?

Öğrenciler: Evet. (05.01.2018 – 09:10)

Program materyallerinde verilen içeriğe genellikle ek içerik ekleme şeklinde yapılan uyarlamalarda, içeriği öğrenci odaklı olarak uyarlayan öğretmenlerden biri olan Banu Öğretmen genellikle sınıfta öğrencinin ilgi ve ihtiyacını karşılamak için ek içeriğe yer verdiğini belirtmektedir. Öykü Öğretmen ise günlük hayat ve güncel konular ile içerik arasında bağ kurarak öğrenmenin daha eğlenceli ve anlamlı bir hale gelmesini sağlamak amacıyla dersinde ek içerik kullanımına sıklıkla yer vermektedir.

“..çocuğun ekstra sorusu gelirse çok kafa karıştırmadan ama çocuğun da sorusunu cevaplamaya çalışarak ek bilgi vererek konuyu kapatmaya çalışıyorum”(Banu Öğretmen)

“...öğrencinin ilgisini çekmek için hayata dair iki cümle, mesela black friday'den falan bahsettik biraz. Güncel bir konu black friday. Onlardan falan ekstradan bahsediyorum, normalde konularda yok.” (Öykü Öğretmen)

Programdaki içerikte öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerden bir diğeri olan Ali Öğretmen ise programdaki içeriği tekrardan ve monotonluktan kurtarmak ve öğrencinin ilgisini çekmek amacıyla program materyallerinde yer alan temalar dışında başka temalar kullanarak içeriği zenginleştirmekte ve öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirmeye çalışmaktadır.

“Aracı (tema) aradan çıkarıp direk amaca yönelebiliyorum çünkü amaç belli programda (tercih belirtme). Aracı kitapta -ekstrem sporlar- üzerinden vermiş, 6-7 tane ekstrem spor ile dönüp dolaşıp kurulabilen cümle sayısı çok az. Bir tane araç koymuş oraya ama onun üzerinden o çark bir yere kadar dönüyor. 1-2 saat sonra hep tekrara düşüyoruz. Hal böyle olunca, bunu yapabileceğimiz bir sürü şey var. Yemekler üzerinden tercih belirtisin, müzik türlerinden, film türlerinden... oralara falan giriyoruz.” (Ali Öğretmen)

Diğer taraftan, sınıflarındaki içerikte sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler ise, genellikle program materyallerindeki içeriğe, konuyu pekiştirmek amacıyla ekstra örnek cümleler yazdırma ve ayrıntılı konu anlatımı yapma şeklinde eklemeler yapmaktadırlar. Örneğin Elif Öğretmen, üçüncü ünitenin “tercih belirtme” kazanımını gerçekleştirmeye çalışırken, program materyallerinde ayrıntılı bir şekilde verilememesine rağmen “gerunds” ve “infinitives” konusunu tahtada bir matematik problemi çözer gibi denkleştirerek ayrıntılı bir şekilde anlatmakta ve “infinitives” konusunu anlatırken, “Yedinci sınıfta sadece bu iki kelimeyi “want” ve “would like”ı tutacağım aklımda.” diyerek hem öğretim programına atıf yapmakta hem de sınavda sorumlu oldukları içeriğe vurgu yapmaktadır. Elif Öğretmen gibi içerikte sınav odaklı uyarlama yapan öğretmenlerin, programın içeriğine yaptıkları eklemelerin odak noktası, dilin iletişimsel öğelerinden çok dilbilgisi konularının pekiştirilmesine ve böylece öğrencilerin sınavda doğru cevap oranının arttırılmasına yöneliktir.

4.1.1.2.3. Eğitim durumları

Programı sınıflarında uygularken uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, öğrenme ve öğretme etkinliklerinde genellikle programa bağlılık yaklaşımına sahip öğretmenlerin programı uygularken sahip oldukları davranışların büyük bir kısmını sergilemektedirler. Bununla birlikte bu öğretmenler, programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerden farklı olarak, program materyallerindeki etkinliklerde atlama, değiştirme, basitleştirme, ekleme yapma gibi uyarlamalar yapmaktadırlar. Programın eğitim durumları ögesi kapsamında uyarlamalar

yapan öğretmenler, üniteleri program materyallerinde verildiği sıra ile takip etmekle birlikte bazı ünitelere programda önerilen zamandan daha az ya da daha fazla zaman ayırabilmekte ve gerektiğinde konu anlatımında üniteler arası geçişler yapabilmektedirler. Bu araştırma kapsamında çalışma grubundaki öğretmenlerin program materyallerindeki etkinliklerde yaptıkları uyarlamaların nedenleri ise, sınav odaklı ya da öğrenci odaklı uyarlamalardan hangisine eğilim gösterdiklerinin belirleyicisi olmaktadır.

Program materyallerindeki etkinliklerde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin odak noktası, öğretimi öğrenci özellikleri doğrultusunda şekillendirmektir. Bu öğretmenler, öğrenci ilgi, istek, ihtiyaç ve seviyelerini dikkate almakta, sınıfta yaptıkları etkinliklerde öncelikli amaçlarının dersi sevdirmek ve İngilizce'ye karşı önyargıyı kırmak olduğunu belirtmektedirler. Program materyallerindeki etkinliklerde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerden biri olan Ayşe Öğretmen, “...etkinliklerde kendim yapıyorum hani. Çok beğendiğimi söyleyemem kitaptaki etkinlikleri bire bir. O yüzden değiştiriyorum, genişletiyorum diyelim”, diyerek ders kitaplarındaki etkinlikleri beğenmediği için bu etkinliklerde değişiklik yapma ya da dışarıdan ek etkinlik getirme gibi uyarlamalar yaptığını belirtmektedir. Benzer şekilde Banu ve Öykü Öğretmen de sınıftaki uygulamalarında program materyallerindeki etkinliklere körü körüne bağlı kalmak yerine bu etkinliklerde öğrenci özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapmaktadırlar. Bu doğrultuda programda önerilen yöntem teknik ve stratejilerden ziyade öğrenci özellikleri doğrultusunda kendi öğretim stratejilerine başvurumaktadırlar. Bu öğretmenler program materyallerindeki etkinlikleri uygularken kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere ek olarak oyun oynama, rol oynama, akran öğretimi, beyin fırtınası, ikili çalışma gibi öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere de sıklıkla yer vermektedirler. Böylelikle öğretimi çeşitlendirmekte ve her çocuğa hitap etmeye çalışmaktadırlar.

“ Yani aslında yöntem, strateji yazıyor programda ama ben genelde yine öğrenci özelliğine göre kendime uygun olanı tercih etmeye çalıştığım için programdan çok etkilenmiyorum.” (Banu Öğretmen)

“..şarkı, müzik dinleterek ya da işte kimine renkli kartonlarla, görsel zekâları olanlar için söylüyorum, kimine işte slaytlarla çeşitlendirerek. Hani belli bir öğretim programına bağlı kalmıyoruz, ne kadar çeşitli verebilirsek. Her çocuğun algılaması farklı çünkü.” (Öykü Öğretmen)

Öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler program materyallerindeki etkinliklerde yaptıkları atlama, değiştirme ve ek etkinlik getirme gibi uyarlamalarda öncelikli olarak öğrencilerin seviyelerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadırlar. Örneğin program materyallerindeki etkinliklerde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan Ayşe ve Banu Öğretmen, program materyallerindeki etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmadığında, söz konusu etkinliği atlama ya da basitleştirme gibi davranışlar sergilemektedirler.

“Bu sene de bir iki okuma parçasında seviye üstü parçalar vardı. Mesela biyografi ünitesinde çok detaylı birinin biyografisini vermiş, onu zaten çocuğun okuyup da altındaki soruları cevaplamasını beklemiyorum hani sınıfların seviyesini bildiğim için. Onu atmıştım mesela o ünite.” (Ayşe Öğretmen)

“Bazı üniteler, mesela simple pasta (Ünite 2) öğrenciler çok zorlanıyorlar. Basit gördüğüm üniteye biraz daha hızlandırıp çocukların zorlandığı üniteye biraz daha ona zaman ayırabiliyorum. Sınıf seviyesi çünkü çok önemli. Kiminde biraz daha basitleştirmek zorundasın, çünkü almiyor çocuk, yani gitmiyor.” (Banu Öğretmen)

Sınıflarındaki uygulamalarda öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, program materyallerindeki etkinlikler konunun pekiştirilmesi açısından yetersiz kaldığında, genellikle dışarıdan çalışma kâğıdı, örnek cümleler ve başka kaynaklardan ek alıştırmalar getirerek bu eksikliği telafi etmektedirler. Bu öğretmenler program materyallerindeki etkinlikler öğrencinin ilgisini çekmediğinde de etkinliği dönüştürme ya da ek etkinlik getirme yollarına başvurmaktadırlar. Örneğin, program materyallerinde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan Ali Öğretmen, program materyallerindeki etkinlikler öğrencinin ilgisini çekmediğinde, ya bu etkinlikleri oyun oynama, resim çizme gibi daha eğlenceli bir hale dönüştürmekte ya da şarkı, video, animasyon, slayt, bilgi kartları (flashcard) vb. gibi eğlenceli ek etkinliklerle desteklemektedir.

“Öğrencilerin ilgisini çekmek için İngilizce bir şarkı dinletmişim mesela, boşluk doldurma gibi. Hani daha böyle severek dili öğrenmelerini sağlayacak şeyler kullanıyorum. Ya da ders kitabındaki etkinlikler dışında bir İngilizce film, animasyon, onlara yer vermeye çalışıyorum.” (Ali Öğretmen)

Mehtap Öğretmen ise konuya ilişkin bir video getirerek öğrencinin ilgisini derse çekmeye çalışmaktadır. Sporlar temasının yer aldığı üçüncü üniteye bir etkinlikte

“street luge” (sokak kızıağı), “zorbing” (plastik topun içerisinde yamaçtan aşağı yuvarlanılarak yapılan spor) gibi farklı sporlara ilişkin açıklamalar yer almakta ve öğrencilerin bu açıklamaları ilgili resimle eşleştirmeleri istenmektedir. Mehtap Öğretmen bu alıştırmada, kitapta olmadığı halde, öğrencilere bu sporların nasıl yapıldığını gösteren eğlenceli bir video izlettirmiş ve böylelikle öğrencilerin kendi kültürlerine uzak olan bu sporları daha iyi anlamaları ve kelimeleri daha etkili öğrenebilmeleri için etkinliği daha eğlenceli ve ilgi çekici bir hale getirmiştir. Mehtap Öğretmen gibi, sınıfta öğrenci odaklı ek etkinliklere yer veren öğretmenler de öğrenci özelliklerini dikkate alarak sınıfta yaptıracağı etkinliklerde zaman zaman değişiklikler yapabilmektedir.

Diğer taraftan, program materyallerindeki etkinliklerde sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler ise sınıflarında genellikle program materyallerindeki etkinlikleri kullanmalarına rağmen, öğretimlerini öğrencilerin sınav performansını arttırmaya yönelik şekillendirmektedirler. Bu kapsamda program materyallerindeki iletişim becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri (dinleme ve konuşma) genellikle göz ardı ederek kelime ve dilbilgisi öğretimine ağırlık vermektedirler. Kelime öğretimini ise genellikle sınava ve ezbere yönelik olarak gerçekleştirmektedirler. Örneğin, İpek Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesit, öğretmenin kelime öğretimini sınav başarısı ile eşleştirdiğini ve sınavda yüksek not almak için öğrencilerin mutlaka kelime ezberlemeleri gerektiğine vurgu yaptığını göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

İpek Öğretmen: Birinci sınavınız bitti, Bunun daha ikincisi, üçüncüsü var. Kelime ezberlemediğiniz sürece sınavı yapamazsınız.

Ayla: Kelime ezberlemeye hiç gelemiyorum.

İpek Öğretmen: Sen gelemiyorsan ben de not vermeye gelemiyorum. (03.11.2017 – 11:55)

Benzer şekilde sınıfta yaptığı uygulamalarda sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerden biri olan Nazan Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden biri olan Pınar’ın aşağıdaki ifadesi, Nazan Öğretmenin sınav notunu yükseltmeye yönelik kelime öğretimine odaklandığını, sınıfta kelime öğretimine yönelik yaptığı etkinliklerde öğrenci ilgilerini dikate almadığını açıkça göstermektedir.

Pınar: “Geçen seneki öğretmenimizde ünitenin kelimelerini kâğıtlara yazıyorduk, öbür tarafına anlamını da yazıyorduk. Eşleştiriyoorduk, puan alıyorduk mesela. Oyunla. Öyle daha eğlenceli

oluyordu ve daha iyi öğrenmemize sebep oluyordu. Bu sene o yok mesela. Bu sene Nazan Öğretmen kelimeleri yazıyor ve diyor ki bunları deftere 5 kere yazın. Kitapta kelimeler geçince de kelimelerin anlamlarını söylememiz gerekiyor.”

Sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler dilbilgisi kurallarını pekiştirmek ve öğrencileri sınava hazırlayabilmek amacıyla sınıflarına program materyalleri dışında çalışma kâğıdı ve test vb. gibi ek etkinlikler getirmekte ve başka kaynaklardan alıştırmalara yer vermektedirler. Fakat başka kaynaklardan getirdikleri ek alıştırmaların amacı öğrencinin ilgisini çekmekten ziyade konu ile ilgili daha fazla alıştırma çözerek konunun pekiştirilmesini sağlamaktır. Örneğin özel bir kurumda görev yapan ve sınıfta yürüttüğü öğretimi çoktan seçmeli test ile destekleyen Elif Öğretmen, öğrencilerin sınavlardaki performansını arttırmak için ek etkinlik olarak çoktan seçmeli teste yer verdiğini yapılan görüşmelerde açıkça belirtmiştir.

“Ben önce dilbilgisi ile başlıyorum, sonra kelimelere geçiyorum. Sonra dilbilgisi ve kelimelerin içinde yer aldığı okuma parçalarından gidip, en son da test veriyorum. Çünkü benim öğrettiğim dersin geri bildirimini okul deneme sınavlarıyla alıyoruz. O yüzden çocukların test tekniğine de alışkın olması lazım ki sınavda iyi yapabilsinler. O konu ile ilgili bol bol test çözmemiz gerekiyor.” (Elif Öğretmen)

Elif Öğretmen gibi program materyallerindeki etkinliklerde sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, derslerinde sıklıkla düz anlatım yöntemi ile konu anlatımı yaparak ve ayrıca soru-cevap yöntemini kullanarak geleneksel bir öğretim gerçekleştirmektedirler. Bunun yanı sıra, program materyallerindeki oyun, şarkı, video gibi eğlenceli etkinlikleri çoğunlukla atlayıp, etkinliklerdeki kelimeleri ve dilbilgisi kurallarını vurgulamaktadırlar. Örneğin İpek Öğretmen, sınıfta yaptırdığı etkinliklerde öğrencileri sınavlara hazırlamaya odaklandığı için genellikle öğrencileri sınava hazırlamaya katkı sağlayacak kelime ve dilbilgisi öğretimine odaklanmakta, bunlar dışındaki etkinlikleri ikinci plana atmaktadır. Bu nedenle genellikle vakit kaybı olarak gördüğü program materyallerindeki bu etkinlikleri atladığını belirtmektedir.

“Genelde eğlenceli olanları atlıyorum. Hani oyunlar, şarkılar. Çünkü vaktimiz olmuyor. Eğer konuları bitirirsek onları genelde sene sonuna bırakıyoruz. Hemen vermek istiyorum ama olmuyor çünkü ortak sınavlarımız var.” (İpek Öğretmen)

İpek Öğretmenin eğlenceli ve iletişimsel odaklı etkinlikleri genellikle atladığı gibi, çalışma grubunda sınav odaklı uyarlamalar yapan diğer öğretmenler de, program materyallerinde arkadaş ile yapılması önerilen etkileşimli alıştırmaları genellikle atlamakta ya da bireysel etkinliğe dönüştürmektedirler. Bu öğretmenler konuşma ve dinleme gibi etkinlikleri yazma ve okuma etkinliklerine dönüştürerek dilin iletişim odaklı öğretimini göz ardı etmektedirler. Bu öğretmenlerden biri olan Emine Öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen alıntı, bu öğretmenlerin sınıfta yaptıkları etkinlikleri çoğunlukla öğrencinin sınav başarısına katkı sağlayıp sağlamama durumuna göre belirlediklerini, sınavda katkısı olmayacak eğlenceli, öğrenci odaklı ve iletişimsel etkinlikleri ise genellikle atladıklarını göstermektedir.

“Atladığım oluyor. Mesela nasıl diyeyim dinlemeleri çoğunlukla atlamak zorunda kalıyoruz. Bazen okuyoruz bazen okuyamıyoruz fırsat olmuyor. Bazen de çok kendini tekrar eden aktiviteler oluyor, mesela geçen bu ünitemizde bir aktivitemiz vardı, sporların farklı dillerde okunuşu. Yani neyine yarayacak bu çocuğun. Geçtim yani. Gereksiz gördüğüm bazı aktiviteler var onları geçiyorum.” (Emine Öğretmen)

Sınıflarında sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde etkileşimli tahtayı ya hiç kullanmadıkları ya da etkileşimli tahtaya nadiren yer verdikleri gözlemlenmiştir. Bu öğretmenler öğretim sırasında daha çok konu anlatımının ve pekiştirme amaçlı soruların yazıldığı kara tahtadan faydalanmaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenlerin ders esnasında etkinlikleri yaptırırken sınavda çıkabilecek konuları sıklıkla vurguladıkları görülmüştür.

Özetle, çalışma grubunda yer alan ve programın uyarlanması yaklaşımına sahip olan öğretmenlerin hepsi, programın eğitim durumları ögesi kapsamında, öğretim süreçlerinde program materyallerine yer vermekte, fakat program materyallerindeki etkinliklerde atlama, değiştirme, basitleştirme, ek etkinlik getirme vb. uyarlamalar yapmaktadırlar. Öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenleri, program materyallerindeki etkinlikleri uyarlamaya teşvik eden etken temelde öğrencinin seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları iken, sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin odak noktası ise öğrencilerin sınav performanslarının arttırılmasıdır.

4.1.1.2.4. Sınama durumları

Program materyallerini uygularken öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler sınama durumlarında, programa bağlılık yaklaşımına sahip öğretmenlere benzer bir şekilde, sınav sorularını hazırlarken büyük oranda programın kazanımlarını göz önünde bulundurmaktadırlar. Yazılı sınavın yanı sıra ödev ve materyal kontrolü, derse katılım, sözlü notu gibi süreç değerlendirmeyi de dikkate almaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenlerin kelime öğretimini, programa bağlılık yaklaşımına sahip öğretmenlerden farklı olarak, sınıflarında “kelime kutusu” ya da “kese sınavı” diye adlandırdıkları küçük sınavlarla süreç içinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler her ünitedeki kelimeleri beşer defa defterlerine yazmak yerine bu kelimeler ile kendilerine bir kese ya da kutu hazırlamakta ve bu kelimeleri öğrenip öğrenmedikleri ara ara öğretmenleri tarafından yapılan küçük sınavlarla test edilmektedir. Bunun yanı sıra, yapılan görüşmeler sırasında Ayşe Öğretmenin de dile getirdiği gibi, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuçlarını dikkate almakta ve öğrenilemeyen kazanımlara yönelik telafi öğretimi yaparak, öğrenme eksikliklerini gidermeye çalışmaktadırlar.

“Kitapta verdiği üç tane soru atıyorum. How oftenlar, frequency adverbs, kitapta onla ilgili sadece sorular vardı paragrafa göre... yeterli değildi. Anladı mı anlamadı mı etkinliği...sınavda yapamamışlar mesela. Oraya geri döndük. Ekstra worksheet verdik. Sorular yaptık, kendimizle ilgili cümleler yaptık.” (Ayşe Öğretmen)

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına sahip öğretmenlerden bir diğeri olan Banu Öğretmenin ise derslerinde genellikle nattan ziyade öğrenmenin daha önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Banu Öğretmenin dersinde yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesit, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ara sınavların, çoğunlukla sınava hazırlamaktan ziyade İngilizce iletişim becerisi kazandırmaya ve öğrenmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

(Öğretmen ünite 2 (biyografiler) ile ilgili kelime sınavı, ara sınavı-quiz- yapıyor sınıfta)

Banu Öğretmen: Biraz zor. Dedim size sadece ezberlemek yetmiyor. Cümlelerin anlamından çıkaracaksınız.

Öğrenciler: Hocam sınavı etkileyecek mi?

Banu Öğretmen: Evladım, bunun amacı sizde farkındalık yaratmak. Her şeyi nota yormayın. Nota çok takılmayın. Daha çok ben öğrendim mi diye düşünün. Yanlışlarınıza dikkat edin. Çünkü o sabit tekrarı yok. (10.11.2017 – 08:25)

Öğrencinin alacağı nattan ziyade dili kullanabilmesi ve öğrenmesi üzerinde duran Banu Öğretmen, sınav sorularını hazırlarken de öğrencilerin öğrenmesi gereken ve ileride işlerine yarayabilecek konulara odaklandığını belirtmektedirler.

“Soru hazırlarken ben daha çok şeye odaklanırım mesela çocuk buradan ne öğrenecek. İşte biyografide mesela biyografi nedir bilsin, okuduğunda sorulan sorulara nereden bakacağını bilmesi lazım nerede doğdu, ne zaman doğdu, hani temel bazı kavramlar var, onları bilmesi lazım. Genelde tercihim öyle hani çocukların ilerideki yaşamında kullanabilecekleri ya da işte o kazanımlara paralel şeyler olmasını tercih ediyorum.” (Banu Öğretmen)

Banu Öğretmen gibi öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin aksine, sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, ulusal sınavlarda program materyallerinden faydalanılacağı için sınav sorularını hazırlarken program materyallerindeki kazanım ve içeriği dikkate almakta, program materyalleri dışına çıkmamaktadırlar. Programın uygulanmasında sınav odaklı uyarlamalar yapan Elif Öğretmen, değerlendirme süreçlerinde öğrencileri ulusal sınavlara hazırlamak için tamamen program materyallerindeki kazanım ve içeriğe bağlı kaldığını açıkça belirtmektedir.

“Değerlendirme süreçlerinde program çok etkili oluyor. Neden? Çünkü Türkiye geneli ortak bir sınav söz konusu. O yüzden biz dediğim gibi o öğretim programının dışına kesinlikle çıkamıyoruz. Çünkü önümüzdeki yıl ortak bir sınava girilecek ve ortak sınavda bu program esas alınacak. O yüzden etkisi çok büyük, %100 yani.” (Elif Öğretmen)

Elif Öğretmen gibi sınama etkinliklerinin düzenlenmesinde sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, ara sınav (quiz) yapmak gibi süreç değerlendirme yerine daha çok yazılı sınavları önemsemekte ve eğitim durumları başlığında da belirtildiği gibi, derste çoğunlukla sınavda çıkacak konu ve etkinliklere vurgu yapmaktadırlar. Öğrencinin yanlış yapmasına izin verilmemekte, telaffuz ve dilbilgisi hataları anında düzeltilmektedir. Bu öğretmenler sınıflarında genellikle öğrencilerin yanlış cevap vermelerine tahammül edemeyen otoriter bir tavır sergilemektedirler.

Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak amacıyla genellikle dersin kendi sınavında da çoktan seçmeli teste yer vermektedirler.

4.1.1.3. Programın tasarlanması

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin temel özelliği, sınıfta yaptıkları etkinliklerde program materyalleri dışında belirlenen başka bir kaynağı takip etmeleridir. Çalışmanın bu başlığı altında tanımlanan programın tasarlanması yaklaşımı, MEB tarafından yayınlanan İngilizce dersi öğretim programına ve bu program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına bağlılık kapsamında ele alınarak açıklanmaktadır. Çalışma grubundaki programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren iki öğretmen de özel okulda çalışmakta olup, okulun program uygulama politikasından dolayı bu öğretmenlerin derslerinde program materyallerini kullanma zorunlulukları bulunmamaktadır. Bu nedenle her iki öğretmen de sınıflarında MEB program materyallerinden tamamen farklı kaynaklar kullanmakta ve bu doğrultuda programın öğeleri açısından da sınıflarında çok daha farklı uygulamalara yer vermektedirler. Bu yaklaşım altında yer alan öğretmenler, her ne kadar programı kendileri tasarlamamış olsalar da, çalıştıkları özel kurum tarafından kendilerine verilen esneklik, öğretim süreçlerini özgür bir şekilde tasarlamalarına imkân tanımaktadır.

Programın tasarlanması yaklaşımına sahip öğretmenlerin çalıştığı özel okullarda program materyallerinin kullanıldığı ayrı bir ders bulunmakta ve bu dersi yürüten öğretmenlerin de program materyallerini derslerinde sınav odaklı olarak uyarladıkları görülmektedir. Bu okullarda en az ders saati program materyallerinin uygulandığı İngilizce dersine ayrılırken, oldukça fazla ders saatinin program materyalleri dışında uygulamaların yapıldığı İngilizce dersine ayrıldığı görülmektedir. Öğretim süreçlerinde program tasarlama yaklaşımına sahip olan öğretmenlerden biri olan İlknur Öğretmen, 12 yıllık tecrübeye sahip olup, İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun iken, Aslı Öğretmen 5 yıllık tecrübeye sahip olup İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Hem İlknur hem de Aslı Öğretmenin geçmişteki tecrübeleri özel okullara ya da dershanelere yöneliktir.

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler programın uygulanmasının öğrenci özellikleri doğrultusunda öğretmene bağlı olduğunu dile getirmektedirler. Dersi planlarken program materyalleri dışında kullandıkları kaynaklardan ve öğretime ilişkin kendi tecrübelerinden yararlanmaktadırlar. Bunun dışında öğretimi planlarken öğrenci seviyesi ve isteklerini de göz önünde

bulundurmakta ve etkinlikleri planlarken öğrencinin kendi planını oluşturmasına da müsaade etmektedirler. Bu öğretmenlerden biri olan İlkur Öğretmen, yapılan görüşmelerde, öğretimin planlanmasında çoğunlukla kendi tecrübelerinden faydalandığını ve planlamada öğrencilerin görüşlerini de dikkate aldığını açıkça belirtmektedir.

“Öğretimi planlarken kendimi çocukların yerine koyup da nasıl bir şey yapmak isterdim, işte nasıl olsun isterdim diye soruyorum. Kendi çocukluğumu hatırlıyorum lise, ortaokul dönemimden... Planlama doğaçlama gidiyor daha çok. Çünkü bazen çocuklardan da çok ilginç şeyler gelebiliyor.” (İlknur Öğretmen)

Dahası İlkur Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesit, öğretmenin, öğretimin planlanmasında öğrencilerine söz hakkı verdiğini göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

Öğretmen bir sonraki derste konuşma etkinliği yapacaklarını belirtiyor:

Hande: Siz planlıyorsunuz sıkıcı oluyor.

İlknur Öğretmen: Bu sefer siz planlayacaksınız.

Öğrenciler: Yaşasun! (17.01.2018 – 10:20)

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren İlkur ve Aslı Öğretmen, öğretimi planlarken resmi öğretim programı dışında kullandıkları materyal ve kaynaklarda da öğrenci özellikleri doğrultusunda değişiklikler yapma, ayrı etkinlikler oluşturma gibi davranışlar sergilemektedirler. Bunun yanı sıra bu öğretmenler derste kullandıkları kaynaklar dışında kendi ders notlarından, kendilerine ait başka kaynaklardan ve internetten de sıklıkla faydalanmaktadır. Çalışma grubundaki programın tasarlanması yaklaşımına sahip öğretmenlerin programın, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları olmak üzere dört temel ögesi açısından sınıflarında yaptıkları uygulamalar bu bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

4.1.1.3.1. Kazanımlar

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren İlkur ve Aslı Öğretmen, program materyalleri dışında başka bir kaynak kullandıkları için öğrencilere verdikleri kazanımlar da program materyallerindeki kazanımlardan farklılık göstermektedir. Örneğin, program materyallerinde ikinci ünite “past tense” (geçmiş zaman)

öğretilirken, programın tasarlanması yaklaşımına sahip olan Aslı Öğretmenin dersinde ikinci ünite de “present perfect tense” (etkisi hala süren geçmiş zaman-Türkçe’de böyle bir zaman karşılığı bulunmamaktadır) öğretilmektedir. Dahası, MEB tarafından ortaokul yedinci sınıflar için oluşturulan program materyallerinde “present perfect tense” anlatımına hiç yer verilmemektedir.

4.1.1.3.2. İçerik

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren İlkur ve Aslı Öğretmenin derslerinde kullandıkları içeriğin program materyallerinden tamamen farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, program materyallerinde ilk dört ünite de kullanılan temalar, dış görünüş, biyografi, sporlar ve vahşi hayvanlar iken, programın tasarlanması yaklaşımına sahip olan Aslı Öğretmenin dersinde, moda, duygular, macera, maddi dünya vb. temalara yer verilmekte ve her temanın içerisinde işlenen dilbilgisi konuları da MEB program materyallerinden tamamen farklılaşmaktadır. Dahası, Aslı Öğretmen yapılan görüşmelerde kullandığı içeriğin MEB tarafından yayınlanan öğretim programındaki içerikten tamamen farklı olduğunu açıkça belirtmiştir.

“Konularımız MEB ile aynı değil. Biz daha ilerdeyiz. Mesela present perfect tense deyiz, perfect continuousta. Noun clause ları işledik, hiç yok mesela MEB’de bunlar. Var da 8’de var.”(Aslı Öğretmen)

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerden hem İlkur hem de Aslı Öğretmen, MEB program materyalleri dışında kullandıkları kaynaklardaki içerikte de öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ek bilgi verme ya da ekstra konu anlatımı yapma gibi uyarlamalar yapabilmektedirler. İlkur Öğretmen, kendisi ile yapılan görüşmede, sınıfta kullandığı kitaptaki içeriğe, ekstra konu anlatımı yapma şeklinde eklemeler yaptığını açıkça belirtmektedir.

“Ek içerik veriyorum. Present perfect tense anlatırken mesela, kitapta sadece present perfect yazmış. İşte present perfect deyince aslında bir sürü şey var içinde, ama sadece düz cümle yapısını vermiş. Ne “for” var ne “since” var. Ne “just, already” ne “yet”. Bir sürü şey var mesela işte hepsini birden verdim ben orada. Mesela kitapta sadece present perfect cümleleriyle ilgili alıştırmalar vardı, o just, for, since, yet, already, bunlarla ilgili çalışma kâğıtlarını ben ekstra verdim.” (İlknur Öğretmen)

Aslı Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerle yapılan görüşmeler de öğrenci ihtiyacı doğrultusunda öğretmenin sınıfta ek içeriğe yer verdiğini göstermektedir. Aslı öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden biri olan Alp, öğretmenlerinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda sınıfta ekstra konu anlatımı yaptığını açıkça belirtmektedir.

Alp: “Ek açıklama yapıyor, mesela “have got” ile normal “have” arasındaki fark normalde kitabımızda yoktu, kafamıza takılmıştı bizim o yüzden anlatmıştı Aslı Öğretmen.”

Programın tasarlanması yaklaşımına sahip olan öğretmenler, ek kaynaklardan içerik getirirken öğrencinin seviyesine uygunluğuna dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir.

4.1.1.3.3. Eğitim durumları

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren İlknur ve Aslı Öğretmenin öğretim süreçlerinde dikkat çeken en önemli özellikleri, ders saatlerinin MEB ders saatlerinden daha fazla olmasına ve MEB program materyallerinden farklı kaynaklar kullanmalarına da bağlı olarak, derslerinde çok daha fazla etkinlik yaptırılmalarıdır. Bu öğretmenler okuma-dinleme ve konuşma derslerine ayrı bir ders saati ayırabilmektedirler. Bu öğretmenler sınıfta öğretime ilişkin yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin ilgi istek ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadırlar. Aslı Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenin öğrenci ilgi ve isteğini dikkate aldığını göstermektedir. Aslı Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden biri olan Pelin’in, öğretmeni ile ilgili aşağıdaki ifadesi, öğretmenlerinin öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate aldığını destekler niteliktedir.

Pelin: “Hocam, Aslı Öğretmen bazen bizim derslerde sıkıldığımızın farkına varıyor, o zaman çok sınıfta ilgili konuştuğumuz şeyler oluyor onları araya katıyoruz, birazcık konuşuyoruz sonra devam ediyoruz yine, yani isteğimizi genelde dinliyor.”

Hem İlknur hem de Aslı Öğretmenin sınıflarında yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesitler ise bu öğretmenlerin derste yapacakları etkinliklerde öğrenci görüşlerine önem verdiklerini ve bazı etkinliklere öğrenci ile birlikte karar verdiklerini açıkça göstermektedir.

Gözlemden bir kesit:

Aslı Öğretmen: Tamam size sunuyorum, bu derste mi yapalım okumayı (Frankenstein) yoksa diğer ders mi?

Öğrenciler: Bu ders.

Aslı Öğretmen: Tamam hadi bakalım, bu sefer dinleyerek okuyacağız.

Sevgi: Holey! (11.01.2018 – 09:15)

Gözlemden bir kesit:

Nilsu: Hocam şarkı açabilir mi nöbetçi arkadaşımız?

(Öğretmen, öğrenci istekleri doğrultusunda kitaptaki şarkıyı açıyor)

Pelin: Hocam diskoya gidelim.*

İlknur Öğretmen: Last 10 minutes.

*(*Öğrencilerin “disko” diye adlandırdıkları yer, dil öğretiminde eğlenceli bir şekilde dinleme etkinliklerinin yapılabilmesi için kurumun hazırladığı ayrı bir sınıftır. Öğretmen, öğrenci istekleri doğrultusunda dersin son 10 dakikasında öğrencileri bu sınıfa götürmüştür. Burada öğrenciler yabancı şarkılar eşliğinde dans etmiş, öğretmen ara ara şarkıyı durdurarak derste öğrendikleri kelimeleri öğrencilere sormuştur). (17.01.2018 – 11:45)*

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren İlknur ve Aslı Öğretmen, program materyallerinden farklı olarak kullandıkları ders kitabındaki etkinlikleri yaptırırken de öğrenci seviyelerine ve ilgilerine göre atlama, değiştirme, ek etkinlik getirme vb. gibi uyarlamalar yapabilmektedir. Ayrıca İlknur Öğretmenin sınıfa getirdiği ek etkinliklerle ilgili görüşleri, bu öğretmenlerin, etkinliklerin öğrenciye hitap etmesine yönelik gösterdikleri önemi ortaya koymaktadır.

“Daha çok böyle çocuklara hitap edecek, daha renkli cıvılcıvılcı, resimli böyle görselliği daha çok olan. Genelde onlara yer veriyorum ek etkinliklerde. Devlet müfredatı olmadığı için çok sınaava yönelik olmuyor.” (İlknur Öğretmen)

İlknur ve Aslı Öğretmenin öğretimde başvurdukları strateji, yöntem ve tekniklerin ise soru-cevap, çeviri, düz anlatım, rol oynama, diyalog oluşturma, tahmin etme, grup çalışması, oyun oynama vb. olmak üzere ağırlıklı olarak öğrenci odaklı olduğu görülmektedir.

4.1.1.3.4. Sınava durumları

Programın tasarlanması yaklaşımına sahip olan öğretmenlerden biri olan İlknur Öğretmenin dersinden alınan not öğrencinin dönem sonunda karnesine yansırken, Aslı

Öğretmenin dersine ilişkin yılsonu karne notu verilmemektedir. Öğretmenlerin girdikleri İngilizce derslerinin dönem sonu karne notuna yansıyor yansımama durumu okul yönetimi tarafından belirlenmektedir. Karneye not olarak yansımayacak dersi yürüten Aslı Öğretmenin dersinde yazılı sınav yapılmamaktadır. Fakat Aslı Öğretmen, zorunlu olmadığı halde, yine de öğrencilerin öğrenme durumlarını test etmek amacıyla ünite değerlendirme sınavları uygulamaktadır.

“Normalde bizim ünite değerlendirme sınavı zorunluluğumuz yok, ama ben yapıyorum çünkü eğer yapmazsam çocuğun nerede olduğunu, artık neye takıldığını takılmadığını anlayamıyorum.” (Aslı Öğretmen)

Dersinden alınan not öğrencilerin karnesine yansıtılacak olan dersi yürüten İlkur Öğretmen ise sınav sorularını hazırlarken MEB tarafından hazırlanan program materyallerine başvurmamakta ve öğrenmeyi sadece yazılı sınavlarla değil, ders esnasında öğrencilerin kurdukları cümleler ile süreç odaklı olarak test etmektedir.

“Ben resmi öğretim programıyla, yani Milli Eğitimin müfredatıyla hazırlamıyorum yazılıları. Kullandığım kaynağa göre hazırlıyorum, çünkü oradan öğretiyorum. Hani onu göstermediğim için onu soramam.” (İlknur Öğretmen)

Genel olarak bakıldığında, programın tasarlanması yaklaşımına sahip öğretmenlerin ortak özellikleri, derslerinin sınav odaklı değil, iletişim becerisini geliştirmeye yönelik olması ve yapılan sınavlarda programa bağlılık ve programın uyarlanması yaklaşımlarından farklı olarak dinleme becerisinin de ölçülmesidir.

4.1.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin nicel bulgular

Araştırmanın nicel kısmında, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği” 181 İngilizce öğretmene uygulanarak, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçekten toplam bir puan alınmamaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler alt ölçekler kapsamında analiz edilerek yorumlanmıştır. Tablo 4.2’de nicel çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin her bir alt ölçekten aldıkları minimum-maksimum değerler ile aldıkları puanların ortalama ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2

Nicel Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Ölçekler	n	Madde Sayısı	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
Öğrenci Odaklı Uyarlama	181	12	28	60	45,57	6,97
Sınav Odaklı Uyarlama		10	18	54	40,68	6,86
Programın Tasarlanması		9	11	55	21,29	7,92
Programa Bağlılık		6	8	30	20,09	4,39

Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama alt ölçeğinden alabilecekleri minimum puan 12 iken en yüksek puan 60'tır. Bu çalışma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması 45.57'dir. Öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama alt ölçeğinden alabilecekleri minimum puan 10 iken en yüksek puan 50'dir. Bu çalışma kapsamındaki öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması 40.68'dir. Öğretmenlerin programın tasarlanması alt ölçeğinden alabilecekleri minimum puan 9 iken en yüksek puan 45'tir. Bu çalışma kapsamındaki öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması 21.29'dur. Öğretmenlerin programa bağlılık alt ölçeğinden alabilecekleri minimum puan 6 iken en yüksek puan 30'dur. Bu çalışma kapsamındaki öğretmenlerin programa bağlılık yaklaşımı alt ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması ise 20.09'dur.

4.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, nicel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, okul başarı düzeyi, program geliştirme çalışmalarında bulunma durumu ve mezun olunan lisans programı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan analizlere ilişkin bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öğrenci Odaklı Uyarlama	Kadın	153	46,16	6,98	2,700	179	,008*
	Erkek	28	42,36	6,08			
Sınav Odaklı Uyarlama	Kadın	153	41,03	6,70	1,571	179	,118
	Erkek	28	38,82	7,50			
Programın Tasarlanması	Kadın	153	21,25	7,94	-,162	179	,872
	Erkek	28	21,51	7,92			
Programa Bağlılık	Kadın	153	20,03	4,28	-,437	179	,663
	Erkek	28	20,43	5,07			

*p<0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, nicel çalışma grubundaki öğretmenlerin 153'ünün kadın, 28'inin erkek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin her bir alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınav odaklı uyarlama, programın tasarlanması ve programa bağlılık yaklaşımları için öğretmenlerin puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı için öğretmenlerin puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p=0.008; p<0.05). Yani kadın öğretmenlerin (\bar{X} =46.16) öğrenci odaklı uyarlama düzeyleri erkek öğretmenlerden (\bar{X} =42.36) daha yüksektir.

4.2.2. Okul türü

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının okul türü değişkenine göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öğrenci Odaklı Uyarlama	Devlet Okulu	162	44,68	6,45	-5,397	179	,000**
	Özel Okul	19	53,16	6,74			
Sınav Odaklı Uyarlama	Devlet Okulu	162	40,99	6,50	1,744	179	,083
	Özel Okul	19	38,11	9,18			
Programın Tasarlanması	Devlet Okulu	162	19,86	6,06	-5,240	179	,000**
	Özel Okul	19	33,48	11,13			
Programa Bağlılık	Devlet Okulu	162	20,35	4,22	2,334	179	,021*
	Özel Okul	19	17,90	5,32			

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.4 incelendiğinde, nicel çalışma grubundaki öğretmenlerin 162'sinin devlet okullarında, 19'unun ise özel okullarda görev yaptığı görülmektedir. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımı hariç diğer tüm yaklaşımlar için öğretmenlerin puan ortalamaları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama yapma düzeyleri okul türüne göre değişmemektedir ($p=0.083$; $p>0.05$). Diğer taraftan, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=53.16$) öğrenci odaklı uyarlama düzeyleri devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=44.68$) daha yüksektir ($p=0.000$; $p<0.01$). Yine benzer şekilde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=33.48$) programı tasarlama düzeyleri devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=19.86$) daha yüksektir ($p=0.000$; $p<0.01$). Programa bağlılık yaklaşımı açısından bakıldığında ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=20.35$) özel okullarda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=17.90$) göre programa bağlı kalma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($p=0.021$; $p<0.05$).

4.2.3. Mesleki kıdem

Araştırmaya dâhil olan öğretmenler en az 3 yıl; en fazla 38 yıl öğretmenlik tecrübesine sahiptirler. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri sürekli değişken olarak toplanmıştır. Bu nedenle verilerin daha sağlıklı bir şekilde yorumlanması adına ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Pearson moment çarpım korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt ölçekler	n	Mesleki Kıdem	p
Öğrenci Odaklı Uyarlama		-0,136	,068
Sınav Odaklı Uyarlama	181	0,141	,059
Programın Tasarlanması		-0,165*	,026*
Programa Bağlılık		0,344*	,000**

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Yapılan analiz sonuçları, öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama ve sınav odaklı uyarlama yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, diğer

tarafından programın tasarlanması ve programa bağlılık yaklaşımları ile mesleki kıdem arasındaki ilişkinin ise anlamlı olduğunu göstermiştir ($p < 0.05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile programın tasarlanması yaklaşımı arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r = -0.165$; $p < 0.05$). Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile programa bağlılık yaklaşımı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.344$; $p < 0.01$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça programın tasarlanmasına yönelik yaklaşım düzeyleri azaltmakta, programa bağlılık düzeyleri ise artmaktadır.

4.2.4. Okul başarı düzeyi

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının görev yaptıkları okulun başarı düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinin koşullarından biri olan verilerin homojenliğini test etmek için öncelikle Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda sınav odaklı uyarılma ve programa bağlılık bağımlı değişkenlerinin okul başarı düzeyi bağımsız değişkeninde eşit veyansa sahip oldukları, yani homojen oldukları görülmüştür ($p > 0.05$). Bununla birlikte öğrenci odaklı uyarılma ve programın tasarlanması bağımlı değişkenleri ise okul başarı düzeyi bağımsız değişkeninde eşit veyansa sahip değildir ($p < 0.05$). Bu durumda homojenlik koşulunu sağlayan “sınav odaklı uyarılma” ve “programa bağlılık” bağımlı değişkenleri için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	n	\bar{X}	ss		KT	sd	KO	F	p
Sınav odaklı									
Düşük	39	39,64	5,82	Gruplar arası	55,124	2	27,56	0,584	,559
Orta	95	41,03	6,96	Grup içi	8402,223	178	47,20		
Yüksek	47	40,85	7,47	Toplam	8457,347	180			
Toplam	181	40,68	6,86						
Programa bağlılık									
Düşük	39	19,31	3,99	Gruplar arası	54,677	2	27,34	1,423	,244
Orta	95	20,60	4,36	Grup içi	3420,705	178	19,22		
Yüksek	47	19,73	4,73	Toplam	3475,382	180			
Toplam	181	20,09	4,39						

Tablo 4.6 incelendiğinde, nicel çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 39'unun düşük, 95'inin orta ve 47'sinin yüksek başarı düzeyine sahip bir okulda görev yaptığı görülmektedir. Hem sınav odaklı uyarılma hem de programa bağlılık bağımlı değişkenlerinde en yüksek ortalamaya sahip olan grubun orta düzeyde başarıya sahip okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Fakat puanlar arasındaki bu farklılık sınav odaklı uyarılma ($F_{(2-178)}=0.584$, $p=0.559$, $p>0.05$) ve programa bağlılık ($F_{(2-178)}=1.423$, $p=0.244$, $p>0.05$) yaklaşımları için istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani çalışma grubundaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınav odaklı uyarılma ve programa bağlılık yaklaşımları, okul başarı düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Homojenlik koşulunu sağlamayan öğrenci odaklı uyarılma ve programın tasarlanması bağımlı değişkenleri için Welch ve Brown-Forsythe testlerinden faydalanılmıştır. ANOVA testinin yapılmasının uygun olmadığı durumlarda uygulanan bu testler F testinin alternatifi olarak kullanılır (Durmuş vd., 2011, s.133). Yapılan Welch ve Brown-Forsythe testleri sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Welch ve Brown-Forsythe Testleri Sonucu

	n	\bar{X}	ss		Statistic ^a	sd1	sd2	p	Anlamlı Fark
Öğrenci odaklı									
1. Düşük	39	44,18	5,58	Welch	3,928	2	90,678	,023	*1-3
2. Orta	95	44,91	6,85	Brown-Forsythe	4,512	2	130,293	,013	
3. Yüksek	47	48,06	7,72						
Toplam	181	45,57	6,97						
Programın tasarlanması									
1. Düşük	39	19,54	5,10	Welch	5,133	2	88,215	,008	*1-3
2. Orta	95	20,15	6,71	Brown-Forsythe	7,300	2	94,109	,001	*2-3
3. Yüksek	47	25,06	10,58						
Toplam	181	21,29	7,92						

Tablo 4.7 incelendiğinde, hem öğrenci odaklı uyarılma hem de programın tasarlanması yaklaşımları için okul başarı düzeyi arttıkça öğretmenlerin puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Welch ve Brown-Forsythe testlerinin sonuçları öğretmenlerin puan ortalamalarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu

göstermektedir ($p<0.05$). Yani çalışma grubundaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrenci odaklı uyarılama ve programın tasarlanması yaklaşımları, okul başarı düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için post-hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Daha önce homojenliğin test edilmesinde yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşitliği reddedildiği için, gruplar arasındaki anlamlı farklılığın incelenmesinde Tamhane's T2 testi seçilmiştir. Yapılan test sonucunda, öğrenci odaklı uyarılama yaklaşımı için, düşük ($\bar{X}=44.18$) ve yüksek ($\bar{X}=48.06$) başarı düzeylerindeki okullarda görev yapan öğretmenler arasında, yüksek başarı düzeyinde görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.025$; $p<0.05$). Programın tasarlanması yaklaşımı için, düşük ($\bar{X}=19.54$) ve yüksek ($\bar{X}=25.06$) başarı düzeylerindeki okullarda görev yapan öğretmenler ile orta ($\bar{X}=20.15$) ve yüksek ($\bar{X}=25.06$) başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler arasında, yüksek başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p=0.007$, $p=0.015$; $p<0.05$).

4.2.5. Program geliştirme çalışmalarında bulunma durumu

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında bulunma durumlarına göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.8'te yer verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Program Geliştirme Çalışmalarında Bulunma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	PG Çalışmalarında Bulunma Durumu	n	\bar{X}	ss	t	sd	p																																
Öğrenci Odaklı Uyarılama	Evet	17	44,71	6,84	-,535	179	,593																																
	Hayır	164	45,66	6,99				Sınav Odaklı Uyarılama	Evet	17	41,06	6,59	,236	179	,814	Hayır	164	40,65	6,90	Programın Tasarlanması	Evet	17	20,12	6,10	-,641	179	,523	Hayır	164	21,41	8,09	Programa Bağlılık	Evet	17	20,82	4,23	,718	179	,474
Sınav Odaklı Uyarılama	Evet	17	41,06	6,59	,236	179	,814																																
	Hayır	164	40,65	6,90				Programın Tasarlanması	Evet	17	20,12	6,10	-,641	179	,523	Hayır	164	21,41	8,09	Programa Bağlılık	Evet	17	20,82	4,23	,718	179	,474	Hayır	164	20,02	4,41								
Programın Tasarlanması	Evet	17	20,12	6,10	-,641	179	,523																																
	Hayır	164	21,41	8,09				Programa Bağlılık	Evet	17	20,82	4,23	,718	179	,474	Hayır	164	20,02	4,41																				
Programa Bağlılık	Evet	17	20,82	4,23	,718	179	,474																																
	Hayır	164	20,02	4,41																																			

Nicel çalışma grubundaki öğretmenlerin 17'si daha önce program geliştirme ile ilgili bir çalışmada yer aldığını belirtirken, 164'ü programın geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışmada bulunmadığını belirtmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin alt ölçeklerden aldıkları puanların birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin her bir alt ölçek için aldıkları puan ortalamaları program geliştirme çalışmalarında bulunma durumları değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Diğer bir deyişle, daha önce program geliştirme çalışmalarında yer almış öğretmenler ile program geliştirme çalışmalarında bulunmamış öğretmenler arasında program uygulama yaklaşımları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.6. Mezun olunan lisans programı

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.9'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Lisans Programı	n	\bar{X}	ss	t	sd	p																																
Öğrenci Odaklı Uyarlama	İngilizce öğretmenliği	146	45,63	6,45	,240	179	,810																																
	Diğer	35	45,31	6,74				Sınav Odaklı Uyarlama	İngilizce öğretmenliği	146	40,37	6,50	-1,273	179	,205	Diğer	35	42,01	9,18	Programın Tasarlanması	İngilizce öğretmenliği	146	21,12	6,06	-,604	179	,547	Diğer	35	22,02	11,13	Programa Bağlılık	İngilizce öğretmenliği	146	19,94	4,22	-,962	179	,338
Sınav Odaklı Uyarlama	İngilizce öğretmenliği	146	40,37	6,50	-1,273	179	,205																																
	Diğer	35	42,01	9,18				Programın Tasarlanması	İngilizce öğretmenliği	146	21,12	6,06	-,604	179	,547	Diğer	35	22,02	11,13	Programa Bağlılık	İngilizce öğretmenliği	146	19,94	4,22	-,962	179	,338	Diğer	35	20,74	5,32								
Programın Tasarlanması	İngilizce öğretmenliği	146	21,12	6,06	-,604	179	,547																																
	Diğer	35	22,02	11,13				Programa Bağlılık	İngilizce öğretmenliği	146	19,94	4,22	-,962	179	,338	Diğer	35	20,74	5,32																				
Programa Bağlılık	İngilizce öğretmenliği	146	19,94	4,22	-,962	179	,338																																
	Diğer	35	20,74	5,32																																			

Nicel çalışma grubundaki öğretmenlerin 146'sı İngilizce öğretmenliği programından mezun iken, 35'i İngilizce öğretmenliği dışındaki diğer programlardan mezun olmuştur. Yapılan analiz sonuçları öğretmenlerin her bir alt ölçekten aldıkları puan ortalamalarının mezun oldukları lisans programı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir ($p>0.05$). Yani İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler ile İngilizce öğretmenliği lisans programı dışında diğer programlardan mezun olan öğretmenler arasında program

uygulama yaklaşımları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü ve okulun başarı düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.3.1. Motivasyon düzeyi

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.10'da yer verilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan güdülenme ölçeğinin puanlanmasında, öncelikle her alt ölçekten alınan puanların toplanması ve bu puanların ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından oluşturulan yüzdelerle karşılaştırılarak öğrencinin hangi yüzdelerde yer aldığı belirlenmesinin ardından öğrenciye geri bildirim verilmesi önerilmektedir. Bu nedenle bu çalışma grubundaki örneklem grubunun alt ölçeklerden aldıkları puanların değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından, yedinci sınıf öğrencileri için oluşturulan yüzdeler normlardan faydalanılmıştır. Söz konusu yüzdeler normlara Ek 6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerini Gösteren Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt ölçekler	n	Madde sayısı	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
Değer	43	8	8	56	43,45	9,69
Beklenti	42	7	7	49	37,34	9,27
Kaygı		5	5	35	22,20	6,91

Bu çalışma kapsamındaki öğrencilerin, güdülenme ölçeğinin değer boyutundan aldıkları puanın ortalaması 43.45'tir. Bu puan araştırmacılar tarafından oluşturulan yüzdeler norm tablosunda %20'lik dilimde, yani alt grupta yer almaktadır. Bu durum

çalışma grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer düzeylerinin *düşük* olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin beklenti boyutundan aldıkları puanın ortalaması 37.34'tür. Yine ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından norm çalışması kapsamında oluşturulan yüzdeler norm tablosu incelendiğinde, bu ortalama puanın %30'luk dilimde, yani alt grupta yer aldığı görülmektedir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendilerine güven düzeylerinin *düşük* olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin duyuşsal alt ölçeği kapsamında kaygı boyutundan aldıkları puanın ortalaması 22.20'dir. Bu puan araştırmacılar tarafından oluşturulan yüzdeler norm tablosunda %80'lik dilimde, yani üst grupta yer almaktadır. Ölçeğin kaygı boyutundan alınan puanın yorumlanması diğer boyutların yorumlanmasından farklılık göstermektedir. Kaygı boyutundan alınan puanın artması öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınav kaygılarının arttığını ifade ederken, tam tersine kaygı boyutundan alınan puanının azalması öğrencilerin sınav kaygılarının azaldığını göstermektedir. Bu kapsamda, örneklem grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının %80'lik dilimle üst grupta yer alması, öğrencilerin İngilizce dersi sınavlarındaki endişe düzeylerinin *yüksek* seviyede olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Cinsiyet

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Değer	Kız	2219	44,74	9,18	9,051	4265,38	,000*
	Erkek	2123	42,09	10,03			
Beklenti	Kız	2219	38,45	8,91	8,150	4290,62	,000*
	Erkek	2123	36,17	9,49			
Kaygı	Kız	2219	22,59	6,95	-3,718	4340	,000*
	Erkek	2123	21,81	6,85			

*p<0.05

Güdülenme ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Yani güdülenme ölçeğinin değer, beklenti ve kaygı alt boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bu kapsamda, kız öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer düzeyi, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendilerine güven düzeyi, İngilizce dersi sınavlarındaki kaygı düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir.

4.3.3. Okul türü

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt ölçekler	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Değer	Devlet Okulu	4036	43,33	9,80	-3,317	375,80	,001*
	Özel Okul	306	44,95	8,11			
Beklenti	Devlet Okulu	4036	37,23	9,34	-3,230	369,98	,001*
	Özel Okul	306	38,79	8,06			
Kaygı	Devlet Okulu	4036	22,33	6,88	-4,256	4340	,000*
	Özel Okul	306	20,59	7,16			

* $p<0.01$

Öğrencilerin güdülenme ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, kaygı boyutu hariç diğer tüm boyutlarda özel okulda öğrenim gören öğrencilerin puanlarının devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki puan farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.01$). Yani özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer düzeyi ve İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendilerine güven düzeyi devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir. Diğer taraftan, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi sınavlarındaki endişe düzeyleri ise devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür.

4.3.4. Okul başarı düzeyi

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okulun başarı düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizinin koşullarından biri olan verilerin homojenliğini test etmek için öncelikle Levene testi yapılmış ve güdülenme ölçeğinin değer boyutundan elde edilen puanların okul başarı düzeyi bağımsız değişkeninde eşit varyansa sahip olduğu, yani homojen olduğu görülmüştür ($p>0.05$). Diğer taraftan, ölçeğin beklenti ve kaygı boyutlarından elde edilen puanlar ise okul başarı düzeyi bağımsız değişkeninde eşit varyansa sahip değildir ($p<0.05$). Bu nedenle ölçeğin değer boyutundan elde edilen puanların okul başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşma düzeyini incelerken ANOVA testi sonuçlarından faydalanılırken, beklenti ve kaygı boyutundan elde edilen puanların okul başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşma düzeyinin incelenmesi için Welsh ve Brown-Forsythe testlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin değer boyutundan elde edilen puanların farklılaşma durumunu test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

	n	\bar{X}	ss		KT	sd	KO	F	p	Fark
Değer										
1. Düşük	883	43,02	9,77	Gruplararası	290,13	2	145,06	1,544	,214	
2. Orta	2280	43,67	9,74	Grup içi	407639,01	4339	93,95			-
3. Yüksek	1179	43,33	9,54	Toplam	407929,14	4341				
Toplam	4342	43,45	9,69							

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin 883'ünün düşük, 2280'inin orta ve 1179'unun yüksek başarı düzeyine sahip okullarda öğrenim gördükleri görülmektedir. Öğrencilerin ölçeğin değer boyutundan aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan grubun orta başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere ait olduğu ve bunu yüksek ve düşük başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Okul başarı düzeyi değişkeninde, öğrencilerin ölçeğin değer boyutundan aldıkları puan ortalamalarındaki bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-4339)}=1.544$, $p=0.214>0.05$). Diğer bir deyişle, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun başarı düzeyi, İngilizce dersine yönelik

değer düzeylerinde bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin beklenti ve kaygı boyutundan elde edilen puanların okul başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşma düzeyinin incelenmesi için yapılan Welsh ve Brown-Forsythe testleri sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Welsh ve Brown-Forsythe Testleri Sonucu

	n	\bar{X}	Ss		Statistic ^a	sd1	sd2	p	Anlamlı Fark
Beklenti									
1. Düşük	883	36,08	9,61	Welch	12,277	2	2089,109	,000	1-2
2. Orta	2280	37,41	9,25	Brown-Forsythe	12,494	2	3053,729	,000	1-3
3. Yüksek	1179	38,14	8,94						
Toplam	4342	37,34	9,27						
Kaygı									
1. Düşük	883	22,66	6,54	Welch	10,973	2	2095,245	,000	1-3
2. Orta	2280	22,46	6,76	Brown-Forsythe	11,842	2	3184,504	,000	2-3
3. Yüksek	1179	21,38	7,40						
Toplam	4342	22,20	6,91						

Tablo 4.14 incelendiğinde, güdülenme ölçeğinin beklenti boyutu için okul başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının da arttığı, kaygı boyutu için ise tam tersi bir şekilde okul başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Yani, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun başarı düzeyi yükseldikçe İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendilerine güven düzeyleri de yükselirken, sınavlarda yaşadıkları kaygı düzeyleri azalmaktadır. Welsh ve Brown-Forsythe testlerinin sonuçları öğrencilerin puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). İstatistiksel açıdan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için post-hoc testlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Daha önce homojenliğin test edilmesinde yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşitliği reddedildiği için, gruplar arasındaki anlamlı farklılığın incelenmesinde Tamhane's T2 testi seçilmiştir. Yapılan test sonucunda, ölçeğin beklenti boyutu için, düşük ($\bar{X}=36.08$) başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta ($\bar{X}=37.41$) ve yüksek ($\bar{X}=38.14$) başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, düşük başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler aleyhine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p=0.000$; $p < 0.01$). Ölçeğin kaygı boyutu için, yüksek ($\bar{X}=21.38$) başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören

öğrenciler ile düşük ($\bar{X}=22.66$) ve orta ($\bar{X}=22.46$) başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, yüksek başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p=0.000$; $p<0.01$)

4.4. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü ve okulun başarı düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.4.1. Akademik başarı düzeyi

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4.15’te yer verilmiştir.

Tablo 4.15

Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerini Gösteren Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
Akademik başarı düzeyi	4342	0	100	71,22	22,66

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri incelendiğinde, alınan en düşük notun “0”, en yüksek notun ise “100” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınavlardan aldıkları puan ortalaması 71.22’dir.

4.4.2. Cinsiyet

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.16’da yer verilmiştir.

Tablo 4.16

Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Akademik başarı düzeyi	Kız	2219	74,50	21,59	9,832	4280,95	,000*
	Erkek	2123	67,79	23,24			

*p<0.01

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin akademik başarı düzeyleri incelendiğinde, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınavlardan aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=74.50$) erkek öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=67.79$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0.000; p<0.01). Diğer bir deyişle, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir.

4.4.3. Okul türü

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17

Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Akademik başarı düzeyi	Devlet Okulu	4036	69,74	22,55	-25,73	461,09	,000*
	Özel Okul	306	90,78	12,89			

*p<0.01

Okul türü değişkeni açısından öğrencilerin akademik başarı düzeyleri incelendiğinde, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınavlardan aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=90.78$) devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamasından ($\bar{X}=69.74$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0.000; p<0.01). Yani, özel okullarda

öğrenim gören öğrencilerle devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer bir deyişle, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.

4.4.4. Okul başarı düzeyi

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeylerinin okulun başarı düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizinin koşullarından biri olan verilerin homojenliğini test etmek için öncelikle Levene testi yapılmış ve akademik başarı bağımlı değişkeninden elde edilen puanların okul başarı düzeyi bağımsız değişkeninde eşit varyansa sahip olmadığı görülmüştür ($p < 0.05$). Bu nedenle akademik başarı düzeyi değişkeninden elde edilen puanların okul başarı düzeyi değişkenine göre farklılaşma düzeyini incelerken Welsh ve Brown-Forsythe testlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin okul başarı düzeyine göre farklılaşma durumunun incelendiği Welsh ve Brown-Forsythe testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Welsh ve Brown-Forsythe Testleri Sonucu

	n	\bar{X}	ss		Statistic ^a	sd1	sd2	p	Anlamlı Fark
Akademik Başarı									
1. Düşük	883	59,49	23,56	Welch	262,645	2	2070,322	,000	1-2
2. Orta	2280	70,53	21,38	Brown-Forsythe	258,420	2	2857,475	,000	1-3
3. Yüksek	1179	81,33	19,64						2-3
Toplam	4342	71,22	22,66						

Tablo 4.18 incelendiğinde, okul başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce dersine yönelik sınavlardan aldıkları puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Welsh ve Brown-Forsythe testlerinin sonuçları öğrencilerin puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p=0.000$; $p < 0.01$). Yani, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun başarı düzeyi yükseldikçe İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri de yükselmektedir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını öğrenmek için post-hoc testlerinden Tamhane’s T2

testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, düşük ($\bar{X}=59.049$) başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta ($\bar{X}=70.53$) ve yüksek ($\bar{X}=81.33$) başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, düşük başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler aleyhine; orta ($\bar{X}=70.53$) başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile yüksek ($\bar{X}=81.33$) başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında, orta başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler aleyhine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p=0.000$; $p<0.01$).

4.5. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan Pearson moment çarpım korelasyonu analizi sonuçlarına Tablo 4.19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19

Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyleri İle Güdülenme Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Akademik Başarı Düzeyi	p
Değer		0,276*	,000
Beklenti	4342	0,439*	,000
Kaygı		-0,272*	,000

* $p<0.01$

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri ile değer ($r=0.276$; $p<0.01$) ve beklenti ($r=0.439$; $p<0.01$) boyutları arasında, pozitif yönde ve anlamlı; kaygı ($r=-0.272$; $p<0.01$) boyutu ile akademik başarı düzeyi arasında ise negatif yönde, anlamlı bir ilişki görülmektedir.

4.6. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımları ile Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon

düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan Pearson moment çarpım korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları ile Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	n	\bar{X}	ss	Akademik Başarı	Değer	Beklenti	Kayı
Programın Tasarlanması	181	18,05	7,35	0,253**	0,035	0,043	-0,098
Öğrenci Odaklı Uyarlama		44,87	7,01	0,241**	0,167*	0,159*	-0,109
Sınav Odaklı Uyarlama		37,65	6,38	-0,095	-0,108	-0,083	-0,031
Programa Bağlılık		19,15	4,72	-0,038	0,012	0,101	-0,038

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri ile öğretmenlerin programın tasarlanması ($r=0.253$; $p<0.01$) ve öğrenci odaklı uyarlama ($r=0.241$; $p<0.01$) yaklaşımları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin güdülenme alt ölçeklerinden aldıkları puan açısından bakıldığında ise öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımları ile öğrencilerin değer ($r=0.167$; $p<0.05$) ve beklenti ($r=0.159$; $p<0.05$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.7. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın yedinci alt amacı kapsamında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin, İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda öğrencilerin güdülenme alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenci akademik başarı düzeyini saptamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21

Öğrencilerin İngilizce Dersi Akademik Başarı Düzeyleri ile Güdülenme Alt Ölçekleri Arası Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	48,772	1,896		25,728	,000	-	-	-
Değer	-,124	,046	-,053	-2,679	,007	,276	-,041	2,178
Beklenti	1,065	,050	,435	21,348	,000	,439	,308	2,318
Kaygı	-,537	,046	-,164	-11,662	,000	-,272	-,174	1,100

n=4342, R=,470, R²=,221, Düzeltilmiş R² = ,221, F=(3,4338)=410,490, p=,000, p<0,01

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar birlikte, İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri ile anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=0.47, R²=0.22, F=(3,4338)=410.490, p<0.01). Değer, beklenti ve kaygı alt ölçeklerinden elde edilen puanlar öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ait toplam varyansın yaklaşık %22'sini açıklayabilmekte, değişimin %78'lik kısmı ise diğer değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki önem sırası (i) beklenti, (ii) kaygı ve (iii) değer şeklindedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenci akademik başarısı düzeyi ile değer değişkeni arasında pozitif (r=0.276) bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=-0.041 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenci akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik beklenti değişkeni arasında pozitif (r=0.439) bir ilişkinin olduğu görülmekle birlikte, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyon r=0.308 olarak hesaplanmaktadır. Son olarak akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyi arasındaki negatif korelasyonun (r=0.272) ise diğer değişkenler kontrol edildiğinde r=-0.174 olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenci Akademik Başarı Düzeyi} = (-0.124 \times \text{Değer}) + (1.065 \times \text{Beklenti}) + (-0.537 \times \text{Kaygı}) + (48.772).$$

4.8. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın sekizinci alt amacı, çalışma grubunda yer alan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları program uygulama yaklaşımlarının, öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın bu alt amacı kapsamındaki sorunun cevaplanmasında hem nitel hem de nicel verilerden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.8.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgular

Çalışma grubundaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve bu sınıflarda yapılan gözlemler, farklı program uygulama yaklaşımlarına sahip öğretmenlerin sergiledikleri tutum ve davranışların öğrencinin motivasyon düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bölümünde farklı program uygulama yaklaşımlarına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

4.8.1.1. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın sınıfta uygulanması sürecinde program materyallerine bağlı kalan öğretmenlerden biri olan Esra Öğretmen, söz konusu öğretim programında belirtildiği gibi öğrencileri derse karşı motive etmeye ve dersi sevdirmeye çalıştığını belirtmiştir. Buna karşılık, hem Esra hem de Onur Öğretmenin sınıflarındaki öğrenciler, kitaptaki etkinlikleri sıkıcı ve faydasız bulmakta, derste oyun, yarışma gibi daha aktif olacakları etkinliklere ve çalışma kâğıdı ya da ek kaynaktan alıştırılmalar gibi program dışı materyallere yer verilmesini talep etmektedir.

Ahmet: “Mesela uygulamalı bir şeyler yapsak hepimizin aklında daha çok kalabilir. Oyunlar oynayabiliriz mesela kelimeleri yazmak yerine. Bizim 5-G'deki öğretmenimizin dersinde tombala falan çekiyorduk, hoca kelime yapıyordu biz de üzerine yerleştiriyoorduk. Hatta anlamlarını soruyordu. Daha eğlenceli ve öğretici oluyordu.”

Ali: “Ders kitabında hep aynı konular ve aynı tarz etkinlikler var. Çok sıkıcı.”

Ela: “Bence ayrıyeten bir tane kitap alıp da ondan çalışabiliriz. Çünkü bu kitapların içinde güzel etkinlikler yok. Yarışmalar ve daha başka etkinlikler yapmak da güzel olur bence.”

Esra ve Onur Öğretmenin sınıflarındaki öğrenciler, İngilizce dersini sevme nedenlerini dersin öğretmeninden ziyade yabancı dil öğrenmeye karşı kendi ilgi ve isteklerine ya da çeşitli etkinlikler yaptıran diğer İngilizce öğretmenlerine bağlamaktadırlar. Öğrenciler, okulda araştırmanın yapıldığı dönemde, program materyallerine bağlı bir öğretim yürüten Esra ve Onur Öğretmen tarafından verilen İngilizce öğretimini işlevsel bulmamaktadırlar.

Sıla: “Şöyle söyleyeyim mesela kursta aldığım İngilizce, Amerika’ya, İngiltere’ye gittiğimde kullanabileceğim bir İngilizce. Ama okulda aldığım eğitimle İngiltere’ye gitsem konuşamam. Kursta biz Oxford kitaplarıyla işliyoruz. Mesela speaking dersleri yaptığımızda da onların aksanıyla öğrenebiliyoruz. Yabancı öğretmenlerimiz oluyor, Türkçe konuşmuyoruz. Mesela burada saat öğreniyorsak orada lokantada konuşmayı öğreniyoruz.”

Esra: “İngilizceyi sevme nedenim biraz benim kendim bir de 5. ve 6. sınıfta bir hocamız vardı ben onu çok seviyordum, çok eğlenceli anlatıyordu. Hikâyeler anlatıyordu, bize İngilizce şarkılar ezberletiyordu akılda kalması için.”

Görüldüğü üzere, öğrenciler daha farklı etkinlikler yaptıran başka İngilizce öğretmenlerinin derslerinin, daha eğlenceli ve daha işlevsel olduğunu dile getirmiştir. Bu doğrultuda, programa bağlılık kapsamında ders kitaplarına bağlı kalan Esra ve Onur Öğretmenin, öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerine olumlu bir katkı sağlamadığı, aksine öğrencilerin dersten sıkılmalarına ve dersi işlevsiz görmelerine neden olduğu görülmektedir.

4.8.1.2. Programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın uyarlanması yaklaşımı adı altında öğrenci odaklı ve sınav odaklı uygulamalar yer almaktadır. Öğrenci odaklı yapılan uyarlamalarda odak noktası öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyeleri iken sınav odaklı uyarlamalarda odak noktası öğrenci performansının artırılmasıdır. Bu nedenle programın uyarlanması yaklaşımına sahip öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi, sınav odaklı uyarlama ve öğrenci odaklı uyarlama yapan öğretmenler açısından önemli derecede farklılaşmaktadır.

Programın sınıfta uygulanması sürecinde program materyallerinde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, sınıfta yaptığı etkinliklerde temel amaçlarının dersi öğrenciye sevdirmek, onların ilgilerini çekmek ve öğrenmeyi pekiştirmek

olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle bu öğretmenler program materyallerdeki etkinliklerde öğrenci özelliklerine yönelik atlama, değiştirme, basitleştirme gibi uyarlamalar yapmakta ve video, animasyon, slayt, oyun, resimli kartlar, çalışma kâğıtları vb. gibi materyaller getirerek ek etkinlikler yaptırmaktadırlar. Örneğin Banu Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekmek ve dersi sevmelerini sağlamak amacıyla genellikle ilk derslerinde eğlenceli bir etkinliğe yer verdiğini belirtmiştir.

“İngilizce öğretirken dikkat çekmek lazım, öğrencinin sevmesi lazım. Dikkat çekeceksin ki, sonra sıkılıyorlar elbette. Ben mesela hep topla girerim ilk derslere. Topla girerim, top atarım. O zaman hoşlarına gidiyor yaşasın ders güzel diyorlar.” (Banu Öğretmen)

Sınıftaki uygulamalarında öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, genellikle program materyallerindeki etkinlikleri ve bol yazı yazmayı sevmediklerini, program materyallerindeki etkinlikleri sıkıcı ve faydasız bulduklarını belirtmektedirler. Öğretmen program materyalleri kapsamında ders kitabındaki etkinlikleri öğrenciye yönelik olarak daha eğlenceli bir hale dönüştürdüğünde ise bu etkinliklere ilgilerinin arttığı görülmektedir. Bunu yanı sıra öğrenciler, öğretmenlerinin program materyalleri dışında yaptırdığı etkinliklerin ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda verdiği ek bilgilerin daha faydalı ve eğlenceli olduğunu dile getirmektedirler. Bu öğrenciler dersin öğretimi sırasında oyun oynama, müzik dinleme, video izleme, bol alıştırma çözüme gibi ağırlıklı olarak program materyalleri dışındaki etkinlikleri daha fazla sevmektedirler.

Sevinç: “Hocam ben Milli eğitimin kitabını sevmiyorum, çok sıkıcı, hep aynı etkinlikler var.”

Kerem: “Kitaptaki etkinlikleri Ayşe Öğretmen bize eğlenceli hale getiriyor...Mesela orada işaretleme etkinlikleri yazıyor, onları sözlükten bulup yanlarına yazıyoruz ondan sonra hani bazen oyun oynatıyor. Bazen dönüştürüyor, o zaman kitaptaki etkinlikler bana eğlenceli geliyor yaptığı.”

Halit: “Hocamız bir konuyu ayrıntılı anlatıyor. Mesela sadece hayvanların isimlerinin ne demek olduğunu söylemiyor. Onlarla ilgili daha çok bilgi veriyor. Bu da benim hoşuma gidiyor.”

Programın uygulanmasında öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin ders anlatım tarzlarını beğenmekte ve dersi sevmelerinde ve derse olan ilgilerinin artmasında öğretmenlerinin etkisi olduğunu açıkça dile getirmektedirler. Bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler,

öğretmenlerinin eğlenceli, anlayışlı ve canayakın tavırlarının dersi sevmelerinde etkili olduğunu belirtmekteydiler.

Utku: “Hocamızın ders anlatımı çok iyi. Bu derste hem oyun oynayıp hem de yeni bir dil öğreniyoruz.”

Ecem: “Banu hoca daha güzel anlatıyor dersi. Annemiz gibi, bilemediğimizde bize hiç kızmıyor. Eskiden sevmiyorken şimdi daha çok seviyorum dersi.”

Melih: “Aslında ben sevmiyordum. Ama Ali Öğretmen sayesinde seviyorum. Ali Öğretmen espiri yapıyor, bizi güldürüyor, ders keyifli geçiyor.”

Mehmet: “Ders eğlenceli olduğu için daha istekli oluyoruz, mesela ders çalışma isteği falan.”

Diğer taraftan, programın sınıfta uygulanması sürecinde sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler de diğer öğrenciler gibi program materyallerindeki etkinliklerin çoğunu sevmediklerini, sıkıcı ve faydasız bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler program materyallerindeki etkinliklere kıyasla öğretmenin ders kitabı dışında pekiştirme amaçlı olarak tahtaya yazdığı ya da ekstra yaptırdığı etkinlikleri daha fazla sevmektedirler.

Vedat: “Kitaptaki etkinlikleri yaparken uykum geliyor.”

Pelin: “MEB’teki alıştırmalar hep aynı düzen gidiyor. Bir tane boşluk doldurma, bir tane şey seçme sonra full test, sıkıcı oluyor.”

Kerem: “Hoca tahtaya örnekler yazdırıyor, boşluklar veriyor. Onlar daha zevkli oluyor.”

Sınav odaklı uyarlama yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, “Deneme sınavlarında falan puanı çok etkiliyor o yüzden İngilizce dersini seviyorum”, gibi ifadeler kullanarak, İngilizce dersinin ulusal sınavlarda yer almasının kendilerini derse güdüleyen kaynaklarından biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte bu öğrencilerin çoğu dersi sevme nedenlerini dersin öğretmeninden ziyade kendi ilgilerine, okul dışında gittikleri kursa ya da daha önceki öğretmenlerine bağlamaktadırlar. Sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almadan sadece sınava hazırlamaya yönelik program materyallerindeki etkinlikleri yaptırması ve program materyallerindeki etkinlikleri yaptırırken dinleme, konuşma, grup etkinliği gibi eğlenceli etkinlikleri göz ardı etmesi öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca derste sınav odaklı olarak daha çok ezbere dayalı bir öğretim gerçekleştiği için ezberi kötü olan öğrenciler de bu dersi yapamadıklarını ve bu nedenle dersi sevmediklerini ifade etmektedirler.

Burcu: “Benim ezberim çok kötü, o yüzden anlamıyorum. Zorlandığım için de sevmiyorum.”

Sevgi: “Dinleme etkinlikleri var mesela onlar güzel oluyor. Ama çok nadir yapıyoruz. Daha fazla olsa daha güzel olurdu.”

Kaan: “Hocam şimdi Tülay Öğretmenin dersinde mesela etkinlik oluyor bizim işlemek istemediğimiz konular oluyor, mesela o gün geniş zaman vardı, biz bunları biliyoruz diğer hocamız ile işledik zaten dediğimizde müfredatta olduğu için anlatmam gerek bunu diyor.”

Sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin derslerinde öğrenci yanlışlarına karşı tolerans göstermemeleri, sınıftaki otoriter tavırları ve öğrenci isteklerine karşı sergiledikleri olumsuz davranışları, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır.

Elif: “İngilizce dersi güzel bir ders, bu öğretmen girince benim biraz derse ilgim azaldı. Yani hocanın davranışları ve bize karşı olan tutumu çok kötü, biraz sıkıcı geçiyor dersler, çok fazla yazı yazıyoruz. Onun dışında derste biraz ilgimiz dağılıyor.”

Burak: “Ben geçenlerde Tülay hocanın yanına gidip oyun oynayalım demiştim. Tülay hoca bana yerine geçip oturur musun, dedi. Hep böyle davranıyor, o yüzden derste sıkılıyorum.”

Pınar: “Hocam Emine hoca derste asker eğitimi gibi işliyor, çok sert davranıyor ama Öykü hoca daha sevecen, annemiz gibi anlatıyordu. O yüzden geçen sene dersi daha çok seviyordum. Bu sene ilgim azaldı.”

4.8.1.3. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler daha önce de bahsedildiği gibi özel okullarda görev yapmaktadırlar. Özel okulların kendilerine tanıdığı imkân ve esneklik sayesinde bu öğretmenler derslerinde MEB kaynakları dışındaki kaynaklara yer verebilmektedirler. Bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler MEB program materyalleri ile karşılaştırdıklarında, derste kullandıkları kaynağı daha canlı, daha renkli ve ilgi çekici bulduklarını dile getirmektedirler. Bununla birlikte, öğrencilerin, genellikle, program materyalleri dışında bile olsa, bir kaynağa bağlı ders işlemeyi sevmedikleri dikkat çekmektedir. Öğrenciler derste kullanılan temel kaynak dışında bir etkinlik yapıldığında ya da yapacakları etkinliklerde kendi planlarını oluşturmalarına izin verildiğinde derse daha fazla katılmakta ve yapılan etkinliği ilgi ile takip etmektedirler. Örneğin, Aslı Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerden alınan aşağıdaki kesitte de görüldüğü gibi, öğrenciler Aslı Öğretmenin sınıfa getirdiği “Frenkenstein” adlı okuma kitabına normal ders kitabındaki okuma etkinliklerinden

daha fazla ilgi göstermekte ve diğer bölümleri de okumak için heyecanlı davranmaktadırlar.

Gözlemden bir kesit:

(Öğrenciler “Frenkenstein” adlı kitabı okurken ilgi ile takip edip, parçada geçen kelimelerin ne olduğunu soruyorlar)

Mehmet: Çok heyecanlı hocam. (Birinci kısım bittikten sonra). Hocam hadi diğerlerini okuyalım, çok heyecanlı, çok güzeldi.

Aslı Öğretmen: Tamam ama önce sorulara bakalım, ne anladınız?(10.01.2018 – 14:15)

Programın tasarlanması yaklaşımına sahip olan öğretmenlerin de öğrenci odaklı uyarılma yaklaşımına sahip öğretmenler gibi öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencilere karşı tutumu, onlarla kurduğu iyi iletişim, öğrencilerin dersi sevmesinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayla: “Öğretmenim beni zaten en çok etkileyen şeylerden biri de öğretmen. Aslı Öğretmen bizimle daha çok ilgilendiği için onun dersi ile otomatikman ilgili olmuş oluyoruz.”

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin derse yönelik motivasyonları üzerindeki olumlu etkilerine karşın öğretmenin uzun süreli herhangi bir kaynağa yer vermeden yaptırdığı etkinlikler, özellikle öğrencinin akademik başarısının önemsendiği özel okullarda, öğretmenin ders işlemediğine, ders anlatımında yetersiz olduğuna dair öğrencide bir izlenim bırakmasına neden olabilmekte ve bu nedenle öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Ezgi: “Hocam ben bazen derste sıkılıyorum. Çünkü şöyle biz etkinlik yaparken bazen İlknur Öğretmen yapmayı bırakıp konuşmaya başlıyor derste.”

Aslı: “Mesela geçen hafta hiç ders işlemedik, sınıfı süsledik (sınıfın duvarlarına işledikleri konulara ilişkin renkli kartonlardan İngilizce afişler hazırlayıp asıyorlar). Yetersiz kaldığımı düşünüyorum öğretmenin.”

4.8.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulgular

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını sınıflarında uygularken sahip oldukları yaklaşımların öğrencilerin güdülenme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar

üzerindeki etkisinin nicel olarak da incelendiği bu araştırma sorusu kapsamında her bir program uygulama yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyi üzerindeki etkisine ayrı ayrı bakılmıştır.

4.8.2.1. Programa bağlılık yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Programa bağlılık yaklaşımına sahip öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik güdülenme ölçeğinin değer, beklenti ve kaygı olmak üzere her bir alt ölçeği için ayrı ayrı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22

Programa Bağlılık Yaklaşımının Güdülenme Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	p
Değer									
Sabit	43,476	,988	-	44,003	,012	,000	-,005	,024	,877
Bağlılık	,008	,050	,012	,155					
Beklenti									
Sabit	36,222	,909	-	39,861	,101	,010	,005	1,83	,178
Bağlılık	,062	,046	,101	1,353					
Kaygı									
Sabit	22,695	,562	-	40,417	,055	,003	-,002	,551	,459
Bağlılık	-,021	,028	-,055	-,743					

Tablo 4.22 incelendiğinde, programa bağlılık yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme alt ölçeklerine ait toplam varyansı açıklama düzeyinin her üç alt ölçekte de istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir (p=0.877, p=0.178, p=0.459; p>0.05). Yani programa bağlılık yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

4.8.2.2. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına sahip öğretmenlerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik güdülenme

ölçeğinin değer, beklenti ve kaygı olmak üzere her bir alt ölçeği için ayrı ayrı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

Tablo 4.23

Öğrenci-Odaklı Program Uyarlama Yaklaşımının Güdülenme Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	p
Değer									
Sabit	40,234	1,511	-	26,621	,067	,028	,023	5,16	,024*
Öğrenci-odaklı	,076	,033	,167	2,271					
Beklenti									
Sabit	34,434	1,399	-	24,614	,159	,025	,020	4,65	,032*
Öğrenci-odaklı	,066	,031	,159	2,157					
Kaygı									
Sabit	23,546	,867	-	27,148	,109	,012	-,006	2,15	,145
Öğrenci-odaklı	-,028	,019	-,109	-1,465					

*p<0.05

Tablo 4.23 incelendiğinde, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.067, R²=0.028, F_(1, 179)=5.16, p<0.05). Değer alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %3'ü öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı düzeylerindeki 1 birimlik artış, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer düzeylerinde 0.076 birimlik artışa yol açmaktadır. Bu katsayıya ilişkin t değeri anlamlı bulunmuştur (p=0.024; p<0.05). Yani öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Beklenti alt ölçeği açısından Tablo 4.23 incelendiğinde, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik beklenti düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.159, R²=0.025, F_(1, 179)=4.65, p<0.05). Beklenti alt ölçeğine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %3'ü öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı ile açıklanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı düzeylerindeki 1 birimlik artış, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik beklenti düzeylerinde 0.66 birimlik artışa yol açmaktadır. Bu katsayıya ilişkin t değeri anlamlı bulunmuştur (p=0.032; p<0.05). Yani öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik beklenti düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Kaygı alt ölçeği açısından Tablo 4.23 incelendiğinde, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($R=0.109$, $R^2=0.012$, $F_{(1, 179)}=2.15$, $p>0.05$). Yani öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

4.8.2.3. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik güdülenme ölçeğinin değer, beklenti ve kaygı olmak üzere her bir alt ölçeği için ayrı ayrı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4.24

Sınav-Odaklı Program Uyarlama Yaklaşımının Güdülenme Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	p
Değer									
Sabit	45,644	1,408	-	32,422	,108	,012	,006	2,116	,148
Sınav-odaklı	-,054	,037	-,108	-1,455					
Beklenti									
Sabit	38,853	1,304	-	29,786	,083	,007	,001	1,249	,265
Sınav-odaklı	-,038	,034	-,083	-1,118					
Kaygı									
Sabit	26,622	,806	-	28,081	,031	,001	-,005	,174	,677
Sınav-odaklı	-,009	,021	-,031	-,418					

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme alt ölçeklerine ait toplam varyansı açıklama düzeyi her üç alt ölçekte de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0.148$, $p=0.265$, $p=0.677$; $p>0.05$). Yani sınav odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

4.8.2.4. Programın tasarlanması yaklaşımının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın tasarlanması yaklaşımına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin göstergesi olan değer, beklenti ve kaygı alt

ölçeklerinden aldıkları puanları ne şekilde yordadığını görmek için her bir alt ölçek kapsamında ayrı ayrı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25

Programın Tasarlanması Yaklaşımının GÜdülenme Alt Ölçekleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	p
Değer									
Sabit	43,349	,627	-	69,112	,035	,001	-,004	,226	,635
Tasarlama	,015	,032	,035	,475					
Beklenti									
Sabit	37,360	,580	-	64,399	,008	,000	-,006	,011	,917
Tasarlama	,003	,030	,008	,105					
Kaygı									
Sabit	22,723	,356	-	63,915	,098	,010	,004	1,723	,191
Tasarlama	-,024	,018	-,098	-1,313					

Programın tasarlanması yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme alt ölçeklerine ait toplam varyansı açıklama düzeyi her üç alt ölçekte de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p=0.635$, $p=0.917$, $p=0.191$; $p>0.05$). Yani programın tasarlanması yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

4.9. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı, çalışma grubunda yer alan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları program uygulama yaklaşımlarının, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın bu alt amacı kapsamındaki sorunun cevaplanmasında hem nitel hem de nicel verilerden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgulara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.9.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgular

Çalışma grubundaki ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve bu sınıflarda yapılan gözlemler, farklı program uygulama yaklaşımlarına sahip öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları uygulamaların öğrencinin motivasyon düzeyi ve dolaylı olarak da akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel bölümünde farklı program uygulama yaklaşımlarına sahip öğretmenlerin öğrencinin akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisi incelenirken, söz konusu akademik başarı, öğrencilerin öğrenme ve anlama düzeyleri olarak ele alınmıştır. Yani bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce öğrenmesine yaptıkları katkı incelenmiştir.

4.9.1.1. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın sınıfta uygulanması sürecinde program materyalleri kapsamında ders kitaplarına bağlı kalan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenciler, ders kitaplarını faydasız ve sıkıcı bulmaktadır. Dahası öğrenciler ders kitaplarında bulunan etkinlik ve örneklerin ders konularının öğrenilip pekiştirilmesi konusunda yetersiz kaldığını belirtmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, derste sadece program materyallerindeki etkinliklere yer verilmesinin İngilizce öğrenmeye katkı sağlamadığını, öğrencilerin okul dışında özel olarak aldıkları İngilizce dersinin öğrenmeye daha fazla katkı sağladığını göstermektedir.

Beste: “Ben kitaptaki etkinlikleri hiç yararlı bulmuyorum ve benim İngilizceme hiç bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.”

Berk: “Ben okulda fazla anlamıyorum, kursta daha eğlenceli. Mesela örnek vereyim aslan “lion” ya, aslan getiriyor işte maket gibi şöyle avuç kadar. Onu üstüne lion yazıyor.”

Kemal: “Ben sevmiyorum, çünkü anlayamıyorum. Burada anlattıklarını anlayamıyorum. Çalışıyorum da. Sadece özel hocada anlayabiliyorum. Özel hoca daha çok örnek çözdürüyor ve daha anlaşılır oluyor.”

Öğrenci görüşleri açısından bakıldığında, programa bağlılık yaklaşımı kapsamında derste sadece program materyallerine yer vermenin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve dolayısıyla da öğrenmelerini arttırmada olumlu bir etkisinin

olmadığı, aksine kitaplardaki yetersiz içerik ve etkinliklerin öğrencilerin dersin konularını tam anlamıyla pekiştirememelerine sebep olduğu görülmektedir.

4.9.1.2. Programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın sınıfta uygulanması sürecinde program materyallerinde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrencilerin konuyu pekiştirmelerine yardımcı olabilmek amacıyla program materyallerindeki etkinliklere eklemeler yapabilmektedirler. Ayrıca bu öğretmenler gerektiğinde program materyallerindeki etkinliklerde atlama, değişiklik yapma ve ek bilgi verme gibi uyarlamalar yaparak öğrencinin ilgi ve ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadırlar. Bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin öğretim sırasında kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, sevdikleri etkinliklere yer vermesinin dersi daha iyi anlamalarında ve kalıcılığın artmasında etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Elif: “Yani etkinlikler bize yönelik oluyor, hani ilgilerimize dikkat ettiği için akılda kalıcı oluyor. Sınavda o soru direkt karşına çıkınca aa şu etkinliğini yapmıştık buradan aklıma geldi diyebiliyorum.”

Merve: “Etkinliklerin bizim istediğimiz şekilde yapılması aklımızda daha kalıcı olduğu için, dersler daha eğitici halde oluyor. Mesela haftalık ders saati az olabilir ama ona rağmen yaptığımız etkinlikler sayesinde bu biraz daha uzun zaman olsa bile daha iyi anlamamızı sağlıyor.”

Öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenciler, öğrenme düzeylerinin test edilmesinde kullanılan ve sınav tarzında yapılan ara sınavları (quiz) sevmediklerini, bu sınavların kendilerinde kaygı yarattığını, bunun yerine öğretmenlerinin kelime kutusu ya da kese sınavı gibi oyun ve yarışma tarzında yaptıkları kelime sınavlarını ise eğlenceli bulduklarını dile getirmişlerdir.

Ali: “Quizleri (ara sınav) sevmiyorum. Stres kaynağı oluyor. Bence quizler kalsın.”

Aslı: “Kelime kutularını çok seviyorum. Böyle (O sırada örnek kelime kutusu gösteriyorlar) İngilizcelelerini yazıyoruz altına Türkçelerini yazıyoruz, ikinci hallerini bilmeye çalışıyoruz. Ya da arkalarına Türkçelerini yazıyoruz. Hem eğlenceli hem de öğretici oluyor.”

Diğer taraftan, programın sınıfta uygulanması sürecinde sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, dersteki başarılarını ve

öğrenme düzeylerini genellikle dersin öğretmeninin sınıfta yaptırdığı uygulamalardan ziyade kendi çabalarına, özel olarak gittikleri dil kurslarına ya da daha önceki dönemlerde derslerine girmiş olan öğretmenlerine bağlamaktadırlar.

Kübra: “Daha önceki öğretmenimiz bize kese sınavını yaptırıyordu ve kelimeleri daha çok öğreniyorduk. Burada kelime sınavı falan da yapmıyoruz, kelimeleri sadece deftere yazıyoruz, öyle çok etkili değil.”

Zeynep: “Beşinci sınıfta Emine Öğretmen giriyordu bize benim derslerim, notlarım çok düşüktü. Özel hoca çağırttum notumu yükselttim. Altıncı sınıfta başka bir hoca geldi. Notlarım çok yükseldi. Bu sene yine Emine Öğretmen geldi ve notlarım yine düşmeye başladı.”

Sadece akademik başarının büyük ölçüde önemsendiği özel okuldaki bir öğretmenin sınıfında yer alan öğrenciler, test odaklı öğretim yapıp ayrıntılı dilbilgisi anlatımına yer vererek öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı için, dersteki başarılarında bu öğretmenin etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Betül: “Elif Öğretmen bir konuyu anlatıyor, anlamadık dersek ikinci kere anlatabiliyor. Sıkıldığımızda test getiriyor. Biz test çözmeyi seviyoruz genel olarak.”

Sınav odaklı uyarılama yapan öğretmenler için öğrencinin sınav performansı önemli olduğundan ve bu öğretmenler derslerinde genellikle yanıflara tahammülsüz davrandıklarından, bu yaklaşıma eğilim gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler derse katılım konusunda çekingen davrandıklarını belirtmektedirler.

Ayla: “Tülay Öğretmenin dersinde bir etkinlik yanlış yaptığımda genellikle ters bir tepki alıyorum. Anlamadığımı söylüyorum, tersliyor. Yani açıkçası tırsıyorum hani yanıflımdan dolayı, anlamadığımdan dolayı beni terslemesinden, kaldırmıyorum o yüzden parmak.”

Kısaca özetlemek gerekirse, sınıflarında öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ederek motivasyon düzeylerini arttırdıkları için öğrenmenin kalıcılığını da olumlu yönde etkilemektedirler. Diğer taraftan, sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler ise genellikle öğrenci ilgilerine hitap etmeden sınav performansı üzerine odaklandıkları için sadece özel okullarda yüksek başarı beklentisi olan öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarını bir nebze karşılamakta, fakat genel olarak öğrencinin öğrenmesi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde önemli bir etki yaratamamaktadırlar.

4.9.1.3. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin özel okullarda çalıştıkları ve bu okulların öğretmenlere kaynak kullanımı açısından verdiği esneklik sayesinde, bu öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan program materyalleri dışında kaynaklara derslerinde yer verdikleri görülmüştür. Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenciler MEB program materyalleri ile karşılaştırdıklarında kullandıkları farklı kaynakları, içerisinde bulunan etkinlikler açısından daha eğlenceli ve daha etkili bulmaktadırlar. Öğrenci başarısının önemsendiği özel okullarda görev yapan bu öğretmenlerin, ders saatlerinin fazla olmasının verdiği avantajla da öğretim süreçlerinde çok sayıda etkinlik yaptırılmaları, öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmelerine ve pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren Aslı Öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden biri olan Kaan'ın aşağıdaki ifadesi, bu öğretmenlerin derslerinde daha fazla etkinliğe yer verildiğini ve bu durumun öğrenme üzerinde olumlu bir etki yarattığını destekler niteliktedir.

Kaan: "Aslı Öğretmenin dersinde biz MEB dersine göre daha çok şey yapıyoruz. O yüzden mesela bir şeyi anlamadığımız zaman orada kesin anlıyoruz."

4.9.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin nicel bulgular

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını sınıflarında uygularken sahip oldukları yaklaşımların öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin nicel olarak da incelendiği bu araştırma sorusu kapsamında her bir program uygulama yaklaşımının öğrenci akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisine bakılmıştır.

4.9.2.1. Programa bağlılık yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Programa bağlılık yaklaşımına sahip öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.26'da yer verilmiştir.

Tablo 4.26

Programa Bağlılık Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	73,131	3,927		18,623	,000	-	-
Programa bağlılık	-,103	,199	-,038	-,515	,607	-,038	-,038
R = ,038	R ² = ,001	Düzeltilmiş R ² = -,004					
F _(1, 179) = ,265	P = ,607						

Programa bağlılık yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ait toplam varyansı açıklama düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (R=0.038, R²=0.001, F_(1, 179)=0.265, p>0.01). Yani programa bağlılık yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

4.9.2.2. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına sahip öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.27’de yer verilmiştir.

Tablo 4.27

Öğrenci-Odaklı Program Uyarlama Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Akademik başarı	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	51,704	5,917		8,739	,000	-	-
Öğrenci Odaklı	,434	,130	,241	3,329	,001	,241	,241
R = ,241	R ² = ,058	Düzeltilmiş R ² = ,053					
F _(1, 179) = 11,084	P = ,001						

Tablo 4.27 incelendiğinde, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeylerine ait toplam varyansın yaklaşık %6’sını açıkladığı görülmektedir (R=0.241, R²=0.058, F_(1, 179)=11.084, p<0.01). Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı düzeylerindeki 1 birimlik artış,

öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinde 0.434 birimlik artışa yol açmaktadır. Bu katsayıya ilişkin t değeri anlamlı bulunmuştur ($p=0.001$; $p<0.01$). Yani öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

4.9.2.3. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.28’de yer verilmiştir.

Tablo 4.28

Sınav-Odaklı Uyarlama Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Akademik başarı	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	78,248	5,606		13,957	,000	-	-
Sınav Odaklı	-,188	,147	-,095	-1,281	,202	-,095	-,095
R = ,095	R ² = ,009	Düzeltilmiş R ² = ,004					
F _(1, 179) = 1,641	p = ,202						

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ait toplam varyansı açıklama düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($R=0.095$, $R^2=.009$, $F_{(1, 179)}=1.641$, $p>0.01$). Yani sınav odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

4.9.2.4. Programın tasarlanması yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi

Programın tasarlanması yaklaşımına sahip öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini test etmeye yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.29’da yer verilmiştir.

Tablo 4.29

Programın Tasarlanması Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Test Etmeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Akademik başarı	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	63,340	2,415		26,228	,000	-	-
Tasarlama	,434	,124	,253	3,498	,001	,253	,253
R = ,253	R ² = ,064	Düzeltilmiş R ² = ,032					
F _(1, 179) = 12,234	p = ,001						

Tablo 4.29 incelendiğinde, programın tasarlanması yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı düzeylerine ait toplam varyansın yaklaşık %6'sını açıkladığı görülmektedir ($R=.0253$, $R^2=0.064$, $F_{(1, 179)}=12.234$ $p<0.01$). Öğretmenlerin program tasarlama yaklaşımı düzeylerindeki 1 birimlik artış, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinde 0.434 birimlik artışa yol açmaktadır. Bu katsayıya ilişkin t değeri anlamlı bulunmuştur ($p=0.001$; $p<0.01$). Yani öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcıdır.

4.10. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi

Araştırmanın onuncu alt amacı kapsamında, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme alt ölçeklerinden aldıkları puanlarla ile birlikte öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her bir program uygulama yaklaşımının öğrenci güdülenme alt ölçekleri ile birlikte öğrenci akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

4.10.1. Programa bağlılık yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyleri ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğretmenlerin programa bağlılık yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin öğrenci başarısını ne şekilde yordadığını

ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.30'da yer verilmiştir.

Tablo 4.30

Programa Bağlılık Yaklaşımının GÜdülenme Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	71,688	15,854		4,522	,000	-	-	-
Programa Bağlılık	-,315	,160	-,118	-1,971	,050	-,038	-,147	1,024
Değer	-1,355	,415	-,341	-3,261	,001	,206	-,239	3,107
Beklenti	2,907	,470	,676	6,191	,000	,471	,423	3,392
Kaygı	-1,981	,456	-,283	-4,340	,000	-,454	-,311	1,214

n=181, R=,618, R²=,382, Düzeltilmiş R²=,368, F_(4,176)=27,177, p=,000, p<0,01

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğretmenlerin programa bağlılık yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleriyle birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=0.618, R²=0.382, F_(4,176)=27.177, p<0.01). Öğretmenlerin programa bağlılık yaklaşımı öğrencilerin değer, beklenti ve kaygı düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci akademik başarı düzeyi üzerindeki görece önem sırası, (i) beklenti, (ii) değer, (iii) kaygı ve (iv) programa bağlılık yaklaşımı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, hem güdülenme alt ölçekleri hem de programa bağlılık yaklaşımı değişkenlerinin öğrenci akademik başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (p<0.05).

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, programa bağlılık yaklaşımı ile öğrenci akademik başarı düzeyi arasında negatif yönde (r=-0.038) bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=-0.15 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenci akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik değer değişkeni arasında pozitif yönde (r=0.21) bir ilişkinin olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun r=0.24 olarak hesaplandığı ve yine akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik beklenti değişkeni arasında pozitif yönde (r=0.47) bir ilişki

olup, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin $r=0.42$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Son olarak akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyi arasında negatif yönde hesaplanan korelasyonun ($r=0.45$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde $r=-0.31$ olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenci Akademik Başarı Düzeyi} = (-0.315 \times \text{Programa Bağlılık Yaklaşımı}) + (-1.355 \times \text{Değer}) + (2.907 \times \text{Beklenti}) + (-1.981 \times \text{Kaygı}) + (71.688).$$

4.10.2. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyi ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin öğrenci başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.31’de yer verilmiştir.

Tablo 4.31

Öğrenci Odaklı Uyarlama Yaklaşımının Gütülenme Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	55,328	16,017		3,454	,001	-	-	-
Öğrenci Odaklı Uyarlama	,301	,107	,167	2,800	,006	,241	,207	1,040
Değer	-1,374	,410	-,345	-3,349	,001	,206	-,245	3,097
Beklenti	2,777	,460	,646	6,039	,000	,471	,414	3,324
Kaygı	-1,868	,454	-,267	-4,188	,000	-,454	-,296	1,226

$n=181$, $R=,629$, $R^2=,395$, Düzeltilmiş $R^2=,381$, $F_{(4,176)}=28,742$, $p=,000$, $p<0,01$

Tablo 4.31 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir ($R=0.629$, $R^2=0.395$ $F_{(4,176)}=28.742$, $p<0.01$). Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki toplam

varyansın %40'ını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci akademik başarı düzeyi üzerindeki görece önem sırası, (i) beklenti, (ii) değer, (iii) kaygı ve (iv) öğrenci odaklı uyarılma yaklaşımı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, tüm bağımsız değişkenlerin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < 0.01$).

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenci odaklı uyarılma yaklaşımı ile öğrenci akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönde ($r = 0.241$) bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = 0.207$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenci akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik değer değişkeni arasında pozitif yönde ($r = 0.206$) bir ilişkinin olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r = -0.245$ olarak hesaplandığı ve yine akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik beklenti değişkeni arasında pozitif yönde ($r = 0.471$) bir ilişki olup, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin $r = 0.414$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Son olarak akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyi arasında negatif yönde hesaplanan korelasyonun ($r = 0.454$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde $r = -0.296$ olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Öğrenci Akademik Başarı Düzeyi = $(0.301 \times \text{Öğrenci Odaklı Uyarılma Yaklaşımı}) + (-1.374 \times \text{Değer}) + (2.777 \times \text{Beklenti}) + (-1.868 \times \text{Kaygı}) + (55.328)$.

4.10.3. Sınav odaklı uyarılma yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyi ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğretmenlerin sınav odaklı uyarılma yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin öğrenci başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.32'de yer verilmiştir.

Tablo 4.32

Sınav Odaklı Uyarlama Yaklaşımının GÜdülenme Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	75,362	16,839		4,476	,000	-	-	-
Sınav Odaklı Uyarlama	-,170	,118	-,086	-1,433	,153	-,095	-,107	1,013
Değer	-1,296	,416	-,326	-3,119	,002	,206	-,229	3,078
Beklenti	2,769	,467	,644	5,925	,000	,471	,408	3,325
Kaygı	-2,013	,459	-,288	-4,386	,000	-,454	-,314	1,216

n=181, R=,613, R²=,375, Düzeltilmiş R²=,361, F_(4,176)=26,452, p=,000, p<0,01

Tablo 4.32 incelendiğinde, öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleriyle birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=0.613, R²=0.375 F_(4,176)=26.452, p<0.01). Öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama yaklaşımı öğrencilerin değer, beklenti ve kaygı düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci akademik başarı düzeyi üzerindeki görece önem sırası, (i) beklenti, (ii) değer, (iii) kaygı ve (iv) sınav odaklı uyarlama yaklaşımı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece güdülenme alt ölçekleri olan değer, beklenti ve kaygı değişkenlerinin öğrenci akademik başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (p<0.01). Sınav odaklı uyarlama yaklaşımı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir (p>0.01).

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, sınav odaklı uyarlama yaklaşımı ile öğrenci akademik başarı düzeyi arasında negatif yönde (r=-0.095) bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=-0.107 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenci akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik değer değişkeni arasında pozitif yönde (r=0.206) bir ilişkinin olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun r=-0.229 olarak hesaplandığı ve yine akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik beklenti değişkeni arasında pozitif yönde (r=0.471) bir ilişki olup, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin r=0.408

olarak hesaplandığı görülmektedir. Son olarak akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyi arasında negatif yönde hesaplanan korelasyonun ($r=-.454$) diğer değişkenler kontrol edildiğinde $r=-0.314$ olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenci Akademik Başarı Düzeyi} = (-0.170 \times \text{Sınav Odaklı Uyarlama Yaklaşımı}) + (-1.296 \times \text{Değer}) + (2.769 \times \text{Beklenti}) + (-2.013 \times \text{Kaygı}) + (75.362).$$

4.10.4. Programın tasarlanması yaklaşımının öğrenci motivasyon düzeyi ile birlikte öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğretmenlerin program tasarlama yaklaşımı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin öğrenci başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.33'te yer verilmiştir.

Tablo 4.33

Programın Tasarlanması Yaklaşımının GÜdülenme Alt Ölçekleri ile Birlikte Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	55,032	15,403		3,573	,000	-	-	-
Programın Tasarlanması	,404	,099	,235	4,075	,000	,253	,294	1,018
Değer	-1,405	,401	-,353	-3,507	,001	,206	-,256	3,092
Beklenti	2,928	,451	,680	6,494	,000	,471	,440	3,347
Kaygı	-1,768	,444	-,253	-3,979	,000	-,454	-,287	1,233

n=181, R=,650, R²=,423, Düzeltilmiş R²=,410, F_(4,176)=32,209, p=,000, p<0,01

Tablo 4.33 incelendiğinde, öğretmenlerin program tasarlama yaklaşımının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleriyle birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R=0.65, R²=0.423, F_(4,176)=32.209, p<0.01). Öğretmenlerin program tasarlama yaklaşımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik değer, beklenti ve kaygı düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki toplam varyansın

%42'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrenci akademik başarı düzeyleri üzerindeki görece önem sırası, (i) beklenti, (ii) değer, (iii) kaygı ve (iv) programın tasarlanması yaklaşımı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, tüm bağımsız değişkenlerin öğrenci akademik başarı düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p < 0.01$).

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, programın tasarlanması yaklaşımı ile öğrenci akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönde ($r=0.253$) bir ilişkinin olduğu, fakat diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=0.294$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenci akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik değer değişkeni arasında pozitif yönde ($r=0.206$) bir ilişkinin olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu korelasyonun $r=-0.256$ olarak hesaplandığı ve yine akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik beklenti değişkeni arasında pozitif yönde ($r=0.471$) bir ilişki olup, diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişkinin $r=0.440$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Son olarak akademik başarı düzeyi ile İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyi arasında negatif yönde hesaplanan korelasyonun ($r=-.454$) ise diğer değişkenler kontrol edildiğinde $r=-0.2987$ olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Öğrenci Akademik Başarı Düzeyi= (0.404 x Programın Tasarlanması Yaklaşımı) + (-1.405 x Değer) + (2.928 x Beklenti) + (-1.768 x Kaygı) + (55.032).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarının elde edilmesinde faydalanılan araştırma bulgularının alanyazındaki diğer bulgularla benzerlik ve farklılıkları tartışılmıştır. Son olarak, bu araştırma sonuçları doğrultusunda, hem uygulayıcılara hem de gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler listelenmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarını belirlemek ve öğretmenlerin farklı program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonuçları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, nitel ve nicel veri analizinden elde edilen bulgular bir araya getirilerek sunulmuştur.

5.1.1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ilk alt amacı kapsamında, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını sınıflarında nasıl uyguladıklarını belirlemek amacıyla programın uygulandığı sınıflarda gözlemler yapılmış, hem öğretmen hem de öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin sınıflarda yaptıkları uygulamalara ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Son olarak gözlem ve görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerden yola çıkarak bir ölçme aracı geliştirilmiş ve öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları, nicel olarak geniş örneklem üzerinde de incelenmiştir.

Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilen bulgular, ortaokul yedinci sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin *programa bağlılık*, *programın uyarlanması* ve *programın tasarlanması* olmak üzere temelde üç farklı yaklaşım sergilediklerini göstermiştir. Her bir yaklaşım altında öğretmenlerin öğrenci odaklı ya da sınav odaklı uygulamalar yapmaktadırlar. Bununla birlikte, özellikle programın uyarlanması

yaklaşımı altında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğrenci odaklı ve sınav odaklı uygulamalar, dayandıkları felsefe açısından birbirinden oldukça farklılık gösterdiğinden, program uyarlama yaklaşımı, sınav odaklı ve öğrenci odaklı uyarlamalar olacak şekilde ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Hem nitel hem de nicel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun sınıflarında uyarlama yaklaşımına eğilim gösterdiği, bu yaklaşımı programa bağlılık ve programın tasarlanması yaklaşımlarının takip ettiği görülmüştür.

Türkiye’de öğretim programları merkezîyetçi bir anlayışla geliştirilmekte ve tüm öğretmenlerin söz konusu programı belirtildiği şekilde sınıflarında uygulaması, yani programa bağlı kalmaları beklenmektedir. Bu beklentiye rağmen çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenler program üzerinde bazı uyarlamalar yapmaktadırlar. Çalışma gruplarındaki öğretmenlerin ilgili program materyalleri üzerinde yaptıkları uyarlama düzeylerinin, benimsedikleri program uygulama yaklaşımlarının önemli bir belirleyicisi olduğu görülmektedir. Şekil 5.1’de öğretmenlerin MEB tarafından yayınlanan 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ve program materyalleri üzerinde yaptıkları uyarlama düzeylerine göre sahip oldukları program uygulama yaklaşımları gösterilmektedir.



Şekil 5.1. Öğretmenlerin Yaptıkları Uyarlama Düzeylerine Göre Program Uygulama Yaklaşımları

Programa bağıllık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, programı takip edilmesi gereken bir kılavuz olarak görmekte ve sınıflarında program materyallerini uygulamanın zorunluluğuna dikkat çekmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin temel özelliği program materyallerini sınıflarında adım adım, hiçbir değişiklik yapmadan uygulamalarıdır. Araştırma boyunca genel olarak öğretmenlerin çoğunun program materyalleri olan ders kitaplarını resmi öğretim programı olarak algıladıkları, resmi programdaki kazanım ve içeriği yansıttıkları için derse hazırlanırken çoğunlukla resmi öğretim programından değil, ders kitaplarından faydalandıkları görülmüştür. Bu kapsamda programa bağıllık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler de sınıflarında ders kitaplarını eksiksiz bir şekilde takip ederek programa bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, nitel çalışma grubunda programa bağıllık yaklaşımına eğilim gösteren iki öğretmenin de program materyalleri ile ilgili görüşleri farklılaşmaktadır. Daha genç yaşta ve daha az tecrübeye sahip olan, orta başarı düzeyindeki bir okulda görev yapan kadın öğretmen, program materyallerinin iyi bir şekilde hazırlandığını, öğrenci seviyesine uygun olduğunu ve bu nedenle program materyallerini sınıfında bire bir uyguladığını belirtmiştir. Daha tecrübeli olan ve yüksek başarı düzeyindeki bir okulda görev yapan erkek öğretmen ise, program materyallerinin yetersiz ve öğrenci seviyesinin çok altında olduğunu belirterek, mecburiyetten dolayı program materyallerine bağlı bir öğretim gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Tokgöz (2013, s. 196), öğretmenlerin ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programını sınıflarında nasıl dönüştürdüklerine ilişkin gerçekleştirdiği tez çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre programa bağlı kalan öğretmenlerin bir kısmı, programın öğretimin niteliğini arttırdığına yönelik görüşe sahip iken, diğer bir grup öğretmen ise resmi öğretim programının, öğretimin niteliği ve mesleki gelişim konusunda kendilerine engel oluşturduğuna yönelik bir düşünceye sahiptirler. Programa bağıllık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, programın öğeleri açısından sınıflarındaki uygulamaları incelendiğinde, öğretmenler program materyalleri dışında kazanım ve içeriğe derslerinde yer vermemekte ve bu materyallerde bulunan etkinlikleri sırasıyla ve hiçbir değişiklik yapmadan uygulamaktadırlar. Sınama durumlarına ilişkin etkinliklerin planlanıp yürütülmesinde de resmi öğretim programı kapsamında yıllık plan ile program materyallerini dikkate almaktadırlar. Öğretmenlerin resmi öğretim programında önerilen öz-değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme tekniklerinden ziyade ağırlıklı olarak geleneksel değerlendirme

tekniklerine ve ödev kontrolü gibi kısmen süreç değerlendirmeye başvurmaları ise dikkat çekmektedir.

Programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, MEB resmi öğretim programı kapsamında hazırlanan ders kitaplarını yetersiz bularak bu kitaplardaki içerik ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmektedirler. Bununla birlikte program materyallerinin sınıflarda uygulanmasına yönelik hükümet politikası, merkezi sınavlarda resmi öğretim programındaki kazanım ve içerikten faydalanılması gibi sebeplerden dolayı sınıflarında program materyallerini kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda, programın uyarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin temel özellikleri, sınıflarında resmi öğretim programı kapsamında hazırlanan program materyallerine yer vermekle birlikte, bu materyallerdeki eksiklik ve sınırlılıkları, ekleme yapma, atlama, çıkarma, ek kaynak ve alıştırmaya getirme gibi uyarlamalarla gidermeye çalışmalarıdır. Öğretmenlerin program materyallerinde yaptıkları bu uyarlamaların gerekçeleri, ne tür bir uyarlama yaklaşımına sahip olduklarını belirlemektedir. Program materyallerinde yer alan kazanımlar, içerik ve etkinliklerde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve seviyesini dikkate alarak uyarlamalar yapan öğretmenler öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösterirken, öğrencinin sınav notuna yönelik performansını arttırmak ve öğrenciyi sınavlara hazırlamak amacıyla uyarlamalar yapan öğretmenler, sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim göstermektedirler.

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin ilgili program materyallerini sınıflarında uygularken odak noktaları, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyeleridir. Bu öğretmenler resmi öğretim programını ve program materyallerini öğretimde sınırları çizen bir çerçeve olarak tanımlamakta, bu çerçevenin içini zenginleştirmenin öğretmene bağlı olduğunu belirtmektedirler. Program materyallerini yetersiz gördükleri halde zorunluluktan dolayı sınıflarında kullanan bu öğretmenler, ilgili programın ve program materyallerinin geliştirilmesi sırasında programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin sürece dâhil edilmemesinden ve görüşlerinin dikkate alınmamasından rahatsızdırlar. Programın öğeleri açısından sınıfta yaptıkları uygulamalar incelendiğinde, öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, program materyallerindeki kazanımlara, içeriğe ve etkinliklere derslerinde yer vermekle birlikte, öğrenci ilgisi, isteği, ihtiyacı ya da seviyesi doğrultusunda sınıfta ekstra bir bilgiye, kelimeye, etkinliğe yer verebilmektedirler. Öğrencinin seviyesine uygun olmayan, ilgisini çekmeyen bir etkinlik ile karşılaştıklarında ise bu etkinliği daha

uygulanabilir ve eğlenceli bir hale dönüştürerek uygulayabilmektedirler. Bu öğretmenler, sınıflarına genellikle öğrencilerin severek, eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak ve onların aktif katılabileceği ekstra etkinlikler getirmekte ve derslerinde öğrenci odaklı yöntem ve tekniklere sıklıkla yer vermektedirler. Sınama durumlarında hem geleneksel değerlendirme tekniklerini hem de sözlü notu, ödev kontrolü, derse katılım, portfolyo değerlendirme gibi süreç değerlendirmeyi dikkate almaktadırlar. Bununla birlikte sınama durumlarının öğrenci üzerinde yarattığı kaygı ve stresi azaltmak için, ara sınavları daha eğlenceli bir hale getirmeye çalışmakta, bu sınavlarda sınav notundan ziyade öğrenmenin önemini vurgulamaktadırlar.

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin ilgili program materyallerini sınıflarında uygularken odak noktaları, öğrencinin sınav performansını arttırmaktır. Bu öğretmenler, ülke çapında tüm öğretmenler tarafından ortak bir uygulama öngördüğü için, resmi öğretim programını ve program materyallerini sınav ortaklığı sağlayan bir araç olarak görmektedirler. Özellikle ulusal sınavlarda ilgili program materyallerindeki kazanımlar ve içerik dikkate alındığından, öğretimin planlanmasında program materyallerini dikkate almaktadırlar. Diğer taraftan bu öğretmenler, programın yapılandırmacı felsefesi ile eğitim sisteminin dayattığı ulusal sınavlar arasındaki çelişkidenden dolayı, özellikle öğrenci, veli, okul yöneticisi gibi paydaşların da yüksek başarı beklentisiyle, öğrencinin sınav performansını arttırmaya odaklanarak, program materyallerindeki öğrenci odaklı ve iletişimsel öğeleri çoğu zaman göz ardı etmektedirler. Programın öğeleri açısından sınıfta yaptıkları uygulamalar incelendiğinde, sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, program materyallerinde yer alan kazanımlara, içeriğe ve etkinliklere eksiksiz bir şekilde yer vermeye çalıştıkları, bununla birlikte dinleme ve konuşma gibi iletişimsel kazanım ve etkinliklerden ziyade, dilbilgisi ve kelime öğretimine yönelik kazanımlara ve bu kazanımların pekiştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verdikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerin program materyalleri dışında sınıfa getirdikleri ek etkinlikler de yine öğrencinin dilbilgisi ve kelime bilgisini pekiştirmeye yönelik alıştırmalar şeklindedir. Bu öğretmenler derslerinde çoğunlukla düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerine başvurmakta, program materyallerindeki oyun oynama, şarkı dinleme, video izleme gibi daha iletişimsel odaklı etkinlikleri atlamaktadırlar. Sınama durumlarında bu öğretmenler, süreç değerlendirme yerine dönem sonunda yapılan yazılı sınavları önemsemekte ve dönem boyunca sınavda çıkabilecek konulara vurgu yaparak öğrencilerini bu sınavlara hazırlamaktadırlar.

Kısacası bu öğretmenler, sınıfta yaptıkları uygulamalarda öğrencilerin ilgi ve isteklerinden ziyade, sınav performanslarını arttırmaya öncelik vererek, programın uygulanmasında iletişimsel öğeleri ve öğrenci özelliklerini göz ardı edecek uyarlamalar yapmaktadırlar.

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler özel okullarda çalışmakta olup, MEB tarafından hazırlanan program materyallerini derslerinde kullanma zorunluluğuna sahip değildirler. Bu öğretmenler programın sınıfta nasıl uygulanacağını, öğrenci özellikleri doğrultusunda, öğretmene bağlı olduğunu düşünmektedirler. Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler yeni bir program tasarlamasalar da, derslerinde kullanacakları kaynak kitabı seçmede söz hakkına sahip olmaları ve sınıfta yaptıracağı etkinlikleri özgürce planlayabilmeleri açısından diğer öğretmenlerden farklılık göstermektedirler. Çalıştıkları özel kurumların kendilerine verdiği bu esneklikten dolayı bu öğretmenlerin temel özelliği, programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin aksine, sınıflarında resmi öğretim programı ve program materyalleri dışında belirlenen başka bir kaynağı kullanmaları ve programın öğeleri açısından incelendiğinde de MEB program materyallerinde bulunanlardan farklı kazanım, içerik ve etkinliklere yer vermeleridir. Çalıştıkları özel kurumların sahip olduğu olanaklar sayesinde bu öğretmenlerin sınıflarında derse ayırdıkları ders saati ve sınav etkinlikleri de MEB'e bağlı devlet okullarından farklılaşmaktadır. Bu öğretmenler öğretimin planlanmasında öğrenci özelliklerinden ve kendi öğretim tecrübelerinden faydalanmaktadırlar. Kullandıkları kaynaklar MEB program materyallerinden tamamen farklı olduğu için, öğrencilere verdikleri kazanımlar, kullanılan temalar ve etkinlikler de farklılaşmaktadır. Bu öğretmenler, özel kurumlarda öğrenim gören öğrenci kitlesinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için, öğretim süreçlerinde ortaokul yedinci sınıf seviyesinin daha üstünde kazanım ve içeriğe yer verebilmektedir. Dahası, derslerinde daha önceden diğer meslektaşları ile birlikte belirledikleri bir kaynağı takip etmelerine rağmen, öğrenci ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda gerekli gördüklerinde, bu kaynaktaki etkinliklerde uyarlamalar yapmaktadırlar. Yine özel okulların kendilerine tanıdığı imkânlar ve daha fazla ders saati doğrultusunda, sınıflarında iletişim odaklı ve öğrenci aktif etkinliklere çok daha fazla yer verebilmektedirler. Sınav durumları açısından bakıldığında ise, diğer yaklaşımlara sahip öğretmenlerden farklı olarak, öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik değerlendirmelerin de gerçekleştirildiği görülmektedir.

5.1.2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuçlar

Ortaokul yedinci sınıflarda öğretim yapan İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, okul başarı düzeyi, program geliştirme çalışmalarında bulunma durumu ve mezun olunan lisans programı gibi çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma sorusu kapsamında nicel veri analizinden elde edilen bulgulardan faydalanılmıştır.

Araştırmanın hem nitel hem de nicel çalışma grubunda kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından daha fazladır. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları *cinsiyet* değişkeni açısından incelendiğinde, sadece öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı için kadın ve erkek öğretmenlerin ortalaması arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Yani kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına daha fazla eğilim göstermektedir.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları *okul türü* değişkeni açısından incelendiğinde, sınav odaklı uyarlama yaklaşımı hariç, diğer tüm yaklaşımlarda okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama ve programın tasarlanması yaklaşımlarına devlet okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha fazla eğilim gösterdikleri görülmektedir. Diğer taraftan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise, özel okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla, programa bağlılık yaklaşımına daha fazla eğilim gösterdikleri açıktır. Sınav odaklı uyarlama yaklaşımı için iki okul türünde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları *mesleki kıdemleri*, yani meslekteki görev yılları, bir diğer deyişle deneyimleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama ve sınav odaklı uyarlama yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan programın tasarlanması ve programa bağlılık yaklaşımları ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça programın tasarlanması yaklaşımına olan eğilimleri azalmakta ve programa bağlılık yaklaşımına olan eğilimleri artmaktadır.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları *okul başarı düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerinin sınav odaklı uyarlama ve programa bağlılık yaklaşımlarına gösterdikleri eğilimin, okul başarı düzeyine göre istatistiksel açıdan

anlamli bir Şekilde farklılaşmadığı görölmektedir. Diğer taraftan, hem öğrenci odaklı uyarlama hem de programın tasarlanması yaklaşımları ile okul başarı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, başarı düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler, düşük başarı düzeyinde görev yapan öğretmenlere kıyasla öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına daha fazla eğilim göstermektedirler. Benzer Şekilde başarı düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler, orta ve düşük başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla programın tasarlanması yaklaşımına daha fazla eğilim göstermektedirler.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları *program geliştirme çalışmalarında bulunma durumu* değişkenine göre incelendiğinde, nicel çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir kısmının daha önce program geliştirme çalışmalarında yer almadıkları dikkat çekmektedir. Yapılan analizler daha önce program geliştirme çalışmalarında yer almış öğretmenler ile program geliştirme çalışmalarında bulunmamış öğretmenler arasında program uygulama yaklaşımlarına gösterdikleri eğilim açısından bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları *mezun oldukları lisans programı* değişkenine göre incelendiğinde, İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler ile İngilizce öğretmenliği lisans programı dışında diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin, ilgili programı sınıflarında uygularken eğilim gösterdikleri program uygulama yaklaşımı açısından farklılaşmadığı görölmektedir.

5.1.3. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerine ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuçlar

Araştırmanın bu alt amacı kapsamında, öğrencilerin motivasyon düzeylerine ve motivasyon düzeylerinin cinsiyet, okul türü, okul başarı düzeyi değişkenleri açısından farklılaşma durumuna yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Nicel çalışma grubundaki yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri, değer ve beklenti boyutlarında düşük, kayđı boyutunda ise yüksek seviyede bulunmuştur. Yani, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önem ile dersteki potansiyel başarılarına dair algıları ve dersin içeriğini anlama konusunda kendilerine güven düzeyleri düşük, dersin sınavlarına yönelik endişeleri ise yüksektir.

Öğrencilerin motivasyon düzeyleri *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde, değer, beklenti ve kayđı boyutlarında kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu

fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla, İngilizce dersine daha fazla önem vermekte, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik daha fazla kendilerine güvenmekte ve aynı zamanda İngilizce dersi sınavlarında daha fazla kaygı yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin motivasyon düzeyleri *okul türü* değişkenine göre incelendiğinde, değer, beklenti ve kaygı boyutlarında devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler ile özel okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, özel okullarda öğrenim gören öğrenciler, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere kıyasla, İngilizce dersine daha fazla önem vermekte, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik daha fazla kendilerine güvenmekte ve İngilizce dersi sınavlarında daha az endişe yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin motivasyon düzeyleri *okul başarı düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde, değer boyutu kapsamında, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önemin, öğrenim gördükleri okulun başarı düzeyine göre istatistik açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer taraftan, beklenti ve kaygı boyutu açısından bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun başarı düzeyi yükseldikçe, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendilerine güvenleri artmakta ve İngilizce dersi sınavlarındaki endişeleri azalmaktadır. Düşük başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, orta ve yüksek başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güven düzeyleri daha düşüktür. Yüksek başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler, düşük ve orta başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla, İngilizce dersi sınavlarında daha az endişelidirler.

5.1.4. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerine ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuçlar

Ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyet, okul türü ve okul başarı düzeyi değişkenlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma sorusu kapsamında, nicel veri analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Nicel çalışma grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde yazılı sınav notlarından faydalanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları puan ortalaması, öğrencilerin İngilizce dersi başarı düzeylerinin iyiye yakın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri *cinsiyet* değişkeni açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Yani İngilizce dersinde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdırlar.

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri *okul türü* değişkenine göre incelendiğinde, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının devlet okullarından öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Yani özel okullarda öğrenim gören öğrenciler İngilizce dersinde devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha başarılıdırlar.

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri *okul başarı düzeyi* değişkenine göre incelendiğinde, okul başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için yapılan testler orta ve yüksek başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin düşük başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha başarılı olduklarını göstermiştir. Yine, İngilizce dersinde, yüksek başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrenciler orta başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha başarılıdırlar.

5.1.5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğrencilerin değer ve beklenti boyutlarından aldıkları puanlarla İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer ve İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri arttıkça, İngilizce dersine yönelik başarı düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin kaygı boyutundan aldıkları puan ile İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yani öğrencilerin İngilizce dersi sınavlarında yaşadığı endişe azaldıkça, İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri artmaktadır.

5.1.6. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ile öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasında ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama ve programa bağlılık yaklaşımları ile öğrencilerin değer, beklenti, kaygı boyutlarından aldıkları puanlar ve akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımı ile öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımına gösterdikleri eğilim arttıkça, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımı ile öğrencilerin değer, beklenti ve kaygı boyutlarından aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımı ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve değer, beklenti boyutlarından aldıkları puanlar arasında, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına gösterdikleri eğilim arttıkça, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri, İngilizce dersine verdikleri önem ve İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri de artmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımları ile öğrencilerin kaygı boyutundan aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

5.1.7. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin %22'lik bir kısmı öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önem, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce sınavlarında duydukları kaygı ile açıklanmaktadır. İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güven düzeyleri öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde en fazla etkiye sahip iken, bunu İngilizce sınavlarında duydukları kaygı ve İngilizce dersine verdikleri değer takip etmektedir.

5.1.8. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin değer beklenti ve kaygı boyutlarından aldıkları puanları açıklama düzeyleri anlamlı bulunmamıştır. Yani programa bağlılık yaklaşımına eğilim göstererek sınıflarında MEB program materyallerine bağlı bir öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce dersi sınavlarında kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Nitel bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Sınıflarında sadece program materyallerine yer veren öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrenciler de kitaptaki etkinlikleri sıkıcı ve faydasız bulmakta, öğretmenlerinin daha farklı etkinliklere yer vermelerini talep etmektedirler. Sınıfta sadece program materyallerine bağlı kalmak öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerine olumlu bir katkı sağlamamaktadır.

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin değer ve beklenti boyutlarından aldıkları puanları açıklama düzeyleri anlamlı bulunurken, kaygı boyutundan aldıkları puanları açıklama düzeyi anlamlı bulunmamıştır. Yani öğrenci ilgi, ihtiyaç, seviye ve beklentileri doğrultusunda program materyallerinde uyarlamalar yapan öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer ve İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri üzerinde önemli bir etkisi varken, öğrencilerin İngilizce dersi sınavlarındaki kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Öğrencilerin hem İngilizce dersine verdikleri önemin hem de İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenlerinin %3'lük bir kısmı öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına gösterdiği eğilim ile açıklanmaktadır. Nitel araştırma bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenciler program materyallerindeki etkinlikleri sıkıcı ve faydasız buldukları için öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin bu materyallerdeki etkinlikleri öğrenci ilgi ve seviyeleri doğrultusunda uyarlaması ve sınıfa program materyalleri dışında etkinlik getirmesi öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlamaktadır. Öğrenciler program materyalleri dışındaki ek bilgilerin ve etkinliklerin daha eğlenceli ve faydalı olduğunu belirterek, İngilizce dersini sevmelerinde öğretmenlerinin etkili olduğunu açıkça dile getirmektedirler. Ayrıca bu öğretmenlerin sınıflarında eğlenceli bir öğretim

sürdüremeleri ve öğrencilere karşı olan olumlu tutum ve davranışları da öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin değer beklenti ve kaygı boyutlarından aldıkları puanları açıklama düzeyleri anlamlı bulunmamıştır. Yani sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce dersi sınavlarında kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Nitel veri analizi sonucunda elde edilen bulgular da nicel sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmanın nitel çalışma grubundaki öğrenciler, program materyallerindeki etkinlikleri sıkıcı ve faydasız buldukları için, sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin pekiştirme amaçlı yaptıkları ek etkinlikleri kitaptaki etkinliklere kıyasla daha fazla sevmekte ve daha faydalı bulmaktadırlar. Bununla birlikte bu öğretmenlerin program materyallerindeki dinleme, konuşma ve grup etkinlikleri gibi iletişimsel ve öğrenci odaklı etkinlikleri atlamaları, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. İngilizce dersinin ulusal sınavlarda yer alması, bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Fakat öğrenciler İngilizce dersine olan ilgilerini ve bu dersi sevmeye nedenlerini sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerine değil, derse yönelik kendi ilgilerine ya da diğer İngilizce öğretmenlerine bağlamaktadırlar. Bu durum, sınav odaklı öğretmenlerin, her ne kadar pekiştirme amaçlı ek etkinliklere yer verseler de öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap etmedikleri ve öğrenci odaklı etkinlikleri görmezden geldikleri için, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde önemli bir etkilerinin olmadığını göstermektedir. Tam tersine, sınıfta yaptıkları etkinliklerde öğrencinin sınav performansını öncelikli tutan bu öğretmenlerin, öğrencilerin yanlışlarına karşı toleranssız davranışları, sınıftaki otoriter tutumları ve öğrenci isteklerine karşı olumsuz davranışları öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır.

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin değer, beklenti ve kaygı boyutlarından aldıkları puanları açıklama düzeyleri anlamlı bulunmamıştır. Yani programın tasarlanması yaklaşımına eğilim göstererek sınıflarında MEB program materyalleri dışında tamamen farklı kaynaklar kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değer, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce dersi sınavlarındaki kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç nitel

bulgularla kısmen desteklenmektedir. Nitel çalışma grubundan elde edilen veriler öğrencilerin, program materyalleri dışında da olsa belli bir kaynağa bağlı ders işlemeyi sevmediklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzun süre herhangi bir kaynağa bağlı kalmadan yaptırdığı sınıf içi etkinlikler de öğrencilerde öğretmenin ders işlemediğine dair bir izlenim bırakmakta, bu da öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan, öğrenciler MEB program materyalleri ile karşılaştıklarında, öğretmenlerinin kullandığı kaynağı daha ilgi çekici bulmakta, öğretmenlerinin kullanılan kaynak dışında etkinliklere yer vermesi ya da kendi planlarını oluşturmalarına fırsat vermesi öğrencilerin derse olan ilgisini çekmektedir. Bu öğretmenlerin de sınıfta yaptıkları uygulamalarda öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler gibi öğrenci özelliklerini dikkate almaları öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

5.1.9. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmamıştır. Yani programa bağlılık yaklaşımına eğilim göstererek sınıflarında MEB program materyallerine bağlı bir öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Nitel bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenciler MEB program materyallerindeki içerik ve etkinliklerin dersin konularının pekiştirilmesi için yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle programa bağlılık yaklaşımı kapsamında, derslerinde sadece bu yetersiz içerik ve etkinliklere yer veren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olmamaktadır.

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmuştur. Yani sınıflarında öğrenci ilgi, ihtiyaç, seviye ve beklentileri doğrultusunda program materyallerinde uyarlamalar yapan öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin %6'lık bir kısmı öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına gösterdikleri eğilim ile açıklanmaktadır. Nitel bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin

derslerinde öğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılamak adına ek bilgi ve etkinliklere yer vermeleri ve öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda program materyallerindeki etkinliklerde uyarlamalar yapmaları, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına ve öğrenmenin daha kalıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmamıştır. Yani sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Nitel bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, dersteki başarılarını genellikle dersin öğretmenin sınıfta yaptırdığı uygulamalardan ziyade, kendi çabaları, özel dil kursları ve daha önceki İngilizce öğretmenleri gibi farklı faktörlerle açıklamaktadırlar. Öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate almadan, ağırlıklı olarak sınav performansı üzerine odaklanan bu öğretmenler, sadece özel okullarda yüksek başarı beklentisi olan öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarını bir nebze karşılamakta, fakat genel olarak öğrenmenin kalıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olamamaktadırlar.

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmuştur. Yani programın tasarlanması yaklaşımına eğilim göstererek sınıflarında MEB program materyalleri dışında tamamen farklı kaynaklar kullanan öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin %6'lık bir kısmı öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımına gösterdikleri eğilim ile açıklanmaktadır. Nitel bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Nitel çalışma grubunda programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler özel okullarda görev yapmaktadırlar. MEB program materyallerinden tamamen farklı bir kaynağa yer veren ve ders saatleri devlet okullarına kıyasla çok daha fazla olan bu öğretmenlerin derslerinde çok sayıda etkinlik yaptırması, öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenip pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır.

5.1.10. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile birlikte öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar

Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin İngilizce dersi

akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin %38'lik bir bölümü, öğretmenlerin programa bağlılık yaklaşımına gösterdikleri eğilim ile birlikte öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önem, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce dersi sınavlarındaki kaygı düzeyleri ile açıklanmaktadır. İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güven düzeyleri öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde en fazla etkiye sahip iken, bunu İngilizce dersine verdikleri değer, İngilizce sınavlarında duydukları kaygı ve öğretmenlerin programa bağlılık yaklaşımına eğilim düzeyleri takip etmektedir.

Öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin %40'lık bir bölümü, öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına gösterdikleri eğilim ile birlikte öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önem, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce dersi sınavlarındaki kaygı düzeyleri ile açıklanmaktadır. İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güven düzeyleri öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde en fazla etkiye sahip iken, bunu İngilizce dersine verdikleri değer, İngilizce sınavlarında duydukları kaygı ve öğretmenlerin öğrenci odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim düzeyleri takip etmektedir.

Sınav odaklı uyarlama yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi güdülenme ölçeğinin değer, beklenti ve kaygı alt boyutları için anlamlı bulunurken, sınav odaklı uyarlama yaklaşımı için anlamlı bulunmamıştır. Yani öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri, İngilizce dersine verdikleri önem, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güvenleri ve İngilizce sınavlarında duydukları kaygı ile açıklanabilirken, öğretmenlerin sınav odaklı uyarlama yaklaşımı ile birlikte açıklanamamaktadır.

Programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile birlikte, öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini açıklama düzeyi anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeylerinin %42'lik bir bölümü, öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımına gösterdikleri eğilim ile birlikte öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önem, İngilizce dersindeki başarılarına yönelik

kendine güvenleri ve İngilizce dersi sınavlarında kaygı düzeyleri ile açıklanmaktadır. İngilizce dersindeki başarılarına yönelik kendine güven düzeyleri öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde en fazla etkiye sahip iken, bunu İngilizce dersine verdikleri değer, İngilizce sınavlarında duydukları kaygı ve öğretmenlerin programın tasarlanması yaklaşımına eğilim düzeyleri takip etmektedir.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonuçlarının ilgili alanyazın bağlamındaki yerinden bahsedilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçların alanyazında bu konuda yapılmış önceki araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılıklarına değinilmiştir. Elde edilen sonuçların tartışılması, araştırmanın ana amacı doğrultusunda, (1) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımları ve (2) bu yaklaşımların öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkileri olmak üzere, iki başlık altında ele alınmıştır.

5.2.1. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarına ilişkin tartışma

Türkiye’de öğretim programları merkezi bir anlayışla hazırlandığı için öğretmenlerin de sınıflarındaki uygulamalarda merkezi anlayışla hazırlanan bu programlara ve program materyallerine bağlı kalmaları beklenmektedir. Bu beklentiyle özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarda program materyalleri dışında başka bir kaynak ya da materyale yer vermeleri yasaklanmıştır. Bu konuda MEB tarafından okullara uyarıcı yazılar gönderilmekte, okul yönetiminin materyal kullanımını takip etmesi beklenmektedir. Bütün bu kısıtlamalara rağmen, öğretmenlerin program materyallerini sınıflarında farklı şekillerde kullanmaları dikkat çekmektedir. Programın uygulanması öğretmenlerin görüş ve bilgilerinden etkilenen dinamik bir süreçtir (Remillard, 2005, s. 222). Bu araştırma sonuçlarında da programı sınıflarında uygularken farklı yaklaşımlara sahip olan öğretmenlerin programın kendisi ve uygulanması ile ilgili farklı görüşlere sahip oldukları açıktır. Bazı öğretmenler ilgili programı uygulanması gereken bir zorunluluk olarak görürken, bazıları programın sınav ortaklığı sağlayan bir kılavuz olduğunu belirtmektedir. Diğer bir kısım öğretmen ise programı sınırları belirleyen bir çerçeve olarak görmekte ve bu çerçevenin içini zenginleştirmenin öğretmenlere bağlı olduğuna inanmaktadır. Bu görüşler doğrultusunda bazı öğretmenler söz konusu program materyallerini, ya kendi sınıflarında uygulanabilir olmasından ya da uygulanabilir olmasa bile zorunluluktan

dolayı aynen uygulamaktadırlar. Diğer taraftan, program materyallerin öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun olmadığı ya da ulusal sınav sistemi ile çeliştiği gerekçesiyle aynen uygulanmasının mümkün olmadığını belirten öğretmenler ise bu materyallerde uyarlamalar yapmaktadırlar. Alan yazında, öğretmen inançları, değerleri, deneyimleri, karar verme süreçleri, konu alanı bilgileri gibi pek çok faktörün öğretim programının uygulanmasında etkili olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Azano vd., 2011, s. 693; Barnes, 2005, s. 15; Bay vd., 2017, s. 129; Bümen vd., 2014, s. 203; Cosden, 1991, s. 5; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s.47; Erickson ve Shultz, 1992, s. 465; Grossman ve Thompson, 2004, s. 7; Kabaoğlu, 2015, s. 83; Öztürk, 2012, s. 271; Remillard, 2005, s. 237; Sherin ve Drake, 2004, s. 1; Tokgöz, 2013, s. 197). Öğretmen özellikleri dışında sınıf mevcudu, öğrenci özellikleri, okul türü, okulun bulunduğu bölge, gerekli ekipmanların temini gibi faktörler de öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarına katkıda bulunmaktadır (Barnes, 2005, s. 16; Sherin ve Drake, 2004, s. 6; Tokgöz, 2013, s. 195). Bu çalışma sonucunda da, alan yazındaki verileri destekler nitelikte, öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, okulun başarı düzeyi faktörlerine göre farklılık göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin sınıflarında erkek öğretmenlere oranla, program materyallerinde daha fazla öğrenci özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yaptıkları, diğer bir deyişle, sınıflarına getirdikleri materyal ve etkinliklerde öğrenci özelliklerini daha fazla dikkate aldıkları görülmüştür. Çalışma örnekleminin de yansıttığı gibi İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Numanoglu ve Bayır, (2009, s. 207) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre kadın öğretmen adayları materyal hazırlama konusunda kendilerini erkek öğretmen adaylarından daha yeterli görmekle birlikte, okulun bulunduğu çevrenin sosyokültürel ve ekonomik bağlamda eğitim-öğretim sürecinde önemli olduğunu düşünmektedirler. Gömleksiz, Kan ve Serhatlıoğlu (2010, s. 8) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan bir diğer çalışma sonucuna göre kadınlar, öğretim materyali hazırlanırken öğrenci gelişim düzeylerinin dikkate alınması ve bu materyallerin öğrencilerin derse katılımını sağlaması açısından, materyal geliştirmeye yönelik eğitimleri daha etkili bulmaktadır. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin öğretim sürecinde, öğrencinin ve öğretimin yapıldığı çevrenin özelliklerini daha fazla dikkate aldıklarının bir göstergesi olabilir. Fakat örneklem grubundaki erkek öğretmenlerin sayıca az olmasından dolayı cinsiyet değişkeni ile ilgili böyle kesin bir yorumlama yapmak zordur. Öğretmenlerin öğrenci

odaklı uyarılma yapmalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun daha iyi anlaşılabilmesi için bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenler sınıfta yaptıkları uygulamalarda öğrenci özelliklerine yönelik uyarılma ve etkinliklere daha fazla yer verirken; devlet okullarında görev yapan öğretmenler, ulusal sınav sisteminin getirdiği baskı ve MEB'in programa bağlı kalınması konusunda öne sürdüğü zorunluluk gibi nedenlerden dolayı, özel okullara kıyasla daha fazla programa bağlılık göstermektedirler. Özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında sınav odaklı uyarılma yaklaşımları açısından ise bir fark bulunmamıştır. Bu durum, akademik başarının ve ulusal sınavlardan elde edilecek puanın oldukça önemsendiği Türk eğitim sisteminde, hem özel okullarda hem de devlet okullarında, ulusal sınavlara hazırlık amaçlı etkinliklere yer verilmesiyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımları, mesleki kıdemlerine, yani görevdeki hizmet sürelerine göre farklılaşmaktadır. Alan yazındaki bazı örneklerde özellikle program materyallerini ilk defa kullanmaya başlayan öğretmenlerin programa bağlı kalmaya daha eğilimli oldukları görülmüştür (Grossman ve Thompson, 2004, s. 3; Heaton, 2000, Akt., Sherin ve Drake, 2004, s. 5; Shower vd., 2009, s. 137). Ball ve Feiman-Nemser (1988, s. 421), program materyallerinin, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin, belirli içerikler üzerinde pedagojik düşünmeyi öğrenmelerine ve konu alanı bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. İlk başlarda bu materyallerin kullanılması, ilerleyen süreçlerde öğretmenlerin kendi materyallerini oluşturabilmeleri için ihtiyaç duydukları beceriyi sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında da öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında program materyallerinin kendilerine iyi bir kılavuz olduğunu belirtmelerine rağmen, özellikle nicel araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça programa bağlılık düzeylerinin de arttığını ve resmi öğretim programı dışında kazanım, içerik ve etkinliklere yer verme, yani programın tasarlanmasına yönelik eğilimlerinin azaldığını göstermiştir. Alan yazındaki verilerle kısmen ters düşen bu bulgu, programın tasarlanması yaklaşımının görüldüğü özel okullarda genellikle genç öğretmenlerin çalışması ile alakalı olabilir. Mesleki kıdem arttıkça programa bağlılık düzeyinin artması ise genç öğretmenlerin resmi öğretim programı dışında daha çeşitli etkinlikler yapmaya daha hevesli olmaları, deneyimli olan yaşça büyük öğretmenlerin ise mesleğin verdiği yorgunluk ile çeşitli etkinlikler oluşturmaktan ziyade var olanı uygulamaya eğilimli olmaları ile açıklanabilir. Alan yazında öğretmenlerin yaş, kıdem ya da hizmet sürelerinin mesleki

tükenmişlik düzeyine etkilerine yönelik çalışmalar yer almaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007, s. 480; Durak ve Seferoğlu, 2017, s. 782; Erçen, 2009, s. 7; Uştu, 2013, s. 117). Öğretmenler iş yaşamına yeni başladıklarında mesleklerine karşı daha duyarlı olup, daha çok beklentiye sahiptirler. Diğer taraftan mesleklerini uzun süre sürdüren öğretmenlerde ise yıpranmışlık düşüncesi gelişmekte ve bu öğretmenlerde yaşla birlikte duygusal tükenme ve işlerine karşı duyarsızlaşma gelişmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005, s. 125).

Okulun başarı düzeyi arttıkça öğretmenlerin öğrenci özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapma eğilimleri artmakta ve resmi program materyallerine bağlılık düzeyleri azalmaktadır. Bu durum, başarı düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören başarılı öğrenciler için program materyallerindeki etkinliklerin düşük seviyede kalması, bu nedenle öğretmenlerin öğrenci seviyesine uygun etkinliklerle öğretimi destekleme ihtiyacı duyması ile açıklanabilir. Tokgöz (2013, s. 273) de benzer bir şekilde yüksek ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda öğretim yapan öğretmenlerin, programın öğrenci deneyim ve özelliklerine uygun olmaması sebebiyle uzmanlar tarafından planlandığı şekilde uygulanmadığını ortaya koymuştur. Program öğrenci seviyesine uygun olmadığında öğretmenler program materyallerinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlamalar yapmak durumunda kalmaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu, merkezi anlayışla hazırlanan öğretim programlarının farklı seviye ve özelliklere sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını gösteren araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Dinç ve Doğan, 2010, s. 32; EPÖ, 2005, s. 5; Karacaoğlu ve Acar, 2010, s. 55; Keleş vd., 2012, s. 715; Ocak ve Yıldız, 2011, s. 877). Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, başarı düzeyi yüksek olan okullar arasında özel okulların da yer alması ve bu okulların sahip olduğu imkânlar sayesinde burada görev yapan öğretmenlerin MEB öğretim programı ve program materyalleri dışında farklı kaynaklara yer vermesi ile de açıklanabilir.

Öğretmenlerin programı sınıflarında uygularken *programa bağlılık*, *programın uyarlanması* ve *programın tasarlanması* olmak üzere temelde üç farklı yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin program uygulamaları ile ilgili çalışmalardan elde edilen isimlendirmelerle büyük oranda uyum göstermektedir. Snyder vd. (1992, s. 410), öğretmenlerin programı sınıflarında uygularken *programın aslına uygunluk* (fidelity), *karşılıklı uyum* (adaptation) ve *irade* (enact) yaklaşımlarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Shaver (2003) da öğretmenlerin programa, *programı aktaranlar* (curriculum transmitters), *programı*

geliştirenler (curriculum developers) ve *programı oluşturanlar* (curriculum makers) olarak farklı şekillerde yaklaştıklarını belirtmiştir (Akt. Shower vd., 2008, s. 2). Alan yazında yer alan “programın aslına uygunluk” ve “programı aktaranlar” ile bu araştırma sonucunda isimlendirilen “programa bağlılık” yaklaşımı birbirine benzemektedir. Bu yaklaşımlarda öğretmenler program materyallerini aynen uygulama eğilimindedirler. Programın uyarlanması, karşılıklı uyum ve programın geliştirilmesi olarak adlandırılan her üç yaklaşımda da öğretmenlerin resmi öğretim programında uyarlamalar yaptığı ifade edildiği için bu yaklaşımlar da birbiri ile örtüşmektedir. Bununla birlikte bu araştırma kapsamındaki programın uyarlanması yaklaşımı kendi içerisinde öğrenci odaklı uyarlama ve sınav odaklı uyarlama şeklinde iki ayrı görüşü yansıttığı ve bu nedenle programın uyarlanması ayrı başlıklar altında detaylandırıldığı için, alan yazındaki karşılıklı uyum ve programı geliştirenler yaklaşımlarından farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonucunda “programın tasarlanması” olarak adlandırılan son yaklaşım ise “irade yaklaşımı” ve “programı oluşturanlar” kavramından kısmen farklılıklar göstermektedir. İrade ve programı oluşturanlar olarak isimlendirilen yaklaşımlarda, kazanımlardan içeriğe, eğitim ve sınav durumlarına kadar tüm kararlar öğretmen tarafından alınırken, bu çalışmadaki programın tasarlanması yaklaşımı ile ifade edilmek istenen daha çok öğretim tasarımıdır. Çünkü bu yaklaşımda yapılan uygulamalarda her ne kadar kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından MEB kaynaklarından önemli düzeyde farklılıklar yer alsa da, öğretmenin kullanacağı kaynak kitap ve sınav durumları ile ilgili son karar büyük oranda yine öğretmenin görev yaptığı özel kurum tarafından alınmaktadır. Bununla birlikte kullanılacak kaynak kitabın seçiminde öğretmenler bir araya gelip tartışarak karar almakta ve kullanmak istedikleri kaynağı okul yönetimine sunmaktadırlar. Bu yaklaşım altında yer alan öğretmenler en çok programın eğitim durumları ögesinde esnekliğe sahip olup, yapacakları etkinliklerin seçiminde diğer gruptaki öğretmenlere oranla çok daha esnek davranabilmektedirler. Programın tasarlanması yaklaşımı sergileyen öğretmenler çalışmanın yapıldığı örnekte sadece özel okullarda görülmüş, MEB okullarında bu yaklaşıma sahip öğretmenlere rastlanmamıştır. Bu araştırma ile benzer bir örneklem grubuna sahip olan Tokgöz (2013, s. 142) de çalışmasında üç farklı öğretmen profili belirlemiş ve bu profiller program takipçileri (*curriculum followers*), program genişleticileri (*curriculum extenders*) ve program uyarlayıcıları (*curriculum adapters*) olarak adlandırılmıştır. Bu sınıflamaya göre program takipçileri ile program uyarlayıcıları bu araştırma sonucunda isimlendirilen programa bağlılık ve programın

uyarlanması yaklaşımları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, öğrenci başarısına odaklanan, öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarısını arttırmak amacıyla bilgi aktarımına öncelik veren öğretmenlerin adlandırıldığı “program genişleticileri”, bu çalışmada “sınav odaklı uyarılama” yaklaşımına sahip öğretmenlere karşılık gelmektedir. Sınav odaklı uyarılama yapan öğretmenler, konu anlatımına ve pekiştirmeye yönelik ek alıştırmalar yaptırmakla birlikte program materyallerindeki dinleme, konuşma gibi iletişimsel ve öğrenci odaklı etkinlikleri çoğu zaman atlamakta ve ulusal sınavlarda katkısı olmadığı için bu etkinliklere gereken önemi göstermemektedirler. Yani bu öğretmenler bir yandan program materyallerine ekleme yaparken bir yandan da bu materyallerde bulunan etkinlikleri göz ardı ederek programın iletişimsel ve öğrenci odaklı etkisini daraltmaktadırlar. Bu nedenle bu öğretmenlerin program genişleticileri yerine sınav odaklı uyarılama yaklaşımına sahip olanlar şeklinde adlandırılması bu çalışma açısından daha uygun görülmüştür.

Çalışma gurubundaki her yaklaşımdan öğretmen, kendilerine öğretim sürecinde kılavuzluk eden bir öğretim programının varlığından genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders kitaplarını resmi öğretim programı olarak algıladıkları, resmi programdaki kazanım ve içeriği yansıttıkları için derse hazırlanırken çoğunlukla resmi öğretim programından değil, ders kitabından faydalandıkları görülmüştür. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabını, ders kitabını ya da yıllık planı öğretim programı olarak algıladıkları (Tokgöz, 2013, s. 274) ve bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalarda program kavramının, öğretmenler tarafından kullanılan kaynaklara ve kılavuzlara işaret ettiği görülmektedir (Remillard, 2005, s. 213; Sherin ve Drake, s. 2). Öğretmenlerin ders kitaplarını öğretim programı olarak algılamaları ve bu nedenle özellikle programa bağlılık kavramı altında ders kitaplarını bire bir aktarmaları, programın yapılandırmacı felsefesine uygun olmayan uygulamaların yürütülmesi gibi sorunlara yol açmaktadır.

Öğretmenler öğretim sürecinde kendilerine kılavuzluk yapacak bir programın olması ile ilgili olumsuz bir görüşe sahip değilken, nitel çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu, program materyalleri kapsamında kendilerine verilen ders kitaplarından memnun değildirler. Alan yazında öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik görüşlerinin alındığı pek çok çalışmanın sonuçları da öğretmenlerin ders kitaplarından memnun olmadıklarını göstermektedir (Acar, 2006, s. 77; Bay vd., 2017, s. 129; Demirtaş ve Erdem, 2015, s. 76; Dinçer ve Saracaloğlu, 2018, s.561; Dönmez, 2010, s. 133; Er, 2006, s. 18; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015, s. 210; Yücel, Dimici,

Yıldız ve Bümen, 2017, s. 727). Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının yetersiz, birbirini tekrar eden, sıkıcı ve öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinliklerden oluştuğunu ve bu anlamda iyi hazırlanmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde sosyal bilimler öğretim programı ile ilgili Tokgöz (2013, s. 168) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin, söz konusu program kapsamında hazırlanan ders kitaplarının, yeterli bilgi vermemesi, çeşitli aktiviteler sunmaması ve merak uyandırmaması gibi benzer sorunlara işaret ettiğini göstermiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarının yetersizliği ile ilgili görüşleri onların program materyallerindeki bu yetersizlikleri ve sıkıntıları telafi etmek için farklı kaynaklardan faydalanmalarına, program materyallerindeki bazı etkinlikleri atlamalarına ya da değiştirmelerine ve sınıfa farklı etkinlikler getirerek programda uyarlamalar yapmalarına yol açmaktadır. Öğretmenlerin program materyallerini sınıflarında uygularken uyarlamalar yaptıklarına dair bu bulgu, programın tasarlandığı gibi uygulanmadığını gösteren çalışmalar ile doğrulanmaktadır (Akar, 2005, s. 51; Bümen vd., 2014, s. 203; Çelik, 2012, s. 228; Shaver vd., 2009, s. 125; Yücel vd., 2017, s. 726).

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının daha önce program geliştirme ile ilgili herhangi bir çalışma sürecinde yer almadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, genel olarak, programın geliştirilmesi sürecinde görüşlerinin dikkate alınmamasından rahatsızdırlar (Çıray, Küçükyılmaz ve Güven, 2015, s. 53; Dinç ve Doğan, 2010, s. 33; Kaya vd., 2012, s. 107). Merkezîyetçi anlayışla yürütülen program geliştirme çalışmalarında öğretmenin süreç dışında bırakılması, hazırlanan programın öğretmen tarafından benimsenmesini güçleştirmektedir (Yüksel, 1998b, s. 103). Öğretmenlerin kendilerinden kopuk bir şekilde hazırlanan programları benimseyememeleri ve programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları (Seçkin, 2011, s. 573), bu öğretmenlerin, sınıflarında program geliştirme uzmanlarının amaçladıklarından daha farklı uygulamalara yer vermelerine neden olabilir.

Bu çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu, programa bağlılık yaklaşımına sahip öğretmenler de dâhil olmak üzere, öğretmenlerin, programın sınama durumları ögesi kapsamında, sınıflarında genellikle geleneksel değerlendirme tekniklerine yer vermeleridir. Öğretmenler, yazılı ve sözlü sınavların yanında bazen ara sınavlar, ödev kontrolü ve proje ödevleri gibi süreç değerlendirmeye yer vermelerine rağmen, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmelerini sağlamak amacıyla programda önerilen öz-değerlendirme tekniklerinin kullanımına yer vermemektedirler. Alan yazından elde edilen bulgular, öğretmenlerin, ulusal sınavların yüklediği baskı, zamanın

yetersizliği ve kalabalık sınıflar gibi nedenlerle, alternatif değerlendirme teknikleri yerine çoğunlukla geleneksel değerlendirme tekniklerinden faydalandıklarını göstermiştir (Apaydın ve Kandemir, 2018, s. 70; Büyükduman, 2005, s. 63; Erdol ve Yıldızlı, 2018, s. 2162; İzci, Göktaş ve Şad, 2014, s. 46; Kabapınar ve Ataman, 2010, s. 777; Karakuş ve Öztürk, 2016, s. 283; Tokgöz, 2013, s. 171, Yapıcı ve Demirdelen, 2007, s. 211). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine sınıflarında pek yer vermemesi, ulusal sınavlar ve zaman yetersizliği gibi nedenlerin yanısıra, öğretmenlerin bu teknikleri uygulama konusundaki yetersizliklerinden, programın yapılandırmacı felsesinin kendilerine tam anlamıyla tanıtılmamasından ya da geleneksel değerlendirme tekniklerine alışkın olmalarından kaynaklı olabilir (Alkan ve Arslan, 2014, s. 87; Çelik ve Kasapoğlu, 2014, s. 10; Demirtaş ve Erdem, 2015, s. 77; Tokgöz, 2013, s. 171). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini gösteren çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Demir, Tananis ve Trahan, 2019, s. 223; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, s. 38; Güneş, 2009, s. 76; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012, s. 175; Nazlıçiçek ve Akarsu, 2003, s. 13; Özenç ve Çakır, 2015, s. 929; Yamtim ve Wongwanich, 2014, s. 3003) Öğretmenler genellikle rubrik, öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo, proje gibi alternatif değerlendirme tekniklerinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Birgin ve Baki, 2009, s. 684).

Hem nitel hem de nicel araştırma sonuçları, öğretmenlerin çoğunun sınıflarında uyarlama yaklaşımına eğilim gösterdiğini, bu yaklaşımı programa bağlılık ve programın tasarlanması yaklaşımlarının takip ettiğini göstermiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği örnekleme de programa bağlı kalınması konusundaki baskıya rağmen öğretmenlerin büyük bir kısmının program materyallerinde uyarlama yapmaları, bu bölümde daha önce tartışılan ders kitaplarının yetersizliği ve ulusal sınav sistemi ile programın yapılandırmacı felsefi arasındaki çelişkiyle açıklanabilir. Ders kitaplarının öğrenci özelliklerini karşılama ve öğrencileri sınava hazırlama konusundaki yetersizliğini belirten öğretmenler ya öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçların karşılama ya da öğrencileri ulusal sınavlara daha iyi bir şekilde hazırlayabilmek için program materyallerinde uyarlamalar yapmaktadırlar. Tokgöz (2013, s. 196) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da programda uyarlamalar yapan öğretmenler, sınav sistemi ve program felsefesi arasındaki çelişkidenden ve farklılaşan sınıf ve okul bağlamlarından dolayı, programın uygulamaya elverişli olmadığını dile getirmişlerdir. MEB (2017, s. 8) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında, bütün öğrencilerin etkili bir şekilde

öğrenmelerini sağlayacak ortam ve materyalleri hazırlama ve öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme konusunda öğretmenlerin yeterli becerilere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenler planlarını öğretim programına uygun bir şekilde hazırlamalı, fakat aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak sınıftaki uygulamalarında esnek olmalıdırlar (MEB, 2017, s. 14). Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesinde öğretmenlerin özel ihtiyacı olan öğrencileri dikkate almaları, dersi öğrencinin günlük yaşamı ile ilişkilendirip, çevrenin özelliklerini göz önünde bulundurmaları beklenmektedir. Bu kapsamda programın uyarlanması adı altında öğretmenlerin program materyallerinde yaptıkları uyarlamalar tüm öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki beceriler arasında yer almaktadır.

5.2.2. Öğretmenlerin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin tartışma

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önem ve derste başarılı olacaklarına yönelik kendilerine güven düzeyleri düşük iken, dersin sınavlarında yaşadıkları kaygı düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyleri akademik başarı üzerinde etkilidir. Literatüdeki çalışmalar incelendiğinde, öğrencileri İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin genellikle düşük olduğu (Benson, 1991, s. 34; Liu ve Huang, 2011, s. 1; Paker, 2006, s. 689; Uslu ve Uyanık, 2017, s. 407) ve motivasyonun akademik başarı üzerinde önemli bir faktör olduğu (Bernaus ve Gardner, 2008, s. 387; Keklik ve Keklik, 2013, s. 96; Şener ve Erol, 2017, s. 251; Yılmaz, 2013, s. 138) görülmektedir. Türkiye’de İngilizce öğretimindeki başarısızlığın genellikle öğrenci motivasyonunun düşük olması ile açıklandığı görülmektedir (Acat ve Demiral, 2002, s. 327; Atay, 2004, s. 107; Özmat, 2017, s. 164; Yılmaz, 2013, s. 137).

Öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik elde edilen araştırma sonuçları, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek (Acat ve Demiral, 2002, s. 327; Yılmaz, 2013, s. 132) ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyon ve akademik başarı düzeylerinin devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek (Atay, 2004, s. 107) olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Acat ve Demiral (2002, s. 316), dil öğrenmede yaşanan sorunların ekonomik gerekçelerle açıklanmaya

çalışıldığına ve ekonomik nedenlerin dil öğrenmenin ertelenmesine yol açabildiğine dikkat çekmişlerdir. Özel okullardaki öğrencilerin yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerden geldiği dikkate alındığında, bu öğrencilerin ekonomik durumları nedeniyle devlet okullarındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde motivasyon düzeyine sahip olmaları şaşırtıcı değildir. Araştırmanın nitel kısmında, İngilizce dersini sevmeye nedenlerine yönelik sorulara özel okullardaki öğrencilerin, yurt dışına seyahat ettiklerinde ya da tatile gittiklerinde işlerine yaraması, şeklinde verdikleri cevaplar bu açıklamayı destekler niteliktedir. Özel okullarda öğrenim gören yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dilin kullanımına yönelik daha fazla fırsata sahip olmaları, dili daha işlevsel görmelerine ve böylece motivasyon düzeylerinin de daha yüksek olmasına neden olabilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde dersten aldıkları sınav notlarının kullanılması bu araştırmanın bir sınırlılığdır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemeye yarayacak geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi ve bu testin tüm okullarda uygulanması konusunda zaman ve izin ile ilgili yaşanabilecek sıkıntılar, öğrencilerin sınav notlarından faydalanmanın hem maddi hem de zaman açısından daha pratik ve ekonomik olacağını göstermiştir. Ayrıca araştırmada veri toplama sürecinin belli bir zamana yayılması nedeniyle, hangi ünitenin kazanımlarına yönelik soru hazırlanacağı konusunda yaşanan belirsizlik ve sınıflarında farklı uygulamalar yapan öğretmenlerin hangi kazanım ve içeriğe yer verdiğinin önceden kestirilememesi, uygun bir başarı testinin hazırlanmasını güçleştirmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları uygulamalarda program materyallerine bağlı kalmaları öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerinde bir etki yaratmamaktadır. Bununla birlikte nitel veriler sınıftaki uygulamalarda program materyallerine bağlı kalan öğretmenlerin, özellikle öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Shower vd. (2009, s. 125) de öğretmenlerin program materyallerini aktarmaya yönelik yaklaşımları ile öğrenci motivasyonları arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler sınıflarında program materyallerine hiçbir değişiklik yapmadan yer vermektedirler. Ders kitapları öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyelerini karşılamada yetersizdir (Arı, 2014, s. 191; Arslan 2012, s. 18; Bulut ve Atabey, 2016, s. 275; Dinçer, 2013, s. 336; Dur, 2014, s. 272; Seçkin, 2011, s. 572). Ders kitaplarındaki çoğu alıştırmayı kendini tekrar etmekte bu durum da öğrencilerin

derse motive olamamalarına ve ilgisiz kalmalarına yol açmaktadır. Örneğin, ders kitaplarında çok fazla yazma etkinliğinin olması öğrencilerin yazmaktan sıkılmalarına neden olmaktadır (Tokgöz, 2013, s. 169). Ayrıca ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrenmenin pekiştirilmesinde yetersiz olması, programa bağlı kalan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sağlayamamasını açıklamaktadır. Var olanı sırasıyla öğrencilere sunmak onların öğrenmelerine katkı sağlamamaktadır (Furtak vd., 2008, s. 386). Merkezi programlar sosyal alt yapı, cinsiyet, kültür, öğrenci yeterliği gibi farklılıkları dikkate almadan tüm öğrenciler için öğrenme ortamlarının düzenlenmesini sağlar (Kaya vd., 2012, s. 112). Program materyallerindeki etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarını ve seviyelerini dikkate almadan olduğu gibi aktaran öğretmenler, öğrenme üzerinde çok düşünülmeden, sadece bilgi aktarımı gerçekleştirirler (Kozikoğlu, 2014, s. 368; Schön, 1983, s. 332; Shower vd., 2008, s. 4; Yıldırım, 2006, s. 218). Ders kitaplarındaki boşluk doldurma, cümle tamamlama, yerine koyma gibi dilin günlük kullanımından uzak mekanik alıştırmalar, bir süre sonra öğrencinin bu mekaniği çözümlenmesiyle, dil bilmemesine rağmen belli bir kurala bağlı olarak alıştırmaları yapabilmesine yol açmaktadır (Paker, 2006, s. 686). Program materyallerini aktaran öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarına, öğrenme ve başarı düzeylerine katkı sağlamadığını gösteren araştırma sonuçları, bu konuda Shower vd. (2008, s. 1; 2009, s. 125) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçları ile uyum göstermektedir. Diğer taraftan, programa bağlılık yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili değilken, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile birlikte bakıldığında etkili bulunmuştur. Bu durum programa bağlılık gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin başarılarında, öğretmenden ziyade öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kendi ilgilerinin, diğer bir deyişle içsel motivasyonlarının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrenci odaklı uyarılma yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenler, öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri önemi, derste başarılı olacaklarına yönelik kendilerine güven düzeylerini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Programda öğrenci özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrencilerin farklılaşan ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları için öğrenme daha anlamlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Erickson ve Shultz, 1992, s. 467; Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016, s. 369; Shower vd., 2008, s. 11). Öğrencilerde meydana getirilmek istenen davranış değişikliklerinin kalıcı olması, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde düzenlemesine

bağlıdır (Güven, 2013, s. 154). Alan yazında bu konuda yapılan araştırmalar, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte, ders kitaplarındaki sıkıcı etkinlikler yerine oyun, şarkı, yarışma, tekerleme gibi öğrenci odaklı etkinliklerin yer aldığı derslerde öğrenci ilgi ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bozavlı, 2015, s. 82; Seçkin, 2011, s. 561). Düz anlatım gibi geleneksel öğretim yöntemleri yerine, öğrencinin aktif katılımını sağlayan yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve öğrenmelerini arttırmaktadır (Altınkamış, 2009, s. 49; Baş, 2010, s. 502; Batdı ve Semerci, 2016, s. 493; Gültekin, Anılan ve Kılıç, 2010, s. 2749; Liu ve Chu, 2010, s. 639; Turhan ve Güven, 2014, s. 217). Ayrıca öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alan bu öğretmenler, sınıflarındaki uygulamalarda daha eğlenceli etkinliklere yer vermekte ve öğrencilere karşı daha anlayışlı, sevecen ve olumlu bir tavır sergilemektedirler. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yansıyan bu kişilik özellikleri, öğrencilerin hem öğretmene hem de derse ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir. Gültekin (2015, s. 725) tarafından ideal öğretmenin özelliklerine yönelik yapılan çalışmanın sonuçları, öğrencilerin ideal öğretmeni tanımlarken daha çok öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerinde durduklarını, sınıflarında dersi daha eğlenceli bir hale getiren, aşırı disiplinli olmayan, işini seven, öğrencilerine karşı duyarlı, sabırlı, saygılı olan, eleştiriye açık, şakacı ve neşeli öğretmenleri ideal öğretmen olarak algılandıklarını göstermiştir. Derslerinde öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrenci odaklı yöntem ve etkinlikleri gerçekleştirirken görsel işitsel materyallerden ve teknolojiye oldukça faydalanmaktadırlar. Yabancı dilde özellikle kelime öğretiminde ve pekiştirilmesinde bilgisayar destekli öğretim geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili ve işlevseldir (Bozavlı, 2015, s. 82; Bulut ve Atabey, 2016, s. 273; Demirbilek ve Yücel, 2011, s. 217; Şengör, 2010, s. 78). Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak derslerinde uyarlamalar yapan öğretmenler, program materyalleri dışında içerik ve etkinliklere yer vererek konuyu pekiştirmektedirler. Sınıfta yaptıkları uygulamalarda bilgi düzeyi üzerinde kavrama, uygulama ve değerlendirme gibi daha üst düzeylerde bir öğretim gerçekleştirmeye önem vermektedirler (Shawer vd., 2008, s. 4).

Derslerinde sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi yoktur. Sınav odaklı uyarlamalar yapan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini kelime bilgisi ve dilbilgisi kuralları ile sınırlandırmakta, dinleme ve konuşma gibi iletişimsel becerilerin öğrenilmesini göz ardı etmektedir. Alan yazında dil öğretimi üzerine yapılan araştırmalar da programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört dil

becerisinin geliştirilmesi amaçlandığı halde, dinleme ve konuşma becerilerinin beklenen düzeyde geliştirilemediği, bu becerilerin kazandırılmasında güçlükler yaşandığı görülmektedir (Büyükduman, 2005, s. 60; Dinçer, 2013, s. 338; Dinçer ve Saracaloğlu, 2018, s. 561; Güneş, 2009, s. 78; Kozikoğlu, 2014, s. 371; Paker, 2012, s. 89; Seçkin, 2011, s. 571; Yücel vd., 2017, s. 702). Karne notu en yüksek olan öğrenci bile günlük hayatta İngilizce iletişim kuramamakta, bu durum programın felsefesi ile tezat düşmektedir (Paker, 2006, s. 686). İletişim becerilerinin kazandırılmasında yaşanan güçlüğü en büyük nedeni ulusal sınavların öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde yarattığı baskıdır. Öğrenci, veli ve okul yöneticisinin sınavlarda yüksek not beklentisi, öğretmenlerin, öğrencilerin karşısına soru olarak gelebilecek dilbilgisi ve kelime bilgisi üzerine odaklanmalarına ve sınıflarında öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak, geleneksel bir anlayışla ders kitabı ve yazı tahtası ağırlıklı bir öğretim gerçekleştirmelerine neden olmaktadır (Çelik, 2012, s. 187; Kozikoğlu, 2014, s. 367; Paker, 2006, s. 685). Derste ağırlıklı olarak ders kitaplarının kullanıldığı ve bu kitaplardaki dinleme ve konuşma gibi etkinliklerin görmezden gelindiği bir öğretim, ders kitaplarını zaten yetersiz ve sıkıcı bulan öğrencilerin derse yönelik motivasyonları üzerinde bir katkı sağlamamaktadır. Aksine, bu tarz bir öğretimde gerçekleştirilen etkinlikler öğrencileri gerçek yaşama hazırlamadığı için, öğrenciler bir süre sonra yabancı dil öğrenme amacından vazgeçip, sadece dersi geçmeye odaklanmakta ve sınavlarda kitaptaki etkinliklerin aynısı sorulduğu için de bu etkinlikleri ezberleme yoluna gitmektedir (Paker, 2012, s. 90). Ayrıca sınıftaki uygulamalarda öğrencilerin ilgi ve isteklerinden ziyade sınav performansına odaklanan bu öğretmenlerin, sınıflarında otoriter bir tavır sergilemeleri ve öğrencileri ile olan ilişkilerinde daha toleranssız davranmaları da öğrencilerin öğretmen ile olan ilişkilerini, dolayısı ile de derse yönelik motivasyon ve öğrenme düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

Programın tasarlanması yaklaşımı öğrenci motivasyonu üzerinde etkili değilken akademik başarısı üzerinde etkili bulunmuştur. Programın tasarlanması yaklaşımının görüldüğü özel okullarda İngilizce dersine ayrılan ders saatinin devlet okullarına kıyasla çok daha fazla olması, bu yaklaşıma sahip öğretmenlerin sınıflarında bir konunun öğretimine ayırdıkları zamanın ve o konu ile ilgili yaptıkları etkinlik sayısının çok daha fazla olmasını sağlamaktadır. Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında, öğrenilen bilgiye yönelik farklı örneklerle ek alıştırmalar yapmanın önemli bir yeri vardır (Senemoğlu, 2012, s. 479). Bu noktada öğretmenlerin, sınıflarında konu ile ilgili

ek uygulama ve etkinliklere yer vermelerinin öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirdiği söylenebilir. Fakat bu durum, tasarlama yaklaşımının öğrenci akademik başarı düzeyi üzerindeki etkisinin anlaşılmasında önemli olmasına rağmen, yeterli değildir. Çünkü akademik başarıyı etkileyen pek çok faktör vardır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkinin öğretmenin sınıfta yaptığı uygulamalardan mı, yoksa ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin içsel motivasyon düzeyi gibi diğer faktörlerden mi kaynaklı olduğunun daha detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Programın tasarlanması yaklaşımı kapsamında program materyalleri dışında kazanım, içerik ve etkinliklere yer veren bu öğretmenlerin öğrenci motivasyonu üzerinde bir etkiye sahip olmamasına yönelik nicel bulgular ise araştırmanın nitel bulguları ile kısmen desteklenmektedir. Nitel araştırma sonuçları öğrencilerin derste program materyalleri dışında kullanılan farklı kaynağı daha ilgi çekici, eğlenceli ve yeterli bulduklarını, bununla birlikte program materyalleri dışında da olsa bir kaynağa bağlı olarak ders işlemekten hoşlanmadıklarını göstermiştir. Diğer taraftan öğretmenin herhangi bir kaynağa başvurmadan etkinlik yaptırması da öğrenciler tarafından ders işlenmemesine yönelik bir algı yaratmakta, bu da öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Bu noktada programın tasarlanması yaklaşımına eğilim gösteren öğretmenlerin kaynak kitap kullanımı konusunda bir denge oluşturması gerekmektedir. Bu öğretmenler, öğrencilerin öğretim sürecinde kaybolmamaları ve bu süreci takip edebilmeleri amacıyla, öğrenme sürecinde edinilecek kazanımları gösteren bir kaynağa sınıflarında yer vermeli, fakat bu kaynağın uygulanmasında, gerektiğinde öğrenci özellikleri doğrultusunda uyarlamalar yapabilmelidir. Bu öğretmenlerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini anlayabilmek için, bu yaklaşımın görüldüğü okullarda daha fazla sayıdaki öğretmenle bu konuda daha derinlemesine bir araştırma yapılmasına gereklilik vardır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonuçlarına dayalı olarak, teorisyen ve uygulayıcılar için uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalar için de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bazı öğretmenler için öğretim programı ders kitapları ile aynı anlama gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programa bağlılık kapsamında öğrenci

özelliklerini dikkate almadan ders kitaplarını sınıflarında aynen aktarmalarına yol açmaktadır. Hâlbuki bu yaklaşım yapılandırmacı programın felsefesi ile ters düşmektedir. Bu nedenle, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarında öğretim programı kavramının tanımı ve işlevi ile ilgili farkındalık yaratılmasına önem verilmelidir. Öğretim programı ile ilgili farkındalığı arttıracak bu tarz çalışmalar, öğretmen adaylarının, göreve başladıklarında öğretim programı ile ders kitaplarını birbirinden ayırmalarına ve böylece öğretim programının beklentileri doğrultusunda sınıflarındaki uygulamalarında daha esnek davranmalarına katkı sağlayacaktır.

- Çalışma kapsamında özellikle daha az deneyimli olan öğretmenler, resmi öğretim programının ve program materyallerinin kendilerine öğretimde yol göstermesi bakımından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlere, sınıfta yer verecekleri kazanım ve içerik açısından öğretim programı kapsamında bir çerçeve sunulmalı, program materyalleri aracılığı ile de bu kazanım ve içeriğin öğrencilere nasıl sunulabileceği, ilgili etkinliklerle örneklendirilmelidir. Fakat öğretmenler sadece bu kaynaklardaki etkinliklere bağlı kalmaları konusunda zorunlu bırakılmamalıdır. Gerektiğinde başka kaynaklardan etkinlik kullanabilmeleri ya da program materyallerindeki etkinliklerde uyarlama yapabilmeleri konusunda esnek bırakılmalıdır. Dahası, öğretmenler program materyallerindeki etkinlikleri öğrenci özellikleri doğrultusunda nasıl uyarlayabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenler program geliştirme sürecinde kendi görüş ve tecrübelerinin dikkate alınmamasından rahatsızdırlar. Ayrıca resmi öğretim programı kapsamında hazırlanan ders kitaplarını yetersiz ve sıkıcı bulmaktadırlar. Bu nedenle programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programın geliştirilmesi ve program materyallerinin hazırlanması sürecinde görüşlerine yer verilmelidir. Öğretmenler bu sürece dâhil edilmelidir. Program materyalleri geliştirilirken, ne tür etkinliklerin sınıfta işleyip, hangilerinde sıkıntılar yaşandığına dair öğretmenlerden bilgi alınmalıdır. Ne tür etkinlikleri sevdikleri ve hangi etkinliklerin daha faydalı olduğu ile ilgili öğrenci görüşlerine de başvurulmalıdır. Program materyallerinde her seviyeden öğrencinin ihtiyacına hitap edecek alternatif etkinlikler bulunmalıdır. Ayrıca bu materyallerde aynı türden etkinliklerin tekrarı yerine öğrencilerin ilgilerini canlı tutacak farklı türde etkinliklere yer verilmelidir.

- Program materyalleri programın yapılandırmacı felsefesine uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Program materyallerinin programın felsefesini yansıtabilmesi, yani hazırlanan programın felsefesi ile sınıfta yapılan uygulamalar arasında bütünlük sağlanabilmesi için öğretim programı geliştirme çalışmalarını yürüten birim ile ders kitaplarını hazırlayan birim arasında etkili bir işbirliği sağlanmalıdır.
- Ulusal sınav sisteminin programın yapılandırmacı felsefesini gölgede bırakan puan odaklı etkisi hafifletilmelidir. Programın yapılandırmacı ve iletişimsel öğelerini gölgede bırakmayacak bir sınav sistemi oluşturulmalıdır. Bu konuda son yıllarda, temel bilgiden ziyade okuduğunu anlamaya dayalı sorular sorularak öğrencilerin bilgiyi ezberlemelerinin ötesinde kavrama becerileri üzerine odaklanılmakta ve böylece sınav sistemi de yapılandırmacı bir anlayışa doğru evrilmektedir. Fakat bu yeterli değildir. Bunun yanı sıra, sınavlara dinleme, konuşma gibi iletişimsel öğeler de bir şekilde dâhil edilerek, hem öğretmen hem de öğrencilerin bu becerilerin edinilmesine önem vermeleri sağlanmalıdır.
- Program materyalleri ve bu materyallerdeki etkinlikler öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Ayrıca öğretmenler sınıfta program materyalleri dışında bir etkinliğe yer verdiklerinde öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik materyal ve etkinlik geliştirme becerilerinin kazandırılması üzerinde durulmalı, bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Araştırma kapsamında programa bağlılık yaklaşımı doğrultusunda program materyallerini aynen uygulayan öğretmenlerin bile alternatif değerlendirme tekniklerine kısmen yer verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenler alternatif değerlendirme teknikleri ile ilgili bilgilendirilmeli, özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo ve proje değerlendirme gibi tekniklerin nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceği hizmet içi eğitimler aracılığı ile gösterilmelidir.

5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri dersten aldıkları sınav notları aracılığı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersi

akademik başarı düzeylerini belirlemede kullanılacak bir başarı testi geliştirilerek araştırma farklı örneklem gruplarında tekrarlanabilir.

- Bu araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları ölçeği, farklı örneklem grubunda uygulanarak, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
- Programın uygulanmasındaki farklı yaklaşımların öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkileri farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilerek, elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilgilerinin zayıf olmasından yola çıkılarak, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim programına ilişkin derslerin içerik ve etkinlik açısından niteliği sorgulanabilir.
- Bu çalışmada programın tasarlanması yaklaşımının görüldüğü özel okullarda çalışan öğretmen sayısı azdır. Programın tasarlanması yaklaşımına ait öğretmenlerin özellikleri ve bu öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkileri daha geniş bir örneklem grubu ile daha derinlemesine incelenebilir.
- Çoğu araştırmacı ve öğretmen yetiştirenler, mesleki gelişimin öğretmenlerin sınıftaki deneyimleri ile doğrudan ilişkili olması gerektiğini belirtmektedir. (Sherin ve Drake, 2004, s. 39). Öğretmenler sınıflarında aynı öğretim programlarına yer vermelerine rağmen bazı öğretmenler kendilerini geliştirmeye devam ederken, diğerleri ya hiç gelişmemekte ya da çok az gelişim göstermektedirler (Shawer, 2010b, s. 175). Bu doğrultuda, öğretmenlerin sahip olduğu farklı program uygulama yaklaşımlarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2006). *Designing an effective ELT primary school textbook model by means of evaluating the primary school ELT textbooks: A sample in the designated group and context.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(31), 312-329.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı.* Ankara: Anı Yayınları.
- Akamca, G. Ö. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarısı, tutumları ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 178-187.
- Akar, E. Ö. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7), 51-67.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akpınar, M. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, uygulanması ve seviye belirleme sınavı ile ilişkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 87-98.
- Altınışik, S. ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 41-49.

- Altinkamış, T. (2009). *A case study on the relation between content and language integrated learning (CLIL) and motivation in language learning*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Apaydın, Z. ve Kandemir, M. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 70-78.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(2).
- Arslan, R. (2012). İlköğretim I. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 7(1), 1-20.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99-108.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82.
- Azano, A., Misset, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L. H. & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693-719. doi: 10.1177/1932202X11424878.
- Backer, T. E. (2002). *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention*. Washington, DC: Center for Substance Abuse Prevention.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Skyes (Ed.), *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice*. (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ball, D. L., & Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and curriculum guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 401-422. doi: 10.1080/03626784.1988.11076050.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barnes, R. (2005). Moving towards technology education: factors that facilitated teachers' implementation of a technology curriculum. *Journal of Technology Education*, 17(1), 6-18.
- Baş, G. (2010). Effects of brain-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *Elementary Education Online*, 9(2), 488-507.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2016). İngilizce öğretiminde işbirlikçi öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 493-510.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 110-137.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter. Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.
- Benson, M. J. (1991). Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen. *RELC journal*, 22(1), 34-48. doi: 10.1177/003368829102200103.
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers* (Unpublished master's thesis). Brigham Young University.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2009). An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 681-685.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Madison, WI: McGraw Hill.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280.

- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2015, Nisan). *Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama süreci üzerine kuramsal bir inceleme*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-64.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chen, L. (2003). Examination of reliability and validity of scale of coaching performance (SCP) using NCAA sample. *Journal of Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 175-197. doi: 10.1207/S15327841MPEE0703_04.
- Cosden, M. (1991, April). *Social skills instruction in elementary and secondary education: Factors effecting curriculum implementation*. Paper session presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 1-28.
- Craig, C. J. (2001). The relationships between and among teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: a case of "The Monkey's Paw". *Curriculum inquiry*, 31(3), 303-331. doi: 10.1111/0362-6784.00199.
- Craig, C. J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43(2), 257-293. doi: 10.1111/0362-6784.00199.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

- Çelik, S. ve Kasapoğlu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English Language instruction in Turkey: Opinions and concerns of elementary school administrators. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-14.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A. ve Güven M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(31), 31-56.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Okul öncesi eğitimde eğitim programı uygulamasının yordayıcıları olarak öğretmen özyeterlik ve öğretmenlik inançları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. (2013). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.65-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, M., Tananis, C. A. ve Trahan, K. W. (2019). İlköğretim Okullarında Kullanılan Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.6272.
- Demirbilek, M. ve Yücel, Z. (2011). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarın yabancı dil öğretim ve öğreniminde kullanımı hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 217-246.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80. doi: 10.19126/suje.59904.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının *stufflebeam*'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi, (Yayınlanmış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yedinci sınıf İngilizce öğretim programının *stufflebeam*'in bağlam-girdi-süreç-ürün modeline dayalı olarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 561-588.
- Doll, R., C . (1970) *Curriculum improvement: decision - making and process*. (Second Edition), Boston: AUyn and Bacon Inc.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187. doi: 10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Durak, H., Y. ve Seferoğlu, S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788
- Durmuş, B., Yurtkoru, E., S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237.

- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (EPÖ) (2005). İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (02.12.2005, Eskişehir) sonuç bildirisi. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-8. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038361/5000037217>.
- Eisner, E. (1990). A development agenda: creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (1) 62-73.
- Elliot, D. (1990). Textbooks and the curriculum in the post-war era: 1950-1980. In D. Elliot & A. Woodward (Ed.), In *Textbooks and schooling in the United States: Eighty-ninth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 42-55). Chicago: Chicago University Press.
- Er, K. O. (2006). Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 1-25.
- Erçen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdol, T. A. ve Yıldızlı, H. (2018). Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme zamanları ve sıklıkları. *İlköğretim Online*, 17(4), 2151-2169.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (Third edition), London: Sage Publications.
- Freeman, D., J., & Porter, A., C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403-421. doi: 10.3102/00028312026003403.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto, OISE Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi: 10.3102/00346543047002335

- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J., & Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360- 389. doi:10.1080/08957340802347852.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23, step by step: A simple guide and reference*. (14th edition), New York: Routledge.
- Gökçek, T. (2008). *Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına uyum sürecinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gömleksiz, M., N., Kan, A., Ü. ve Serhatlıoğlu, B. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin materyal hazırlama ilkelerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 1-16.
- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed), *Eğitimde program geliştirme* içinde (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Erciyes Üniversitesi, Ankara.
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Understanding and analysing data*. (Fourth edition), New Jersey: Pearson.
- Grossman, P., & Thompson, C. (2004). Curriculum Materials: Scaffolds for New Teacher Learning? A Research Report. Document R-04-1. *Center for the study of teaching and policy*.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 725-756. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.407.
- Gültekin, M., Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2010). Teachers and students' views on the teaching and learning of social studies course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2744-2749.
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf ingilizce ders programına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, M. (2013). Öğrenme-öğretme süreci. B. Duman (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hair, J. F., Black, C. B., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. USA: Pearson.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Huck, S., W. (2012). *Reading statistics and research*. (Sixth Edition), Pearson.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 37-57.
- Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs*. (Unpublished master's thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 5. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP bulletin*, 85(628), 64-73.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi; Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E., K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Karakuş, M. ve Öztürk, B. K. (2016). İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 283-302.

- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karavas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8(1), 53-68. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319509525188>.
- Kaya, E., Çetin, P. S. ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 103-113.
- Keklik, D. E. ve Keklik, I. (2013). Motivation and learning strategies as predictors of high school students' math achievement. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 42(1), 96-109.
- Keleş, Ö., Haser, Ç. ve Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 715-736.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375. doi: <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091517>.
- Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Li, Z., & Harfitt, G., J. (2017) An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416. doi: 10.1080/14681366.2016.1270987.
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011, 1-8. doi:10.1155/2011/493167.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. (Fourth Edition), New York: Routledge.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (Fourth Edition), Ohio: Pearson.

- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlikleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi (2-8 sınıflar) öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C., T. (2016). İngilizce dil öğretiminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 361-371.
- Meidl, T. & Meidl, C. (2011). Curriculum Integration and Adaptation: Individualizing Pedagogy for Linguistically and Culturally Diverse Students. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-30.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik (E. Dinç, Çev.), *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.Yayıncılık.
- Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2003). Fen ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 20(2), 13-28.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II*, (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası yayınları.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 197-212.
- Ocak, G. ve Yıldız, S. S. (2011). The evaluation of the applicability of the 2005 social studies curriculum in multigrade teaching in terms of teacher views (A Qualitative Research). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 873-879.
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.

- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 82-99.
- Paker, T. (2006, Eylül). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. Çal Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (2004). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research* 75(2), 211-246.
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (1990). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influences on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 883-907. doi: 10.1002/tea.20180.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Hants: Aldershot.
- Schultz, B.D., & Oyler, C. (2006). We make this road as we walk together: Sharing teacher authority in a social action curriculum. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 423-451.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, A. ve Tokcan, H. (2003). İş birliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.

- Shawer, S. F., Gilmore, D., & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28.
- Shawer, S. F., Gilmore, D., & Banks-Joseph, S. R. (2009). Learner-driven EFL curriculum development at the classroom level. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 125-143.
- Shawer, S., F. (2010a). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620.
- Shawer, S., F. (2010b). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184.
- Shawer, S., F. (2010c). Communicative-based curriculum innovations between theory and practice: Implications for EFL curriculum development and student cognitive and affective change. *The Curriculum Journal*, 21(3), 333-359.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2004). Identifying patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Manuscript submitted for publication*, 45-97.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, (pp. 402–435). New York: Macmillan.
- Şahin, Ç. (2006). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında esnek program ve uygulanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 167-176.
- Şeker, S. (2007). *Yeni fen ve teknoloji öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şener, S. ve Erol, İ. K. (2017). Türk öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine karşı güdüsel yönelimleri ve öz-yeterlik inançları. *Eurasioan Journal of Educational Research*, 16(67), 251-267.
- Şengör, V. (2010). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tarr, J. E., Chavez, O., Reys, R., E., & Reys, B. J. (2006). From the written to the enacted curricula: The intermediary role of middle school mathematics teachers in shaping students' opportunity to learn. *School Science and Mathematics*, 106(4), 191-201.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: British Council.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Turhan, B. ve Güven, M. (2014). The effect of mathematics instruction with problem posing approach on problem solving success, problem posing ability and views towards mathematics. *Çukurova University Faculty of Education*, 43(2), 217-234.
- Tyler, R., W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (M. Emir, R. ve Berna, A. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Uslu, Z. ve Uyanık, A. (2017). Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenci motivasyonu. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (37), 407-418.
- Uştu, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Üredi, İ. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler, teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512. doi: 10.1080/02568540909594677.

- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K., & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(4), 620-630. doi: 10.1037/0022-006X.61.4.620
- Westbury, I. (1990). Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling. In DL, Elliot, & A. Woodward (Ed.), *Textbooks and schooling in the United States: Eighty-ninth yearbook of the national society for the study of education*, (pp. 1-22). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(37), 201-214.
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 2998-3004. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>.
- Yanık-Ersen, A. (2007). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanması konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). Teachers' views with regard to the primary 4th grade social sciences curriculum. *İlköğretim Online, 6*(2), 204-212.
- Yaşar, M. D. (2012). *9. Sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldıran, C. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy, 3*(1), 210-223.
- Yıldırım, A. (2006). High school textbooks in Turkey from teachers' and students' perspectives: the case of history textbooks. *Asia Pacific Education Review, 7*(2), 218-228.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2013). Determining the motivation levels and motivation types of high school students in English classes. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 1*(1), 130-139.

- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods*. (Fourth edition), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, S. (1998a). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi Dergisi*, 16(16), 513-525.
- Yüksel, S. (1998b). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Öğretmenlere Yönelik Görüşme Kılavuzu	195
EK 2	Öğrencilere Yönelik Görüşme Kılavuzu	196
EK 3	Gözlem Formu	197
EK 4	Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği	199
EK 5	Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Güdülenme Boyutu	202
EK 6	7. Sınıf Öğrencilerinin GÖSÖ Yüzdelik Normları	204
EK 7	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	205
EK 8	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul İzni	207
EK 9	GÖSÖ – Güdülenme Boyutu İçin Ölçek Kullanma İzni	208

EK-1

Öğretmenlere Yönelik Görüşme Kılavuzu

Öğretim Programı ile ilgili Anlayış

1. MEB tarafından düzenlenen resmi öğretim programı size ne ifade etmektedir?
2. Sizce öğretim programının hazırlanmasında öğretmenlerin katkısı nasıl olmalıdır?

Planlama

1. Bir dersinizi genel olarak nasıl planladığınızdan bahseder misiniz?
2. Derse hazırlanırken öğretim programından ne şekilde faydalanıyorsunuz?
3. Sizce öğretim programı şu anki ders kitabını nasıl şekillendirmektedir?
 - Dersinizi planlarken ders kitabında bulunmayan ya da yeterli olmayan bir konu için nasıl bir telafi yolu izliyorsunuz?

Amaç Belirleme

6. Derslerinizde kazandıracığınız amaçları belirlerken öğretim programından ne şekilde faydalanıyorsunuz?

İçerik

7. Dersinizde kullandığınız içeriğin seçiminde öğretim programının etkisi nedir?
8. İçeriği belirlerken özellikle dikkat ettiğiniz noktalar nelerdir?
9. Oluşturduğunuz içeriğin öğretim programına uyumluluğuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
 - Programda belirtilmeyen içeriklere yer verme durumunuz nedir? Evet ise, hangi durumlarda yer veriyorsunuz?

Eğitim Durumları

10. Öğretim programı size eğitim öğretim sürecinde nasıl bir yol izleneceği konusunda yardımcı oluyor mu? Açıklar mısınız?
 - Programı uygularken zaman kullanımı/süre ile ilgili neler söylemek istersiniz?
 - Ders kitabındaki ünitelerin işlenmesinde nasıl bir sıra takip ediyorsunuz?
 - Derslerinizde sıklıkla kullandığınız materyaller ve yaptığınız etkinlikler nelerdir?
 - Programı (programdaki öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini) uygularken sıklıkla karşılaştığınız problemler nelerdir?

Değerlendirme

11. Değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde öğretim programının etkisi nasıldır?
 - Değerlendirme süreçlerinde programa dayalı olarak konuların özellikleri, programın amaçları, öğrenci özellikleri vb. ile ilişki kuruyor musunuz?

Genel Değerlendirme

12. İngilizce yedinci sınıf öğretim programının derste uygulanabilirliği ile ilgili olarak ne söylemek istersiniz?
13. İngilizce öğretim programını siz geliştiriyor olsaydınız nasıl bir yol izlerdiniz?

EK-2

Öğrenciye Yönelik Görüşme Kılavuzu

1. Derste öğretmeninizin program ya da “müfredat” kavramından bahsettiğini duyuyor musunuz? –Evet, ise; bu kavramları hangi sıklıkta ve hangi durumlarda kullanıyor?
2. İngilizce dersini seviyor musunuz? Neden?
3. İngilizce dersinde başarılı olduğunuzu ya da İngilizceyi öğrenebildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden?
4. Öğretmeniniz öğretim yaparken temel olarak hangi kaynaklardan faydalaniyor?
 - Öğretimde ders kitabına ne kadar bağlı kalıyor?
 - Öğretmeninizin derste kullanılacak kaynak seçiminde sizin ilgi ve isteklerinizi dikkate alıp almadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. İngilizce dersinde sınıfta en sevdiğiniz etkinliklerden bahsedebilir misiniz? Bu etkinlikleri sevmenizin nedenleri nedir?
6. Bu derste yaptığınız hangi etkinlik/etkinlikleri sıkıcı, işe yaramaz vb. buluyorsunuz? Neden?
7. Öğretmeninizin derste sizin sevdiğiniz ya da istediğiniz etkinliklere yer vermesi bu derste başarıyı nasıl etkiliyor?
8. Öğretmeninizin derste sizin sevdiğiniz ya da istediğiniz etkinliklere yer vermesi bu derse karşı ilginizi, isteğinizi nasıl etkiliyor?
9. Öğretmeniniz size not vermek için genellikle nasıl uygulamalar yapıyor? (sözlü sınav, uygulama, test, proje vb.)
 - Sınavlarda sorulan soruların derste işlediğiniz konularla benzerliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

EK-3
Gözlem Formu

Tarih ve Saat: .../.../..... -

Okul Özellikleri:

Okul adı:

Şube:.....

Düzyey:

Sınıf Mevcudu:

Öğretmen Özellikleri:

Öğretmen adı:

Yaşı:

Cinsiyet:.....

Mezuniyet:

Kıdem:.....

Deneyim:

Gözlem konusu	Dikkate alınacak hususlar	Gözlem Notları
Amaç/Konu	-Dersin amacını belirtiyor mu? -Dersin konusunu ve amacını belirtirken programdan bahsediyor mu? -Dersin konusunda öğrencilerin ilgilerine göre değişiklik yapıyor mu?	
Materyaller Kaynaklar	-Derste kullandığı temel kaynaklar/ materyaller nelerdir? -Derste program materyalleri ve kaynakları dışında materyal ve kaynaklara yer veriyor mu?	
İçerik Seçimi	-Dersin içeriğini belirlerken nasıl bir yol izliyor? -İçerikten bahsederken programa referans yapıyor mu? -Program materyallerinde olmayan içeriklere yer verme durumu nedir? -İçeriği program materyallerinde belirtilen şekilde mi aktarıyor yoksa farklılıklar yapıyor mu?	
Strateji, Yöntem ve Teknikler	-Derste kullandığı başlıca strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? -Kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerde programa referans veriyor mu? -Strateji, yöntem ve teknikleri programda belirtildiği şekilde mi uyguluyor? -Program ve program materyallerinde belirtilenler dışında yöntem, strateji ve tekniklere yer veriyor mu?	

Program materyallerindeki etkinlikler	<ul style="list-style-type: none">-Ünitelere yer verme sırası nasıldır?-Ünitelere ayırdığı süre nasıldır?-Kitapta yer alan etkinliklerde atlama, değiştirme ya da ekleme yapıyor mu?-Ders içeriğini sayfa sayfa mı aktarıyor?-Sınıftaki bazı öğrenciler için farklı etkinlikler kullanıyor mu?-Her öğrenciye etkinlikleri tamamlamak için aynı süreyi mi veriyor?-Etkinliklerde öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve günlük hayatlarına yer verme durumu nasıldır?	
Değerlendirme Etkinlikleri	<ul style="list-style-type: none">-Program ve program materyallerinde belirtilen değerlendirme etkinliklerini nasıl uygulamaktadır?-Programda belirtilen değerlendirme etkinliklerinde değiştirme ve ekleme yapmakta mıdır?-Derste yapılan etkinlikler sınava hazırlamaya mı yoksa iletişimsel beceri kazandırmaya mı yöneliktir?	

EK-4

Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği

Değerli öğretmenler,

Uzmanlar tarafından hazırlanan öğretim programları, uygulanmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanmaktadır. Bununla birlikte uzmanlar tarafından hazırlanan öğretim programlarının sınıfta nasıl uygulandığı öğretmene bağlıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları deneyimler, kişilik özellikleri, öğrenme ve öğretime ilişkin tutumları, öz-yeterlik düzeyleri vb. birçok özellik ilgili programın sınıfta nasıl uygulandığını etkilemektedir.

Bu nedenle bu ölçek, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmenler tarafından sınıflarda nasıl uygulandığını daha iyi anlayabilmek ve ilgili programın uygulanmasında öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımı belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Ölçek (1) kişisel bilgi formu ve (2) ölçek ifadeleri olmak üzere iki bölüm içermektedir. Lütfen her bölümü dikkatli bir şekilde okuyarak eksiksiz doldurunuz. Araştırma kapsamında kimliğiniz gizli tutulacak ve elde edilen veriler araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gülçin ÇELİKER ERCAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Yaşınız: Meslekteki Kıdeminiz: yıl

Uygulamanın yapıldığı sınıf / sınıf mevcudu: 7-..... /

Çalıştığınız okulun TEOG başarı düzeyi: düşük orta yüksek

Mezun olduğunuz üniversite:

Mezun olduğunuz lisans programı:

Formasyon eğitimi aldığınız kurum (Eğitim Fakültesi mezunu değilse):

Daha önce program geliştirme ya da değerlendirme çalışmalarında bulundunuz mu? Evet Hayır

Cevabınız "evet" ise lütfen nerede ve ne zaman belirtiniz:

Lütfen, daha önce aşağıdaki kurum ve kademelerden hangilerinde çalıştığınızı işaretleyiniz.

ilkokul ortaokul lise (lütfen türünü belirtiniz:)
 özel okul diğer (lütfen belirtiniz:)

***Öğretim Programı:** Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersi için yayımlanan müfredatı ifade etmektedir.

****MEB Kaynakları:** Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı kapsamında hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı ile söz konusu öğretim programını temsil eden herhangi bir yazılı mı ya da görsel işitsel materyali ifade etmektedir.

2. ÖLÇEK İFADELERİ

Lütfen ölçeğin uygulandığı sınıftaki uygulamalarınızı düşünerek, aşağıdaki ifadelere sınıfta yer verme düzeyinizi **asla (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla (4) ve her zaman (5)** olacak şekilde işaretleyiniz. İfadelere verilecek doğru ya da yanlış cevaplar söz konusu değildir. Bu nedenle ifadelere vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir.

Sıra no	Madde no		Asla	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
		Programın Tasarlanması					
1	6	Dersimi MEB kaynaklarından bağımsız planlarım.	1	2	3	4	5
2	11	Dersimde MEB kaynaklarına <u>başvurmadan</u> , farklı bir kaynak kullanırım.	1	2	3	4	5
3	21	Dersimde kullandığım içerik MEB kaynaklarındaki içerikten farklıdır.	1	2	3	4	5
4	14	Dersimde yer verdiğim kazanımlar MEB kaynaklarında yer alan kazanımlardan farklıdır.	1	2	3	4	5
5	8	Dersimde MEB kaynaklarını takip ederim.	1	2	3	4	5
6	2	Dersimi planlarken MEB kaynaklarını** kullanırım.	1	2	3	4	5
7	55	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini MEB kaynaklarından bağımsız gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
8	41	Dersimde yaptırduğım etkinlikler, MEB kaynaklarında bulunan etkinliklerden farklıdır.	1	2	3	4	5
9	1	Dersimi planlarken İngilizce dersi öğretim programını* kullanırım.	1	2	3	4	5
		Öğrenci Odaklı Uyarılma					
10	38	Dersimde, MEB kaynaklarındaki etkinlikler dışında, oyun oynama, video izleme, şarkı dinleme, yarışma gibi öğrencinin aktif olacağı ek etkinliklere yer veririm.	1	2	3	4	5
11	35	Dersimde yapacağım etkinlikleri öğrenci ilgi, istek ve ihtiyacı doğrultusunda öğrenci ile birlikte şekillendiririm.	1	2	3	4	5
12	34	Kelime öğretiminde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak öğrenci odaklı etkinliklere yer veririm (oyun, yarışma, kelime keseleri hazırlama vb.).	1	2	3	4	5
13	36	Dersimde yapacağım etkinliklerde öğrenciye seçme hakkı tanırım.	1	2	3	4	5
14	19	Dersimde, İngilizce dersi öğretim programında verilen tema dışında, öğrenci profiline göre başka temalar da kullanırım.	1	2	3	4	5
15	53	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin ileride günlük hayatlarında işine yarayabilecek kazanımların ölçülmesine öncelik veririm.	1	2	3	4	5
16	37	Sınıfta öğrenme güçlüğü yaşayan ya da seviyesi düşük olan öğrenciler için farklı etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
17	9	Dersimde, MEB kaynaklarının yanı sıra, öğrencinin dikkatini çekecek ek kaynak ve materyallere yer veririm (Örn; sunu (slayt), puzzle, video, flash kart, renkli karton, eğlenceli çalışma kâğıtları vb.).	1	2	3	4	5
18	7	Sınıftaki etkinliklerde öğrencilerin kendi planlarını oluşturmalarına müsaade ederim.	1	2	3	4	5
19	18	Dersimde, öğrenci isteği ve ihtiyacı doğrultusunda, MEB kaynaklarındaki içeriğin dışında ek kelime ya da dil bilgisi kalıplarına yer veririm.	1	2	3	4	5
20	20	Dersimde, MEB kaynaklarındaki içeriğin yanı sıra, öğrencinin ilgisini çekmeye yönelik güncel konulara ya da gündelik hayata ilişkin örneklerle yer veririm.	1	2	3	4	5
21	13	Dersimde, İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dışında, öğrenci ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda, farklı kazanımlara da yer veririm.	1	2	3	4	5

		Sınav Odaklı Uyarlama					
22	16	Kazanımlar içerisinde, merkezi sınavlarda ağırlıklı olarak ölçülen beceri alanlarına dersimde daha fazla yer veririm.	1	2	3	4	5
23	40	Öğrencileri merkezi sınava hazırlamak amacıyla sınıfta dil bilgisi konu anlatımına ve pekiştirilmesine yönelik ek alıştırmalar yaparım.	1	2	3	4	5
24	23	Dersimde, MEB kaynaklarında yer alan bilgilerden merkezi sınavda çıkması muhtemel olanlara ağırlık veririm.	1	2	3	4	5
25	47	Dersimde yaptığım etkinliklerde sınavda çıkacak kısımları vurgularım.	1	2	3	4	5
26	39	Ders kitabındaki etkinlikler öğrencileri merkezi sınava hazırlamaya yetersiz kaldığı için sınıfta ek alıştırmalar yaptırım (çoktan seçmeli test, çalışma kâğıdı vb.).	1	2	3	4	5
27	10	Dersimde, MEB kaynaklarının yanında, öğrencileri merkezi sınava hazırlamaya yardımcı ek kaynaklar kullanırım (Örn; çalışma kâğıdı, fotokopi, test vb.).	1	2	3	4	5
28	54	Değerlendirme süreçlerinde merkezi sınavlara hazırlık amacıyla çoktan seçmeli sorulara yer veririm.	1	2	3	4	5
29	46	Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak amacıyla dersimde dil bilgisi anlatımına ağırlık veririm.	1	2	3	4	5
30	5	Dersimi bir üst kademeye geçiş sınavına hazırlayıcı olacak şekilde planlarım.	1	2	3	4	5
31	48	Dersimde gerçekleştirdiğim öğretim, merkezi sınavı ya da dersi geçmeye yöneliktir.	1	2	3	4	5
		Programa Bağlılık					
32	26	Dersimde MEB kaynaklarındaki etkinlikleri, hiçbir değişiklik yapmadan, belirtildiği şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
33	24	Ders kitabını, ünite ünite, sayfa sayfa, sırası ile eksiksiz bir şekilde işlerim.	1	2	3	4	5
34	45	Öğrenci profiline uygun olmasa bile, mecburiyetten dolayı MEB kaynaklarındaki tüm etkinlikleri değiştirmeden aynen uygularım.	1	2	3	4	5
35	25	Dersimde MEB kaynaklarındaki etkinlikleri sırası ile yaptığım için bir sonraki derste ne öğreteceğim ve hangi etkinlikleri yapacağım bellidir.	1	2	3	4	5
36	29	Öğrenci seviyesine uygun olmadığında ders kitabındaki etkinliklerde atlama ya da değişiklik yaparım.	1	2	3	4	5
37	17	Dersimde, MEB kaynaklarındaki içeriği hiçbir değişiklik yapmadan kullanırım.	1	2	3	4	5

EK-5
Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği
(Güdülenme Boyutu)

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek sizin bu dönemki İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyinizi öğrenmek için uygulanmaktadır. Lütfen arka sayfada yer alan ifadelerin size uygunluk derecesini (**I**) **benim için kesinlikle yanlış; (7) benim için kesinlikle doğru** olacak şekilde sizin için en uygun yere (**X**) koyarak işaretleyiniz.

Bu ölçeğe verdiğiniz yanıtlar gizli kalacak ve araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle cevaplarınızı verirken lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretlemeye çekinmeyiniz.

Arş. Gör. Gülçin ÇELİKER ERCAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Yaşınız:

Sınıf ve Şubeniz:.....

Okulunuz:.....

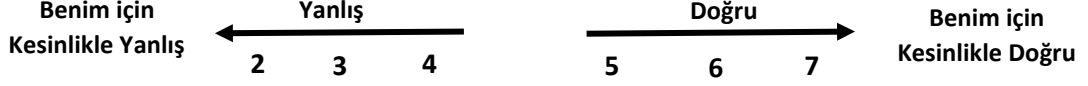
Annenizin mesleği:.....

Babanızın mesleği:

Okulda verilen ders dışında özel olarak İngilizce dersi alıyor musunuz? Evet Hayır

Cevabınız “evet” ise nerede olduğunu belirtiniz

Bu dönem bu dersten (İngilizce) aldığınız notunuzu belirtilen yere yazınız:



1.	Bu derste beni zorlayan, aynı zamanda da geliştiren konuları tercih ederim; böylece yeni şeyler öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	Uygun bir şekilde çalışırsam, bu dersin tüm konularını öğrenebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	Sınav sırasında, sorulara verdiğim cevapların diğer öğrencilerin cevaplarından daha kötü olduğunu düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	Bu dersten yüksek bir not alacağıma inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	Sınav sorularını çözerken, cevaplayamayacağımı düşündüğüm diğer sorular aklıma gelir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Bu dersin konularını öğrenmek benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Sınav sırasında, başarısız olursam bunun getireceği sonuçları düşünürüm.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	Bu derste öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	Bu derste, öğrenmesi daha zor olsa bile, merak uyandıran konuları tercih ederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10.	Çok çalışırsam bu dersin tüm konularını anlarım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	Sınavdayken kendimi huzursuz ve sıkıntılı hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	Bu dersin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	Bu derste beni en çok memnun eden, dersin konularını olabildiğince çok anlamaya çalışmaktır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	Bu derste işlenen konuların yararlı olduğunu düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15.	Elimde olsa, yüksek bir notu garantilemese bile daha çok öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	Bu derste işlenen konular hoşuma gidiyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	Bu derste işlenen konuları anlamak benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	Sınav sırasında kalbimin hızlı hızlı attığını hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Bu derste öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğimden eminim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	Dersin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK-6

7. Sınıf Öğrencilerinin GÖSÖ Yüzdelik Normları*

Ölçek	Faktör	Yüzdeler								
		10	20	30	40	50	60	70	80	90
Güdülenme	Değer	39	43	46	48	50	51	52	53	55
	Beklenti	32	35	38	40	41	43	44	46	48
	Duyuşsal	10	12	14	15	17	18	20	22	25
Öğrenme Stratejileri	Bilişsel	75	83	89	95	100	104	109	114	120
	Metabilişsel	46	51	55	58	60	63	66	68	71
	Kaynak Yönetimi	54	60	64	67	70	73	76	79	83

*Büyükoztürk, Akgün, Karadeniz, Kılıç-Çakmak ve Demirel tarafından gerçekleştirilen “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin 12-18 Yaş Türkiye Norm Çalışması” adlı TUBİTAK projesi raporundan alınmıştır.

EK-7

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/16839383
Konu : Araştırma Projesi

19.09.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 03/09/2018 tarih ve E.90046 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Gülçin ÇELİKER ERCAN' ın "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okulda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../09/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 5360-9202-3c5e-b762-7209 kodu ile teyit edilebilir.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Gülçin ÇELİKER ERCAN
Kurumu/Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Öğrencilerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği- Güdülenme Ölçeği, Öğrenci Dönem Sonu İngilizce Dersi Başarı Puanı
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

18/10/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı


Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen


Üye
Ömer GARAN
Öğretmen


Üye
E. Seray DOĞANER
Öğretmen

EK-8

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Etik Kurul İzni

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 15.08.2017
Toplantı Sayısı : 2017-7

GÜNDEM

1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Gülçin ÇELİKER ERCAN'ın, "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi" konulu araştırmasının, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygunluğunun görüşülmesi,

KARAR

1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Gülçin ÇELİKER ERCAN'ın, "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi" konulu araştırmasının, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygun olduğuna,
oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Cemil YÜCEL
Başkan

Prof. Dr. Engin KARADAĞ
Üye

Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Üye


(Cesareti izindi)

Doç. Dr. Şengül ANAGÜN
Üye

Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Üye

EK-9

GÖSÖ – GÜDÜLENME BOYUTU İÇİN ÖLÇEK KULLANMA İZNI

Ölçek kullanma izni  Gelen Kutusu x



Gülçin Çeliker Ercan <[redacted]@gmail.com>

28 Haz 2018 10:54



Alıcı: Özcan ▾

Sayın hocam,

Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında araştırma görevlisi ve aynı zamanda doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde, tarafınızca uyarlaması yapılan GÜDÜLENME ve ÖĞRENME Stratejileri Ölçeğinin GÜDÜLENME kısmını kullanmak için izninizi istiyorum. İlgili makalede ölçek maddeleri verilmediği için, eğer uygun görürseniz ölçeğin bir kopyasını gönderebilir misiniz? Şimdiden çok teşekkür ederim.

İyi günler dilerim.

Saygılarımla.



Özcan Erkan Akgün <[redacted]@gmail.com>

28 Haz 2018 13:15



Alıcı: ben ▾

Merhaba Gülçin, tabii ki gönderirim. Çalışacağın hedef kitlenin düzeyi nedir? Üniversite öğrencileri mi yoksa ortaokul-lise mi? Uygun formu göndereyim.

İyi çalışmalar

Özcan Erkan Akgün



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Gülçin ÇELİKER ERCAN
Doğum Yeri : SÖKE
Doğum Tarihi : 09.09.1989

Eğitim Durumu

Lise Söke Yavuz Selim Lisesi 2007
Lisans Uludağ Üniversitesi – Yabancı Diller Eğitimi 2011
Yüksek Lisans Eskişehir Osmangazi Üniversitesi - EPÖ 2015

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2013-2019

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- Yüksel, İ. ve Çeliker, G. (2015). First Grade In-service Teachers' Opinions on the Orientation and Preparation Programs in Turkey. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 22(4), 15-26.
- Yüksel İ., Çeliker, G., Günay, P. ve Özen S. (2014). Administrators' Attitudes Toward Using Computer Technology in School Administration. *The International Asian Research Journal*, 2(4), 66-77.
- Yüksel, İ. ve Çeliker, G. (2014). The relationship between secondary school students' computer use self-efficacy levels and information literacy levels. *International Journal of Research in Social Sciences*, 4(2), 590-602.

Yüksel, İ., **Çeliker, G.**, Günay, P. ve Soy, Y. (2013) The examination of high school students' geometry self-efficacy beliefs. *International Journal of Academic Research Part B*; 5(6), 41-45.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceeding) basılan bildiriler

Çubukcu, Z. ve **Çeliker-Ercan, G.** (2018, Eylül). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretme motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Aydın.

Çubukçu, Z. ve **Çeliker-Ercan, G.** (2018, Nisan). *Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları problemler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.

Çubukçu, Z. ve **Çeliker-Ercan, G.** (2017, Ekim). *Eğitim programlarının uygulanması ile ilgili ulusal ve uluslararası tezlerin tematik ve metodolojik analizi*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla.

Çubukçu, Z. ve **Çeliker-Ercan, G.** (2017, Ekim). *2017 İlkokul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programının incelenmesi*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Muğla.

Çeliker-Ercan, G. ve Karakaya- Özyer, K. (2017, Nisan). *Examination of the practices at the Turkish language research and practice centre of a state university in Turkey*. 26th International Conference on Educational Sciences, Antalya.

Çubukçu, Z. ve **Çeliker-Ercan, G.** (2017, Nisan). *The role of teacher training programs for technology integration*. 26th International Conference on Educational Sciences, Antalya.

Acat, M. B. ve **Çeliker, G.** (2016, Eylül). *The analysis of teachers' needs for in-service training within the context of technology integration by FATİH project*. International Symposium on New Issues in Teacher Education, University of Eastern Finland, Savonlinna, Finland.

Acat, M. B., İnci, T., **Çeliker, G.**, Yılmaz, B.Y. ve Ayaz, M. A. (2016, Haziran). *Öğretmen adaylarının problem çözme yeterliklerinin yordayıcısı olarak bilişüstü farkındalık becerileri*. XVIII. International Congress of AMSE-AMCE-WAER Teaching and Training for Tomorrow, Eskişehir.

- Yüksel, İ., **Çeliker, G.** ve Alemdar, M. (2015, Ekim). “*Turkish Universities’ Challenges of Standards and Accreditation Studies in Teacher Education: An In-depth Analysis of Problems.*” 1st International Higher Education Studies Conference, İstanbul.
- Acat, M. B., İnci, T., B., Yılmaz, B. ve **Çeliker, G.** (2015, Ekim). “*The effect of attitude on academic success: a meta-analysis study.*” 3rd International Congress on Curriculum and Instruction, Adana.
- Acat, M. B., Yılmaz, B., İnci, T. ve **Çeliker, G.** (2015, Ekim). “*The examination of curriculum and instruction congresses in terms of several variables and their effect on field.*” 3rd International Congress on Curriculum and Instruction, Adana.
- Çeliker, G.** ve Yüksel, İ. (2015, Ekim). “*The Examination of Educational Sciences and Teacher Training Experts’ Program Evaluation Self-efficacy Levels.*” 3rd International Congress on Curriculum and Instruction, Adana.
- Çubukçu, Z. ve **Çeliker, G.** (2015, Haziran). “*The Examination of Pre-service English Teachers’ Attitudes and Self-efficacy Levels on Computer Assisted Instruction.*” International Conference on ICT in Language Teaching, Eskişehir.
- Yüksel, İ. ve **Çeliker, G.** (2014, Temmuz). “*The Views of Primary School Teachers on the Orientation Program Implemented for the 1st Grade Students in Turkey.*” Twenty-first International Conference on Learning, Lander College for Women at Touro College, New York City, USA.
- Yüksel, İ. ve **Çeliker, G.** (2013, Kasım). “*The Relationship between Pre-Service Mathematics Teachers’ Multiple Intelligence Areas and Creative Thinking Levels*”. The International Symposium on Changes and New Trends in Education, Konya.

Yazılan uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler

- Çeliker, G.** (2015). Eğitim Programı Modelleri. A. Arı (Çev. Ed.), *İlerlemeci Paradigma* (s. 19-27). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çeliker, G.** ve Oruç, E. (2015). Eğitim Programı Modelleri. A. Arı (Çev. Ed.), *Öğrenen Merkezli Program* (s. 29-55). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yüksel, İ. ve **Çeliker G.** (2016).Dönüştürücü Sınıf Yönetimi. A. Arı (Çev. Ed.), *Sınıf Ortamının Temel Bileşenlerinin İncelenmesi* (s. 51-74). Konya: Eğitim Yayınevi.

Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Çeliker, G. (2016). Öğretmen adayları için sınıf-içi değerlendirme öz-yeterlik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 3-18.

Çubukçu, Z. ve **Çeliker, G.** (2016). The relationship between attitude and perceived self-efficacy of pre-service English teachers on computer-assisted instruction. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 569-587. DOI: 10.17860/efd 56297.

Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan bildiri kitabında basılan bildiriler

Yüksel, İ. ve **Çeliker, G.** (2014, Mayıs). *Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nın Bu Alanda Yüksek Lisans Yapan Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi*. III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziantep.

Yüksel, İ., Aydemir, S. ve **Çeliker, G.** (2014, Mayıs). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziantep.

Diğer etkinlikler

Türk-Alman Araştırma, Eğitim ve İnovasyon Yılı 2014 kapsamında TÜBİTAK'ın destekleri ile Eğitim Fakültesi tarafından 15-16 Mayıs 2014 tarihleri arasında Eskişehir'de düzenlenen Türkiye-Almanya Arasında Göçte Devamlılık ve 379 Değişim: Güncel eğilimler ve Tartışmalar konulu uluslararası konferansın düzenleme kurulu üyesi.

İletişim

E-posta adresi: gceliker@ogu.edu.tr

gulcinceliker@gmail.com