

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ BAĞLAMINDA İLKOKUL
İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE YELİZ DEMİR

BALIKESİR, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ BAĞLAMINDA İLKOKUL
İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

AYŞE YELİZ DEMİR

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ERDOĞAN TEZCİ

BALIKESİR, 2020

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201012510001 numaralı Ayşe Yeliz DEMİR'in hazırladığı "Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 09.06.2020 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ (Başkan/Danışman)

İmza

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ (Üye)

İmza

Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN (Üye)

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Yavuz (Üye)

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın DİLEKLİ (Üye)

İmza

23.06.2020

Enstitü Onayı

Prof. Dr. Kenan Ziya TAŞ
Müdür

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

22.06/2020



Ayşe Yeliz DEMİR

ÖNSÖZ

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış, etkileşim ve hareketlilik günden güne artmıştır. Dünya ülkeleri arasındaki bu hızlı iletişimi takip edebilmek, mevcut standartları geliştirebilmek ve bilgi çağı insanında aranan niteliklere sahip olabilmek için yabancı dil bilmek daha fazla önem kazanmıştır. Çok çeşitli dillerin hüküm sürdüğü günümüzde yabancı dil öğretimi için ortak bir paydada buluşmaya ve belirli standartlara ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla hazırlanan Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) rehber niteliğinde bir doküman olarak birçok ülkede referans kaynağı haline gelmiş, yabancı dil öğretim sistemleri ve öğretim programları AOBM ekseninde yeniden şekillendirilmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretimi 2013 yılından itibaren ilkokul 2. sınıfa çekilmiş, AOBM ilkelerinin temel alındığı İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı uygulamaya konmuştur. Araştırmada, AOBM’nin ve öğretim programının öğretmenler tarafından bilinme ve uygulanma düzeyleri, karşılaşılan sorunlar ve AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi ile uyumluluğu öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Tezimin tamamlanmasında pek çok kişinin yadsınamaz katkıları olmuştur. Öncelikle, çok uzun ve zorlayıcı olan bu süreçte bana inanıp destek olan, tam vazgeçeceğim anda beni cesaretlendiren, sonsuz sabrı ve anlayışıyla her süreçte beni yönlendiren çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ’ye ne kadar teşekkür etsem azdır. Kendisine minnettarım. Hem yüksek lisans hem de doktora programlarında kendisinden çok şey öğrendiğim, tez izleme jürilerimde bulunarak aydınlatıcı görüş ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN ve Dr. Öğrt. Üyesi Fatih YAVUZ’a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmam kapsamında ihtiyaç duyduğum verilere ulaşmamda bana destek olan Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi ve Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesi çalışanlarına çok teşekkür ediyorum. Teşekkürlerimin en büyüğü ise lisansüstü eğitim dönemim boyunca bana her koşulda sonsuz destek olan, bunaldığım anlarda gerçekten başarabileceğime benden çok inanan, beni her zaman yüreklendiren aileme gelsin. Bu tezi hazırlayabildiysem, hep hayalim olan Dr. ünvanını alabildiysem hepsi sizin sayenizde. İyi ki varsınız.

Ayşe Yeliz DEMİR

Balıkesir, 2020

ÖZET

AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ BAĞLAMINDA İLKOKUL İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DEMİR, Ayşe Yeliz

Doktora, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2020, 208 Sayfa

Gelişen ve değişen teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmeler doğrultusunda yabancı dil bilmek gittikçe önem kazanmakta ve birçok gelişmiş ülkede yabancı dil eğitimine erken yaşlardan itibaren başlanmaktadır. Türkiye’de de 2013 yılı itibari ile İngilizce dersleri ilkokul 2. sınıf düzeyine kadar indirilmiş ve Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) referans alınarak yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program, yenilikler ve avantajların yanı sıra birtakım sorunları da beraberinde getirmekte, program tasarısı ile uygulamadaki program arasında farklılıklar görülmektedir. AOBM’nin Türkiye’deki yansımaları, öğretim programı üzerindeki etkisini ve Türk Eğitim Sistemi’nde uygulanabilirliğini ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmada programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınarak hem AOBM bağlamında öğretim programının hem de İngilizce öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada, karma yöntemlerden sıralı açıklayıcı desen kullanılmış, sırasıyla nicel ve nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Nicel veriler için araştırmacı tarafından 5’li Likert biçiminde oluşturulan ölçekler kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesi için Balıkesir ilindeki ilkokullarda görev yapan toplam 236 İngilizce öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma sorularını cevaplandırmak için verilerin toplandığı ikinci grup ise Türkiye’deki 81 ilde MEB’e bağlı ilkokullarda İngilizce derslerine giren ve gönüllü olarak ölçme aracını dolduran 1.168 öğretmenden

oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise ilkokullarda İngilizce dersine giren 11 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin çoğunun AOBM ve İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı ile yeterli bilgiye sahip olmadıkları, metinde geçen ilkelerden yararlanamadıkları ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, AOBM'nin anlaşılabilir ve faydalı olduğunu fakat Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanabileceğine inanmadıklarını belirtirken, diğerleri mevcut durumun iyileştirilip gerekli koşullar sağlanabilirse uygulanabilir olduğunu dile getirmektedir. Bunun nedeni olarak ise AOBM'ye ilişkin bilgi ve örnek uygulamaların eksikliğine, ders saatinin azlığına, fiziki yapının istenilen niteliklerde olmamasına, sınıfların kalabalık oluşuna değinmektedirler. Ayrıca öğretmenler okullar arasında nitelik farkının olduğunu ve içinde bulunulan toplumsal yapının yabancı dil öğretimine yeterince değer vermediğini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Ortak Başvuru Metni, İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı, Öğretmen Görüşleri, Program Değerlendirme

ABSTRACT

Evaluation of Primary School English Curriculum According to Teachers' Opinions in the Context of the Common European Framework of Reference For Languages

DEMİR, Ayşe Yeliz

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences (Curriculum and Teaching)

Advisor: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2020, 208 Pages

In line with the developing and changing technological and socio-economic developments, knowing a foreign language is gaining more importance and foreign language education starts at an early age in many developed countries. In Turkey, foreign language teaching was initiated at second grade in 2013 and a new curriculum has been prepared in line with CEFR. Together with the advantages, it brings along some problems and differences between the curriculum design and the curriculum in practice. This research aims to present the reflection of CEFR in Turkey, its impact on the national curriculum and its feasibility in the Turkish Education System thanks to the opinions of the teachers in order to evaluate both the curriculum and teaching English as a foreign language.

Sequential explanatory pattern was used in the study. Quantitative and qualitative data were collected and analyzed respectively. For quantitative data, 5-point Likert scales formed by the researcher were used. To form the measurement tools, data were collected from 236 teachers of English in Balıkesir. The second group from whose the data was collected to answer the research questions includes 1168 teachers in 81 provinces in Turkey. In the qualitative dimension of the research, semi-structured interviews were conducted with 11 teachers.

As a result of the research, it is found out that most of the teachers don't know CEFR and the curriculum, they do not use CEFR principles and need in-service training. Teachers state that CEFR is understandable and useful, but it cannot be

applied in all public schools in Turkey. According to them, the class hours are insufficient, the physical status and infrastructure of the schools are limited and the classes are crowded. They believe the schools are different in quality and the social community does not value foreign language teaching well enough.

Keywords: Common European Framework of Reference, Primary School English Curriculum, Teachers' Opinions, Curriculum Evaluation

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar	10
2. İLGİLİ ALANYAZIN	12
2.1. Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Öğretim Programı	12
2.1.2. Mevcut İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı	14
2.1.3. Program Değerlendirme.....	17
2.1.4. Program Değerlendirmede Nicel ve Nitel Yöntemler.....	22
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	27
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	32
3. YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem	40
3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi Süreci.....	44

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	45
3.3.1.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliği.....	46
3.3.1.3. Pilot Uygulama	46
3.3.1.3.1. Bilgi Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması	46
3.3.1.3.2. Bilgi Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi	53
3.3.1.3.3. Uygulama Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması	54
3.3.1.3.4. Uygulama Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi	58
3.3.1.3.5. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması	59
3.3.1.3.6. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi.....	63
3.3.1.3.7. Uygunluk Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması	64
3.3.1.3.8. Uygunluk Ölçeği Deneme Formunun Güvenirlik Analizi	67
3.3.2. Nitel Veriler İçin Veri Toplama Araçları.....	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	69
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Analizi.....	71
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	71
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	73
3.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	74
3.6. Araştırmacının Rolü	76
3.7. Araştırmada Etik.....	76
4. BULGULAR VE YORUMLAR	77
4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular	77
4.1.1. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	77
4.1.2. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kriterlerini Uygulama Düzeyleri	79

4.1.3. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar.....	80
4.1.4. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri	81
4.1.5. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından t Testi Analizi Sonuçları.....	82
4.1.6. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından Analiz Sonuçları	84
4.1.7. Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyleri Açısından Analiz Sonuçları	88
4.1.8. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları	89
4.1.9. Öğretmen Görüşlerinin Seminere Katılım Açısından Analiz Sonuçları	94
4.1.10. Öğretmenlerin AOBM Hakkındaki Bilgi Düzeyleri, Ne Derece Uygulayabildiklerine İlişkin Görüşleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki	96
4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular	100
4.2.1. Birinci Soruya Ait Bulgular	100
4.2.2. İkinci Soruya Ait Bulgular	102
4.2.3. Üçüncü Soruya Ait Bulgular	105
4.2.4. Dördüncü Soruya Ait Bulgular	108
4.2.5. Beşinci Soruya Ait Bulgular	111
4.2.6. Altıncı Soruya Ait Bulgular	120
4.2.7. Yedinci Soruya Ait Bulgular	123
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
5.1. Sonuçlar.....	125
5.1.1. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	125
5.1.2. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM Kriterlerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	131

5.1.3. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM Bağlamında Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar	138
5.1.4. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğuna Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	143
5.2. Öneriler.....	147
5.2.1. Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler	147
5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	149
5.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler	153
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	153
KAYNAKÇA	155
EKLER.....	177

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler.....	42
Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	43
Tablo 3. Bilgi Düzeyi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 4. Bilgi Düzeyi Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri	47
Tablo 5. Bilgi Düzeyi Ölçeği'ne Ait Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	51
Tablo 6. Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları ...	53
Tablo 7. Bilgi Düzeyi Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	54
Tablo 8. Uygulama Düzeyi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları	55
Tablo 9. Uygulama Düzeyi Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri	55
Tablo 10. Uygulama Düzeyi Ölçeği Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	56
Tablo 11. Uygulama Düzeyi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları	58
Tablo 12. Uygulama Düzeyi Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	58
Tablo 13. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları	59
Tablo 14. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri	60
Tablo 15. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'ne Ait Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	61
Tablo 16. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları	63
Tablo 17. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	63
Tablo 18. Uygunluk Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları	64
Tablo 19. Uygunluk Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri	65

Tablo 20. Uygunluk Ölçeği'ne Ait Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları.....	66
Tablo 21. Uygunluk Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 22. Uygunluk Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar	68
Tablo 23. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri	73
Tablo 24. Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği	77
Tablo 25. AOBM Kriterlerini Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği	79
Tablo 26. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği	80
Tablo 27. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği	82
Tablo 28. AOBM Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından t Testi Analizi.....	83
Tablo 29. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından Betimsel Analiz Sonuçları	85
Tablo 30. Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 31. Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 32. Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyleri Açısından Betimsel Analiz Sonuçları	88
Tablo 33. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz Sonuçları	90
Tablo 34. Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 35. Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 36. Öğretmen Görüşlerinin Seminere Katılım Açısından Betimsel Analiz Sonuçları	94
Tablo 37. Korelasyon Analizi Sonuçları	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilgi Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	52
Şekil 2. Uygulama Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	57
Şekil 3. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	62
Şekil 4. Uygunluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı.....	67
Şekil 5. Standardize Edilmiş Değerlere İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli.....	100
Şekil 6. Öğretmenlerin AOBM Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri ...	100
Şekil 7. Öğretmenlerin Derslerde Ağırlık Verdikleri Becerilere İlişkin Görüşleri..	102
Şekil 8. Öğretmenlerin Derslerde Ağırlık Verdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri	105
Şekil 9. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Araçlarına ve Etkinliklerine İlişkin Görüşleri	108
Şekil 10. Öğretmenlerin AOBM'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri.....	112
Şekil 11. Öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Öğretimine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri	116
Şekil 12. Öğretmenlerin AOBM'nin Mevcut Öğretim Programı ile Uyumuna İlişkin Görüşleri.....	120
Şekil 13. Öğretmenlerin Mevcut İlkokul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Eğitim Alma Durumları	121
Şekil 14. Öğretmenlerin AOBM'nin Ders Kitapları ile Uyumuna İlişkin Görüşleri	123

KISALTMALAR LİSTESİ

AOBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları, kuramsal çerçevesi ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

1833 yılında ilk kez İngiliz İktisatçı W. Foter tarafından ekonomi alanında kullanılan “küreselleşme” kavramı, zaman içinde ekonomik bir terim olmaktan çıkmış sosyal, kültürel ve politik yönleriyle de önem kazanmıştır (Karabıçak, 2002; Sever vd., 2018). Zaman içinde küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası sınırlar kalkmış, toplumların ihtiyaçları değişmiş ve toplumsal alanda kendini yenileyen, öğrenmeye açık ve işbirlikçi bir yapıya ihtiyaç duyulmuştur (Gedikoğlu, 2005; Gündoğdu, 2005; İşisağ, 2008; Turan, 2005). Bu ihtiyacın günümüzdeki en güzel birleşim örneği Avrupa Birliği’dir. Avrupa Birliği’ni küreselleşme sürecinde ön plana çıkan güçlü bir topluluk olarak nitelendirmek mümkündür (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011). İkinci Dünya Savaşı sonrasında Avrupa’da birlik adına atılan somut adımlar Avrupa Birliği’ni ortaya çıkarmıştır. Çok uluslu bir organizasyon olarak tanımlayabileceğimiz Avrupa Birliği’nde, üye ve üye aday olan her ülkenin öz değerlerine saygı gösterilirken aynı zamanda bu devletlerin kendi aralarında bir birliktelik yakalama anlayışı da ön plandadır (Erdoğan 2015).

Birliğe üye olan ulusların birliktelik yakalamak istediği temel alanlardan biri ise eğitimidir. Devletler arasındaki farkları kapatma, yeniliklerin işbirliği ile etki alanını artırma, sosyal ve kültürel çatışmaları giderme, nitelikli eğitim sağlama ve Avrupa’yı eğitim alanında lider konuma getirme isteği eğitime verilen önemin temel nedenlerindedir (Erdoğan, 2015; Tuzcu, 2002). Aynı zamanda; sınırların ortadan kalması ile birlikte Avrupa Birliği’ne asil ya da aday olan üye ülkeler arasında hayatın hemen hemen tüm alanlarında iletişim, etkileşim ve hareketlilik ağı

genişlemekte, eğitim alanındaki çeşitli anlaşmaların ve projelerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Demirel, 2003; Güler, 2005; Oruç, 2016).

Avrupa Birliği, vatandaşları arasındaki iletişimi ve anlayışı arttırmak amacıyla yabancı dil öğretimine büyük önem vermekte ve eğitim politikalarını da bu yönde yürütmektedir. Avrupa Birliği'ne bağlı olan Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Komisyonu'nun yanı sıra, Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgüt, Avrupa Konseyi'dir (Demirel, 2005). Türkiye de dâhil olmak üzere çok farklı kültürlere sahip 47 ülkenin üyesi olduğu Avrupa Konseyi, Avrupa'nın geleceği için "çok kültürlü, çok dilli" bir toplum anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirleyerek bu hedef doğrultusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır (Council of Europe, 1997; Demirel, 2005). Farklı dillere ve kültürlere sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi ve ortak bir bilincin oluşturulabilmesi amacıyla Avrupa Konseyi bünyesinde dil politikası üzerinde çalışacak Modern Diller Bölümü oluşturulmuştur (Güler, 2005; Demirel, 2003).

Avrupa Konseyi bünyesinde çalışmalarını sürdüren "Modern Diller Bölümü" konseyin dil politikalarını araştırmakta ve alınan kararları üye ülkelerin eğitim sistemleri ile uyumlu hale getirmektedir. Bu doğrultuda; Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı, yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmek amacı ile Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nı [The Common European Framework of Reference for Languages] oluşturmuştur. Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM), 1991'de düzenlenen Ruschlikon Konferansı ile başlayan on yıllık yoğun bir çalışmanın ürünüdür ve kullanıcıların hizmetine sunulan birçok taslak metnin ardından 2001 yılında AOBM'nin son hali yayımlanmıştır. Metin, Avrupa çapında dil yeterliliklerinin net bir biçimde tanımlanabilmesi ve farklı bağlamlarda edinilen yeterliklerin akreditasyonu için objektif bir zemin oluşturmaktadır (Figueras vd., 2005; Saville ve Hawkey, 2010; Gotsoulia ve Dendrinis, 2011).

AOBM, Fulcher (2004: 254) tarafından, "Avrupa'da dil öğretimi ve ölçme-değerlendirme hizmetlerinin standart başvuru dokümanı" olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde, Fleckenstein vd. (2019) da AOBM'yi Batı Avrupa'daki ikinci dil

öğretimi ve ölçme-değerlendirme alanındaki en etkili dil çerçevesi olarak nitelendirilmektedir. Little (2006: 167) ise bu çerçeve metni, “ikinci dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını analiz etmek, öğrenme amaçlarını belirlemek, öğrenme materyallerini ve faaliyetlerini geliştirmek ve öğrenme çıktılarını değerlendirmek için gerekli düzenlemeleri sağlamak amacıyla kullanılabilen açıklayıcı bir şema” olarak tanımlamaktadır.

AOBM’de, dil yeterlilik düzeyleri 6 kategoride (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) sınıflandırılmıştır. Her dil yeterlik düzeyi altında ise dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil becerileri alt kategorileri bulunmaktadır (Council of Europe, 2001). Kapsamlı içeriği ve yol gösterici niteliği ile AOBM, yayımlandığı yıldan itibaren 39 dile tercüme edilmiş ve Avrupa’da birçok ülkede yabancı dil politikalarının yeniden gözden geçirilmesini sağlamıştır (Council of Europe, 2014; Demirel, 2003; Güler, 2005; Oruç, 2016; Saville ve Hawkey, 2010; Schärer, 2007).

Bu süreçte AOBM, ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda uygulayıcı ve kurum tarafından benimsenmiştir. Öyle ki AOBM temel alınarak öğretim programları ve ders kitapları yazılmış ve dil testleri hazırlanmıştır. Böylece dünya çapında ikinci/yabancı dil eğitimi programlarında bu metnin kullanılmasının önemi artmıştır. Sadece Avrupa’da değil dünya çapında birçok ülke, ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar her kademedeki ikinci/yabancı dil çıktılarını geliştirmek ve öğretim programlarını güncellemek için AOBM’yi kullanmıştır (Cephe ve Toprak, 2014; Council of Europe, 2014; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith ve Crowley, 2011; Saville ve Hawkey, 2010; Schärer, 2007). AOBM’nin etkisi ve yabancı dil öğretiminde değişen paradigmalarda doğrultusunda pek çok ülkede İngilizce öğretim programları; dilin özgün iletişim ortamlarında etkin kullanılmasını teşvik ederek öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeyi ve doğrudan dilbilgisi öğretimi yerine dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kazandırmayı hedeflemektedir (Duff, 2014; Nguyen ve Hamid, 2020; Piccardo, North ve Goodier, 2019).

Dil öğretimi alanında Türkiye’de de benzer bir yaklaşımla, yabancı dil öğretim programları güncellenmiştir. 2013 yılında uygulanmaya başlanan ilkokul

İngilizce öğretim programı ile ülkemizde uzun yıllardır bir sorun olan yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması hedeflenmiş, yetişen öğrencilerin İngilizce iletişim kurabilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen bireyler haline gelmesi amaçlanmıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015). Bu kapsamda AOBM’de bulunan ilke ve açıklayıcılara göre kazanımlar ve hedefler yazılmış, ölçme-değerlendirme için proje ve portfolyo değerlendirmesi, kâğıt-kalem testleri, öz ve akran değerlendirmesi ile öğretmen gözlemiyle değerlendirme yöntemleri önerilmiştir (Demir ve Yavuz, 2014; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe ve Baykın, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Türkiye’de 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 4. sınıftan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konan ilkokul İngilizce öğretimi programı, 2013 yılında ise Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda yeniden revize edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ilk defa 2. sınıf düzeyine çekilerek 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 2 ve 5. sınıflarda; 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7 sınıflarda; 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 8. sınıflarda uygulanmak üzere yeni bir öğretim programı 01.02.2013 tarihli Talim Terbiye Kurulu kararı ile kabul edilmiştir. Bu programın öncelikli hedefi İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmelerini ve hedef dili öğrenirken kendilerine güvenmelerini sağlamak, dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsetebilmek ve dili öğrenen/kullananlarda yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır (MEB, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında uygulamaya konulan İngilizce dersi öğretim programı, yenilikler ve avantajların yanı sıra birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Türkiye yabancı dil eğitimi alanında eğitim öğretim faaliyetlerinde belirlenen hedefin çok altında kalmıştır. Öğretmen sayısı ve formasyon kalitesindeki yetersizlik, derslerde kullanılan araç gereç eksikliği, sınıf mevcudiyetinin fazla oluşu, fiziki şartların uygunsuzluğu, yabancı dil öğretiminde felsefi bir yaklaşım bulunmaması, psiko-sosyal önerilere dayalı bir program ve hedefin belirlenmemesi gibi faktörler bu sorunun temel nedenlerinden bazılarıdır (Uz, 2009). Bunlardan en önemlileri ise öğrenci-öğretmen etkileşimi ve

öğretmenlerin sürece hâkim olacak donanıma sahip olma düzeyleridir. Zira Büyükduman'a (2005) göre eğitimsel gerçeklik, programı hazırlayanların öğrenme-öğretme sürecinde bulunmasını öngördükleri şeyler değil; öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde yaptıklarıdır. Programın başarısı aslında tümüyle uzmanlık, yönetim ve teftiş personelinin koordine liderliğine bağlıdır (Varış, 1988). Bu doğrultuda öğretmenlerin de mevcut programın amacına, gerekçelerine ve işleyişine yönelik düşünceleri ile öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesi öğretim programının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Yaman, 2010). Benzer şekilde yabancı dil eğitimin niteliğinin artırılması için en önemli faktörün öğretmenler olduğunu belirten Arslan (2012: 97), özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde bazı soruların yanıtlanması gerektiğini ifade etmektedir:

- 1) Bütün İngilizce öğretmenleri genç ya da yetişkinlerde olduğu kadar çocuklara öğretim konusunda tam anlamıyla profesyonel bilgi ve uzmanlığa sahipler midir?
- 2) İngilizce öğretmenleri özellikle iletişimsel yaklaşım, görev temelli öğretim ve içerik temelli öğretim gibi dil öğretim yöntemlerini nasıl uygulayacakları biliyorlar mı?
- 3) İngilizce öğretmenleri kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuz kadar dört dil becerilerini de nasıl öğretebileceğini biliyorlar mı?
- 4) İngilizce öğretmenleri MEB yürürlüğe konan yabancı dil öğretim programı ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterleri hakkında bilgi sahibi mi?
- 5) İngilizce öğretmenleri dil sınavları ve testlerinin ilkelerinin yanı sıra alternatif değerlendirme tekniklerini de biliyorlar mı?

Öğretmenlerin alan bilgilerini ve pedagojik becerilerini geliştirebilmelerini teşvik edebilmek için hizmetiçi yetiştirme programları düzenlenmelidir. Bu programlar aracılığıyla öğretmenlere eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve günümüz şartlarında karşılaşılan yenilikler hakkında bilgi verilmeli, bunların nasıl uygulanacağı ve öğretimin nasıl iyileştirilebileceği gibi konularda görüş alış-verişinde bulunabilecekleri bir ortam sunulmalıdır (Karip ve Köksal, 1996). Bilinmektedir ki, programın uygulayıcısının öğretmenler olduğu dikkate alındığında bir programın tasarısı kadar, uygulamada aldığı biçim de o düzeyde önemlidir. Bir başka ifade ile programın tasarısı kadar uygulamadaki programın aldığı biçimin ve bu süreçte karşılaşılan sorunların belirlenmesi, programın değerlendirilmesinde ve güncellenmesinde faydalı bilgiler sunacaktır.

Bu bağlamda araştırma kapsamında, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde AOBM çerçevesinde ilkokul İngilizce dersi öğretim programının, ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatür incelenerek önce dil, yabancı dil ve önemi, Avrupa Birliği ve AB Ortak Avrupa Başvuru Metni'ne dair temel bilgiler sunulmuş, ardından AOBM'nin Türkiye'deki yansımaları, ilkokullardaki yabancı dil (İngilizce) öğretimi ve ilkokul İngilizce öğretim programı ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkiye'de uygulanmakta olan ilkokul İngilizce dersi öğretim programının, Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen problem cümlesi ve bu problem cümlesine dayalı olarak belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı çerçevesinde iki problem belirlenmiştir. Araştırmanın birinci problemi "İlkokul İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) ölçütleri ile ilgili bilgi düzeyleri, uygulamada karşılaştıkları sorunlar, Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu ve sınıf içi uygulama düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır? Araştırmanın ikinci problemi ise; "Öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programının AOBM ölçütlerine uygululuğu bağlamında düşünceleri nelerdir?"

Alt Problemler:

Araştırmanın birinci problemi çerçevesinde aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin;

- AOBM hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?
- AOBM ölçütlerini uygulama düzeyleri nedir?
- AOBM bağlamında programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

- AOBM hakkındaki bilgi düzeyleri, ne derece uygulayabildiklerine ilişkin görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve öğretim programı uyumu hakkındaki görüşleri;

a) cinsiyet,

b) mesleki kıdem,

c) mezun oldukları okul türleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi düzeyleri, ne derece uygulayabildikleri, karşılaştıkları sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgi düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'ne uygunluğu ile ilgili görüşleri AOBM'nin sınıf içinde uygulanabilmesine yönelik görüşlerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın ikinci problemi çerçevesinde ise aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

- Öğretmenlerin, AOBM hakkındaki genel görüşleri nelerdir?

- Öğretmenler İngilizce dersinde hangi becerilere ağırlık vermektedirler?

- Öğretmenler yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ne tür etkinliklere yer vermektedirler?

- Öğretmenler, İngilizce dersinde ölçme ve değerlendirme sürecinde hangi araçları/etkinlikleri kullanmaktadırlar?

- Öğretmenlerin AOBM'nin uygulanabilirliği ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

- AOBM'nin mevcut İngilizce öğretim programı ile uyumu hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- Öğretmenlerin AOBM'nin ders kitapları ile uyumu hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

1980'li yıllardan itibaren gelişme gösteren küreselleşme olgusu beraberinde pek çok alanda değişime ve gelişime yol açmış, bu dönüşümün toplumsal

paradigması olarak da bilgi toplumunu ortaya çıkarmıştır (Dikkaya ve Özyakışır, 2006). Ulaşım ve haberleşme araçlarının gelişmesi dünyayı küçültmüş, sorunlara ve olaylara uluslararası bir nitelik kazandırmıştır (Türkoğlu, 2005). Yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknolojiye ulusal sınırlar çoktan aşılmış, bu alanlarda ortaya çıkan yenilikleri izleyebilme ya da diğer toplumlara aktarabilme, yaşadığı çağı kavrayabilme, çağdaş ve modern insan için önemli bir gereksinim haline gelmiştir (Tapan, 1993).

Dünyada meydana gelen değişimleri takip edebilmek ve bilgi alışverişini sağlayabilmek için en gerekli iletişim aracı dildir. Gittikçe yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin söz konusu olduğu günümüzde toplumların yalnızca kendi dilleri ile iletişimlerini sürdürmeleri mümkün değildir. Yaşanan bilgi artışı ve bilginin evrenselliğinin bir parçası olarak yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz hal almıştır (Demirel, 2008; Ellis, 2001; Erişkon Cangil, 2004; Hakim, 2019; Tapan, 1993). Gerek bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişme ve değişimler gerekse uluslararası ilişkilerin yoğunluğu, hangi dillerin yaygın biçimde yabancı dil olarak öğretilmesine yön vermektedir (Şahin, 2007). Dünyanın yaşadığı gelişim süreci içinde İngilizce yaygın kullanılan diller arasındadır. Çünkü İngilizce; bilgisayarın, İnternet'in, bilimin, ticaretin ve küresel iletişimin dili olarak kabul edilmektedir (Busse, 2017; Bulut, 2003; Clement ve Murugavel, 2018; Erişkon Cangil, 2004; Erkut, 2002; Gömleksiz, 1999; Kostić-Bobanović ve Gržinić, 2011; Qi, 2016, Rao, 2019).

Avrupa Birliği'ne üye ülke olma yolunda çalışmaların sürdürüldüğü Türkiye'de de yapılan uluslararası anlaşmalar ile serbest dolaşım gündeme gelmiş ve Avrupa ortak vatandaşlığı gibi kavramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bireylerin bu fırsatlardan yararlanabilmesi için anadilin yanı sıra başka bir yabancı dil bilme gerekliliği daha da önem kazanmıştır. Buna rağmen, Türkiye'de ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğretilmesine rağmen bireylerin hedeflenen dil düzeyine ulaşamadıkları görülmektedir (Çelebi, 2006). Bu nedenle okullardaki yabancı dil (yaygın olarak İngilizce) eğitimi sık sık tartışılmakta ve eleştirilere maruz kalmaktadır.

Yabancı dil yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmamasının en önemli sebebi olarak yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlanılmaması gösterilmektedir. İnsanlar

doğuştan özel bir dil edinim yeteneği ile donatılmışlardır. Özellikle yaşları itibari ile çocuklar karmaşık bir dilbilgisi sistemini doğrudan öğretime tabi tutulmadan oldukça kısa bir sürede kolayca kavrayabilmektedirler. Bu nedenle bireyler ne kadar erken yaşlarda dile maruz kalırlarsa hedef dili o denli kolay ve eksiksiz öğrenmektedirler (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2011; Saxton, 2010). Bu doğrultuda 2012 yılında gerçekleşen okul dönüşümleri sonucunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi 2. sınıf seviyesine çekilmiş ve öğretim programları son gelişmelere uygun olarak yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2013).

2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan mevcut ilkokul İngilizce öğretim programının öğretmenlerin görüşleri alınarak AOBM bağlamında değerlendirilmesinin ve süreçte yaşanan sorunların, eksikliklerin ve programın aksayan yönlerinin belirlenmesinin, mevcut programın geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikalarının bir sonucu olan AOBM'nin Türkiye'deki yansımaları, ilkokul İngilizce öğretim programı üzerindeki etkisini ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygunluğunu ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma, öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin algıları ve 2013 yılında yürürlüğe giren İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının AOBM bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini ele alan ilk çalışmalardan biri olma özelliğini de taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın, literatüre katkı sağlayacağına ve bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Öğretim programının öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne derecede karşıladığının belirlenmesi ve uygulamadaki mevcut aksaklıkların ortaya çıkarılması, programın daha etkili uygulanmasına olanak sağlayacaktır (Seçkin, 2011). Uygulamadan gelen geri bildirimler yardımıyla programın değerlendirilmesi, literatüre ve İngilizce Dersi Öğretim Programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda yapılacak yeni çalışmalara zemin hazırlayabilecek olması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırma sırasında öğretmen görüşlerinin alınması sayesinde öğretmenlere program hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları konusunda da geri bildirim verilebileceği düşünülmektedir. AOBM çerçevesinde öğretmen görüşlerinin alınması, programın uygulamadaki başarısı

hakkında da bir dönüt niteliği taşıyacaktır. Araştırma sonuçlarının, öğretmen yetiştirme politikalarına ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme araçlarını içtenlikle ve samimi olarak yanıtlamıştır.

2. Kaynaklardan, kurumlardan ve kişilerden sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Nicel verilerin toplanması sürecinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki ilkokullarda İngilizce dersleri veren ve örnekleme alınan 1168 öğretmen, nitel veriler için ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda görevli olup görüşmelere katılan 11 öğretmenin görüşleriyle,

- Veri toplama sürecinde kullanılacak ölçeklerle ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla,

- Kapsam bakımından ise Türkiye'deki tüm okullarda 2013 yılı itibari ile uygulanmaya başlayan ilkokul İngilizce Dersi İngilizce Öğretim Programı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (A Common European Framework of Reference for Languages): “İkinci dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını analiz etmek, öğrenme amaçlarını belirlemek, öğrenme materyallerinin ve faaliyetlerinin geliştirilmesini yönlendirmek ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi için gerekli düzenlemeleri sağlamak için kullanılabilen açıklayıcı bir şemadır (Little, 2006: 167)”.

Program: “Eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen tüm öğrenmelerdir (Tyler, 1957: 79)”.

Program Değerlendirme: “Yapılan gözlemler ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama ve toplanan verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiğine yönelik karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10)”.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölüm iki ana kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda çalışmanın teorik yapısı ve temel kavramları, ikinci kısımda ise ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçevede araştırmanın teorik çerçevesi ile temel kavramlarına, araştırma problemi ile ilgili literatüre ve literatürde yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Öğretim Programı

Yirminci yüzyılın başlarına kadar “öğretmenler tarafından tasarlanan ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken dersler, konular ya da konu alanları” (Saylan, 1995: 5) olarak ifade edilen program kavramı zaman içinde değişikliğe uğramıştır ve öğrenmenin sadece derslerden değil aynı zamanda tüm okul çevresinden de etkilendiği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Programa yaşantı gözüyle bakan araştırmacılardan Caswell ve Campbell (1935: 66) programı “öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin geçirdiği tüm yaşantılar” olarak açıklarken, Doll (1970: 24) “okulun kontrolünde öğrencilerin sahip olduğu tüm yaşantılar” olarak tanımlamaktadır.

Program, planlanmış öğrenme yaşantıları olarak ele alındığında ise “eğitimin amaçlarına ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen tüm öğrenmelerdir” (Tyler, 1957: 79). Ertürk (1972: 14) tarafından “belli öğrenci grubunu belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak ifade edilen programı, Sönmez (1985: 18) “kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri ile bunları gerçekleştirecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün” olarak tanımlamaktadır. Taba’ya (1962: 11) göre “bir öğrenme planı” olan program

Wilson'a (1971: 64) göre "öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için planlanmış çabalar"dır. Planlanmış yaşantılar tanımının yetersiz olduğunu dile getiren Macdonald'a (1965: 5) göre program "sonraki davranış için plan sunarken öğretim planlarını davranışa dönüştürür". Programı daha geniş ve kapsamlı olarak tanımlayan Oliver'a (1965: 3) göre ise program "öğretmenlerin çalışmalarına bağlı olarak öğrencilerin karşılaştıkları durumlardır".

Bir programın başarılı olmasında en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretim programı, Türkiye'deki tüm okullarda uygulanmak üzere devlet tarafından ulusal olarak hazırlanıyor ve öğretmenlerin kullanımına sunuluyor olsa da yazılı program ile uygulanan program arasında farklılık oluşabilmektedir. Bu farklılıkların ortaya çıkmasında öğretmen nitelikleri, öğrenci nitelikleri ve çevresel faktörler önemli rol oynamaktadır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995; Akar, 2003; Kuzgun ve Deryakulu, 2004; Pehlivan, 2004). Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin resmi programı bilmesi, benimsemesi ve ona sadık kalması, programın felsefesini ve yaklaşımını uygulamaya koyabilmesi bu farkı azaltacak hususlar arasındadır (Aykaç, 2011; Erden, 1998; Güler, 2003). Çünkü öğretmenler programı uygularken programa tamamen sadık kalabilir, programı kendi öğrencilerinin seviyelerine göre uyarlayabilir ya da tamamen göz ardı edebilir. Eğer program tasarlandığı şekliyle uygulanabilirse, istenilen düzeyde başarı elde edilebilir. Aksi takdirde arzu edilen başarı sağlanamayabilir.

Türkiye'de tüm öğretim programları kamu otoritesi olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilir ve tüm kamu ya da özel okullarda bu öğretim programları uygulanmaktadır ve yine MEB denetimine tabidir. Programın tasarlanmasının yanı sıra çağın yeniliklerini takip edebilmek adına ihtiyaç halinde bakanlık tarafından programlarda güncellemelere gidilmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında AOBM'nin öneminin artması ile birlikte bu güncellemelerden en fazla etkilenen öğretim programının İngilizce dersi öğretim programı olduğu söylenebilir. Tıpkı diğer derslerde olduğu gibi, İngilizce dersi için de sürekli güncellemeler ve değişiklikler söz konusudur. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi çok eskilere dayanmasına rağmen, pek çok mecrada İngilizce öğretimi konusunda arzu edilen başarıya ulaşamadığı dile getirilmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010; Işık, 2008; Karabacak, 2018; Solak, 2013). Bu konuda gerek yabancı dil öğretimine başlama

yaşı ile bu süreçte kullanılacak yöntem ve teknikler gerekse hazırlanacak öğretim programları ile ilgili birçok öneri sunulmuş, değişiklikler yapılmıştır. İngilizce öğretimi 2. sınıfa kadar indirilmiştir ve yapılandırmacı yaklaşımla AOBM'yi temele alan 2013 yılında İngilizce Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Karabacak, 2018). AOBM'nin Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarına yansımalarını, sınıf içinde ve Türkiye genelinde uygulanabilirliğini değerlendirebilmek için öncelikle mevcut ilköğretim İngilizce dersi öğretim programını ve temelini oluşturan prensipleri ele almak faydalı olacaktır.

2.1.2. Mevcut İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı

Günümüzde evrensel standartlara, evrensel bilgi ve değerlere erişebilmenin en önemli ön koşulu uluslararası kabul gören yabancı dillerin en verimli şekilde kullanılabilmesinden geçmektedir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme, çok dilli ve çok kültürlü dünyada anahtar role sahip olmanın önkoşulu niteliği haline gelmiştir. Bu anlayış, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin önemini arttırmış, hem dünya ülkelerinde hem de Türkiye'de yabancı dil politikalarının değişmesine neden olmuştur (Ceylan ve Yorulmaz, 2010; Erişkon Cangil, 2004; MEB, 2009).

Türkiye'de ilköğretimden üniversite yıllarına kadar yabancı dil olarak İngilizce öğretimi yapılmasına rağmen hedef dil, günlük iletişimin parçası olarak kullanılamamakta, çoğunlukla geleneksel dil öğretme yöntemlerine dayalı ve dilbilgisi ağırlıklı bir kısır döngü halinde tekrarlanıp durmaktadır. Tüm bu olumsuzluklar ve yabancı dil öğretiminde istenilen sonuca ulaşılamaması, dil öğrenimini keyifli ve pratik hale getirmeyi amaçlayan farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine dair çabaları ve araştırmaları güçlendirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bu sorunları aşmak adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen alternatif yaklaşımlardan biridir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil öğrenme, öğrenen kişinin aktif çabalarıyla ve sosyal etkileşimlerle gerçekleşir, dolayısıyla dilin öğrenilmekten ziyade edinildiği söylenebilir. Bu nedenle, hedef dili öğrenen birey, kademeli olarak karmaşık işbirlikli öğrenme ve etkinliklere yönlendirilmelidir. Yapılandırıcı yaklaşım ışığında gündeme gelen beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, tematik yaklaşım ve teknikleri öğretme yaklaşımı gibi yaklaşımlar Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de yer almış ve

birçok ülkenin öğretim programına şekil vermiştir (Aktaş ve İşigüzel, 2014; Güneş, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımın, Türk Eğitim Sistemi'ne yansımaları 2005-2006 yılında ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaya başlanan öğretim programları ile ortaya çıkmıştır. Geleneksel davranışçı ve deneysel yaklaşımlar sorgulanmaya başlanmış, daimici ve esasici eğitim felsefeleri yerini pragmatik felsefenin eğitimdeki yansıması olan ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. 2004 yılından itibaren öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım ekseninde yenilenmiş ve ders kitapları buna uygun olarak tasarlanmıştır (Baş, 2011; Gür, Dilci ve Arseven, 2013).

Yabancı dil öğretimine başlama yaşı konusunda da dünyadaki gelişmeler takip edilmeye çalışılmıştır. Etkili bir yabancı dil eğitimi için yabancı dil öğretimine başlama yaşı ve erken yaşta yabancı dil eğitimi konusu önemli tartışma konularından biri haline gelmiş, birçok araştırmaya da konu olmuştur (Akdoğan, 2004; Mezzi, 2012). Yabancı dil öğrenimine başlama yaşına ilişkin farklı görüşler olmasına rağmen “kritik dönem” hipotezi yaygın olarak ele alınmaktadır. “Kritik dönem” hipotezine göre dilin daha kolay edinildiği biyolojik olarak belirlenmiş bir dönem bulunmakta ve bu dönem sonrası dil öğrenmenin zor ya da mümkün olmadığı iddia edilmektedir (Lenneberg, 1969). Kritik dönemin varlığını kabul eden fakat bunun daha sonraki öğrenmelerden daha üstün olmadığını belirten farklı görüşlere rağmen (Shin, 2014) dilbilim ve eğitim alanlarında yapılan birçok çalışma, yabancı dil öğretiminin olabildiğince erken yaşta yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Zira küçük yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayan çocuklar hem kişisel hem de sosyal açıdan birtakım özellikleri kazanmış olacaklardır (MEB, 2006).

Gerek günümüzde yaşanan hızlı değişimler gerekse pedagojik eğilimler sonucunda zaman içinde İngilizce öğrenme yaşı birçok ülkede daha erkene alınmıştır (Demir ve Yavuz, 2014; Mirici, 2001). Avrupa ülkelerinin çoğunda 10-11 yaşındaki çocuklar yabancı dil eğitimine başlamakta, hatta bazı ülkelerde zorunlu yabancı dil eğitimi okul öncesi döneme kadar inmektedir (Eurydice, 2012; Şevik, 2008). Örneğin, Almanya'da öğrenciler 10 yaşına geldiklerinde birinci yabancı dili, 11 yaşında ikinci yabancı dili ve 13 yaşında ise üçüncü yabancı dili öğrenmeye başlamaktadırlar. Baden-Württemberg eyaletinde yabancı dil, altı yaşından itibaren

zorunludur. Fransa’da ise 2007 yılından itibaren yedi yaşındaki çocukların bir yabancı dil öğrenmeleri prensip olarak zorunlu hale getirilmiştir. Litvanya’da 8 yaşındaki bütün öğrenciler yabancı dil öğrenmek zorunda iken Portekiz Eğitim Bakanlığı, 2007 yılından itibaren bütün okullara eğitimin üçüncü ve dördüncü yılında (8-10 yaş arasındaki öğrenciler için) İngilizce öğretimine yönelik bir program sunmalarını zorunlu tutmuştur. 2008-2009’dan itibaren bu zorunluluk eğitimin birinci ve ikinci yıllarına doğru (6-8 yaş öğrenciler için) genişlemiştir (Eurydice, 2012).

Türkiye’de de benzer şekilde 2012 yılında 6287 sayı ve 30/03/2012 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012) ile ilköğretim sisteminin değişmesi ile birlikte yeni eğitim sistemi ile uyumlu olarak İngilizce öğretimine 2. sınıfta başlama kararı alınmıştır (MEB, 2013). Özellikle İngilizce öğrenmeye yeni başladıkları bu dönemde çocukların öğrendikleri dili sevmeleri, kendilerine güvenmeleri ve dil öğreniminin keyifli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2-8. sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı, tüm bu kuramsal bilgilerden ve pedagojik yaklaşımlardan yola çıkarak Avrupa Ortak Başvuru Metni ile uyumlu olarak hazırlanmıştır. Bu öğretim programının temel hedefi İngilizce öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerde dil sevgisini aşılmasıdır (Bulut ve Atabey, 2016; MEB, 2013).

Yabancı dil öğrenme konusundaki değişen paradigmanın yanı sıra öğretim programı güncellenirken erken yaşta yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri de dikkate alınmaya çalışılmıştır (MEB, 2006). Dil öğretiminde eski öğretim programlarından farklı olarak; ürün yerine süreç odaklı, öğretmen değil öğrenci odaklı bir anlayış benimsenmiştir. Ayrıca mevcut öğretim programı için sarmal içerik düzenleme yaklaşımı tercih edilmiştir ki bu format, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla kez çalışmalarını sağlamaktadır. Bu sayede bir konunun bir defa ele alınıp sonra unutulmaya terk edilmesi önlenilmekte ve aynı konu değişik zamanlarda farklı biçimlerde tekrar edilerek pekiştirilebilmektedir (Bulut ve Atabey, 2016; MEB, 2013; MEB, 2006).

Yapılandırmacılık felsefesi ile AOBM kriterleri göz önünde bulundurularak geliştirilen ve 2013 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı yeniliklerin ve katkıların yanı sıra bazı sorunları da beraberinde getirmiştir.

Öğretmenler AOBM hakkında tam anlamıyla bilgi sahibi olamamış, programı uygulama sürecini iyi yönetememiş ve dolayısıyla yabancı dil öğretimi sürecinde yeterince aktif rol alamamıştır. Aynı zamanda okulların fiziki alt yapıları ve donanımları da hassasiyetle incelenmesi gereken unsurlardır. Bu nedenle araştırma kapsamında ilkokul İngilizce öğretim programının, AOBM bağlamında ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.1.3. Program Değerlendirme

Program değerlendirme, program geliştirme ile iç içe geçmiş bir yapıdadır ve program geliştirmenin önemli ve sürekli yönünü oluşturur. Değerlendirme sonucunda ulaşılan veriler programın geliştirilmesi için kullanılır (Varış, 1988). Program değerlendirme, uygulanan programın önceden belirlenmiş hedeflerden ne kadarını kazandırdığını tespit etmeyi sağlar, bu nedenle ulaşılan sonuçlar programın aksaklıklarının giderilebilmesi bakımından program geliştirme ve uygulama süreçleri kadar önemlidir (Tyler, 2013; Gözütok, 2001). Program değerlendirme, “belirlenen hedeflere ulaşılma düzeylerinin ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları ile saptanmasıdır” (Erden, 1998: 8). “Tasarlanan, geliştirilen ve uygulanan program yoluyla istenilen hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını görme; programın zayıf, güçlü ve aksayan yönlerini saptama imkânı sağlar” (Korkmaz, 2008: 10). Ornstein ve Hunkins’e (1993) göre program değerlendirmede temel amaç programın tasarlandığı, geliştirildiği ve uygulandığı şekliyle istenilen sonuçları üretip üretmediğini belirlemektir. Başka bir ifade ile hem programın güçlü ve zayıf yanlarını hem de etkililiğini belirlemeye yardımcı olmaktır.

Sağlam ve Yüksel (2007: 2) program değerlendirmeyi, “tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Erden’e (1995: 10) göre ise program değerlendirme “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci”dir.

Kelly (1999: 138), program değerlendirmeyi “belirli bir eğitim faaliyetinin değerinin ve etkililiğinin ölçülmeye çalışıldığı süreç” olarak tanımlamakta ve değerlendirmeyi yapan kişinin ya da kişilerin amaçlarının, görüşlerinin ve anlayışlarının benimseyecekleri değerlendirme türlerini etkileyeceğini ifade etmektedir. Zira her bireyin değerlendirmenin amaçlarına ilişkin kendine has görüşü ve değerlendirme sonucunda elde edilecek verileri yorumlama şekli olacaktır. Bu nedenle, programı değerlendirenlerin değerlendirme konusundaki deneyimlerine ve dünya görüşlerine göre şekillenen, farklı felsefi ve bilimsel ilkelere dayanan çeşitli program değerlendirme yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Kelly, 1999). En temel haliyle program değerlendirme, hedefe dayalı değerlendirme ve norma dayalı değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hedefe dayalı değerlendirmede programda belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyi dikkate alınırken; norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbiriyle karşılaştırma ve seçme söz konusudur (Demirel, 2010; Tezci, 2016). Bu noktada Ertürk (1998) esas itibari ile öğrencilerin istedik davranışları kazanıp kazanmadıklarının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle norma dayalı değerlendirmenin yeterli olamayacağını, programların hedefe dayalı değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Posner (1995: 46) değerlendirme yaklaşımlarını; “geleneksel değerlendirme yaklaşımı, deneysel değerlendirme yaklaşımı, davranışsal değerlendirme yaklaşımı, disiplin yapısına dayalı değerlendirme yaklaşımı ve bilişsel değerlendirme yaklaşımı” olmak üzere beş kategoriye ayırmaktadır. Ertürk (1972: 20) ise bu yaklaşımları; “yetişek tasarısına bakarak, ortalamaya bakarak, başarıya bakarak, erişiye bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak değerlendirme” olmak üzere altı ana başlıkta grupelemiştir.

Fitzpatrick vd. (2004) ise program değerlendirme yaklaşımlarını; amaç odaklı değerlendirme, yönetim odaklı değerlendirme, tüketici odaklı değerlendirme, uzman odaklı değerlendirme ve katılımcı odaklı değerlendirme olmak üzere beş farklı kategori altında ele almaktadır. Bunlardan amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımının temel değerlendirme modelleri: Tyler’ın Program Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli ve Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli’dir. Tyler (2013) tarafından önerilen amaç odaklı değerlendirme

modelinde öncelikle davranışsal hedeflerin net ve belirgin bir şekilde tanımlanması, ardından eğitim durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Son olarak ise belirlenen değerlendirme araçlarının, değerlendirme amaçlarına ne ölçüde hizmet edebileceği tespit edilmektedir. Ana hatları ile Tyler'in değerlendirme modeline benzeyen Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli'nde ise değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında katılımcılar tarafından geribildirimler alınmalı, bu doğrultuda yargısal kararlar değerlendirmeye dâhil edilerek eğitim durumlarında düzenlemeler yapılmalıdır (Alkin ve Christie, 2004; Stufflebeam ve Shinkfield, 2012). Malcolm Provus tarafından geliştirilen Farklar Yaklaşımı Modeli ise değerlendirmeyi sistem yönetimi teorisi ile birleştirmektedir. Bu model; “(1) program standartlarını belirlemek, (2) program performansını belirlemek, (3) performansı standartlarla kıyaslamak ve (4) performans ve standartlar arasında tutarsızlık olup olmadığını belirlemek” şeklinde dört bileşenden ve “Tasarı, Kurulum, Süreçler, Ürünler, Maliyet (Masraf)” olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 331-332).

Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımında, yöneticilerin programla ilgili kararları program değerlendirme aşamasında anahtar rol oynar ve yöneticiler elde edilen verilerden daha etkin bir şekilde faydalanabilir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Stufflebeam'in CIPP Modeli ve Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli, bu yaklaşımda ileri sürülen temel modellerdir. Alkin'in UCLA Program Değerlendirme Modeli; sistemlerin değerlendirilmesi ile programın tasarlanması, uygulanması, gelişimi ve onaylanmasını içerir (Fitzpatrick vd., 2004). Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ise; kazanımların yanı sıra program içeriği, girdileri, süreci ve ürünlerin değerlendirilmesine yön verir. Gelişimin sürdürülmesi vurgusuyla, ihtiyaçların değerlendirilmesine, hedef belirlenmesinde, planlama ve uygulama aşamasında nitelik kazandırma boyutuyla yönlendirici (proaktif), tamamlanmış programların niteliğini ve hesap verebilirliğini değerlendirme sürecinde ise geriye dönük (retrospektif) değerlendirici bir özelliğe de sahiptir (Stufflebeam ve Zhang, 2017). Yani sadece programın hazırlanma sürecinde değil, program hazırlanıp uygulandıktan sonraki aşamalarda da etkin role sahiptir.

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı; “eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim araç-gereçleri, hizmetiçi eğitimler gibi eğitsel

ürünler ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü bireyler ve bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilmiş ve desteklenmiş bir program değerlendirme yaklaşımıdır” (Sıcak, 2013: 39). Scriven’in Kontrol Listeleri bu yaklaşımın bir örneğidir.

Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımının amacı, “programın niteliği hakkında o konuda geniş bilgi sahibi olan uzmanların görüşlerini elde etmektir” (Şahan, 2007: 11). Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli bu yaklaşımın en bilinen örneğidir. Değerlendirme için değerlendiriciler tarafından “Yeni programın bir sonucu olarak belirli bir okulda öğretim yılı boyunca neler olmuştur? Kilit olaylar nelerdir? Bu olaylar nasıl ortaya çıkmıştır? Öğrenciler ve öğretmenler bu olaylarda nasıl roller üstlenmişlerdir? Bu olaylara katılımcıların tepkileri nasıldır? Bu olaylar nasıl daha etkin hale getirilir? Öğrenciler yeni programı tecrübe ederek ne öğrenmektedirler?” gibi sorular sorulmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993: 339).

Bir diğer yaklaşım olan katılımcı merkezli değerlendirme yaklaşımında ise değer yargıları birbirinden farklı birçok katılımcının hizmetine sunulacak doğru değerlendirmelerin yapılması öngörülmektedir (Williams, 2000). Katılımcı merkezli değerlendirme yaklaşımını benimseyen bir değerlendirmeci, programın hizmet verdiği bireylerin ve grupların farklı değerlerini ve ihtiyaçlarını betimler. Bu süreçte, katılımcılara ilişkin tüm karakteristik özellikler, katılımcıların ilgi ve beklentileri, değerlendirme sürecinde gerekli olan veriyi toplamada ve yorumlamada dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardır (Fitzpatrick vd., 2004; Williams, 2000). Bu yaklaşım; çoklu veri toplama tekniklerini kullanması ve esnek olmasından dolayı, daha zengin ve ikna edici veriler sunmakta, genellikle program değerlendirme sürecinin dışında bırakılan sessiz ve güçsüz paydaşların da görüşlerini almaktadır (Fitzpatrick vd., 2004; McKay, 2007). Katılımcı merkezli değerlendirme yaklaşımlarında, bireylerin ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınırken aynı zamanda bu paydaşlar program değerlendirme sürecinde de aktif rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda paydaşlar; anketlerin ve görüşme formlarının hazırlanmasında yardımcı olmakta, değerlendirilen programın uygulanması esnasında edindikleri deneyimlerini paylaşmakta, birçok veri toplama faaliyetine (odak grup görüşmesi, anket gibi) katılarak programın, kullanılan materyallerin, personelin hatta katılımcı performansının değerlendirilmesine katkı sağlamaktadırlar. Bu katkılar, aynı

zamanda verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması aşamasında da çalışmalara yön vermektedir (Williams, 2002).

Boody'a (2009) göre, bir programın değerlendirilmesinde katılımcıların aktif rol oynaması, değerlendirmecileri ve değerlendirilen kişileri olumsuz etkileyen değerlendirme stresini ve yılgınlığı azaltmaktadır. Çünkü değerlendirilen kişi değerlendirmeyi planlama, veri toplama ve yorumlama aşamalarında yardımcı olmaya başladığı andan itibaren kendini değerlendirme sürecinin bir parçası olarak hisseder ve daha gönülden katkı sağlamaya istekli olur. Zira değerlendirmelerin çoğu teknik olarak mükemmel tasarlanmış bile olsalar uygulama sırasında aksaklıklar yaşanmaktadır fakat değerlendirilen paydaşlar, sürece dahil olurlarsa değerlendirme verileri daha güvenilir olacak, değerlendirme sonuçları ise daha iyi anlaşılacak etkin bir biçimde kullanılacaktır. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımlarının temel modeli Cevap Verici Model'dir. Bu model, değerlendirme sürecinde hedefler ve standartlar yerine program paydaşlarının gözlemleri ile tepkilerini dikkate alır ve program; çevre, çalışma alanı, çıktı ve destek olmak üzere dört kategoride incelenir (Youker, 2007).

Benimsenen değerlendirme yaklaşımları; bireyin görüşlerine ve dünyaya ilişkin algısına göre değişmektedir. Benzer şekilde değerlendirmenin de kimin tarafından yapılacağı tercih edilen yaklaşıma göre farklılaşmaktadır. Buna rağmen programın temel uygulayıcısı olan öğretmen, değerlendirme işinin de temel aktörlerindedir. Zira programa ilişkin sorunların ortadan kaldırılması ve eğitim-öğretimin geliştirilmesi değerlendirme ile mümkündür (Bilen, 1999; Marsh ve Willis, 2007). Hazırlanan öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin program değerlendirme sürecine dâhil edilmesi bu nedenle oldukça önemlidir.

Her ne kadar modern öğretim ilkeleri ile uyumlu geliştirilmiş ya da son model teknolojik kaynaklarla desteklenmiş olursa olsun bir programın başarısı ve etkililiği, eğitim ortamına ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, kullanılacak yöntemleri uygulamadaki yetkinliği, eğitim materyallerini kullanma becerileri elde edilen verimi etkilemektedir. Öğretmenler sürece dâhil olmadıkları takdirde hiçbir program başarılı olamaz (Fullan, 2001; Kennedy, 1996; Kennedy ve Kennedy, 1996).

Külahçı (1995) ve Varış (1996) çağdaş program anlayışında programın tasarlanan ve uygulanan olmak üzere iki temel boyutu olduğunu ileri sürmektedirler. Birincisi; öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin merkezindedir ve uygulanan programı en iyi şekilde deneyimleyerek değerlendirebilir. İkincisi, tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki farklılıklar ile programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir. Bu nedenle öğretim programlarının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde uygulama esnasındaki deneyimlerine bağlı olarak öğretmenin programa ilişkin görüşlerinin ve geri bildirimlerinin belirlenmesi kritik öneme sahiptir (Karaca, 2018).

2.1.4. Program Değerlendirmede Nicel ve Nitel Yöntemler

Program değerlendirmede veri toplama ve analizi sürecinde nitel ve nicel yöntemlerden yararlanılmaktadır. Çalışmaların amaçlarına ve özelliklerine göre nicel ve nitel yöntemlerin biri tercih edilebilir ya da her iki yöntem bir arada kullanılabilir. Böylelikle daha derinlemesine veriler elde edilebilir. Nicel yöntemler, standart anketlerin ya da formların ve hipotezlerin test edilmesi için istatistiki yöntemlerin kullanılmasını öngörmektedirler. Bilişsel giriş davranışlarını ölçen testler, düzey belirleme testleri, izleme testleri, tutum ölçekleri ve anketler en sık kullanılan nicel veri toplama tekniklerindedir. Toplanan bilgi niceldir ve istatistiki olarak analiz edilebilir. Program ya da programlara ilişkin kararlar, değerlendirme çabası ile elde edilen karşılaştırmalı bilgiye dayanarak verilir (Erden, 1998; Ornstein ve Hunkins, 1993; Weinreich, 2006). Nicel çalışmalar yapan araştırmacılar, araştırmaya katılan bireylerin rasgele önyargısız bir biçimde seçilmesini önemser, objektifliği arttırmak amacıyla kendilerini insanlardan ve sosyal olgulardan uzak tutmaya çalışırlar. Böylelikle elde edilen sonuçların tarafsız ve tekrar edilebilir olduğu kabul edilmektedir (Steckler vd., 1992; Weinreich, 2006).

Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda, nicel metotların bu güçlü özellikleri bazen de onların zayıf yönleri olabilmektedir. Zira bir duruma ilişkin yargıda bulunabilmek için içinde bulunulan bağlamın da anlaşılması gerekmektedir. Aksi takdirde bunları sadece sayılarla ifade etmek anlamlı olmamaktadır (Rao ve Woolcock, 2003). Nicel metodun bir diğer zayıf yönü ise, değerlendirmenin yapıldığı bağlamın göz ardı edilmesi ve insan davranışlarının yeterince hassasiyetle ele

alınmamasıdır. Buna bağılı olarak modelde öngörülemeyen bazı değişkenlerin etkilerinin farkına varılamayarak, gerçek durum ortaya konulamamaktadır. (Weinreich, 2006). Nicel yöntemle yapılan bir program değerlendirme, programdaki aksaklıklar ve eksiklikler hakkında yeterince bilgi veremez. Bu tür bir değerlendirmede yalnızca istatistiksel analizlerle öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları arasındaki farklılığın anlamlılığı test edilebilir (Erden, 1998). Aynı zamanda, programın geliştirilme ve değerlendirilme süreçlerinde bir ülkede baskın olan yerel politikaların tanımlanmasında yeterince etkili olamamaktadır. Hangi grupların sürece dâhil edildiğini ya da sürecin dışında bırakıldığını ve hangi bireylerin bu süreçte çok baskın olduğunu tespit edebilmek nicel araştırmalarla mümkün değildir (Rao ve Woolcock, 2003).

Tüm bu sebeplerden dolayı nicel yöntemlere ek olarak nitel yöntemler de gittikçe önem kazanmaktadır. Nitel yöntemler, program değerlendirmede daha çok sürece odaklanır ve nedenler üzerinde hassasiyetle durur (Weinreich, 2006). Araştırmacılar, değerlendirilen konunun ya da içinde bulunulan ortamın ve bağlamın bütünsel bir resmini çekmeyi amaçlarlar (Young ve Hagerty, 2007). Nitel yöntemleri benimseyen değerlendirmeciler, ilgisiz bir paydaş olarak sadece bakmakla yetinen ve sistemden ayrı tutulan bireyler olmaktan öte, değerlendirdikleri sürecin birer parçası olarak görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Nitel metodları kullanan araştırmacılar, kültüre dahil olarak o kültürdeki bireyleri gözlemlerler, onların faaliyetlerine katılırlar, insanlarla görüşmeler yaparlar, örnek olay incelemelerinde bulunurlar ve mevcut dokümanları incelerler (Steckler vd., 1992). Benzer şekilde Fitzpatrick vd. (2004) program değerlendirmede nitel yöntemlerde kullanılacak temel tekniklerin, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olduğunu belirtmektedir. Yapılan gözlemler genellikle yarı yapılandırılmıştır; bireyler arasındaki etkileşim, davranışlar, iletişim, organizasyonel ya da toplumsal süreçler ve her türlü insan deneyimi gözlemlenmeye çalışılır (Yüksel, 2010). Gözlem bulgularının yanı sıra değerlendirmeci, mevcut dokümanlar ya da raporlardan doğrudan veri elde etmeye çalışmaktadır. Çünkü var olan bir bilgiye ulaşmanın hem maliyeti çok azdır hem de objektif oldukları için katılımcılar tarafından manipüle edilme ihtimali çok azdır. Bu dokümanlar; program kayıtları, resmi yayınlar, raporlar, kişisel günlükler, mektuplar, sanat eserleri, fotoğraflar, açık uçlu soruların yöneltildiği görüşme raporları gibi

yazılı materyallerdir. Görüşmede ise bireylere yapılandırılmış, yapılandırılmamış ya da yarı-yapılandırılmış görüşme formları doğrultusunda sorular yöneltilir (Fitzpatrick vd., 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Görüşmeler, standart testler ve anketler gibi nicel yöntemlerle elde edilen verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında oldukça faydalıdır. Ele alınan programın paydaşlarının görüşlerinin alınması, tarafsız bir değerlendirmenin yapılmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda görüşme yapılan kişiler, yansıtıcı değerlendirme yapabilirler, program sürecinde elde ettikleri deneyimleri paylaşabilirler ve yeni önceliklerin belirlenmesinde yol gösterici olabilirler (Young ve Hagerty, 2007). Değerlendirilen programa ilişkin öğrenci başarılarını ortaya koyarak yapılan ölçme ve değerlendirmeler yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, program hakkında tüm paydaşlarla görüşülmeli, programın uygulandığı ortam gözlenmeli ve sürece dayalı bir değerlendirme anlayışı benimsenmelidir.

Program hazırlamada nitel araştırma yöntemi daha etkili ve verimli olmakla beraber yeterli değildir. Zira nitel araştırmanın tek başına kullanılmasının da birtakım sıkıntıları mevcuttur. Bunlardan ilki, çalışılan birey ya da grup sayısının genellikle az olması ve bunların rasgele örneklem yoluyla seçilmesidir. Bu durum daha geniş popülasyonlara ilişkin genellemelere ulaşılmasını engellemektedir. İkincisi nitel araştırmaların analizi araştırmacının yorumlayıcı yargılarından ibarettir ki bu da görüş birliğine varılmasını güçleştirir. Eğer iyi bir şekilde organize edilemezse önyargıların ve şahsi görüşlerin değerlendirmeyi olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Her iki yöntemin de güçlü ve zayıf yönleri mevcuttur fakat bir arada kullanıldıklarında birbirlerinin sınırlılıklarını tamamlayabilirler. Zira program değerlendirmede kullanılan veriler nitel ya da nicel olabildiği gibi, veri toplama yöntemleri de nicel veya nitel olabilmektedir. Unutulmamalıdır ki, nicel verileri toplamak için nitel yöntemlerin kullanılması da mümkündür (Rao ve Woolcock, 2003). Değerlendirme esnasında bu nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması tasarısı, veri toplama ve analiz aşamalarının tümünde güçlü bir birliktelik oluşmasını sağlamaktadır (Madey, 1982). Günümüzde değerlendirme, tek parçalı bir yapıdan çoğulcu algılamalara, çoklu yöntemlere, çoklu kriterlere ve çoklu hedef kitleye doğru yön değiştirmiştir. Değerlendirmeciler, nitel ve nicel yöntemleri çatışma halinde görmek yerine, karışık veri toplama yöntemlerini benimsemeye başlamışlardır

(Ornstein ve Hunkins, 1993). Bu bağlamda, nitel ve nicel yöntemlerin üç farklı biçimde bir arada kullanılması mümkündür. Bunlar: paralel, sıralı ve tekrarlanan yaklaşımlardır.

Paralel yaklaşımlarda, nitel ve nicel araştırma takımları ayrı ayrı çalışırlar, elde edilen bulgular analiz aşamasında karşılaştırılır ve birleştirilir. Bu tür bir yaklaşım, ulusal düzeyde yapılan ihtiyaç belirleme ve program değerlendirme çalışmaları kapsamında programın güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için tercih edilebilir. Tekrarlanan ve sıralı yaklaşımlar ise araştırma ve değerlendirme çalışmalarının her aşamasında nitel ve nicel verilerden değişen oranlarda faydalanılmasını öngörmektedirler. Teknik gereksinimlerin fazla olmasına ve maliyetin yükselmesine rağmen nitel ve nicel yöntemlerin bir araya getirilmesinde bu yaklaşımlar en yararlı sonucu vermektedir. Tekrarlanan yaklaşımların sıralı yaklaşımlardan tek farkı, bu yaklaşımda soruları netleştirmek ve belirgin anormallikleri, sınırlı yönleri ve açık alanları tespit edebilmek için saha çalışmalarının sürekli tekrarlanmasıdır (Rao ve Woolcock, 2003).

Rao ve Woolcock'tan (2003) farklı olarak Steckler vd. (1992), eğitim araştırmalarında ve program değerlendirme çalışmalarında nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması için dört yolun izlenebileceğini belirtmişlerdir. Önerilen birinci modelde, nitel yöntemler ilk önce nicel ölçümlerin yapılabilmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin yapılandırılmış bir görüşme formuna son şekli verilmeden bir odak gruba uygulanması, elde edilecek nicel verilerin nitel bulgularla da desteklenmesini sağlamaktadır. İkinci modelde, değerlendirme çalışması genel olarak niceldir, elde edilen nitel sonuçlar nicel bulguların yorumlanmasında ve açıklanmasında kullanılmaktadır. Üçüncü modelde, değerlendirme niteldir, nicel sonuçlar nitel bulguları doğru bir biçimde yorumlamak amacıyla kullanılır. Dördüncü modelde ise iki yöntem de eşit ve paralel kullanılmaktadır. Bu iki yöntemin bir arada kullanılması, çalışmada elde edilen bulgular üzerinde çapraz geçerlilik sınamalarının yapılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, İngilizce öğretim programının değerlendirilmesinde nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması çalışmanın etkisini arttıracaktır.

Kullanım alanları göz önünde bulundurulduğunda, nicel ölçümlerin genellikle ihtiyaç belirleme ve çıktıların kıyaslandığı değerlendirme aşamalarında yaygın olarak

kullanıldığını söylemek mümkündür. Çünkü nitel çalışmalarda zaman ve para açısından maliyet oldukça yüksektir (Weinreich, 2006). Daha derinlemesine ve gerçekçi verilerin elde edilmesini sağlamak için ise nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin bir İngilizce öğretim programını değerlendirirken programın amaçlarının ve hedeflerinin uygun olup olmadığını belirlemek için programın öğelerine dönük değerlendirme kriterlerine uygun bir ölçek ya da anket geliştirilebilir. Eksik ya da hatalı bulunan alanlar için bireylerle özel görüşmeler yapılabilir. Program geliştirme ve değerlendirme uzmanları, örneklem seçimine dikkat ederek belirledikleri pilot okullarda İngilizce öğretim programının nasıl uygulandığını ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunları tespit edebilir.

Nitel ve nicel yöntemin etkili ve doğru bir biçimde kullanılması, program değerlendirmeye ilişkin elde edilen verilerin de net, açık ve tam olmasını sağlayacaktır. Bu avantajların yanı sıra söz konusu yöntemlerin bazı dezavantajları ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, verilerin elde edilmesi, yorumlanması ve raporlaştırılması süreci; disiplin, bilgi, eğitim, uygulama, yaratıcılık ve çok çalışma gerektirir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989). Nitel araştırma sürecinde tüm görüşme ve gözlem formları, nicel araştırmalarda olduğu gibi standart değildir ve önceden hazırlanma zorunluluğu yoktur. Sürecin bu esnekliği, görüşmelerde ve gözlemlerde tutarsızlıklar olmasına neden olabilir. Görüşme yapılan kişi, doğruları söylemeyebilir ya da gerçeklikleri çarpıtabilir (Young ve Hagerly, 2007).

Yöntemin paralel ya da ardışık kullanıldığı durumlarda birçok değerlendirmecinin görev almasından dolayı, iş gücü talebi artmakta, daha fazla materyale ihtiyaç duyulmakta dolayısıyla da değerlendirme sürecinin maliyeti yükselmektedir. Aynı zamanda, görüşmelerin, gözlemlerin, anketlerin ya da örnek olay incelemelerinin bir arada yapılacağı bir çalışmada zaman da hassasiyetle ele alınması gereken bir konudur. Her iki yöntemin de güçlü ve zayıf yönleri dikkate alındığında, bir yöntemin zayıf yönünün diğer metodun kullanılmasıyla telafi edilebileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve sürecin başarısı değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gelen merkezi bir değerlendirme anlayışının program değerlendirmede yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle, İngilizce öğretim

ortamlarının etkili betimlemeleri yapılarak, programın revize edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu süreçte ise İngilizce öğretim programından faydalanan ya da etkilenen tüm paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, okul idarecileri, aileler, sosyal çevre vb.) program değerlendirme aşamasında görüşlerinin alınması gerekmektedir. Elde edilen veriler ışığında öğretim programı değerlendirilebilir, yaşanan sıkıntılar tespit edilebilir, karşılaşılan sorunlar ile ilgili çözüm önerileri sunulabilir ya da olası problemlerin nasıl önlenebileceğine ilişkin görüşler ortaya konabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın ilk aşamasında uygulanan ölçekler aracılığıyla nicel veriler elde edilmiş, ardından bunlar yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan nitel verilerle desteklenmiştir. Nitel ve nicel yöntemlerin ardışık kullanılması ile daha derinlemesine veriler elde edilmesi amaçlanmış, elde edilen verilerin gerçeği tam ve doğru olarak yansıtılabilmeleri arzu edilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil eğitimi, İngilizce öğretim programı ve AOBM ile ilgili ulaşılabilen yayınlar Türkiye’de yapılan ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki alt bölüm halinde sunulmuştur.

2.2.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

AOBM, 2001 yılında yayımlanmış olsa da Türkiye’de yankıları yabancı dil öğretim programlarının bu ekseninde yeniden gözden geçirilip hazırlanması ile son yıllarda daha fazla hissedilmeye başlamıştır. 2013 yılında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmaya başlanması ile birlikte literatürde; öğretim programı, program değerlendirme ve öğretim programlarının AOBM ile uyumunu inceleyen çalışmalar yer almıştır.

Keklik (2019) “İlkokul 2. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında İzmir ilinde görevli İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Süer (2014) tarafından geliştirilen İlkokul 2. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Görüş Ölçeği’nin kullanıldığı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Cinsiyet, görev yapılan okul türü ve mezun

olunan bölüm değişkenlerine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Özkan Elgün (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma desen tercih edilmiş ve veri toplama aracı olarak; Dinleme ve Konuşma Becerisi Düzey Belirleme Testi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği'nin yanı sıra öğretmen gözlem formu, öğretmen görüşme formu ve program tasarısı değerlendirme formu kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullar belirlenmiş ve bu okullar başarı sıralamalarına göre üst, orta ve alt başarı düzeyi olarak üç gruba ayrılarak her düzeyden birer okul örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucuna göre dinleme becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyi, okulların başarı düzeyine göre artarken; konuşma becerisi hedeflerine ulaşılma düzeyinin her üç başarı düzeyindeki okulda da düşük olduğu görülmüştür. "Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminin Duyuşsal Hedefleri Ölçeği" puanlarına göre ise alt başarı düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin öğretim süreci sonunda olumsuz yönde değiştığı buna rağmen orta ve üst başarı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yapılan gözlemler sonucunda ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenler programı genel anlamda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bulduklarını, buna rağmen programın öğelerinde bazı noktaların düzeltilmeye ihtiyacı olduğunu ve programı uygulama esnasında zorluklar yaşadığını ifade etmişlerdir.

Çiftci Cinkavuk (2017) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında 2. sınıf İngilizce öğretim programının genel özellikleri, içerik, hedefler ve değerlendirme boyutları hakkında İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yapılan yarı-yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri uygulanan araştırmanın sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öğretim programının genel özelliklerine, içerik, hedefler ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri kısmen olumludur. Buna karşın öğretim programının eksikliklerine de yer verilmiş, paydaşların görüşleri doğrultusunda programın gözden geçirilmesi ve revize edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Son 15 yıla ait İngilizce dersi öğretim programlarının çeşitli ölçütler çerçevesinde incelenmesini amaçlayan Yücel vd. (2017) yapmış oldukları araştırmada 2006 ve 2013 ilkokul ile 2002, 2011, 2014 ve 2016 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarını program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, kullanılabilirlik ve esneklik) çerçevesinde analiz etmişlerdir. Elde edilen verilere göre, incelenen öğretim programları hazırlanırken dil eğitimi alanında dünyadaki gelişmelerin takip edildiği ve yeniliklerin programlara dâhil edilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Yanı sıra, öğretim programının esneklik ilkesi dışında genel olarak tasarım ilkelerine uygun olduğu fakat ders saati olarak önerilen sürelerin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Ortaöğretim programlarında iletişimsel yaklaşımın benimsendiğini ancak bu yaklaşımın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını, dolayısıyla etkin bir şekilde uygulanamadığı tespit edilmiştir.

Erarslan (2016) tarafından devlet okullarının 2. sınıflarında uygulanmakta olan 2013 İngilizce öğretim programının, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından genel özellikler, amaçlar, kazanımlar, içerik, öğretim yöntem ve uygulamaları ile materyal açısından değerlendirilmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada karma yöntem tercih ederek değerlendirme ölçeği kullanmış, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış yüz-yüze görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin program ile ilgili genel itibarıyla olumlu görüşe sahip oldukları, yabancı dil eğitimine 2. sınıfta başlamanın uygun olduğuna ve dinleme-konuşma becerilerine ağırlık verilmesinin yerinde bir karar olduğuna inandıkları görülmüştür. Buna karşın ders saati yetersizliği, hizmetiçi eğitimlerin eksikliği ya da yetersizliği ve sınıfların fiziki koşullarının uygunsuzluğu gibi olumsuz görüşler de yer almaktadır.

Bulut ve Atabey (2016) yaptıkları çalışmada ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim programında gerçekleştirilmesi öngörülen kazanımların genel olarak öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmasına rağmen içerik öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun değildir. Aynı zamanda okullarda fiziki yapının yetersiz olduğu, öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuda hizmetiçi eğitime gereksinim duydukları ortaya konmuştur.

Avrupa başta olmak üzere birçok ülkede yaygın bir biçimde kabul görmesine rağmen AOBM'nin Türkiye'de etkili uygulanamadığını belirten Çağatay ve Ünveren Gürocak (2016) bu sorunu üniversitede yabancı dil eğitiminde okutulmakta olan AOBM temelli öğretim programı bazında incelemiştir. Bu bağlamda, özel üniversiteden 18 ve devlet üniversitesinden 36 okutmana Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Her iki kurum türünde görev yapan okutmanların AOBM'ye ilişkin bilgi düzeylerinde farklılık görülmemesine rağmen AOBM temelli tecrübelerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. En önemli sonuç ise, öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitimlerin özel okullardaki okutmanların uygulamalarında önemli etkilerinin olduğudur. Her iki kurum türünde görevli katılımcılar AOBM ile ilgili daha fazla bilgiye ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmanın sonucunda; hedef belirleme, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme alanlarında metinden nasıl faydalanacaklarına ilişkin okutmanlara daha fazla hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlenmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir.

Aybek (2015), ilkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada olgubilim desenini tercih ederek ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersine giren sekiz İngilizce öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler, öğretim programının kazanımlarını ve içeriğini öğrencilerin seviyelerine uygun bulmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, ilkokul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesini olumlu bulmaktadır. Öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmelerine rağmen öğretmenlerin birçoğu, araç-gereç yetersizliğinden dolayı derslerde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişler ve bazı öneriler getirmişlerdir. Sonuç olarak ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının gözden geçirilmesinin, ders için gerekli olan araç-gereçlerin MEB Eğitim Teknolojisi Genel Müdürlüğü'nce temin edilmesinin, mümkün olduğunca İngilizce sınıfları oluşturulmasının İngilizce dersinin daha verimli hale getirebileceği belirtilmiştir.

Solak ve Semerci (2015) ise 2013 yılında uygulamaya konan ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda hedefler, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme açısından ele almıştır. Araştırmada öğretmen görüşleri anketi ve öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen görüşler doğrultusunda katılımcılar, ilkokul ikinci sınıftan itibaren İngilizce öğretimine başlanmasını faydalı bulmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler programın hedeflerinin anlaşılır, kendi içinde tutarlı ve gelişim özelliklerine uygun; ünitelerin ise ilginç ve hedef dilin kültürüne uygun olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma sonucunda katılımcılar, programda yer alan etkinliklerin öğrencilere bağımsız çalışma özelliği kazandıracak nitelikte olduğunu, ölçme ve değerlendirme testlerini yönlendirici bulduklarını ancak programın akran değerlendirmesine yer verecek nitelikte olmadığını belirtmektedir.

AOBM'nin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlere bu konuda daha fazla eğitim olanağı sunulmasının önemli olduğunu belirten Sülü ve Kır (2014) hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğretmenlerin metin hakkında ne kadar bilgiye sahip olduklarını ve AOBM'yi ne düzeyde uygulanabilir bulduklarını tespit edebilmek amacıyla 18 farklı ilde yaşayan 46 öğretmene anket yoluyla ulaşmışlardır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası metni okuduğunu fakat yabancı dil alanında AB tarafından yapılan çalışmaları takip etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %66.7'si derslerini işlerken AOBM'yi dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler genellikle metinde yer alan kriterleri değerlendirme, materyal tasarımı ve beceri öğretimi alanlarında kullanırken; kültür ve süreç temelli öğretim gibi unsurları dikkate almamaktadır. Araştırma sonuçlarından da yola çıkarak öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu ve bu eğitimlerde yabancı dil öğretiminde AOBM'nin nasıl etkili kullanılabileceğinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Hişmanoğlu (2013) ise çalışmasında, aday öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin farkındalığını ortaya koymayı amaçlamıştır. 72 aday öğretmenin katılımıyla anketler uygulanmış ve sonucunda katılımcıların AOBM hakkında yüksek farkındalığa sahip olduğu ve AOBM temelli yabancı dil programlarını kullanmada daha istekli olduğu görülmüştür. Bir devlet üniversitesinin yabancı dil öğretimi alanında okuyan öğrenciler, kendi öğretim elemanlarının da AOBM temelli eğitim verdiklerini ve programlarının da bu doğrultuda düzenlendiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda AOBM ve Avrupa Dil Portfolyosu'nu bildiklerini, bu konularla ilgili dokümanlara sahip olduklarını ve göreve başladıklarında kendilerinin işleyecekleri derslerde de bu dokümanlardan faydalanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada

yabancı dil öğretimi ile ilgili bölümlerde uygulanmakta olan müfredatın da yeniliklerle uyumlu olmasının ne denli önemli olduğu vurgulanmıştır.

Özer (2012), ortaokul 3. sınıf (İlköğretim 7. sınıf) İngilizce öğretim programının AOBM'ye uygunluk düzeyini belirleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretim programını; kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları boyutuyla karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada Türk Milli Eğitimi genel amaçları ile AOBM'nin genel amaçları arasında %92 oranında uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen dil becerilerinin öğretim programında eşit oranda ele alınmadığı, tüm dil becerileri arasında A2 düzeyinin en çok değinilen düzey olduğu, sözel üretim becerisinin ise öğretim programında en çok betimleyici ile temsil edilen dil yeteneği kategorisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretim programında yer alan tüm değerlendirme araçlarının Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndan alındığı belirtilmiştir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Avrupa Birliği ülkelerinde dil bütünlüğünü sağlayabilmek ve ortak standartlar belirleyebilmek için ortaya çıkan AOBM, son zamanlarda etki alanını genişleterek tüm dünya ülkelerinin yabancı dil eğitim sistemlerinde etkili olmaya başlamıştır. Bu konuda birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Díez-Bedmar ve Byram (2019) kaleme almış oldukları makalede AOBM'nin 20 yıl önce dil öğretimi üzerinde etkili olmaya başladığını ifade etmektedir. Araştırma, bir grup İspanyol öğretmenin AOBM hakkında verilen bir yüksek lisans ders modülüne katılmaya ilişkin inançlarını ve algılarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin AOBM'yi bilip bilmediklerini ve metnin etkisine ilişkin algılarını belirleyebilmek için öğretmenlere 35 maddelik bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin AOBM'ye bir bütün olarak aşına olduklarını, dil seviyelerini genel itibari ile bildiklerini, öğretim programı ve yöntemler üzerindeki genel etkisini algıladıklarını belirtmek mümkündür. Buna rağmen öğretmenler, AOBM'nin yabancı dil öğretimi sürecinde önerdiği değişikliklerle ilgili sınırlı bilgileri olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle AOBM'nin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Fişne vd. (2018) tarafından yapılan kültürlerarası çalışmada, Türkiye ve Portekiz'deki ilkökul İngilizce sınıflarında AOBM'nin ne ölçüde uygulandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, 3. ve 4. sınıf ders kitapları ile Türkiye ve Portekiz'de kullanılan İngiliz dili öğretim programı AOBM bağlamında içerik analizi ve kültürlerarası karşılaştırma yoluyla değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda, ilkökul İngilizce sınıflarında AOBM'nin uygulanması ve ders kitabı etkinliklerinde A1 düzeyi tanımlayıcılarının temsil edilmesi açısından iki ülkedeki uygulamaların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Karşılaşılan sorunlardan yola çıkarak öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmış, ilkökul düzeyi için yaşa ve kültürlerarası özelliklere uygun materyallerin geliştirilmesine, sürdürülebilir ve tutarlı dil politikaları ile nitelikli planlamanın gerekliliğine dair çıkarımlarda bulunulmuştur.

Sornkam, Person ve Yordchim (2018) “Tayland'da Yükseköğretimde İngiliz Dili için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Değerlendirilmesi [Reviewing the Common European Framework of Reference for English Language in Thailand Higher Education]” adlı makalesinde AOBM'ye ilişkin temel bilgileri sunmakta, ardından AOBM'nin Tayland Eğitim Sistemi'nde nasıl uygulandığını açıklamaktadır. Çalışmanın sonucunda özellikle yükseköğretimde uygulanan AOBM temelli bu reformun diğer öğrenim düzeylerine de yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, herkesin AOBM hakkında yeterli bilgiye sahip olabilmesi için seminerler düzenlenmesinin faydalı olacağı, proje kapsamında uygulanan AOBM temelli ölçme-değerlendirmenin sadece sınav sonucu olarak kayıtlarla sınırlı kalmaması ve belirlenen standart seviyenin altında kalanların uygulamalı ve sürekli seminerlere ve eğitimlere katılması gerektiği vurgulanmıştır. Yurtdışından ithal edilen AOBM temelli birçok yabancı dil ders kitabı bulunmasına rağmen bu kitapların Tayland bağlamına uygun olmadığı da dile getirilmekte ve Eğitim Bakanlığı politikaları dikkate alınarak standart bir öğretim programının ve yerli ders kitaplarının hazırlanması önerilmektedir.

AOBM'nin uygulamada etkililiğini belirleyebilmek, öğretmenlerin metni günlük uygulamada ölçme-değerlendirme alanında nasıl kullandığını tespit edebilmek, geliştirilmeye açık alanlarını ve öncelikleri ortaya koyabilmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada Simons ve Colpaert (2015) farklı paydaşlardan oluşan

188 kişilik bir gruba AOBM ile ilgili bir konferans düzenlemiş ve katılımcılarla tartışma grupları oluşturulmuştur. Konferansa katılmadan önce bir anket uygulanarak katılımcılardan metnin geliştirilmesi için öncelikli alanları belirlemeleri istenmiştir. Anket sonuçlarında katılımcıların, metni kullanışlı, özgün ve uygulanabilir buldukları buna rağmen metnin daha etkin kullanılabilir hale getirilebileceğini düşündükleri belirtilmiştir. Metindeki kazanım ifadelerinin ve kriterlerin daha iyi tanımlanabileceği, farklı öğrenci gruplarına uyarlanabileceği, farklı profesyonel bağlamlara ve özel kullanım alanlarına göre şekillendirilebileceği, dersi tasarlayanlar ve öğretmenler için daha fazla örneğe yer verilebileceği, iyi örneklerin paylaşıldığı bir platform oluşturulabileceği, tüm paydaşların metin hakkındaki farklılıklarının arttırılabileceği ve dil düzeyleri arasında geçişlerin nasıl yapılması gerektiği konularında daha fazla çalışma yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Mappiasse ve Sihes (2014) çalışmasında İngilizcenin bir dil olarak tarih boyunca yayımlanmasını, Endonezya’da yabancı dil olarak kabul edilmesini ve yıllar içinde İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemleri ele almaktadır. Aynı zamanda Endonezya’daki liselerde İngilizce öğretimini ve mevcut öğretim programının etkililiğini araştıran yazarlar programın güncellemeye ve geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmişler; öğretmen ve öğrencilerin ise uluslararası standartları yakalayabilmeleri, gelecekte hem sosyal hem de ticari alanda etkili bir biçimde iletişim kurabilmeleri için sürekli eğitime tabi tutulmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

“Bangladeş’teki kırsal kesimde bulunan ilkokullarda İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan zorluklar [Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh]” isimli çalışma, Bangladeş’te kırsal bölgelerdeki ilkokullarda İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ortaya koymayı amaçlamıştır (Salahuddin, Khan ve Rahman, 2013). Araştırma, Bangladesh şehrindeki Ramgonj Thana of Laxmipur kırsal bölgesinde, 30 ilkokulda yürütülmüştür. İlkokul 3, 4 ve 5. sınıfların dâhil edildiği çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen ve öğrencilere yönelik iki farklı anket uygulanmış, öğretmenlerle görüşmeler ve ders içi gözlemler yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında; öğretmenlerin birçoğunun İngilizce öğretim programında yer alan hedeflerle ilgili farkındalıklarının ve İngilizce

öğretimiyle ilgili eğitimlerinin olmadığı, derste kullanılabilir materyallerin ve fiziksel olanakların yetersiz ve öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olduğu, öğrencilerin ise İngilizce yeterlilik düzeylerinin zayıf olduğu belirlenmiştir.

Khan, Umar ve Steeley (2013) tarafından Pakistan'da ilkököl düzeyindeki İngilizce öğretiminin yetersiz olmasının nedenlerinin araştırıldığı çalışmada 5. sınıflardan rastgele seçilmiş 50 öğrenciye ve 8. sınıflardan rastgele seçilmiş 50 öğrenciye başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca 10 okulda (5 ilkököl 5 ortaokul) gözlemler yapılmış ve 10 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin başarı testi sonuçları doğrultusunda ilkökulda İngilizce öğretiminin etkili olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin İngilizce öğretmek konusunda istekli olmamaları ve eğitim konusundaki yetersizlikleri, okul müdürlerinin ve idari kadronun İngilizce öğretimini desteklememesi ve programın öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanamaması, İngilizce eğitiminin genel olarak zayıf olmasının nedenleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca, programın öğelerinin bütünleşik olmamasının; öğretmenlerin programın hedeflerini göz ardı etmelerine, ezbere dayalı bir eğitime, içeriğin kısmen ya da zayıf bir şekilde aktarılmasına ve ilkököl seviyesinde değerlendirilmesinin olmamasına yol açtığı ifade edilmiştir.

Despaigne ve Grossi (2011) tarafından yayımlanan Meksika Bağlamında AOBM'nin Uygulanması [Implementation of the CEFR in the Mexican Context] isimli çalışma, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla üniversitesinde yürütülen bir örnek olay araştırmasıdır ve Dil ve Kültür Araştırmaları Bölümü'nde AOBM'nin uygulanabilmesi için yapılan girişimleri ele almaktadır. AOBM'nin Meksika üniversiteleri bağlamında uygulanabilmesi için Strateji Temelli Öğretimin nasıl kullanıldığı ve Meksika'daki yükseköğrenim sistemi hakkında bilgiler sunmaktadır. Çalışma, dil alanındaki bu farklı uygulamaların ve Meksikaya ait sosyo-dilbilimsel bağlamın öğrenen değişkenleri üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Yazarlar, bu araştırmalarıyla AOBM'yi etkili bir biçimde uyarlarken sosyo-kültürel bağlamın önemini vurgulamaktadır.

Valax (2011) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretmenlerinin AOBM hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmış ve AOBM'nin program tasarımı alanındaki etkisini iki farklı bağlamda ele almıştır. Ankete Fransa, Birleşik Krallık, Hong Kong, Yeni Zelanda ve Avustralya'dan 164 öğretmen

katılmıştır. Öğretmenlerin %20'si AOBM'yi okuduğunu, yarıya yakını ise daha önce hiç duymadığını ya da sadece isim olarak duyduklarını belirtmişlerdir. Yalnızca 31 öğretmen AOBM'nin yabancı dil alanında kullanımının kaçınılmaz olduğunu ifade ederken yarından fazlası AOBM'nin buldukları ülkelerde yabancı dil eğitimi alanındaki etkisini ve önemini bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin metin hakkında çok fazla bilgisi olmamasına rağmen, çerçeve metnin asıl etki alanını belirleyebilmek amacıyla AOBM temel alınarak geliştirilen iki farklı ulusal dil programı projesi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda özellikle kazanımların gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşandığı ve metnin teoride kalarak pratiğe dökülemediği sonucuna ulaşılmıştır.

AOBM'nin yayımlanmasının ardından belirlenen amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirmek amacıyla yürüttüğü çalışmada Piccardo (2010) aynı zamanda hem uygulayıcılar hem de araştırmacıların dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin tutumlarının değişip değişmediğini de ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla, AOBM'nin temel kavramlarını, hem kurumsal düzeyde hem de günlük uygulama düzeyindeki etkilerini, yabancı dildeki değişimleri, dil öğretim programlarında şeffaflık, tutarlılık ve kalite gibi unsurları ele almıştır.

Finch (2009) ise Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Europass ile AOBM hakkında temel bilgiler sunmakta ve bu belgelerin eğitim alanında tüm ülkelere kabul edilen standartlar sunduğunu belirtmektedir. Küreselleşmenin ve uluslararası hareketliliğin arttığını, bu nedenle Asya'da da benzer bir akreditasyon yaklaşımının gerekli olduğunu ifade eden araştırmacı, çalışmada Avrupa ve Kanada'daki başarılı öğretim modellerine ilişkin örnekler sunarak tüm bu güncel avantajların Kore Eğitim Sistemi'ne nasıl adapte edilebileceğine ilişkin öneriler sunmaktadır.

Little (2006), makalesinde AOBM'nin yayımlandığı ve farklı dillere çevrildiği andan itibaren yabancı dil öğretim programları ve yabancı dil yeterlilikleri ile Avrupa'da yabancı dil öğretim ve öğrenimi hakkındaki tartışmaları yönlendirdiğini belirtmiştir. Çalışmada AOBM'nin içeriğine, amacına, kökenine, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerindeki etkisine, yaşanan mevcut zorluklara ve geleceğe dair görüşlerine yer vermiştir.

Figueras vd. (2005) yayımlamış oldukları makalelerinde sınavların AOBM ile nasıl uyumlu hazırlanabileceğini ve metinde yer alan ölçeklerin sınavları daha objektif yapabilmek için nasıl kullanılması gerektiğini, Avrupa Konseyi çalışması olarak hazırlanan kullanım rehberinin eğitimsel bağlamını ve temel aşamalarını ele almışlardır.

Fulcher (2004) ise AOBM'nin eleştirel ve tarihi bir değerlendirmesini yaptığı çalışmasında Avrupa'daki siyasi ve politik konuları, AOBM'nin bu bağlamda oynadığı rolü ve siyasi sözleşmeler yoluyla kurumsallaşmanın test hazırlayıcıları ve puanlayıcıları için oluşturabileceği riskleri ortaya koymuşlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de ilkokullarda yabancı dil öğretimi bağlamında ilkokul İngilizce öğretim programının AOBM çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırmada AOBM’ye ilişkin bilgi ve uygulama düzeyleri, karşılaşılan sorunlar, AOBM ile öğretim programı arasındaki uyum ve AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi hedeflendiğinden araştırma, karma yöntemlerden sıralı açıklayıcı desende tasarlanmıştır.

Karma yöntem; çeşitli veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, verilerin doğrulanmasında, benzer konuların farklı yönleriyle keşfedilmesinde, tek bir yöntemle ulaşılan bulguların incelenmesi ve test edilmesinde; geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında kullanılmaktadır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Karma yöntem kullanılan araştırmalarda, araştırmacı çalışmanın bir aşamasında nicel yöntemleri kullanırken diğer aşamasında nitel araştırma paradigmasını tercih eder. Bunu eş zamanlı ya da ardışık olarak gerçekleştirebilir (Johnson ve Christensen, 2004). Karma yöntem araştırmaları Creswell (2009) tarafından altı başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; yakınsak paralel, sıralı açıklayıcı, keşfedici, gömülü, dönüştürücü ve çok aşamalı desenlerdir.

Karma yöntemler içerisinde gösterilen sıralı açıklayıcı desende önce nicel veriler toplanır, ardından nitel veriler toplanarak nitel veriler, nicel bulgu ve

yorumlamaları desteklemek için kullanılır. Nicel veriler, nitel verilerle desteklenir (Creswell, 2003). Nicel yöntemler, kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik istatistiksel çıkarımlar yapılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olurken, nitel yöntemler esnekliğe imkân verir ve araştırılan kavramlar üzerinde detaylı bilgilerin elde edilmesini sağlar (Punch, 1998).

Sıralı açıklayıcı desenin kullanıldığı bu araştırmada; birinci aşama olarak nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki soruların yanıtları için nedensel karşılaştırma ve ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem gibi değişkenleri bakımından AOBM'ye yönelik görüşlerinin analizinde nedensel karşılaştırma deseni uygulanmıştır. “Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerine, karşılaştıkları sorunlara ve Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunun cevabı için ise ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. Ayrıca “Öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgi düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu ile ilgili görüşleri sınıf içinde uygulamalarına yönelik görüşlerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?” sorusu için yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel sorusu olan “AOBM ölçütlerinin Türk Eğitim Sistemi dâhilinde dil öğretimine ilişkin algıları nelerdir?” sorusu içinse betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir. Bu yaklaşıma göre; elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması: Araştırma sorularından ya da gözlem/görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve doğrultusunda verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, oluşturulan çerçeveye göre veriler okunur ve düzenlenir. Veriler, tanımlama amacıyla seçildikten sonra anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilir.
3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada, düzenlenen veriler tanımlanır ve alıntılarla desteklenir.
4. Bulguların yorumlanması: Bu aşamada, tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması sağlanır. Farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasını sağlar.

Bu aşamalar doğrultusunda, çalışma kapsamında elde edilen veriler belirlenen alt problemlerle uyumlu temalara göre özetlenip yorumlanmıştır. Araştırma sonunda, nicel ve nitel analizlerin ardından elde edilen tüm bulgular yorumlanarak sonuçlar ortaya konulmuştur. Hem uygulamaya yönelik hem de yapılacak araştırmalara ışık tutacak öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada elde edilen nicel veriler için evren ve örneklem; nitel veriler için ise çalışma grubu hakkında bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem

Evren, “araştırma bulgularının genellenmek istendiği, elemanlar bütünüdür” (Karasar, 2009: 109). Bir başka ifadeyle evren, “araştırma probleminin etkisi altında bulunan ve bilgi sağlamak üzere üzerinde gözlem yapılacak elemanların toplamıdır” (Bal, 2001: 110). Eğer evren çok genişse ve araştırmacının evrenin tamamına ulaşması mümkün değilse evrenden örnek alarak oluşturduğu ve üzerinde çalışacağı birey ve objeleri gözlemlendiği evrene “çalışma evreni” denir (Aziz, 2008).

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, Türkiye genelinde ilkokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ya da İngilizce dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında pilot uygulama ve Türkiye geneli uygulama için nicel veriler hem veri toplama araçları basılı olarak araştırmacı tarafından yüz yüze dağıtılarak hem de elektronik ortamda sunularak toplanmıştır. Elektronik ortamda veri toplama yöntemi ile kolay ulaşılabilirlik sağlanmıştır. Çok sayıda öğretmene ulaşılarak veri çeşitliliği ile örneklem yeterliliği sağlanmaya ve evrenin daha iyi temsil edilebilmesine çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın maliyeti de nispeten azaltılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri için iki farklı örnekleme yoluna gidilmiştir. İlki, ölçme araçlarının geliştirilmesi içindir. İkincisi ise araştırma sorularının çözümlenmesine yöneliktir. Ölçme araçlarının geliştirilmesi için Balıkesir'deki ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinden ya da İngilizce dersine giren öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 04.03.2016 tarihli ve 2591066 sayılı araştırma izni ile (EK-1) Temel Eğitim Birimi

aracılığıyla il genelindeki tüm ilkokullara resmi yazı (EK-2) ile ulaşılmıştır. 18.03.2016 tarihli MEB MEIS Sorgu modülünden alınan verilere göre Balıkesir genelinde ilkokullarda görev yapan 91 ve özel ilkokullarda görev yapan 32 öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticileri ile iletişime geçilerek araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim döneminde bünyelerinde sınıf öğretmeni olup İngilizce derslerine giren 51 ve ortaokullarda görev yapmakta olup ilkokullarda görevlendirme olarak İngilizce dersine giren 70 öğretmen olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın evreninde toplamda 244 öğretmen yer almaktadır. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim Birimi aracılığıyla okullara gönderilen resmi yazı (EK-2) ile tüm öğretmenlere ulaşıldığından çalışma evreni ayrıca araştırmanın örneklemini teşkil etmiştir. 244 öğretmenden 236'sı çalışmaya gönüllü olarak katılarak, ölçme araçlarını doldurmuştur. Araştırmanın çalışma evreni, çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren 236 öğretmenden oluşmaktadır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin 169'u kadın (%71.6), 67'si ise erkektir (%28.4). Katılımcıların 150'si (%63.5) İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olmuşken 37'si (%15.7) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 49'u (%20.8) ise diğer bölümlerden mezun olmuştur. Katılımcıların 218'i (%92.4) lisans mezunu iken 18'i (%7.6) lisansüstü dereceye sahiptir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, katılımcıların 57'sinin (%24.2) 1-4 yıl arası mesleki deneyimi vardır. 88 katılımcı (%37.3) 5-9 yıl, 50 katılımcı (%21.2) 10-14 yıl, 24 katılımcı (%10.2) 15-19 yıl, 17 katılımcı (%7.1) ise 20 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Son olarak katılımcıların sadece 25'i (%10.6) Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili bir kursa/seminer katılırken 211'i (%89.4) herhangi bir eğitim almamıştır.

Araştırma sorularının çözümlenmesi için ise Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 19.12.2017 tarih ve 21912741 sayılı resmi yazısı (EK-3) ile ölçme araçları, Türkiye genelindeki ilkokullarda görevli 10.760 İngilizce öğretmenine ulaştırılmıştır. Hem maksimum çeşitlilik elde edebilmek hem de araştırma maliyetini azaltabilmek (Aziz, 2008; Balcı, 2000) adına ölçme araçları basılı materyal olarak doldurulabileceği gibi elektronik olarak da erişime açılmıştır. Araştırmanın ikinci grubunu oluşturan ve araştırma sorularını cevaplandırmak için verilerin toplandığı bu grup, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 81 ilde MEB'e bağlı ilkokullarda İngilizce derslerine giren ve gönüllü olarak ölçme

araçlarını dolduran 1.168 öğretmen oluşturmaktadır. Türkiye genelinde çalışmaya katılan ve ilkokullarda İngilizce derslerine giren öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Maddeler		F	%
Cinsiyet	Kadın	853	73.0
	Erkek	315	27.0
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	851	72.9
	İngiliz Dili Edebiyatı	222	19.0
	Diğer diller	95	8.1
Öğrenim Düzeyi	Lisans	1065	91.2
	Lisansüstü	103	8.8
Mesleki Kıdem	1-4 yıl	304	26.0
	5-9 yıl	381	32.6
	10-14 yıl	250	21.4
	15-19 yıl	147	12.6
	20 yıl ve üzeri	86	7.4
Seminere Katılım	Evet	175	15.0
	Hayır	993	85.0

Katılımcıların 853’ü kadın (%73), 315’i ise erkektir (%27). Katılımcıların 851’i (%72.9) İngilizce Öğretmenliği lisans programından 222’si (%19) İngiliz Dili ve Edebiyatı, 95’i (%8.1) ise diğer bölümlerden mezun olmuştur. Katılımcıların 1065’i (%91.2) lisans mezunu iken 103’ü (%8.8) lisansüstü dereceye sahiptir.

Mesleki kıdem açısından bakıldığında, katılımcıların 304’ünün (%26) 1 yıl veya daha az süre mesleki deneyimi vardır. 381 katılımcı (%32.6) 5-9 yıl, 250 katılımcı (%21.4) 10-14 yıl, 147 katılımcı (%12.6) 15-19 yıl, 86 katılımcı (%7.4) ise 25 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Son olarak katılımcıların sadece 175’i (%15) AOBM ile ilgili bir kursa/seminer katılırken 993’ü (%85) herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu

Bu çalışmanın nitel boyutunda amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme bir arada kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından da belirtildiği üzere araştırmada örnekleme

ilişkin karar verirken birden fazla örnekleme yönteminin aynı anda kullanılabilmesi mümkündür.

Ölçüt örnekleme, önemli bir kriteri karşılayan durumların örnekleme dâhil edilmesidir (Gall, Gall ve Borg, 2003). Katılımcılar seçilirken, şehir merkezi ya da kırsal kesim (mahalle-köy) ve merkeze uzaklık ölçütü dikkate alınmıştır. Araştırmada görüşmeler yüz yüze yapılacağından, öğretmenlerin görüşmeye gönüllü katılımları esas olduğundan ve doğrudan alıntı yapılmasına rıza göstermeleri gerektiğinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı tarafından erişilmesi kolay ve yakın bir durum seçilir (Gall vd., 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İhtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlanarak örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ulaşım ve erişim kolaylığından dolayı merkez ilçelerden olan Karesi ve Altieylül ilçeleri araştırmanın kapsamına alınmıştır. Aynı zamanda; mümkün olduğunca tüm durum ve boyutları çalışmaya dâhil edebilmek amacıyla (Johnson ve Christensen, 2004) maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de göz önünde bulundurulmuş ve görev yapılan okul, mesleki kıdem, mezun olunan durum gibi özellikler dikkate alınmıştır. Aynı zamanda çalışma grubu araştırmacının görev yapmış olduğu ildeki öğretmenlerden belirlenmiştir. Böylece durum çalışmasının maliyeti azaltılmıştır (Aziz, 2008; Balcı, 2000).

Ön görüşme ile araştırmanın amacı belirtilerek görüşme randevusu talep edilen 15 öğretmenden görüşmeyi kabul eden 11 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Görev Yapılan Okul	Kıdem	Öğrenim Düzeyi	Mezun Olunan Bölüm	AOBM ile ilgili bir kursa/ seminere katılım
1	Okul A	11	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hayır
2	Okul B	12	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hayır
3	Okul C	11	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hayır

Tablo 2- Devamı

Öğretmen	Görev Yapılan Okul	Kıdem	Öğrenim Düzeyi	Mezun Olunan Bölüm	AOBM ile ilgili bir kursa/ seminere katılım
4	Okul D	20	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hayır
5	Okul E	25	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Evet
6	Okul F Okul G	7	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hayır
7	Okul H	10	Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Hayır
8	Okul I	9	Y. Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Hayır
9	Okul J	12	Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Hayır
10	Okul K Okul L Okul M	7	Lisans	İngilizce Mütercim-Tercümanlık	Hayır
11	Okul D	10	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Hayır

Tablo 2 incelendiğinde, 10 öğretmen (% 90.91) kadın; 1 öğretmen (% 9.09) ise erkektir. Öğretmenlerden yedisi (%63.64) İngilizce öğretmenliği, biri (%9.09) İngiliz Dili ve Edebiyatı, biri (%9.09) İngilizce Mütercim Tercümanlık, ikisi (%18.18) ise Sınıf Öğretmenliği programlarından mezun olmuşlardır. Öğretmenlerden üçü (%27.27) 5-9 yıl, altısı (%54.55) 10-14 yıl ve ikisi de (%18.18) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerden sadece bir tanesi AOBM hakkında bir eğitim aldığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde önce nicel, ardından ise nitel verilerin toplanması aşamalarında kullanılan ölçme araçları ve bu araçların geliştirilmesi için takip edilen süreçler yer almaktadır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi Süreci

Bu bölümde nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları ve bu araçların geliştirilmesi süreci ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.3.1.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirmede amaç daha önceden geliştirilmiş bir ölçekte olduğu gibi bireyin tepkilerine göre test edilen bir psikolojik özelliğin ne derece var olduğunu ortaya koymaya çalışmak değil; o psikolojik özelliğin ne olduğunu belirleyecek maddelerin yapılandırılmasıdır (Erkuş, 2014). Bu nedenle; ilkokul İngilizce öğretim programının AOBM çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik olarak araştırmada kullanılan tüm ölçekler literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde her bir alt problem için kullanılacak bu ölçme araçları;

- AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği,
- AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği,
- Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği,
- AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği' dir.

Ölçeklerde kullanılacak madde havuzunu oluşturmak için, konu ile ilgili literatürde ulaşılabilen öğretim programları, yabancı dil, erken yaşta yabancı dil öğretimi, AOBM alanlarındaki çalışmalar (Avrupa Toplulukları Komisyonu, 2003; Davidson ve Fulcher, 2007; Eurydice, 2012; Figueras vd., 2005; Finch, 2009; Fulcher, 2004; Güler, 2005; Harmer, 2007; Little, 2006; MEB, 2013; Sak, 2013; Sülü ve Kır, 2014; Yaman, 2010; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015; Yiğit, 2010) incelenmiştir. Literatürden yola çıkılarak yazılan tüm maddeler dikkatle incelendikten sonra ölçekte yer alması gerektiği düşünölen 3 madde de araştırmacı tarafından eklenmiştir. Böylelikle; “AOBM'ye İlişkin Bilgi Ölçeği” için 16 madde, “AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği” için 6 madde, “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği” için 13 madde ve “AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği” için ise 8 madde yazılmıştır. Toplam 43 maddeden oluşan madde havuzu ortaya konulmuştur.

3.3.1.2. Kapsam ve Görünüş Geçerliliği

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından, kapsam ve görüş geçerliliği için bu maddelere yönelik uzman görüşü alınmıştır. Maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir (Büyüköztürk, 2008). Madde havuzunda yer alan maddelerin öğretmen görüşlerini belirlemedeki yeterliliğini ve kapsama uygunluğunu belirlemek amacıyla üç program geliştirme uzmanı ve üç yabancı dil uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca ilkokullarda görev yapan üç İngilizce öğretmeni ile maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Son olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilen taslak ölçek, yabancı dil ve ölçek geliştirme konularında deneyimli doktora derecesine sahip iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Tüm bu süreçte uzman görüşleri doğrultusunda maddeler; görüş ifadesi olup olmadığı, maddelerin ifade ediliş biçimi, çalışmanın amacına uygunluğu ve kapsam geçerliği açısından değerlendirilmiş ve uygun görülmüştür. Ayrıca, yazılan tüm maddeler ortaokulda görevli bir Türkçe öğretmeni tarafından imla, noktalama, dil, anlam ve Türkçe dil uygunluğu bakımından kontrol edilmiştir.

3.3.1.3. Pilot Uygulama

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Balıkesir’de bulunan tüm ilkokullarda görevli 236 öğretmen ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Mart-Nisan aylarında pilot uygulama yapılmıştır. Comrey ve Lee’ye (1992) göre örneklem büyüklüğü için 100 katılımcı yetersiz, 200 katılımcı ortalama, 300 katılımcı iyi, 500 katılımcı çok iyi ve 1000 katılımcı ise mükemmeldir. Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen örneklem büyüklüğünün uygun olduğu ifade edilebilir.

3.3.1.3.1. Bilgi Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Pilot uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Testi ve Küresellik Testi

(Bartlett Testi) uygulanmıştır. KMO ve Küresellik Testi analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilgi Düzeyi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.862
Barlett Küresellik Testi	X^2	2060.156
	sd	55
	p	.000

Tablo 3'te görüldüğü gibi KMO değeri .862 ve Barlett Küresellik Testinin ($X^2=2060,156$, $p<.05$) anlamlı olması nedeniyle pilot uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla SPSS 22.0 ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmaya yönelik bir işlem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Büyüköztürk, 2008).

Araştırmada Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz yapılmasının yanı sıra bağımsızlık, yorumlamada şeffaflık ve anlamlılık yakalayabilmek adına 16 maddeden oluşan veri seti üzerinde Dik Döndürme (Varimax Rotation) yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Tavşancıl (2010) faktör örüntüsü oluşturulurken 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle faktör yük değeri beklenen aralıkta bulunmayan maddeler (Madde 5-6-7-8-13) çıkartılmış ve yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin çıkarılmasından sonraki faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bilgi Düzeyi Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Alt Boyut	Madde No	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans
Politika Bilgisi	2	AOBM'de yer alan ilkelere uygun öğretim süreçlerini biliyorum.	.955	%36.351
	3	AOBM'de yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını biliyorum.	.951	

Tablo 4- Devamı

Alt Boyut	Madde No	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans
Politika Bilgisi	1	Avrupa Ortak Başvuru Metnini (AOBM) biliyorum.	.924	
	4	AOBM’de yer alan dil politikalarını biliyorum.	.917	
İçerik Bilgisi	15	AOBM’de öğrencilere somut konularla ilgili kendini ifade edecek beceriler kazandırılmaktadır.	.764	%29.539
	11	Öğrenen özerkliği teşvik edilmektedir.	.716	
	9	AOBM temel yaklaşımı, çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahiptir.	.706	
	16	AOBM’de konuşmadan çok dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.	.664	
	14	AOBM’de A1 düzeyi hedefi olarak öğrencilerden temel düzeyde tanışma (greetings) yapabilmeleri istenmektedir.	.652	
	10	Ölçme ve değerlendirmede uluslararası standartlar yerine ulusal standartlara yer verilmiştir.	.592	
	12	Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne dayalı dil öğretiminde Avrupa vatandaşlığı anlayışı yer almaktadır.	.578	
Toplam Varyans				%65.890

Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde 4 madde yer almakta olup “Politika Bilgisi” şeklinde adlandırılmıştır. “Politika Bilgisi” alt boyutunun açıkladığı varyans %36.351’dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .917 ile 4. Madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise .955 ile 2. maddedir. İkinci faktörde ise toplam 7 madde yer almakta olup “İçerik Bilgisi” şeklinde adlandırılmıştır. Bu ikinci alt boyutun açıkladığı varyans %29.539’dur. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .578 ile 12. Madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise .764 ile 15. maddedir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %65.890’dır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin ardından gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Bayram, 2010;

Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA, kuramsal bir temelden destek alarak değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analiz olup, test edilen modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. (Brown, 2006; Büyüköztürk vd., 2004; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Schumacher ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu indeksler ve kritik değerler aşağıda belirtilmiştir:

A- Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit): Ki-Kare İyilik Uyumu Analizi iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, alınan örneklem sayısının eksi bir ile çarpılmasıyla elde edilir ve bu değer χ^2 dağılımını ortaya koyar. Ulaşılan veriler ile model yeterli uyum gösterirse elde edilen değerin 0'a yakın olması ve anlamlı olmaması gerekir. Bu analiz, örneklemin genişlik düzeyinin yeterliliği ve verilerin çok değişkenli istatistiğin temel sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı ile ilgili bilgi verir. Ki-Kare analizinde kullanılan bir diğer ölçüt ise serbestlik derecesidir (sd) ve χ^2/sd ölçeğin yeterliliğini gösterir. Küçük örneklemlerde bu oranın 3 ve daha düşük olması iyi uyum; 5'e kadar olması yeterli olarak kabul edilirken, büyük örneklemlerde bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyum; 5'in altında olması ise orta düzeyde uyum olarak yorumlanır (Kline, 1994).

B- İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI): GFI "elde edilen matris ile beklenen matris arasındaki karların karelerinin toplamı" olarak tanımlanırken AGFI, bu değeri modeldeki serbestlik derecelerinin değişken sayısı oranına göre düzenler. χ^2 'ye alternatif olarak geliştirilmiş olan GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değer alabilirler. Bu değerlerin 1'e yaklaşması mükemmel uyumu işaret eder. GFI ve AGFI değerlerinin 0.95'in üzerinde olması iyi uyum olarak yorumlanırken 0.85'in üzerindeki değerler kabul edilebilir uyuma işaret eder (Yılmaz ve Çelik, 2009; Wasti, 2001).

C- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA): 0 ile 1 arasında bir değer alan RMSEA, merkezi olmayan popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. RMSEA uyumun ne denli kötü olduğunu gösterdiği için düşük değerde olması gerekir ve

değerinin sıfıra yaklaşması uygun modelin habercisi olarak kabul edilmektedir (Kelloway, 1998; Steiger, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2001; Wasti, 2001).

D- Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR): Evrene ait kovaryans matrisi ve örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarını ifade eden değerler, RMR ve SRMR değerleridir. 0 ile 1 arasında değer alırken yeterli bir uyumdan bahsedebilmesi için bu değer 0 veya 0'a yakın olması gerekir (Brown, 2006; Byrne, 1994).

E- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): Genellikle bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli olarak adlandırılan CFI değerleri, değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığı varsayılan temel bir modelle karşılaştırılır. Bu değer 1'e yaklaştıkça mükemmel uyuma işaret ederken 0'a yaklaştıkça uyumun mükemmelliği azalır (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).

F- Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): CFI'ya benzeyen bu indeks, önerilen modelin null hipotezi ile uygunluğunu belirlemek için kullanılır. GFI ve AGFI gibi örneklem büyüklüğünden etkilenmeyen bir uyum indeksi olan NNFI indeksi 0 ile 1 arasında değer alabilir. Değer 1'e yaklaştıkça uyum mükemmel düzeye ulaşır (Kelloway, 1998; Schumacher ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; Wasti, 2001).

Buna göre elde edilen modelin uygunluğu; yukarıda bahsedilen uyum indeksleri ile test edilmiş ve alanyazında yer alan sınır değerler bağlamında yorumlanmıştır. Her bir ölçeğin özellikleri ile geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

Bilgi Düzeyi Ölçeği Deneme Formunun analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Bilgi Düzeyi Ölçeği'ne Ait Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

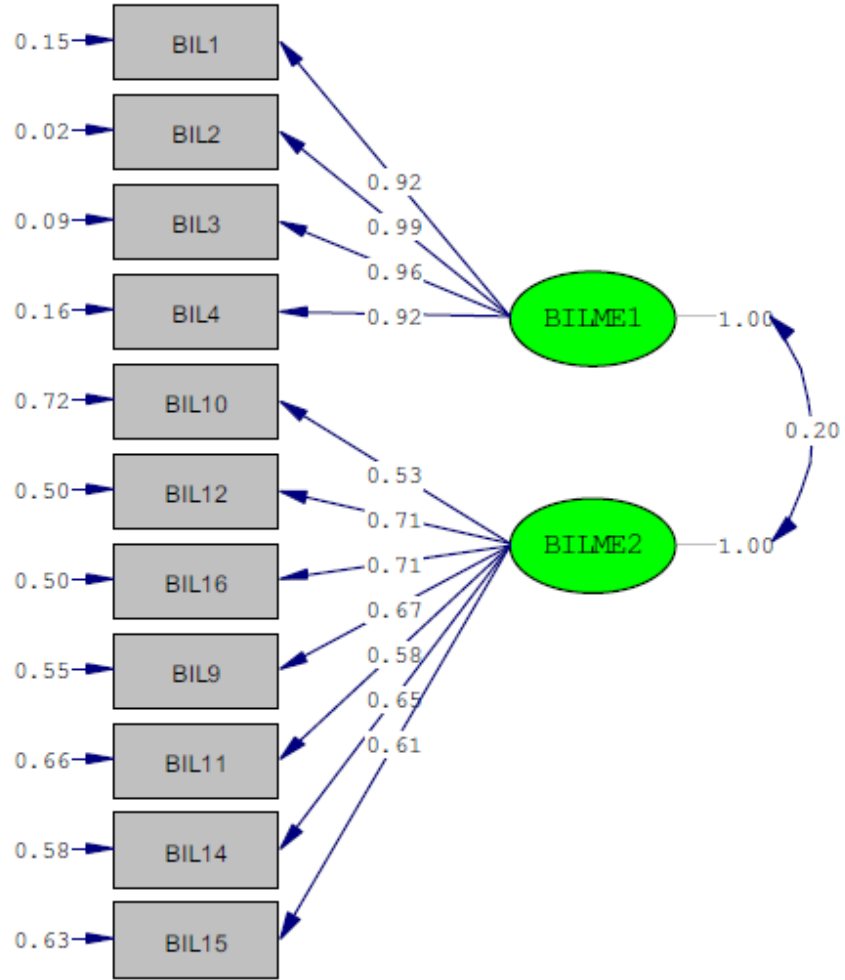
Uyum İndeksleri	Bilgi Düzeyi Ölçeği	Sınır Değerler
χ^2	106.11	
sd	43	
χ^2/sd	2.47	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	.08	$0 \leq RMSEA \leq 0.1$
SRMR	.08	$0 \leq SRMR \leq 0.08$
GFI	.92	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	.89	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	.97	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	.95	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	.96	$0.90 \leq NNFI \leq 1.00$

Tablo 5'teki uyum indekslerine göre beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki fark anlamlıdır ($\chi^2(236):106.11$; $p < .01$). p değerinin kritik değer bağlamında $>.05$ olması beklenmektedir, ancak birçok doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında bu değer örneklem büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). χ^2/sd değeri 2.47 olarak hesaplanmıştır. Bu değer mükemmel düzeyde uyum anlamına gelmektedir.

Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin RMSEA değeri .08 olarak bulunmuştur ve iyi uyuma işaret etmektedir (Kelloway, 1998; Tabachnick ve Fidell; 2001). SRMR değerinin .08 olması ise mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Brown, 2006; Byrne,1994). NFI değeri .95, benzer şekilde NNFI değeri de .96'dır ve bu değerlerin iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir (Kelloway, 1998; Schumacher ve Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004).

Bir diğer ölçüt olan CFI değeri .97 olarak hesaplanmıştır ve iyi uyumun göstergesidir (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). GFI değeri .92 ve AGFI değeri de .89 olarak hesaplanmıştır. GFI değerinin .92 olması ve AGFI değerinin ise .90'a yaklaşması nedeniyle bu iki değer iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Tüm göstergeler, modelin iyi uyuma sahip olduğunu ve ölçeğin iki faktörde açıklanabildiğini ortaya koymuştur. Modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 1’de verilmiştir.



Chi-Square=106.11, df=43, P-value=0.00000, RMSEA=0.079

Şekil 1. Bilgi Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

AOBM’ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği’nin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre “Politika Bilgisi” faktöründe yer alan 2. madde .99 ile en yüksek faktör yüküne sahipken en düşük faktör yükü .92 ile 1. ve 4. maddelerdir.

“İçerik Bilgisi” faktöründe ise .71 değerini alan 12. ve 16. maddeler en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında bulunan en düşük

faktör yükü .53 ile 10. maddede bulunmaktadır. Gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen tüm yolların anlamlı olduğu ($p < .05$) gözlenmiştir.

3.3.1.3.2. Bilgi Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi

Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde ise Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz, Tavşancıl (2010) tarafından dereceleme ölçeklerinde, likert türü ölçeklerde bir ölçeğin tek bir defa uygulandığı durumda kullanılan bir iç tutarlık belirleme yöntemi olarak tanımlanmıştır. Cronbach Alpha Katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alabilir ve 1'e yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlılığının yüksekliğini gösterir (Büyüköztürk vd., 2012) ve katsayının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri (Özdamar, 1999) aşağıdaki gibidir:

$0,00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bilgi Düzeyi Ölçeği'nden elde edilen analizler sonucunda ölçeğin alt boyutları ve geneline ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Politika Bilgisi	4	.970
İçerik Bilgisi	7	.818
Ölçeğin Geneli	11	.879

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde, Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutunda yer alan 4 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .970, Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "İçerik Bilgisi" alt boyutunda bulunan 7 maddenin güvenilirlik katsayısı ise .818 olarak belirlenmiştir. 11 maddeden oluşan ölçeğin geneline ait Alpha güvenilirlik katsayısı ise .879 olup hem alt boyutlardan hem

de ölçeğin genelinden elde edilen katsayılar güvenilirlik açısından yeterli bir düzeyi yansıtmaktadır.

Tablo 7. Bilgi Düzeyi Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirliği
BIL1	30.3771	40.687	.725	.858
BIL2	30.3729	39.877	.766	.855
BIL3	30.3178	40.584	.723	.858
BIL4	30.4280	39.412	.739	.857
BIL10	31.3941	47.482	.252	.889
BIL12	31.4915	45.298	.458	.876
BIL16	31.3983	46.700	.328	.884
BIL9	31.9534	43.355	.632	.866
BIL11	31.9703	43.254	.674	.863
BIL14	31.8136	44.467	.544	.871
BIL15	31.9153	43.712	.621	.866

Tablo 7’de yer alan Bilgi Düzeyi Ölçeği’nin güvenilirlik analizi incelendiğinde ölçek maddelerinin korelasyonlarına ilişkin analiz sonucunda en yüksek madde toplam korelasyonun .766 ile 2. maddede olduğu, en düşük madde toplam korelasyonun ise .252 ile 10. maddede olduğu gözlenmiştir. Diğer maddelerin toplam korelasyonları ise bu değerler arasında yer almaktadır. Çoğu madde toplam korelasyonları orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir.

3.3.1.3.3. Uygulama Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Uygulama Düzeyi Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliklerini sağlayabilmek amacıyla Balıkesir’de bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 236 İngilizce öğretmenine ve/veya İngilizce dersine giren öğretmenler ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Barlett Testi)

uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin KMO ve Küresellik Testi analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uygulama Düzeyi Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.865
Barlett Küresellik Testi	χ^2	1103.016
	sd	15
	p	.000

Tablo 8’de görüldüğü gibi KMO değeri .865 ve Barlett Küresellik Testinin ($\chi^2=1103.016$, $p<.05$) anlamlı olması nedeniyle pilot uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla SPSS 22.0 ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 6 maddeden oluşan veri seti üzerinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Büyüköztürk vd. (2011) faktör örüntüsü oluşturulurken 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabileceğini belirtmektedir. Tüm maddelerin faktör yük değerleri beklenen aralıkta olduğundan çıkarılan madde bulunmamaktadır. Faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Uygulama Düzeyi Ölçeği’nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Ölçek	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans
AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi	2	Öğrencilerimin sınıf içi etkinliklere katılmalarını sağlayan destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.	.796	%55.810
	1	Derslerimde farklı stratejiler (dinleme, sözlü iletişim, okuma, yazma stratejileri) kullanırım.	.795	
	4	Öğrencilerimin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçerim.	.786	
	5	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci katılımına dayalı izleme ve değerlendirme faaliyetleri düzenlerim.	.759	

Tablo 9- Devamı

Alt Boyut	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans
	3	Öğrencilerimin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünmelerine yardımcı olacak etkinlikler düzenlerim.	.738	
	6	Öğrencilerimin, sınıftaki dil öğrenmeleri ile ilgili portfolyo çalışmaları yapmalarını sağlarım.	.587	

Tablo 9’da da görüldüğü üzere analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir ve bu faktör “AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi” şeklinde adlandırılmıştır. Açıklanan varyans %55.810 olup, en düşük özdeğere sahip madde .587 ile 6. madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise .796 ile 2. maddedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin ardından gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uygulama Düzeyi Ölçeği Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

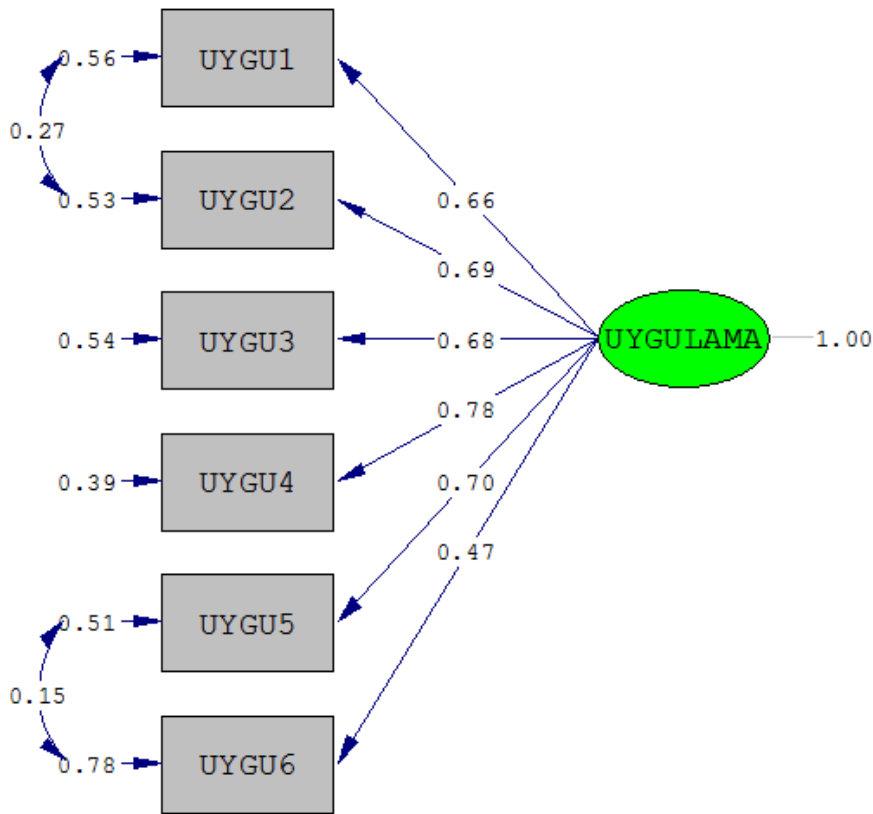
Uyum İndeksleri	Uygulama Düzeyi Ölçeği İlk Analiz	Uygulama Düzeyi Ölçeği (2 hata varyansına dayalı düzeltme)	Sınır Değerler
X^2	78.20	13.27	
sd	9	7	
X^2/sd	8.68	1.90	$0 \leq X^2/sd \leq 5$
RMSEA	.10	.06	$0 \leq RMSEA \leq 0.1$
SRMR	.06	.03	$0 \leq SRMR \leq 0.08$
GFI	.90	.98	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	.77	.94	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	.92	.99	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	.91	.98	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	.87	.98	$0.90 \leq NNFI \leq 1.00$

Uygulama Düzeyi Ölçeği için tek faktörlü model uyum istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 10’da sunulmuştur. Analiz sonucunda Ki-Kare ($X^2=13,27$ N=236, sd=7, p=.065) değeri ve $X^2/sd = 1.90$ oranı başta olmak üzere uyum indeksleri (RMSEA=.06 SRMR=.03, GFI=.98, AGFI=.94, CFI=.99, NFI=.98,

NNFI=.98), modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Brown, 2006; Büyüköztürk vd., 2012; Byrne, 1994; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Schumacher ve Lomax, 1996; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Yılmaz ve Çelik, 2009).

Belirtilen tüm göstergelerde, modelin mükemmel uyuma sahip olduğu ve ölçeğin tek faktörde açıklanabildiği ortaya konmuştur. Modelin uyumunu arttırmak için hata kovaryanslarına dayalı düzeltmeler yapılmış, UYGU1-UYGU2 ve UYGU5-UYGU6 maddeleri arasında hata varyanslarına dayalı düzeltme yapılmıştır. Böylelikle daha iyi ve mükemmel düzeye yakın sonuçlar elde edilmiştir.

Analiz sonuçları Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan Uygulama Düzeyi Ölçeği'nin tek faktörlü yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile de test edilmiştir. Modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Uygulama Düzeyi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Uygulama Düzeyi Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 4. madde .78 ile en yüksek faktör yüküne sahipken en düşük faktör yükü .66 ile 1. maddedir. Aynı zamanda gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen tüm yolların anlamlı olduğu ($p < .05$) gözlenmiştir.

3.3.1.3.4. Uygulama Düzeyi Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi

Uygulama Düzeyi Ölçeği'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach's Alpha güvenirlilik analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Uygulama Düzeyi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Uygulama Düzeyi Ölçeği	6	.839

Tablo 11'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Uygulama Düzeyi Ölçeği'nde yer alan 6 maddenin Croncah Alpha güvenirlilik katsayısı .839 olarak belirlenmiş olup elde edilen katsayı güvenirlilik açısından yeterli bir düzeyi yansıtmaktadır.

Tablo 12. Uygulama Düzeyi Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirliği
UYGU1	17.5000	21.281	.679	.799
UYGU2	17.4788	21.221	.675	.800
UYGU3	17.4364	23.583	.604	.815
UYGU4	17.7881	23.351	.663	.804
UYGU5	17.5466	23.228	.635	.809
UYGU6	17.7373	25.275	.446	.843

Tablo 12'de yer alan güvenirlilik analizi incelendiğinde ölçek maddelerinin korelasyonlarına ilişkin analiz sonucunda en yüksek madde toplam korelasyonun .679 ile 1. maddeye, en düşük madde toplam korelasyonun ise .446 ile 6. maddeye ait

olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin toplam korelasyonları ise bu değerler arasında yer almaktadır. Madde toplam korelasyonu katsayısının .40'tan büyük olması çok iyi derecede bir madde olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2008). Buradan hareketle ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.1.3.5. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini sağlayabilmek amacıyla pilot uygulama, Balıkesir'de bulunan ilkokullarda görevli 236 İngilizce öğretmeni ve/veya İngilizce dersine giren öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) uygulanmıştır, analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.744
	X^2	766.467
Barlett Küresellik Testi	sd	36
	p	.000

Tablo 13'te görüldüğü gibi KMO değeri .789 ve Barlett Küresellik Testinin ($X^2=766,467$, $p<.05$) anlamlı olması nedeniyle pilot uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Cohen vd., 2007).

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla SPSS 22.0 ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz yapılmasının yanı sıra 13 maddeden oluşan veri seti üzerinde Dik Döndürme (Varimax Rotation) yapılmıştır. Büyüköztürk vd. (2011) faktör örüntüsü oluşturulurken 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabileceğini belirtmektedir. Yapılan çalışmada madde toplam korelasyonları .40'tan az olan ve madde öz değerlerinin .100'ün altında olması nedeniyle iki faktör altında yer alan (binişiklik gösteren) maddeler (2-4-8-10) analizden çıkartılmış ve

yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin çıkarılmasının ardından elde edilen faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Alt Boyut	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans
AOBM’nin İçeriğı ile İlgili Sorunlar	6	AOBM’nin sınıf içinde nasıl uygulanacağı açıkça belirtilmemiştir.	.787	%32.245
	7	AOBM’nin uygulamaya konması mümkün değildir.	.766	
	5	AOBM’de yer alan çizelgeler kullanışlı değildir.	.761	
	3	AOBM, dilbilimindeki güncel gelişmeleri dikkate almaz.	.704	
	1	AOBM’nin anlaşılması kolay değildir.	.595	
	9	AOBM’nin Türk Eğitim Sistemine uyarlanması güçtür.	.479	
AOBM’nin Uygulan. ile İlgili Sorunlar	12	Okulda mevcut araç-gereçler yeterli değildir.	.907	%26.738
	11	İngilizce dersine ayrılan ders saati AOBM uygulamaları için yeterli	.883	
	13	Mevcut İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı, AOBM’ye uygun olarak hazırlanmamıştır.	.832	
Toplam Varyans				%58.983

Tablo 14’te belirtildiğı üzere analiz sonucunda ölçeğın iki faktörlü olduğı belirlenmiştir. Birinci faktörde 6 madde yer almakta olup “AOBM’nin İçeriğı ile İlgili Sorunlar” şeklinde adlandırılmıştır. “AOBM’nin İçeriğı ile İlgili Sorunlar” alt boyutunun açıkladığı varyans %32.245’tir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .479 ile 9. Madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise .787 ile 6. maddedir. İkinci faktörde ise toplam 3 madde yer almakta olup “AOBM’nin Uygulanabilirliğı ile İlgili Sorunlar” şeklinde adlandırılmıştır. Bu ikinci alt boyutun açıkladığı varyans %26,738’dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde .832 ile 13. madde, en

yüksek özdeğere sahip madde ise .907 ile 12. maddedir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %58.983'tür.

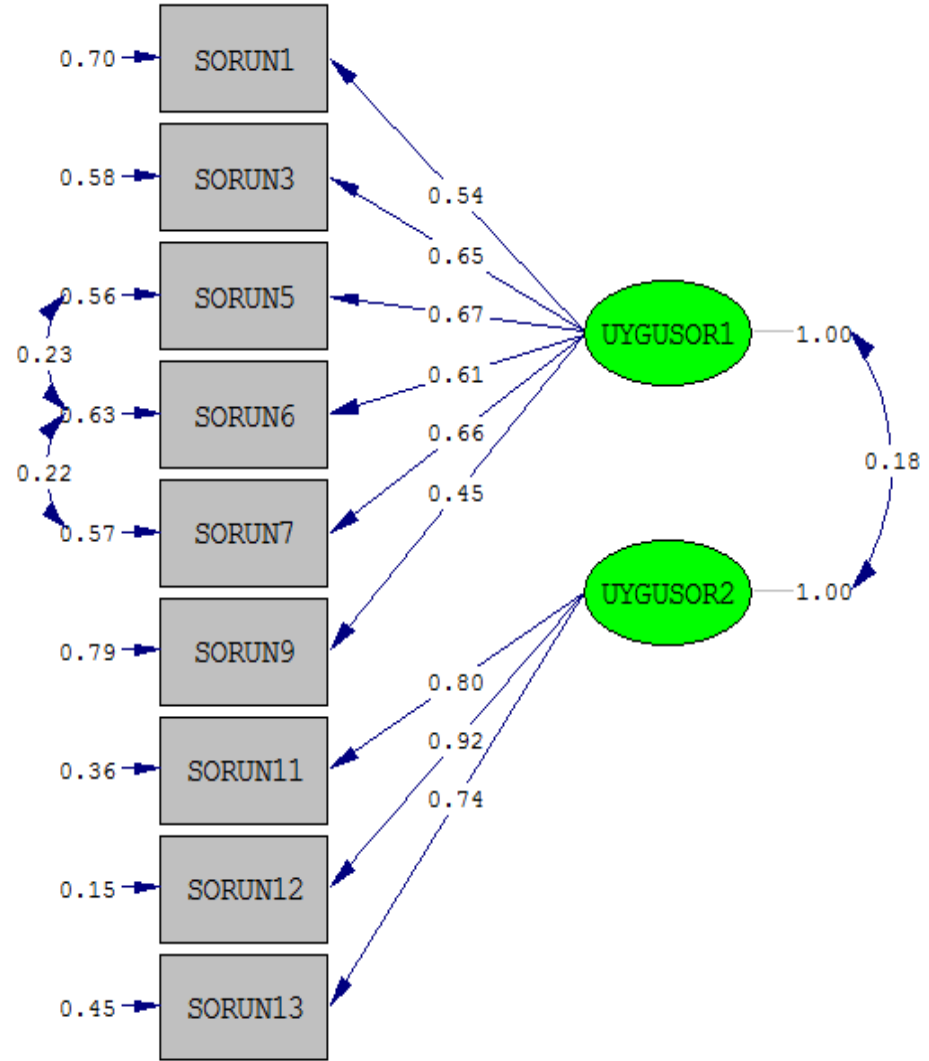
Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin ardından gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'ne Ait Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	İlk Analiz	Sorun Ölçeği (2 Hata Varyanslarına Dayalı Düzeltme)	Sınır Değerler
X^2	79.85	54.91	
sd	26	24	
X^2/sd	3.07	2.29	$0 \leq X^2/sd \leq 5$
RMSEA	.09	.07	$0 \leq RMSEA \leq 0.1$
SRMR	.07	.07	$0 \leq SRMR \leq 0.08$
GFI	.93	.95	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	.88	.91	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	.94	.97	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	.92	.94	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	.92	.95	$0.90 \leq NNFI \leq 1.00$

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği için iki faktörlü modele ilişkin uyum istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 15'de sunulmuştur. Analiz sonucunda Ki-Kare ($X^2=54.91$ N=236, sd=24, p=.0003) değeri ve $X^2/sd = 2.29$ oranı başta olmak üzere uyum indeksleri (RMSEA=.07, SRMR=.07, GFI=.95, AGFI=.91, CFI=.97, NFI=.94, NNFI=.95), modelin mükemmel yakın uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Brown, 2006; Büyüköztürk vd., 2012; Byrne, 1994; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Marsh vd., 1988; Kelloway, 1998; Schumacher ve Lomax, 1996; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Yılmaz ve Çelik, 2009).

Belirtilen tüm göstergelerde, modelin mükemmel yakın uyuma sahip olduğu ve ölçeğin iki boyutta iyi düzeyde açıklanabildiği ortaya konmuştur. İlk analizde bazı indekslerde düşük düzeyde uyum indeksleri gözlenmiş bu nedenle SORUN5-SORUN6 ve SORUN6-SORUN7 maddeleri arasında hata varyanslarına dayalı düzeltme yapılmıştır. Modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 3'te verilmiştir.



Chi-Square=54.91, df=24, P-value=0.00032, RMSEA=0.074

Şekil 3. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre AOBM'nin İçeriği ile İlgili Sorunlar faktöründe yer alan 5. madde .67 ile en yüksek faktör yüküne sahipken en düşük faktör yükü .45 ile 9. maddedir.

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" faktöründe ise .92 değerini alan 12. Madde en yüksek faktör yüküne sahip madde olurken, bu faktör altında bulunan en düşük faktör yükü .74 ile 13. maddede bulunmaktadır. Gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen tüm yolların anlamlı olduğu ($p < .05$) gözlenmiştir.

3.3.1.3.6. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach's Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Sorun Ölçeği'nden elde edilen analizler sonucunda ölçeğin alt boyutları ve geneline ait güvenirlik analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
AOBM'nin İçeriği ile İlgili Sorunlar	6	.777
AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar	3	.858
Ölçeğin Geneli	9	.765

Tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde, "AOBM'nin İçeriği ile İlgili Sorunlar" alt boyutunda yer alan 6 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .777, "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" alt boyutunda bulunan 3 maddenin güvenirlik katsayısı ise .858 olarak belirlenmiştir. 9 maddeden oluşan ölçeğin geneline ait Alpha güvenirlik katsayısı ise .765 olup hem alt boyutlardan hem de ölçeğin genelinden elde edilen katsayılar güvenirlik açısından yeterli bir düzeyi yansıtmaktadır.

Tablo 17. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirliği
SORUN1	23.5212	20.097	.369	.754
SORUN3	23.8008	20.058	.333	.759
SORUN5	23.6398	19.729	.478	.740
SORUN6	23.5805	18.704	.560	.727
SORUN7	23.6653	19.424	.461	.741

Tablo 17- Devamı

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirliği
SORUN9	23.4449	19.652	.393	.750
SORUN11	23.0636	18.477	.411	.750
SORUN12	23.1059	17.474	.504	.734
SORUN13	23.3644	17.662	.533	.728

Tablo 17’de yer alan güvenirlik analizi incelendiğinde ölçek maddelerinin korelasyonlarına ilişkin analiz sonucunda en yüksek madde toplam korelasyonun .560 ile 6. maddeye, en düşük madde toplam korelasyonun ise .333 ile 3. maddeye ait olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin madde toplam korelasyonları ise bu değerler arasında yer almaktadır. Çoğu madde toplam korelasyonları orta düzeyde ilişki göstermektedir.

3.3.1.3.7. Uygunluk Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Analizin Yapılması

Uygunluk Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirliğini sağlayabilmek amacıyla Balıkesir’de bulunan ilkokullarda görevli 236 İngilizce öğretmeni ve İngilizce dersine giren öğretmenlerle pilot uygulama gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin KMO ve Küresellik Testi analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Uygunluk Ölçeği KMO ve Küresellik Testi Analizi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.697
	X^2	289.518
Barlett Küresellik Testi	sd	10
	p	.000

Tablo 18’de görüldüğü gibi KMO değeri .697 ve Barlett Küresellik Testinin ($X^2=289.518$, $p<.05$) anlamlı olması nedeniyle pilot uygulama verilerinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Cohen vd., 2007).

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla SPSS 22.0 ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile analiz yapılmasının yanı sıra 8 maddeden oluşan veri seti üzerinde Dik Döndürme (Varimax Rotation) yapılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011) faktör örüntüsü oluşturulurken 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yükleri alt kesme noktası olarak alınabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle madde toplam korelasyonları .40'tan olan ve madde öz değerlerinin .100'ün altında olması nedeniyle iki faktör altında yer alan (binişiklik gösteren) maddeler (Madde 2-4-7) analizden çıkartılmış ve beş madde için yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin çıkarılmasından sonraki faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Uygunluk Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör Yükleri

Ölçek	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans
Uygunluk	6	İlkokul İngilizce Öğretim Programına göre hazırlanan materyaller, AOBM ile uyumludur.	.853	%48.424
	5	İlkokul İngilizce Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitapları, AOBM ile uyumludur.	.816	
	8	Dil öğretiminde AOBM'de yer alan stratejileri izlemek için okullardaki altyapı yeterlidir.	.742	
	3	Öğretim Programında yer alan kazanımlar AOBM ile uyumludur.	.546	
	1	AOBM'de yer alan özellikler, Türk dilinin yapısına uygundur.	.423	

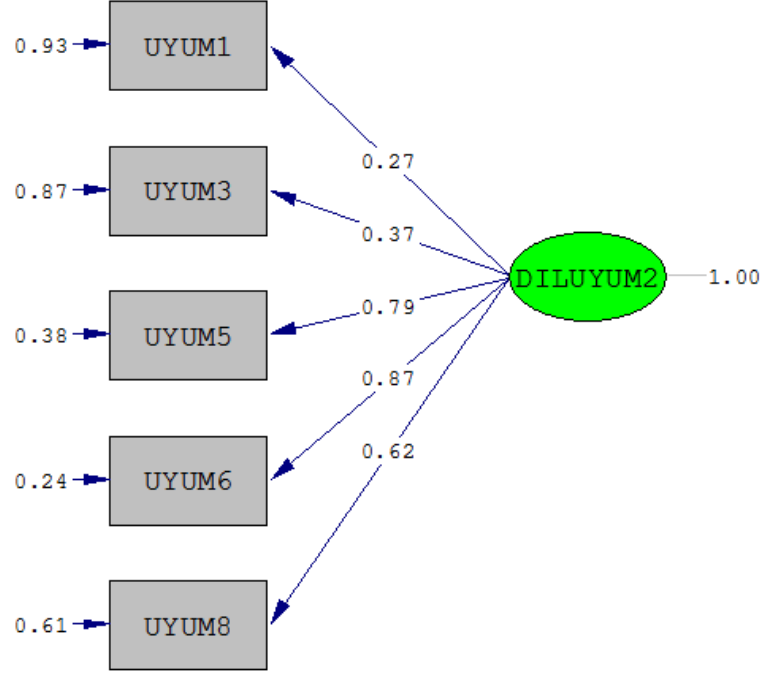
Tablo 19'da belirtildiği üzere analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir ve "AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu" şeklinde adlandırılmıştır. Açıklanan varyans %48.424 olup, en düşük özdeğere sahip madde .423 ile 1. madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise .853 ile 6. maddedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin ardından gizil değişkenlere ait teorinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Uygunluk Ölçeği'ne Ait Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Uygunluk Ölçeği	Sınır Değerler
X²	16.30	
sd	5	
X²/sd	3.26	$0 \leq X^2/sd \leq 5$
RMSEA	.09	$0 \leq RMSEA \leq 0.1$
SRMR	.05	$0 \leq SRMR \leq 0.08$
GFI	.97	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	.92	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	.96	$0.90 \leq CFI \leq 1.00$
NFI	.95	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI	.92	$0.90 \leq NNFI \leq 1.00$

Uygunluk Ölçeği için tek faktörlü model uyum istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 20'de sunulmuştur. Analiz sonucunda Ki-Kare ($X^2=16.30$ N=236, sd=5, p=.006) değeri ve $X^2/sd = 3.26$ oranı başta olmak üzere uyum indekslerinin (RMSEA=.09 SRMR=.05, GFI=.97, AGFI=.92, CFI=.96, NFI=.95, NNFI=.92), modelin uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Brown, 2006; Büyüköztürk vd., 2012; Byrne, 1994; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Marsh vd., 1988; Kelloway, 1998; Schumacher ve Lomax, 1996; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Yılmaz ve Çelik, 2009). Belirtilen tüm göstergelerde, modelin iyi uyuma sahip olduğu ve ölçeğin tek faktörde açıklanabildiği ortaya konmuştur. Modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 4'te verilmiştir.



Chi-Square=16.30, df=5, P-value=0.00603, RMSEA=0.098

Şekil 4. Uygunluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı

Uygunluk Ölçeğinin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 6. madde .87 ile en yüksek faktör yüküne sahipken en düşük faktör yükü .27 ile 1. maddeye aittir. Gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen tüm yolların anlamlı olduğu ($p < .05$) gözlenmiştir. 1. Maddenin faktör yükü düşük olmakla birlikte t değerinin anlamlı olduğu ve bu maddede ifade edilen özelliğin önemli ve yararlı olacağı düşünüldüğünden ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

3.3.1.3.8. Uygunluk Ölçeği Deneme Formuna İlişkin Güvenirlik Analizi

Geliştirilen Uygunluk Ölçeği'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach's Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Uygunluk Düzeyi Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Uygunluk Düzeyi Ölçeği	5	.722

Tablo 21'deki analiz sonuçları incelendiğinde, Uygunluk Düzeyi Ölçeği'nde yer alan 5 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .722 olarak belirlenmiş olup elde edilen katsayı güvenirlik açısından yeterli bir düzeyi yansıtmaktadır.

Tablo 22. Uygunluk Ölçeği'ne Ait Madde Toplam Korelasyonları ve Ortalamalarına İlişkin Sonuçlar

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirliği
UYUM1	10.8559	7.673	.270	.748
UYUM3	10.8136	7.318	.365	.716
UYUM5	11.0763	5.994	.597	.626
UYUM6	11.0297	5.816	.668	.595
UYUM8	11.3093	6.078	.521	.658

Tablo 22'de yer alan güvenirlik analizi incelendiğinde ölçek maddelerinin korelasyonlarına ilişkin analiz sonucunda en yüksek madde toplam korelasyonun .668 ile 6. maddeye, en düşük madde toplam korelasyonun ise .270 ile 1. maddeye ait olduğu görülmektedir. Diğer maddelerin toplam korelasyonları ise bu değerler arasında yer almaktadır. Çoğu madde toplam korelasyonları orta düzeyde ilişki göstermektedir.

Sonuç olarak Bilgi Düzeyi ve Karşılaşılan Sorunlar Ölçeklerinin iki faktör yapısına, Uygulama Düzeyi ve Uygunluk Ölçeklerinin ise tek faktör yapısına sahip olduğu açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Bilgi Düzeyi Ölçeği ile Uygunluk Ölçeği modelinin iyi uyuma, Uygulama Düzeyi Ölçeği modelinin mükemmel uyuma, Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği modelinin ise mükemmel yakın uyuma sahip olduğu ortaya konmuştur. Güvenirlik analizi sonuçları yeterli düzeydedir.

3.3.2. Nitel Veriler için Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nitel boyutunda veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacı önceden hazırlanmış görüşme sorularını kullanır fakat daha fazla yanıt alabilmek için ek olarak açık uçlu sorular da sorabilir (Gall vd.,

2003). Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmaya kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmelerde, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri bulunmaktadır (Ekiz, 2003).

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle AOBM ve 2013 İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Ardından konu ile ilgili ulaşılabilen alanyazına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu şekillendirilmiştir ve iki İngilizce öğretmeni ile pilot uygulamaya sunularak araştırma için uygunluğu değerlendirilmiştir. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda (EK-3) öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi düzeyleri, uygulama düzeyleri, AOBM'nin uygulanabilirliği ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu ile ilgili görüşlerine ilişkin yedi adet açık uçlu soru ve sondalar yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplanmasında izlenen aşamalar iki alt başlıkta organize edilerek sunulmuştur.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere dört farklı ölçme aracı hazırlanmıştır. Literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçme araçları;

- AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği,
- AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği,
- Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği,
- AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği'dir.

Ölçeklerde katılımcı profili ve maddelerden oluşan iki bölüm yer almaktadır. Katılımcı Profili bölümünün ilk sorusunda öğretmenlerin cinsiyetleri sorulmuş ve (1) Kadın ve (2) Erkek biçiminde kodlanmıştır. İkinci soruda ise mezun olunan bölüme yer verilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler "(1) İngilizce Öğretmenliği,

(2) İngiliz Dili Edebiyatı, (3) Diğer diller, (4) Sınıf Öğretmenliği ve (5) Diğer” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı Profilinin üçüncü sorusu ise öğrenim düzeyidir. Öğretmenlerin öğretim düzeyleri, “(1) Önlisans, (2) Lisans, (3) Yüksek Lisans ve (4) Doktora” olarak kodlanmıştır. Mesleki kıdeme ilişkin dördüncü soru ise “(1) 1 yıldan az, (2) 1-4 Yıl, (3) 5-9 Yıl, (4) 10-14 Yıl, (5) 15-19 yıl, (6) 20-24 yıl, (7) 25 ve üzeri” olarak kodlanmıştır. “Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili bir kursa/seminere katıldım.” ifadesinde ise yanıtlar (1) Evet ve (2) Hayır şeklinde kodlanmıştır.

Maddelerde ise 5’li Likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” biçiminde seçeneklere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin yapılmasının ardından son şekli verilerek Türkiye genelinde uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı’ndan 19.12.2017 tarih ve 70297673-605.01-E.21912741 sayılı araştırma izni alınmıştır (EK-3). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından tüm illere resmi yazı gönderilmiş, il milli eğitim müdürlükleri kanalıyla tüm okullara tebliği sağlanmıştır. Gerek elektronik gerekse basılı halde dağıtılan ölçme araçları ile Türkiye geneli veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin Avrupa Ortak Çerçeve Metni’nde yer alan ölçütlerin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde yabancı dil öğretimi, erken yaşta yabancı dil öğretimi, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme alanlarındaki araştırmalar incelenmiş ve uzman görüşü alınarak pilot uygulama için sorular oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu araştırma kapsamı dışında olan iki İngilizce öğretmeni ile soruların işlerliği ve amaca hizmet edebilirliği bakımından test edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile veri toplamak üzere Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gerekli izinlerin alınması için başvurulmuştur. İlgili

birimden 18.01.2019 tarih ve 1247771 sayılı iznin (EK-4) alınmasının ardından merkez ilçeler olan Karesi ve Altieylül ilçelerinde bulunan ilkokullar ve bu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ya da İngilizce dersine giren öğretmenler Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler ile iletişime geçilerek, yüz yüze görüşmeler için randevu alınmıştır. Planlanan randevulara uygun olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karesi ve Altieylül ilçelerinde bulunan ilkokullarda görevli 11 öğretmen ile 25-35 dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce, öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt edilebilmesi için onayları alınmıştır. Görüşmelerin tümü, bizzat araştırmacı tarafından yapılmış ve görüşmeler esnasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ölçeklerden toplanan nicel ve nitel verilerin analizi ve kullanılan analiz teknikleri aşağıda sırası ile açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan veri toplama araçları ile toplanan nicel veriler tasnif edilerek SPSS 18.0 istatistik programı ile analiz edilmiş ve verilerin dağılımı incelenmiştir. Normal dağılım olup olmadığına bakılarak parametrik ya da parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımlarında Kolmogorov-Smirnov istatistiği yerine çarpıklık ve basıklık değerlerinin yanı sıra z istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Bunun nedeni, Kolmogorov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir (Stevens, 2012; Denis, 2018). Saçılma diyagramları incelenerek çoklu normalliklerin yanı sıra uç değerler olup olmadığı da incelenmiştir (Morgan vd., 2004). Ayrıca varyansların homojenliği Levene istatistiği ile test edilmiştir. Normallik ve parametrik olma koşullarının sağlandığı durumlarda parametrik istatistikler, parametrik koşulların sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak ęretmenlerin görüşleri ve bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Cinsiyete ilişkin karşılaştırmalarda veriler normal dağılım gösteriyorsa parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi, veriler normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2008). Mann-Whitney U testi, t Testinin parametrik olmayan eşdeğeri olarak düşünülebilir (Altunışık vd., 2005).

Mesleki kıdem ve mezun olunan bölüm değişkenlerinde ise veriler normal dağılım gösteriyorsa Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermiyorsa Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

“Varyans Analizi” parametrik test varsayımları yerine getirildiğinde ölçümle belirtilen sürekli bir değişken yönünden ikiden çok bağımsız grup arasında farklılık olup olmadığını incelemek için kullanılır. Verinin sayısal olarak belirtilen kesikli bir değişken olduğu, denek sayısı yeterli olmadığı ya da verinin parametrik varsayımları yerine getiremediği durumlarda ise “Kruskal Wallis Varyans Analizi” tercih edilir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2010). Bu analiz, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2008).

Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise korelasyon analizi yapılmıştır. “Öğretmenlerin AOBM’ye ilişkin bilgi düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar, AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu ile ilgili görüşleri öğretmenlerin uygulama düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?” sorusunun cevabını belirleyebilmek için ise Lisrel Paket Programı kullanılarak Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz yapılmıştır. YEM, gizli ve gözlenen değişkenleri ve bunlar arasındaki nedensel ilişkileri istatistiksel olarak göstermek için kullanılır (Alkış, 2016; Evermann ve Tate, 2016). Modelin test edilmesi için uygulanan YEM analizinde çoklu uyum indeksleri olan

RFI, CFI, NFI, NNFI, IFI, GFI, AGFI, SRMR ve RMSEA indeksleri kullanılmıştır (Brown, 2006; Büyüköztürk vd., 2012; Byrne, 1994; Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Schumacher ve Lomax, 1996; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Yılmaz ve Çelik, 2009). Ortalamaların yorumlanmasında Tablo 23'teki aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 23. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri

Aralık	Değer	Yorum
1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Olumsuz
1.80– 2.59	Katılmıyorum	Olumsuz
2.60– 3.39	Kararsızım	Olumsuz
3.40– 4.19	Katılıyorum	Olumlu
4.20– 5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Olumlu

Aralıklar değerlendirilirken 1.00 ile 3.39 arası olumsuz düşünme, 3.40 ile 5.00 arası ise olumlu düşünme olarak yorumlanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları elektronik ortamda kaydedilmiş ve sonrasında ses kayıtları dinlenerek yazıya geçirilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, öncelikle araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve doğrultusunda verilerin kategorize edileceği temalar belirlenir ve elde edilen veriler bu temalara göre özetlenerek yorumlanır. Sonrasında düzenlenen veriler tanımlanarak alıntılarla desteklenir. Son olarak bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur:

1. Verilerin kodlanması: Araştırmaya gönüllü olarak katılan 11 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Sonrasında yaklaşık 230 dakika süren bu görüşme kayıtları dinlenerek, elektronik ortama (Ms Word 2010) aktarılmış ve 95 sayfalık bir doküman elde edilmiştir. Yazılı doküman, ses kayıtları tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Sonrasında ise bilgiler kavramsal olarak anlamlı bütünlere ayrılmış ve kodlanmıştır.

2. Temaların bulunması: Kodların oluşturulmasının ardından ortak yönler bulunarak kategoriler oluşturulmuştur.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Öğretmen görüşleri derinlemesine analiz edilerek, kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir. Görüşler, yüzde ve frekansları ile birlikte şema olarak sunulmuştur.

4. Bulguların yorumlanması: Verilerin yorumlanması sürecinde öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yüzde ve frekanslar şeklinde verilen görüşler, literatürde ulaşılabilen diğer çalışmaların sonuçları ile kıyaslanarak yorumlanmıştır.

3.5.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Glesne, 2012). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için çalışma boyunca bazı önlemler alınmıştır:

1- Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına görüşme formu hazırlanırken literatürde ulaşılabilen çalışmalar incelenmiş ve konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu, Eğitim Programları ve Öğretim alanı ile Yabancı Diller Eğitimi alanında uzman olan üç öğretim üyesine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin, hazırlanan bu kavramsal çerçeve ile uyumlu olup olmadığı analiz edilmiştir. Görüşmeler öncesinde öğretmenlerden telefonla randevu alınmış ve görüşmelerin amacı ile bilgilendirilme yapılarak katılımcılarla karşılıklı güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın amacının detaylı bir şekilde açıklandığı katılımcı onam formları kullanarak görüşmeye katılan öğretmenlerden onay alınmıştır. Böylelikle görüşmelerle elde edilen verilerin, katılımcıların gerçek görüşlerini yansıtabilmesi amaçlanmıştır.

Görüşmeler veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazıyla kaydedilerek elektronik ortama aktarılmış ve görüşme kayıtları dikkatli bir biçimde dinlenerek yazılı metne dönüştürülmüştür. Sonrasında ise tema ve kodlar belirlenmiştir. Ardından frekans ve yüzde analizi yöntemi kullanılmış; görüşme sorularına verilen

yanıtlar, belirlenen temalar altında sınıflandırılmıştır. Temalar oluşturulurken, araştırmada yer almayan bağımsız bir eğitim bilim uzmanından kavramsal kategoriler belirlemesi istenmiştir. Bağımsız eğitim bilim uzmanının belirlemiş olduğu kategoriler ile araştırmacı tarafından oluşturulan temalar karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994: 64) güvenilirlik formülüne göre araştırmanın güvenilirliği %96 olarak hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği Sayısı / Görüş Birliği Sayısı + Görüş Ayrılığı Sayısı). Bu değer %70'in üzerinde olduğu için görüşme verilerinin güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için farklı veri toplama yöntemleri ve değişik kaynaklardan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen verilerin çözümlemesi için analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu yaklaşımda, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi sırasında görüşmelerden elde edilen veriler herhangi bir yoruma yer verilmeksizin öğretmenlerin kendi ifadelerinden doğrudan alıntılarla sunulmuş ve tartışma kısmında ise nicel verilerle birleştirilerek bütüncül olarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler birbirinin teyidi için de kullanılmıştır. Bu yolla da verilerin tutarlılığı analiz edilmiştir. Araştırmacının çalışma kapsamına dâhil edilen okullarda görevli öğretmenlerden biri olmaması ve temalar ile kodların teyidi için başvuru alan diğer kişinin de bu okullarda görev yapmıyor oluşu verilerin nesnellliğini sağlamada önemli etkiye sahiptir.

2. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliğini) sağlayabilmek amacıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması yöntem bölümünde ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçların, araştırma soruları ile tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Nitel verilerin geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırmanın örnekleme çeşitlendirilmiş ve katılımcı özellikleri detaylı bir biçimde verilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler de çalışmada sunulmuştur. Elde edilen verilerin (anketler, görüşme kayıtları ve gözlem notları) ham halleri talep edildiği takdirde incelenebilecek şekilde dijital veri olarak muhafaza edilmektedir.

3.6.Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacının çalışmadaki rolünü dikkatli bir biçimde tanımlamak oldukça önemlidir. Bu nedenle, araştırmacı bu bölümde kendi rolünü açıklamaya çalışmış ve araştırmada objektifliğini korumak için neler yaptığını ifade etmiştir. Araştırmacı, Balıkesir Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'ndan mezun olmuş, ardından yine aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlamıştır. Lisans eğitimi sırasında almış olduğu dersler ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanındaki terminoloji, yöntem ve teknikler hakkında belli düzeyde bilgi birikimine sahiptir. Yüksek lisans ve doktora sürecinde almış olduğu eğitim bilimleri ve araştırma yöntemleri dersleri ile de araştırma sürecine dair bilgisi bulunmaktadır. Aynı zamanda 2010-2015 yılları arasında Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğu Ar-Ge Birimi'nde görev almış ve 2007 yılından itibaren devlet okullarında İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Bu bakımdan araştırmacının eğitimi ve deneyiminin bu çalışma için yeterli olduğu düşünülebilir.

3.7. Araştırmada Etik

Yapılan alışma kapsamında, literatürde farklı yazarlar tarafından (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2009; Merriam, 2009) belirtilen etik ilkelere uyulmuştur.

- Araştırmada kullanılan anket ve öğretmen görüşme formları için ilgili kurumlardan resmi izin alınmıştır.

- Tüm uygulamalardan önce katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, istedikleri zaman süreçten ayrılma hakları olduğundan bahsedilmiş, kişisel haklarının korunması ve gizlilik gibi hususlarda gereken açıklamalar yapılmıştır.

- Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan katılımcılardan çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair yazılı ve sözlü onay alınmıştır (Ek-4). Araştırma bulguları yazılırken katılımcıların gerçek kimlikleri gizlenerek kodlar kullanılmıştır.

- Toplanan tüm veriler yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın karma yöntem deseninde olması nedeniyle önce nicel daha sonrasında ise nitel verilerin analizi ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ölçeklerden elde edilen nicel verilerin analizi ve analiz sonuçları sunulmuştur.

4.1.1. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni hakkında bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “AOBM’ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği”nden elde edilen verilere ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni (AOBM) biliyorum.	2.22	1.16	.464	-.967
AOBM’de yer alan ilkelere uygun öğretim süreçlerini biliyorum.	2.20	1.17	.464	-1.03
AOBM’de yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını biliyorum.	2.18	1.17	.518	-.959
AOBM’de yer alan dil politikalarını biliyorum.	2.20	1.17	.513	-.910
AOBM temel yaklaşımı, çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahiptir.	3.66	.70	.058	-.167
Ölçme ve değerlendirmede uluslararası standartlar yerine ulusal standartlara yer verilmiştir.	3.16	.82	-.268	.531
Öğrenen özerkliği teşvik edilmektedir.	3.63	.71	.018	.027
AOBM’ye dayalı dil öğretiminde Avrupa vatandaşlığı anlayışı yer almaktadır.	3.31	.79	-.143	.594

Tablo 24- Devamı

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
AOBM’de A1 düzeyi hedefi olarak öğrencilerden temel düzeyde tanışma (greetings) yapabilmeleri istenmektedir.	3.63	.72	-.054	.177
AOBM’de öğrencilere somut konularla ilgili kendini ifade edecek beceriler kazandırılmaktadır.	3.64	.73	-.082	.040
AOBM’de konuşmadan çok dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.	3.13	.89	-.299	.272
Politika Bilgisi	2.20	1.13	.266	-.521
İçerik Bilgisi	3.45	.52	.317	.408
Bilgi Genel Ortalama	2.99	.611	.303	-.483

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin AOBM hakkında bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği”nden elde edilen puanların dağılımı dikkate alındığında ölçeğin genel ortalamasının (\bar{X} =2.99, SS=0.61) düşük olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin AOBM ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir.

Uygulanan “Bilgi Düzeyi Ölçeği”, “Politika Bilgisi” ve “İçerik Bilgisi” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. “Politika Bilgisi” alt boyutunun ortalaması (\bar{X} =2.20, SS=1.13) düşüktür. Bu alt boyutta en yüksek ortalamaya (\bar{X} =2.22, SS=1.16) sahip madde “AOBM’yi biliyorum.” maddesindedir. En düşük ortalamaya (\bar{X} =2.18, SS= 1.17) sahip madde ise “AOBM’de yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını biliyorum.” maddesidir.

“İçerik Bilgisi” alt boyutundan elde edilen puanların ortalaması (\bar{X} =3.45, SS=.52) ise yüksektir. Öğretmenlerin AOBM ile ilgili içeriği hakkında yeterli denebilecek düzeyde bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu alt boyutta en yüksek ortalama (\bar{X} =3.66, SS=.70) “AOBM temel yaklaşımı çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahiptir.” maddesine aittir. En düşük ortalama (\bar{X} =3.13, SS=.89) ise “AOBM’de konuşmadan çok dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.” maddesine aittir. Öğretmenlerin içerik bilgisi hakkında bilgi düzeyleri yüksektir denebilir. Öğretmenler “AOBM temel yaklaşımı çokkültürlü eğitim anlayışına sahiptir”, “öğrenen özerkliği teşvik edilmektedir”, AOBM’de A1 düzeyi hedefi olarak öğrencilerden temel düzeyde tanışma (greetings) yapabilmeleri teşvik

istenmektedir”, “AOBM, öğrencilere somut konularla ilgili kendini ifade edecek beceriler kazandırılmaktadır” maddelerinde olumlu, diğer maddelerde ise olumsuz görüşe sahiptirler.

Verilerin normallik ölçüsüne uygun olup olmadığının belirlenmesinde Kolmogorov-Smirnov Testinin örneklem hacminden başka bir ifade ile veri miktarından etkilenmesi nedeni ile çarpıklık ve basıklık ölçüleri $\pm .600$ aralığında; çarpıklık için hata .196, basıklık için hata .112 olarak belirlenmiştir.

4.1.2. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Kriterlerini Uygulama Düzeyleri

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “Avrupa Ortak Başvuru Metni Kriterlerini Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği”nden elde edilen verilere ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. AOBM Kriterlerini Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Derslerimde farklı stratejiler (dinleme, sözlü iletişim, okuma, yazma stratejileri) kullanırım.	4.36	.671	-.773	.334
Öğrencilerimin sınıf içi etkinliklere katılmalarını sağlayan destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.	4.39	.639	-.747	.366
Öğrencilerimin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olacak etkinlikler düzenlerim.	4.12	.775	-.441	-.593
Öğrencilerimin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçerim.	3.93	.844	-.356	-.511
Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci katılımına dayalı izleme ve değerlendirme faaliyetleri düzenlerim.	4.02	.860	-.701	.230
Öğrencilerimin, sınıftaki dil öğrenmeleri ile ilgili portfolyo çalışmaları yapmalarını sağlarım.	3.53	1.08	-.360	-.501
Uygulama Genel Ortalama	4.06	.62	-.269	-.275

Uygulanan ölçek, tek boyuttan oluşmakta olup analiz sonucunda elde edilen puanların dağılımına göre ölçeğin genel ortalaması ($\bar{X}=4.06$, $SS=0.62$) yüksektir. Bu

bağlamda, öğretmenlerin AOBM ölçütlerini sınıf içerisinde uyguladıkları söylenebilir. Ölçekte en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.39$, $SS=0.64$) sahip madde “Öğrencilerimin sınıf içi etkinliklere katılmalarını sağlayan destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.” maddesi iken “Öğrencilerimin, sınıftaki dil öğrenmeleri ile ilgili portfolyo çalışmaları yapmalarını sağlarım.” maddesi, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.53$, $SS= 1.08$) sahiptir. Tüm maddeler hakkındaki öğretmen görüşlerinin ortalaması yüksektir. Başka bir ifade ile öğretmenler, sınıf içinde AOBM kriterlerini uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Çarpıklık değeri $-.269$ ve basıklık ölçüsü $-.275$; çarpıklık için hata $.196$, basıklık için hata $.112$ olarak belirlenmiştir.

4.1.3. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin AOBM bağlamında programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunları tespit edebilmek amacıyla uygulanan “Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği”nden elde edilen verilere ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
AOBM’nin anlaşılması kolay değildir.	2.72	.81	-.540	.252
AOBM, dilbilimindeki güncel gelişmeleri dikkate almaz.	2.43	.85	-.437	-.662
AOBM’de yer alan çizelgeler kullanışlı değildir.	2.59	.80	-.591	-.012
AOBM’nin sınıf içinde nasıl uygulanacağı açıkça belirtilmemiştir.	2.73	.83	-.431	.535
AOBM’nin uygulamaya konması mümkün değildir.	2.59	.83	-.505	.063
AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’ne uyarlanması güçtür.	2.81	.93	-.126	.378
İngilizce dersine ayrılan ders saati AOBM uygulamaları için yeterli değildir.	3.37	1.18	-.311	-.485
Okulda mevcut araç-gereçler yeterli değildir.	3.32	1.20	-.306	-.603
Mevcut İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı, AOBM’ye uygun olarak hazırlanmamıştır.	3.17	1.02	-.074	.035
AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar	2.65	.64	-.735	.232
AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar	3.29	.95	-.171	-.172
Karşılaşılan Sorunlar Genel Ortalama	2.97	.63	-.301	.462

Analiz sonucunda elde edilen puanların dağılımı dikkate alındığında ölçeğin genel ortalaması ($\bar{X}=2.97$, $SS=0.63$) düşük bulunmuştur. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği, “AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar” ve “AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. “AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar” alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}=2.64$, $SS=.64$) düşüktür. Bu alt boyutta en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2.81$, $SS=0.92$) sahip madde, “AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’ne uyarlanması güçtür.” maddesidir. En düşük ortalama ($\bar{X}=2.43$, $SS=0.85$) ise “AOBM, dilbilimindeki güncel gelişmeleri dikkate almaz” şeklinde ifade edilen maddeye aittir.

“AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar” alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}=3.28$, $SS=0.95$) ise yüksektir. Bu açıdan öğretmenlerin AOBM bağlamında İngilizce öğretim programının uygulanmasında sorunlarla karşılaştığı söylenebilir. Bu alt boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.37$, $SS=1.18$) “İngilizce dersine ayrılan ders saati AOBM uygulamaları için yeterli değildir.” maddesine aittir. En düşük ortalama ($\bar{X}=03.17$, $SS=1.02$) ise “Mevcut İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı, AOBM’ye uygun olarak hazırlanmamıştır.” maddesine aittir. Tüm maddelerde ortalama düşüktür. Bu durum, tüm maddeler olumsuz olduğundan öğretmenlerin uygulama sorun yaşadığı anlamına geldiği söylenebilir. Çarpıklık ölçüsü $-.301$ ve basıklık ölçüsü $.462$; çarpıklık için hata $.196$, basıklık için hata $.112$ olarak belirlenmiştir.

4.1.4. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin, AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla “Avrupa Ortak Başvuru Metninin Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği”nden elde edilen verilere ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği

Maddeler	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
AOBM'de yer alan özellikler, Türk dilinin yapısına uygundur.	2.88	.75	-.064	1.480
Öğretim programında yer alan kazanımlar AOBM ile uyumludur.	2.95	.84	-.031	.815
İlkokul İngilizce öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları, AOBM ile uyumludur.	2.71	.86	-.164	.532
İlkokul İngilizce öğretim programına göre hazırlanan materyaller, AOBM ile uyumludur.	2.72	.85	-.171	.640
Dil öğretiminde AOBM'de yer alan stratejileri izlemek için okullardaki altyapı yeterlidir.	2.55	.98	.145	.027
Uygunluk Genel Ortalama	2.76	.64	-.275	.537

Uygulanan ölçek, tek boyuttan oluşmakta olup analiz sonucunda elde edilen puanların dağılımına göre ölçeğin genel ortalaması ($\bar{X}=2.76$, $SS=0.64$) düşüktür. Bu bağlamda, öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna dair olumlu görüşlere sahip olmadığı söylenebilir. Ölçekte en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2.95$, $SS=0.84$) sahip madde “Öğretim programında yer alan kazanımlar AOBM ile uyumludur.” maddesi iken “Dil öğretiminde AOBM'de yer alan stratejileri izlemek için okullardaki altyapı yeterlidir.” maddesi, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2.55$, $SS= 0.98$) sahiptir. Çarpıklık ölçüsü $-.275$ ve basıklık ölçüsü $.537$; çarpıklık için hata $.196$, basıklık için hata $.112$ olarak belirlenmiştir.

4.1.5. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından t Testi Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, karşılaştıkları sorunların ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır.

Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analizinin sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. AOBM Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Açısından t Testi Analizi

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	SS	Levene F	T. p	t	sd	p	Cohen d
Bilgi Düzeyi	Politika	Kadın	2.18	1.11	1.082	.299	-.554	1166	.580	.27
	Bilgisi	Erkek	2.23	1.17						
	İçerik	Kadın	3.49	.52	1.318	.240	4.180	1166	.000*	
	Bilgisi	Erkek	3.35	.50						
	Bilgi Genel	Kadın	3.01	.62	.392	.531	1.875	1166	.061	
		Erkek	2.94	.59						
Uygulama		Kadın	4.11	.60	4.680	.031	4.063	508.527	.000*	.28
		Erkek	3.93	.67						
Karşılaşılan Sorunlar	İçerikle İlgili	Kadın	2.63	.62	1.743	.187	-.996	1166	.320	.14
	Sorunlar	Erkek	2.68	.68						
	Uygulama	Kadın	3.32	.97	3.454	.063	2.115	1166	.035*	
	ile İlgili	Erkek	3.19	.92						
	Sorunlar	Kadın	2.98	.64	.450	.502	1.094	1166	.274	
	Genel	Erkek	2.93	.62						
Uygunluk		Kadın	2.74	.63	.596	.440	-1.587	1166	.113	
		Erkek	2.81	.66						

* $p < .05$ $N_{Kadın}=853$, $N_{Erkek}=315$

Öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgilerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre "AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği"nin "Politika Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=-.554$, $p>.05$). Buna rağmen "İçerik Bilgisi" alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüş ($t=4.180$, $p <.05$) olup kadınların ortalaması ($\bar{X}=3.49$, $SS=.52$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=3.35$, $SS=.50$) daha yüksektir. Etki büyüklüğü ise orta düzeye yakındır. Bu durum cinsiyetin "İçerik Bilgisi" alt boyutunda önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında ise anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($t=.946$, $p>.05$)

İlkokullarda İngilizce dersine giren Öğretmenlerin AOBM kriterlerini sınıf içinde uygulama düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre "AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği"nden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=.4,063$, $p <.05$). Kadınların ortalaması ($\bar{X}=4.11$, $SS=.60$) erkeklerin

ortalamasından ($\bar{X}=3.39$, $SS=.67$) daha yüksektir. Etki büyüklüğü ise orta düzeye yakındır. Bu durum cinsiyetin etkisinin önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunların cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği”nin “AOBM’nin İçeriği ile İlgili Sorunlar” alt boyutunda anlamlı farklılık yoktur ($t=-.996$, $p>.05$). Buna rağmen “AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar” alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık ($t=2.115$, $p<.05$) belirlenmiş olup kadınların ortalaması ($\bar{X}=3.32$, $SS=.97$) erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=3.19$, $SS=.92$) daha yüksektir. Ancak etki büyüklüğü düşüktür. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=1.094$, $p>.05$).

Öğretmenlerin AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre “AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği”nden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=-1.587$, $p>.05$).

4.1.6. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, uygulamada karşılaştıkları sorunların ve AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin mezun olunan bölüm açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır.

Varyansların Homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Mezun olunan bölüm açısından betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Değişken	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
						F	p
Bilgi Düzeyi	Politika Bilgisi	İngilizce Öğrt.	851	2.19	1.12	4.306	.014*
		İngiliz Dili Ed.	222	2.32	1.21		
		Diğer	95	2.07	1.05		
		Toplam	1168	2.20	1.13		
	İçerik Bilgisi	İngilizce Öğrt.	851	3.44	.52	1.598	.203
		İngiliz Dili Ed.	222	3.47	.49		
		Diğer	95	3.43	.57		
		Toplam	1168	3.45	.52		
	Bilgi Genel Ortalama	İngilizce Öğrt.	851	2.99	.60	.889	.412
		İngiliz Dili Ed.	222	3.06	.62		
		Diğer	95	2.93	.64		
		Toplam	1168	2.99	.61		
Uygulama	İngilizce Öğrt.	851	4.06	.61	1.140	.320	
	İngiliz Dili Ed.	222	4.12	.65			
	Diğer	95	3.94	.64			
	Toplam	1168	4.06	.62			
Karşılaşılan Sorunlar	İçerikle İlgili Sorunlar	İngilizce Öğrt.	851	2.65	.63	1.232	.292
		İngiliz Dili Ed.	222	2.60	.66		
		Diğer	95	2.75	.68		
		Toplam	1168	2.65	.64		
	Uyg.İle İlgili Sorunlar	İngilizce Öğrt.	851	3.31	.96	1.129	.324
		İngiliz Dili Ed.	222	3.30	.96		
		Diğer	95	3.06	.88		
		Toplam	1168	3.29	.95		
	Sorunlar Genel Ortalama	İngilizce Öğrt.	851	2.98	.62	1.517	.220
		İngiliz Dili Ed.	222	2.95	.63		
		Diğer	95	2.90	.69		
		Toplam	1168	2.97	.63		
Uygunluk	İngilizce Öğrt.	851	2.75	.65	1.553	.212	
	İngiliz Dili Ed.	222	2.81	.62			
	Diğer	95	2.73	.61			
	Toplam	1168	2.76	.64			

* p<.05

Öğretmen görüşlerinin, mezun olunan bölüm açısından yapılan betimsel analizi sonucunda AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeğinden alınan puanların en yüksek ortalaması (\bar{X} =3.47, SS=.49) "İçerik Bilgisi" alt boyutunda İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu öğretmenlerine aittir. En düşük ortalama (\bar{X} =2.07,

SS=1.05) ise “Politika Bilgisi” alt boyutunda diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere aittir. Mezun olunan bölüm açısından “AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği”nin en yüksek ortalaması (\bar{X} =4.12, SS=.65) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarına ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =3.94, SS=.64) diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere aittir. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nin en yüksek ortalaması (\bar{X} =3.31, SS=.96) “AOBM’nin Uygulanması İle İlgili Sorunlar” alt Boyutunda İngilizce Öğretmenliği mezunu öğretmenlere ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =2.60, SS=.66) “AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar” alt Boyutunda İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu öğretmenlere aittir. AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği’nin en yüksek ortalaması (\bar{X} =2.81, SS=.62) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarına ait iken en düşük ortalama (\bar{X} =2.73, SS=.61) diğer bölümlerden mezun öğretmenlere aittir.

Bilgi Düzeyi Ölçeği’nin “İçerik Bilgisi” ve “Bilgi Genel Ortalama” alt boyutlarında; Uygulama Ölçeği’nde; Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nin “AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar” ve “AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar” ve “Sorunlar Genel Ortalama” alt boyutlarında ve Uygunluk Ölçeği’nde varyansların homojen olduğu belirlenmiş olup Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçerik Bilgisi	Gruplar Arası	.195	2	.098	.361	.697
	Gruplar İçi	315.052	1165	.270		
	Toplam	315.247	1167			
Bilgi Genel Ortalama	Gruplar Arası	1.129	2	.565	1.512	.221
	Gruplar İçi	434.985	1165	.373		
	Toplam	436.116	1167			
Uygulama	Gruplar Arası	2.289	2	1.145	2.954	.053
	Gruplar İçi	451.436	1165	.387		
	Toplam	453.726	1167			
AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	1.430	2	.715	1.748	.175
	Gruplar İçi	476.465	1165	.409		
	Toplam	477.895	1167			
Uygulanabilirlik İle İlgili Sorunlar	Gruplar Arası	5.493	2	2.746	3.023	.049*
	Gruplar İçi	1058.393	1165	.908		
	Toplam	1063.886	1167			

Tablo 30- Devamı

Ölçek/Alt Boyut		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sorunlar Genel Ortalama	Gruplar Arası	.551	2	.275	.692	.501
	Gruplar İçi	463.218	1165	.398		
	Toplam	463.769	1167			
Uygunluk	Gruplar Arası	.673	2	.336	.814	.443
	Gruplar İçi	481.010	1165	.413		
	Toplam	481.682	1167			

* p<.05

Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin genelinde (F=1.512, p>.05) ve "İçerik Bilgisi" alt boyutunda (F=0.361, p>.05) öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. "AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi" alt boyutundan elde edilen puanlar da öğretmenlerin mezun oldukları bölüm bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir (F=2.954, p>.05). Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin genelinden (F=.692, p>.05) ve "AOBM'nin İçeriği ile İlgili Sorunlar" (F=1.748, p>.05) alt boyutundan elde edilen puanlar öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından anlamlı farklılık göstermezken "AOBM'nin Sınıf İçinde Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar" (F=3.023, p<.05) alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. "AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu"na ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir (F=.814, p>.05).

"Politika Bilgisi" alt boyutunda varyansların homojen olmadığından Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 31. Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Bölüm	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	p
Politika Bilgisi	İngilizce Öğretmenliği	851	581.25	2.693	2	.260
	İngiliz Dili Edebiyatı	222	611.90			
	Diğer	95	549.59			
	Total	1168				

Tablo 31'de yer alan Kruskal Wallis H Testi analizi sonuçlarına göre Politika Bilgisi alt boyutunda mezun olunan bölüm açısından anlamlı bir farklılık

belirlenmemiştir ($\chi^2=2.693$, $p>.05$). Öğretmenlerin AOBM ile ilgili politika bilgileri hakkındaki görüşleri mezun olunan programa göre farklılık göstermemektedir. Gerek ANOVA gerekse Kruskal Wallis H Testi analiz sonuçları, öğretmenlerin AOBM ile ilgili bilgi, uygulama, sorunlar ve Türk Eğitim Sistemi'ne uygunluğu ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları program açısından farklılık olmadığını göstermektedir.

4.1.7. Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyleri Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, uygulamada karşılaştıkları sorunların ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin öğrenim düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Düzeyleri Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Öğrenim Düzeyi	\bar{X}	SS	Levene Testi F	Levene Testi p	t	sd	p	Cohen d
Bilgi Düzeyi	Politika Bilgisi	Lisans	2.17	1.12	3.558	.060	-3.490	1166	.001*	.34
		Lisansüstü	2.57	1.22						
	İçerik Bilgisi	Lisans	3.46	.51	.774	.379	.880	1166	.379	
		Lisansüstü	3.40	.57						
	Bilgi Genel	Lisans	2.98	.61	1.875	.171	-1.863	1166	.063	
		Lisansüstü	3.10	.65						
Uygulama		Lisans	4.05	.62	1.035	.309	-1.414	1166	.158	
		Lisansüstü	4.14	.65						
Karşılaşılan Sorunlar	İçerikle İlgili Sorunlar	Lisans	2.65	.63	9.742	.002*	.588	115.891	.557	
		Lisansüstü	2.60	.76						
	Uygulama ile İlgili Sorunlar	Lisans	3.27	.95	2.388	.123	-1.639	1166	.101	
		Lisansüstü	3.43	1.04						
	Sorunlar Genel	Lisans	2.96	.62	3.883	.049	-.891	1166	.373	
		Lisansüstü	3.02	.73						
Uygunluk		Lisans	2.76	.64	.862	.353	-.323	1166	.747	
		Lisansüstü	2.78	.70						

* $p<.05$, $N_{\text{Lisans}}=1065$, $N_{\text{Lisansüstü}}= 103$

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, uygulamada karşılaştıkları sorunların ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce

öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin öğrenim düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek yapılan analiz sonuçlarına göre AOBM'ye ilişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutunda elde edilen puanlar arasında farklılık belirlenmiştir ($t = -3.490, p < .05$). Lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.57, SS = 1.21$) lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 2.17, SS = 1.11$) daha yüksektir. Etki büyüklüğüne ilişkin Cohen d analiz sonucu orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin politika bilgilerinin daha yüksek ve dikkate değer olduğunu göstermektedir. "İçerik Bilgisi" alt boyutunda ($t = .880, p > .05$) ve bilgi ölçeğinin genelinden elde edilen ortalama puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($t = -1.863, p > .05$).

AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulanma Düzeyi Ölçeği'nde elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t = -1.414, p > .05$). Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutunda elde edilen puanlar arasında ($t = .588, p > .05$) ve "AOBM'nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ($t = -1.639, p > .05$) anlamlı farklılık yoktur.

Ölçeğin genel ortalaması açısından da öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t = -.891, p > .05$). AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği'nden elde edilen puanlar açısından farklılık yoktur ($t = -.323, p > .05$).

4.1.8. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, uygulamada karşılaştıkları sorunların ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır.

Varyansların Homojen olduğu durumda Tek Yönlü Varyans Analizi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem açısından betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi analiz sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Levene İstatistiği	
						F	p
Bilgi Düzeyi	Politika Bilgisi	1- 1-4 yıl	304	2.19	1.09	1.191	.313
		2- 5-9 yıl	381	2.16	1.12		
		3- 10-14 yıl	250	2.14	1.14		
		4- 15-19 yıl	147	2.35	1.14		
		5- 20 yıl ve üstü	86	2.38	1.26		
		Toplam	1168	2.20	1.13		
	İçerik Bilgisi	1- 1-4 yıl	304	3.49	.47	1.397	.002*
		2- 5-9 yıl	381	3.44	.48		
		3- 10-14 yıl	250	3.41	.55		
		4- 15-19 yıl	147	3.48	.60		
		5- 20 yıl ve üstü	86	3.46	.62		
		Toplam	1168	3.45	.52		
	Bilgi Genel Ortalama	1- 1-4 yıl	304	3.01	.58	1.734	.140
		2- 5-9 yıl	381	2.97	.60		
		3- 10-14 yıl	250	2.95	.61		
		4- 15-19 yıl	147	3.07	.67		
		5- 20 yıl ve üstü	86	3.07	.66		
		Toplam	1168	3.00	.61		
Uygulama	1- 1-4 yıl	304	4.05	.60	.831	.505	
	2- 5-9 yıl	381	4.02	.63			
	3- 10-14 yıl	250	4.11	.60			
	4- 15-19 yıl	147	4.05	.68			
	5- 20 yıl ve üstü	86	4.13	.66			
	Toplam	1168	4.06	.62			
Karşılaşılan Sorunlar	AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar	1- 1-4 yıl	304	2.63	.59	6.303	.000*
		2- 5-9 yıl	381	2.70	.61		
		3- 10-14 yıl	250	2.65	.65		
		4- 15-19 yıl	147	2.59	.70		
		5- 20 yıl ve üstü	86	2.55	.76		
		Toplam	1168	2.65	.64		
	Uygulanab. İle İlgili Sorunlar	1- 1-4 yıl	304	3.27	.91	.960	.428
		2- 5-9 yıl	381	3.39	.94		
		3- 10-14 yıl	250	3.30	1.00		
		4- 15-19 yıl	147	3.09	.94		
		5- 20 yıl ve üstü	86	3.17	1.00		
		Toplam	1168	3.29	.95		
Sorunlar Genel Ortalama	1- 1-4 yıl	304	2.95	.60	5.494	.000*	
	2- 5-9 yıl	381	3.04	.59			
	3- 10-14 yıl	250	2.97	.64			
	4- 15-19 yıl	147	2.84	.68			
	5- 20 yıl ve üstü	86	2.86	.75			
	Toplam	1168	2.97	.63			
Uygunluk	1- 1-4 yıl	304	2.79	.63	5.296	.000*	
	2- 5-9 yıl	381	2.79	.59			
	3- 10-14 yıl	250	2.69	.66			
	4- 15-19 yıl	147	2.79	.64			
	5- 20 yıl ve üstü	86	2.71	.81			
	Toplam	1168	2.76	.64			

* p<.05

AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutunda en yüksek ortalama 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=2.38$, $SS=1.26$). En düşük ortalama ise ($\bar{X}=2.14$, $SS=1.14$) 10-14 yıllık deneyime sahip öğretmenlerindir. "İçerik Bilgisi" alt boyutunda en yüksek ortalama 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait ($\bar{X}=3.46$, $SS=.46$) olup en düşük ortalama ise 10-14 yıllık deneyime sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=3.41$, $SS=.54$). AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin genel puanlarında ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=2.91$, $SS=.75$) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait iken en düşük ortalama 10-14 yıllık deneyime sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=2.77$, $SS=.70$).

AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulanma Düzeyi Ölçeği'nde en yüksek ortalama 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=4.13$, $SS=.66$). En düşük ortalama ise 5-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerindir ($\bar{X}=4.02$, $SS=.63$).

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutunda en yüksek ortalama 5-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aitken ($\bar{X}=2.70$, $SS=.61$) en düşük ortalama 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=2.55$, $SS=.76$). "AOBM'nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar" alt boyutunda ise 5-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=2.39$, $SS=.94$) sahipken en düşük ortalama 15-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=3.09$, $SS=.94$). Sorunlar Ölçeği'nden elde edilen puanların genel ortalamasına bakıldığında 5-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.04$, $SS=.59$) sahipken en düşük ortalama 15-19 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=2.84$, $SS=.68$).

AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği'nde ise en yüksek ortalama 5-9 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait ($\bar{X}=2.79$, $SS=.59$) iken en düşük ortalama 10-14 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir ($\bar{X}=2.69$, $SS=.66$).

AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutu ile ölçeğin genel ortalamasında, AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulanma Düzeyi Ölçeği'nde ve Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar" alt boyutunda varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu

nedenle bu boyutlarda Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Scheffe Testi Analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	η^2
Politika Bilgisi	Gruplar Arası	7.417	1.854	1.452	.215		
	Gruplar İçi	1485.253	1.277				
	Toplam	1492.669					
Bilgi Genel Ortalama	Gruplar Arası	2.053	.513	1.375	.240		
	Gruplar İçi	434.061	.373				
	Toplam	436.114					
Uygulama	Gruplar Arası	1.594	.398	1.025	.393		
	Gruplar İçi	452.132	.389				
	Toplam	453.726					
AOBM’yi Uyg. İlg. Sorunlar	Gruplar Arası	10,920	2.730	3.015	.017*	2>4	.12
	Gruplar İçi	1052.966	.905				
	Toplam	1063.886					

Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre “AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=3.015$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe Testi Analizi sonucunda 5-9 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3.39$), 15-19 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.09$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Farkın önemliliğine ilişkin Eta-Kare değeri AOBM’nin uygulanabilirliği ile ilgili sorunlar boyutunda mesleki kıdemin önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir.

AOBM’ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği’nin “İçerik Bilgisi” alt boyutunda, Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nin “AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar” alt boyutu ile Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nden elde edilen puanların genel ortalamasında ve AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği’nde varyanslar homojen olmadığından Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır. Farkın olduğu durumda Mann-Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek/ Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalama	X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
İçerik Bilgisi	1- 1-4 yıl	304	618.40	6.689	4	.153	
	2- 5-9 yıl	381	575.85				
	3- 10-14 yıl	250	548.32				
	4- 15-19 yıl	147	599.09				
	5- 20 yıl +	86	583.20				
	Toplam	1168					
AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar	1- 1-4 yıl	304	563.79	4.469	4	.346	
	2- 5-9 yıl	381	608.11				
	3- 10-14 yıl	250	593.58				
	4- 15-19 yıl	147	567.50				
	5- 20 yıl +	86	555.78				
	Toplam	1168					
Sorunlar Genel Ortalama	1- 1-4 yıl	304	575.00	10.335	4	.035*	5-9 > 15-19
	2- 5-9 yıl	381	623.40				
	3- 10-14 yıl	250	580.50				
	4- 15-19 yıl	147	529.89				
	5- 20 yıl +	86	550.69				
	Toplam	1168					
Uygunluk	1- 1-4 yıl	304	595.23	3.782	4	.436	
	2- 5-9 yıl	381	595.70				
	3- 10-14 yıl	250	550.21				
	4- 15-19 yıl	147	595.45				
	5- 20 yıl +	86	577.91				
	Toplam	1168					

* p < .05

Kruskal Wallis H Testi Analizi sonuçlarına göre AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "İçerik Bilgisi" alt boyutunda, Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutunda ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği'nde öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılık belirlenmemiştir.

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nden elde edilen puanların genel ortalamasında ise farklılık belirlenmiştir ($X^2=10.335$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi sonucunda 5-9 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalaması (sıra ortalama=623.40) iken 15-19 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir (sıra ortalama=529.89).

4.1.9. Öğretmen Görüşlerinin Seminare Katılım Açısından Analiz

Sonuçları

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, uygulamada karşılaştıkları sorunların ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin seminere katılımları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmen Görüşlerinin Seminare Katılım Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Sem. Katıl.	\bar{X}	SS	Levene Testi F	Testi p	t	sd	p	Cohen d
AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi	Politika Bilgisi	Evet	3.25	1.11	1.675	.196	14.470	1166	.000*	1.15
		Hayır	2.02	1.03						
	İçerik Bilgisi	Evet	3.70	.63	20.519	.000*	5.752	211.825	.000*	.53
		Hayır	3.40	.49						
	Bilgi Genel Ortalama	Evet	3.54	.63	1.917	.166	13.581	1166	.000*	1.07
Hayır		2.90	.56							
.Uygulama		Evet	4.26	.60	.008	.929	4.541	1166	.000*	.38
		Hayır	4.03	.62						
Karşılaşılan Sorunlar	AOBM'nin İç. Sorunlar	Evet	2.32	.76	29.721	.000*	-6.255	214.005	.000*	.55
		Hayır	2.70	.60						
	AOBM'nin Uyg. Sorun	Evet	3.36	1.13	26.443	.000*	.904	216.078	.367	
		Hayır	3.27	.92						
	Sorun G.Ort.	Evet	2.84	.80	52.568	.000*	-2.345	209.461	.020*	.21
Hayır		2.99	.59							
Uygunluk		Evet	2.61	.81	41.279	.000*	-2.784	209.725	.006*	.25
		Hayır	2.79	.61						

$N_{Evet}=175$; $N_{Hayır}=993$; * $p<.05$

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin, uygulamada karşılaştıkları sorunların ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin seminere katılıp katılmama durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutunda elde edilen puanlar arasında farklılık belirlenmiştir ($t=14.470$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.25$, $SS=1.11$) katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.02$, $SS=1.03$) daha

yüksektir. Etki büyüklüğü de çok yüksektir. “İçerik Bilgisi” alt boyutunda elde edilen puanlar arasında farklılık vardır ($t=5.684$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.68$, $SS=.63$) katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3.39$, $SS=.48$) daha yüksektir. Bu boyutta da etki büyüklüğü yüksektir. AOBM’ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği’nin genel ortalama puanlarında da anlamlı fark belirlenmiştir ($t=14.441$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3.47$, $SS=.70$) katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.70$, $SS=.63$) daha yüksektir. Bilgi düzeyi genel ortalama puanları üzerinde yapılan etki büyüklüğü analiz sonuçları (Cohen $d=1.07$) da ortalamalar arasındaki farkın oldukça yüksek ve dikkate değer olduğunu göstermektedir.

AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulanma Düzeyi Ölçeği’nden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=4.541$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4.26$, $SS=.60$) seminere katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4.03$, $SS=.62$) daha yüksektir. Etki büyüklüğünün ise orta düzeye yakın olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın dikkate değer olduğunu göstermektedir.

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nin “AOBM’nin İçeriği İle İlgili Sorunlar” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-6.255$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.32$, $SS=.76$) seminere katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.70$, $SS=.60$) daha düşüktür. Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir. “AOBM’nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar” alt boyutunda ise anlamlı farklılık yoktur ($t=.904$, $p>.05$). Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’nin genel ortalama puanlarında da anlamlı fark belirlenmiştir ($t=-2.345$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.84$, $SS=.80$) seminere katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.99$, $SS=.59$) daha düşüktür. Etki büyüklüğü ise yüksek değildir.

AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Ölçeği’nden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=-2.784$, $p<.05$). AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=2.61$, $SS=.81$) herhangi bir seminere katılmadığını belirten

öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=2.79$, $SS=.61$) daha düşüktür. Etki büyüklüğü ise yüksek değildir.

4.1.10. Öğretmenlerin AOBM Hakkındaki Bilgi Düzeyleri, Ne Derece Uygulayabildiklerine İlişkin Görüşleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri Arasındaki İlişki

Bu başlık içerisinde öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşleri dikkate alınarak aralarında ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Politika Bilgisi	İçerik Bilgisi	Bilgi Genel Ortalama	Uygulama	İçerikle İlgili Sorunlar	Uygulanabilirlikle İlgili Sorunlar	Sorunlar G. Ortalama	Uygunluk
Politika Bilgisi	1							
İçerik Bilgisi	.350**	1						
Bilgi Genel Ortalama	.938**	.647**	1					
Uygulama	.170**	.209**	.218**	1				
İçerikle İlgili Sorunlar	-.446**	-.333**	-.481**	-.170**	1			
Uygulanabilirlikle İlgili Sorunlar	.056	-.072*	.016	-.117**	.220**	1		
Sorunlar Genel Ortalama	-.184**	-.224**	-.232**	-.175**	.674**	.869**	1	
Uygunluk	-.144**	-.082**	-.146**	.129**	.013	-.225**	-.164**	1

** p< .01 * p< .05

Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutundan aldığı puanlar ile "İçerik Bilgisi" ($r=.350$, $p<.01$) alt boyutu puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki varken Karşılaşılan

Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki ($r=-.446$, $p<.01$) belirlenmiştir. Bilgi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar ile Uygulama Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.170$, $p<.01$) varken "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar ($r=.056$, $p>.01$) arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Bilgi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar ile "Sorunlar Ölçeği" genelinden elde edilen puanlar arasında düşük de olsa negatif anlamlı ilişki ($r=-.184$, $p<.01$) vardır. Bilgi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar ile "Uygunluk Ölçeği"nden elde edilen puanlar arasında negatif ($r=-.144$, $p<.01$) ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

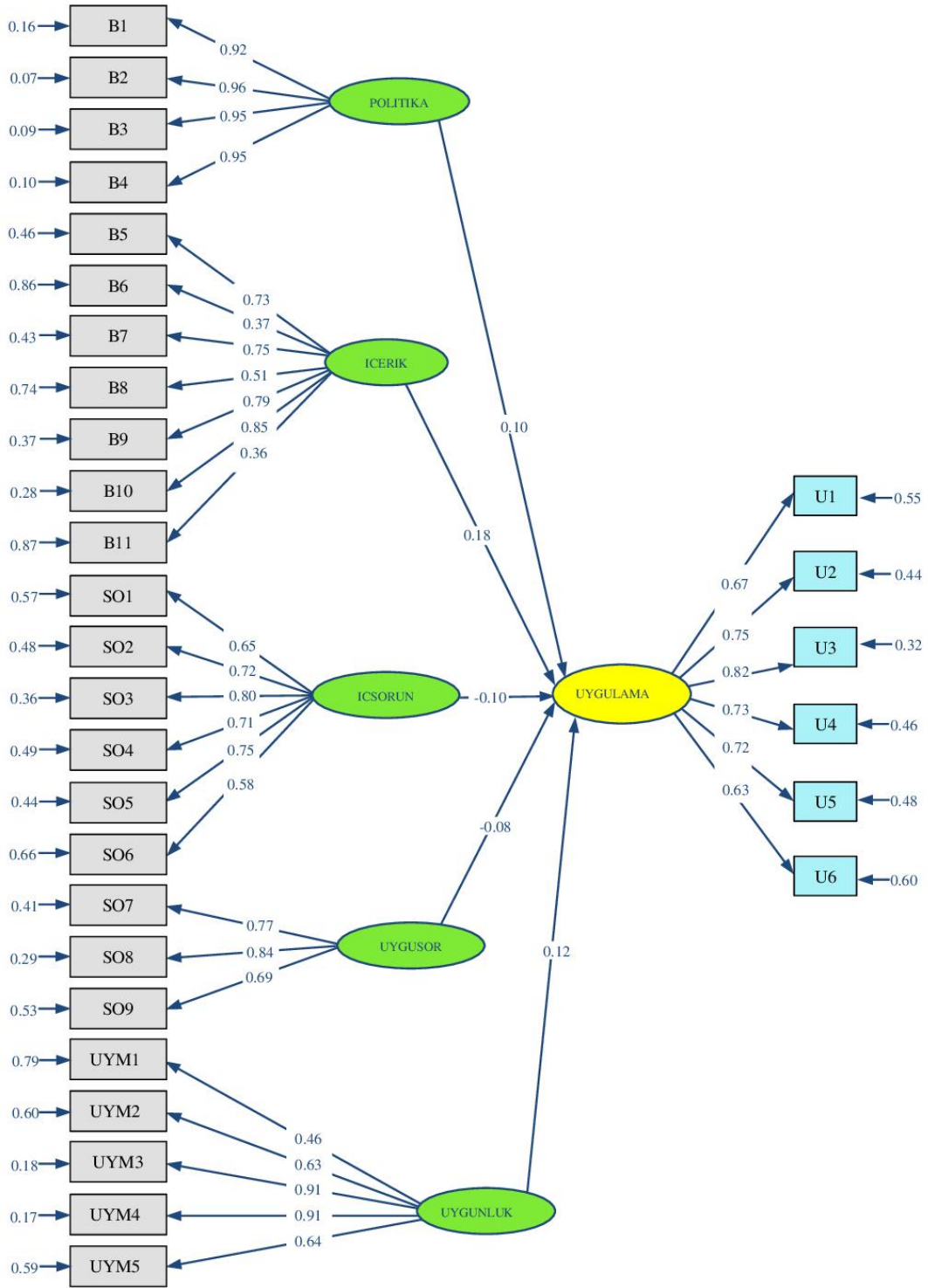
Bilgi Ölçeği'nin "İçerik Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar ile "Uygulama Düzeyi Ölçeği"nden elde edilen puanlar arasında ise anlamlı fakat düşük düzeyde ilişki ($r=.209$, $p<.01$) görülmektedir. Bilgi Ölçeği'nin "İçerik Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar ile "Sorunlar Ölçeği"nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında orta düzeyde negatif ilişki ($r=-.333$, $p<.01$) varken, "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında negatif ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=-.072$, $p>.05$) vardır. Son olarak Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "İçerik Bilgisi" alt boyutundan elde edilen puanlar ile Sorunlar Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar ($r=-.224$, $p<.01$) ve Uygunluk Ölçeği'nden elde edilen puanlar ($r=-.082$, $p<.01$) arasında negatif ancak çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar ile Uygulama Düzeyi Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.218$, $p<.01$) vardır. Bu puanlar ile Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında orta düzeyde negatif ilişki ($r=-.481$, $p<.01$) görülürken "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki ($r=.016$, $p>.01$) yoktur. Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar ile Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar ($r=-.232$, $p<.01$) ve Uygunluk Ölçeği'nden alınan puanlar ($r=-.146$, $p<.01$) arasında negatif fakat düşük düzeyde anlamlı ilişki gözlenmiştir.

Uygulama Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar ($r=-.170$, $p<.01$), "AOBM'nin Uygulanabilirliği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar ($r=-.117$, $p<.01$) ve Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar ($r=-.175$, $p<.01$) arasında düşük de olsa negatif anlamlı ilişki vardır. Uygulama Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile Uygunluk Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında pozitif ($r=.129$, $p<.01$) düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.

Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar ile "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar düşük de olsa pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.220$, $p<.01$) vardır. "AOBM'nin İçeriği İle İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar ile Uygunluk Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki ($r=.013$, $p>.01$) yoktur. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin "AOBM'nin Uygulanabilirliği ile İlgili Sorunlar" alt boyutundan elde edilen puanlar ile Uygunluk Ölçeği'nden elde edilen puanlar ($r=-.225$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği'nin genelinden elde edilen puanlar ile Uygunluk Ölçeği'nden elde edilen puanlar negatif ancak düşük düzeyde ilişki ($r=-.164$, $p<.01$) gözlenmiştir.

Öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgi düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu ile ilgili görüşlerinin, AOBM'nin sınıf içinde uygulamasında yönelik görüşlerini ne düzeyde yordadığını belirlemeye yönelik olarak Yapısal Eşitlik Modellemesi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda Ki-Kare değeri 1922,19 serbestlik derecesi ise 415 olarak belirlenmiştir. Ki-Kare Değerinin Serbestlik derecesine oranı ise 4.63 olarak belirlenmiştir. Bu değer yüksek ancak kabul edilebilir değer olsa da örneklem hacminden etkilendiği için modelin uyumuna ilişkin olarak diğer indeksler de incelenmiştir (Çokluk vd., 2012; Hu ve Bentler, 1999). RMSEA =0.056, NFI=0.95, NNFI=0.96, CFI=0.96, IFI=0.96, GFI=0.90 ve AGFI=0.89 olarak belirlenmiştir. İndeksler modelin uyumunun yeterli olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2001). Analiz sonucunda elde edilen model Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Standardize Edilmiş Değerlere İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

Analiz sonucunda tüm dışsal değişken olarak tanımlanan Politika Bilgisi (POLITIKA), İçerik Bilgisi (ICERIK), İçerikle İlgili Sorunlar (ICSORUN), Uygulama İle İlgili Sorunlar (UYGUSORU) ve Uygunluk (UYGUNLUK)

değişkenlerinden Sınıf İçinde AOBM'nin Uygulama Düzeyine (UYGULAMA) çizilen tüm yolların t değerinin anlamlı olduğu (EK-5) belirlenmiştir. En güçlü yordayıcı değişkenin İçerik Bilgisi ($\beta=0.18$, $t= 4.61$, $p<.05$) olduğu gözlenmiştir. Bunu ikinci sırada AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğu ($\beta=0.12$, $t=3.69$, $p<.05$) izlemiştir. Algılanan sorunlardan İçerik İle ilgili Sorunlar ($\beta=-0.10$, $t= -2.47$, $p<.05$) ve Uygulama İle İlgili Sorunlar ($\beta=-0.09$, $t= -2.20$, $p<.05$) ise negatif yordayıcıdır.

4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

AOBM'ye ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Veriler analiz edilerek bulgular öğretmenlerin bilgi düzeyleri, uygulama düzeyleri, karşılaşılan sorunlar ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu açısından temalara ayrılarak düzenlenmiştir.

Araştırmada gizlilik esas olduğu için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2...; öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ise OKUL A, OKUL B.... şeklinde kodlanmıştır.

4.2.1. Birinci Soruya Ait Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu olan “AOBM hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 6'da verilmiştir:



Şekil 6. Öğretmenlerin AOBM Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Şekil 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin AOBM hakkındaki görüşleri analiz edildiğinde “çok az biliyorum” ifadesinin %63.63 ile ilk sırada yer aldığı

görülmektedir. AOBM'ye tam hâkim olmadığını belirten bir öğretmen, bu görüşünü "AOBM'yi açıkçası tam olarak okumadım içeriğiyle ilgili çok fazla bir şey söyleyebileceğimi düşünmüyorum açıkçası sadece işte sosyal medyadan olsun oradan buradan bildiklerimle yetiniyorum. O konu hakkında çok bir yorum yapamayacağımı düşünüyorum açıkçası (Ö.2)." şeklinde ifade etmiştir.

AOBM'ye ilişkin bilgilerinin sadece dil seviyeleri ile sınırlı olduğunu ifade eden öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

"Avrupa Ortak Başvuru Metni.. Evet.. Duyduk ama hakkında çok şey bildiğimi söyleyemeyeceğim, içi boş yani bizim için CEFR'ın. Sadece evet seviyeleri biliyoruz, dil seviyelerini biliyoruz A1-A2 ama o kadar."(Ö.1).

"Metni hayır bütünüyle okumadım sadece aklımda bir fikrim var. Birkaç kulaktan dolma ya da dışarıdan şöyle bir bakındığım şeyler. İngilizcenin işte seviyelere bölünmesi A1-A2-B1-B2-C1-C2 düzeyinin ortak olarak her ülkede geçerli olması ve belli kazanımların onlara göre bölünmesi diye biliyorum." (Ö.3)

"Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni okumadım ama derecelendirme, kademelendirme, sınıflandırma, ona göre eğitim programlarının hazırlanması, müfredatın hazırlanması, kitapların hazırlanması... Bundan daha fazla bir ayrıntıya ben de sahip değilim." (Ö.4)

"Yani çok da fazla bir şey bildiğimi söyleyemem ne kadar doğru bilmiyorum ama bu seviyelerin ayrılması, o çerçeve dahilinde olduğunu biliyorum. Kitapların, müfredatın o seviyeye göre ayarlandığını biliyorum ama çok da bilgim yok." (Ö.7)

"Sadece, Avrupa ülkeleriyle ortak bir metinde buluşmak için yapılan bir düzenleme; bir süreç olarak biliyorum, onun dışında yapılan çalışmaları, buna yönelik ne tür gelişmeler var, onlar hakkında herhangi bir bilgim yok." (Ö.10)

AOBM hakkında hiç bilgisi olmadığını belirten öğretmenlerin (%27.27) görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

"Yani benim pek bi fikrim olduğunu söyleyemem. Başvurduğum birşey değil." (Ö.11)

"Herhangi bir bilgim yok." (Ö.6)

"Hayır, bu konuyla ilgili bir bilgim yok. Daha önceden bilgim olan bir şey değil tanıdık gelen de bir şey değil (Ö.8)"

Görüşmeye katılan 11 öğretmenden sadece bir tanesi AOBM'yi bildiğini belirterek "Four skills'ın (dört becerinin) ortaklaşa aynı ahenk ve renkte gitmesini takip eden bir program" (Ö.5) olarak tanımlamıştır. Sadece bir öğretmen özel sektörde çalışırken AOBM ile ilgili eğitim aldığını şu sözleri ile ifade etti: "Çalıştığım dershanede bununla ilgili bir seminer verdiler nasıl yapıldığı ile ilgili ama şu an devlet okullarında böyle bir seminer almadım." (Ö.5)

Herhangi bir eğitim almadığını belirten öğretmenlerin ifadeleri ise aşağıda belirtilmiştir:

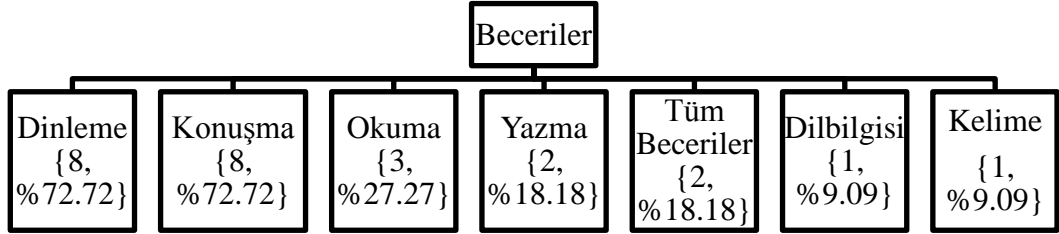
“Hayır, eğitim düzenlenmedi ya da metni okumadım. Daha önce hiç denk gelmedim hocam.” (Ö.6)

“Hayır, bizim dönemimizde denk gelmedi galiba hiç lisans döneminde.” (Ö.7)

Genel olarak ifade etmek gerekirse, görüşme yapılan öğretmenlerin %63.63’ü AOBM’yi çok az bildiklerini, içeriğini okumadıklarını genel olarak sosyal medyadan ya da meslektaşlarından duydukları kadarıyla hakim olduklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise AOBM’ye ilişkin bilgilerinin sadece dil seviyeleri ile sınırlı olduğunu, öğretim programının ve ders kitaplarının AOBM referans alınarak hazırlandığını, öğretim programında yer alan kazanımların bu seviyeler göz önünde bulundurularak belirlendiğini bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %27.27’si ise AOBM hakkında hiç bilgisi olmadığını belirtmiştir. Görüşmeye katılan 11 öğretmenden sadece bir tanesi AOBM’yi bildiğini belirtmiş ve çalıştığı özel kurumda bununla ilgili bir seminer verildiğini fakat devlet okullarında görev yaptığı sırada bununla ilgili hiçbir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenin haricinde diğer öğretmenler, AOBM ile ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.2. İkinci Soruya Ait Bulgular

“Derlerde hangi becerilere ağırlık veriyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 7’de verilmiştir:



Şekil 7. Öğretmenlerin Derslerde Ağırlık Verdikleri Becerilere İlişkin Görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin derslerinde ağırlık verdikleri becerilere ilişkin görüşlerini analiz edildiğinde dinleme ve konuşma becerileri %72.72 ile ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Listening ve speaking ağırlıklı ders yapıyoruz biz.” (Ö.7)

“Becerilerimiz daha çok görsel olarak değerlendirip konuşma ve duyduğunu anlama üzerine oluyor.” (Ö. 10)

“Müfredat gereği bizim aslında 2. 3. Sınıflarda çok fazla yazıyı kullanmamamız gerekiyor; ama alıştırmalarla hoşlarına gidebilecek şekilde mutlaka defterlerinde bir iki şey olmasına dikkat ediyorum ama genelde konuşma ve dinleme üzerine.” (Ö. 10)

“Yani ben daha çok speaking ağırlıklı ders işliyorum.” (Ö.9)

“Çünkü evde ve dışarıda çocukların dinlemeye çok fazla maruz kalmadıklarını düşündüğüm için özellikle dinlemeye önem vermeye çalışıyorum ve tabii ki konuşmaya. İkinci sınıflarda bizde yazmanın özellikle verilmemesi gerektiği söyleniyor ama defterler de tutturuyorum ve fotokopi çektirip yazmaya o şekilde önem vermek istiyorum.” (Ö.2)

“Ağırlıklı bizde dinlemedir... Şarkı, dinleme, dinlediklerini onlara tekrar tekrar okutuyorum.” (Ö.5)

“Speaking’e önem veriyorum... Çünkü telaffuza ne kadar çok mazur kalırlarsa o kadar çabuk düzeltilebilirler diye düşünüyorum.” (Ö. 6)

“Daha çok benim için herhalde önemli olan speaking kısmı, speaking’i verdiğiniz zaman writing ve reading kendiliğinden oturmuş oluyor aslında.” (Ö. 8)

“Speaking yaptırmaya çalışıyorum, özellikle dinletiyorum, özellikle dinleme metinlerini okumuyorum, yeter ki benden başka orijinal bir telaffuz duysunlar diye.” (Ö. 11)

Çok ağırlıklı olmasa da okuma becerilerine yönelik etkinlikler yaptığını belirten öğretmenler (%27.27), öğrencilerin çoğu zaman hata yapmaktan çekindikleri için okumak istemediklerini ya da kelimeleri yeterince doğru telaffuz edemediklerini şu sözleri ile belirtmişlerdir:

“Okumadan çekiniyorlar İlkokul kısmı yanlış mı söyleyeceğiz diye ama işte sürekli tekrar ediyorum, ben okuyorum onların tekrar etmeleri istiyorum mesela.” (Ö. 2)

“Genelde ya fotokopi tarzında oluyor veya işte yine projeksiyona yansıtıyoruz ya da işte elimizdeki devletin dağıttığı kitaplardan okutturmaya çalışıyorum. Kendim okuyorum önce onlar dinliyor sonra onlara okutturuyorum.” (Ö. 9)

Yeni yapılandırılan öğretim programında da belirtildiği üzere ilkokullarda geri planda kalan beceri ise yazma becerisidir. Yazma becerisi hakkında öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Toplantıda bize dediler ki ikilerde müfredatta kesinlikle defter yok, asla kullanılmayın. Ben daha önce defter kullanıyordum. Resim çizerek yapıyorduk, yazı yazıyorduk ama çok daha iyi oluyordu, daha iyi öğreniyorlardı.” (Ö.11)

“Çok değil ama harfleri öğrenmek açısından.. Olmayan harflerimiz var çünkü. İkinci sınıfta hiç yazdırmadığın takdirde, sadece görmeye ve duymaya yönelik şeyler yaptırdığında sıkıntı çekiyorlar.” (Ö.4)

“Writing kitaplarının alıştırmalarının üzerindeki cevapları yazmaları düzeyinde writing.... Mutlaka tahtaya yazdıklarımızı deftere yazarak yapıyorlar.” (Ö.5)

“Yazmaya çok sınırlı şekilde veriyorum çünkü çocuklar özellikle ilkokul çocukları çok çabuk unutuyorlar. Onun için ben en azından hani siz bunları biliyorsunuz demi demek için bir defter tutturuyorum açıkçası.” (Ö.3)

“2 ve 3’lerde okuma yazma çok yapmıyoruz.”(Ö. 6)

“Writing yok denecek kadar az.” (Ö.1)

Öğrenci seviyesinin yüksek olduğunu ve dört beceriye de yeterli zamanı ayırabildiğini dile getiren bir öğretmen, kitapta yer alan yazma alıştırmalarının da ötesinde bir etkinlik yaparak yurtdışı mektup arkadaşlığı yoluyla yazma etkinliği yaptığını “...bizim seviyemiz iyi, öğrenciler almaya istekli, velilerimiz o anlamda destek veriyorlar, zaten birçoğu destek kurslarına gidiyorlar. O yüzden ben listening speaking yanında reading ve writing yaptırıyorum. Yapabiliyorlar, yapıyorlar.” (Ö.7) sözleri ile ifade etmektedir.

“Derslerde hangi becerilere ağırlık veriyorsunuz?” sorusuna genellikle tüm becerilere ağırlık vermeye çalıştığını belirten öğretmenlerin (%18.18) ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

“Vallahi hepsini de yapmaya çalışıyoruz, listeningi de yapmaya çalışıyoruz. Evet biraz zorlanıyorlar ama listening olsun reading olsun writing olsun.. Ki ikinci sınıflarda bile az da olsa yine de biraz yazdırmaya çalışıyoruz.” (Ö.4)

“Elimden geldiğince bütün becerileri aslında kullanmaya çalışıyorum ama ne yazık ki ders saatimizin sınırlı oluşundan her zaman istediğim noktaya tabi gelemediğim oluyor.” (Ö.9)

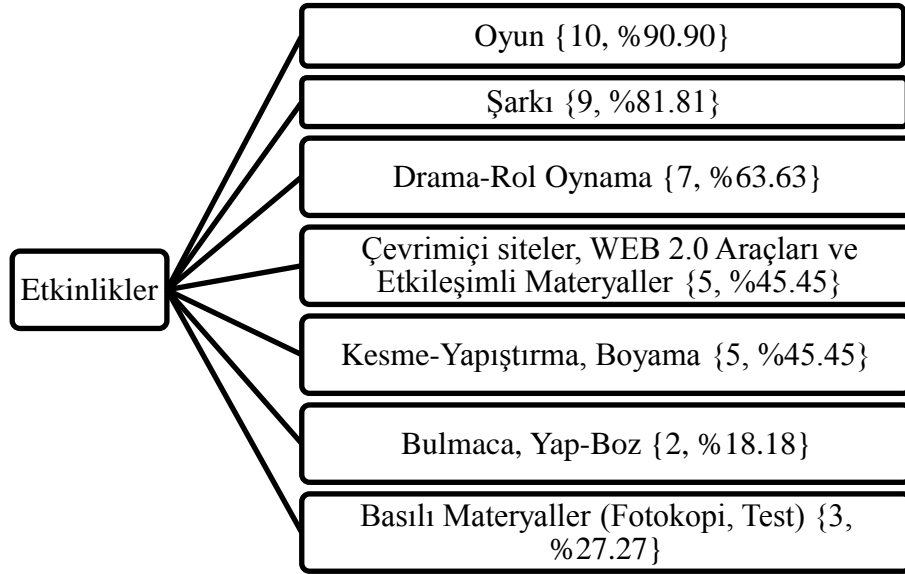
Bir öğretmen ise dört beceriyi de geliştirmek istediğini fakat yeterince gerçekleştiremediğini “Bir haftada sadece bir ya da ikisini yapabilirim. Yani hiçbir zaman dördünü aynı anda götüremem. Onun için de sürekli bir ayağı aksıyor gibi oluyor.” (Ö.3) sözleri ile ifade ederken “Derslerimizde daha çok gramer ağırlıklı oluyor. Çünkü yani şöyle bir yapıyı bilmeden çocuklar onunla konuşamıyorlar ya da onu doğru öğrenemiyorlar.” (Ö.3) diyerek daha çok dil bilgisine ağırlık verdiğini belirtmektedir. Kelime bilgisine ağırlık verilmesi gerektiğine inan bir öğretmen ise “İlk önce tabii ki kelime bilmesi gerekiyor çocuğun, zaten 2. Sınıf tamamen kelime üzerine, tekrar ediyoruz onlarla birlikte.” (Ö.8) diyerek bu görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak öğretmenlerin derslerinde genellikle dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verdikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin kendi yaşantılarında İngilizceye maruz kalmadıklarını, hata yapmaktan korktukları için konuşma konusunda çok çekingen olduklarını dolayısıyla dil öğrenmek için en önemli fırsatın ders içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık vermek olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda yaşları itibari ile öğrenciler hikâye ya da şarkı gibi etkinlikleri keyifle takip etmektedir. Öğrencilere erken yaşta yabancı dili sevdirmeyi hedefleyen İlkokul İngilizce öğretim

programında özellikle ikinci sınıf seviyesindeki öğrencilere kelime ya da cümle yazdırılmaması, bunun yerine dinleme ve konuşma becerilerine odaklanması tavsiye edilmiştir. Öğretmenlerden birçoğu yazma becerisine ağırlık vermediklerini, sadece kitaplarının alıştırmalarının üzerindeki cevapları yazmaları düzeyinde olduğunu belirtmiş olsalar da tahtada yazmış olduklarını öğrencilerin de defterlerine geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin öğrendikleri yazmadıkları sürece öğrenemediklerini ve yazma ödevi vermedikleri zaman herhangi bir tekrar yapmadıklarını dolayısıyla öğrendiklerini unuttuklarını belirterek yazma faaliyetleri yaptıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, kitapta da yazma etkinlikleri bulunduğunu, bazı zamanlarda da fotokopi ve ek materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci seviyesinin yüksek olduğunu ve dört beceriye de yeterli zamanı ayırabildiğini dile getiren bir öğretmen, kitapta yer alan yazma alıştırmalarının da ötesinde bir etkinlik yaparak öğrencilerle yurtdışındaki ortaklarına İngilizce mektup yazdıklarını belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında ise derslerin dilbilgisi odaklı olduğu ve kelime öğrenmenin sadece ezberleme ile sınırlı kaldığı konusunda yaygın bir görüş bulunmaktadır.

4.2.3. Üçüncü Soruya Ait Bulgular

“Derslerinizde ne tür etkinliklere ağırlık veriyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 8’de verilmiştir:



Şekil 8. Öğretmenlerin Derslerde Ağırlık Verdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Şekil 8’de görüldüğü gibi derslerinde ağırlık verdikleri etkinlik türleri sorulduğunda öğretmenlerin %90.90’ı “oyun” yanıtını vermektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Biz hep oyunlaştırmaya çalışıyoruz.” (Ö. 11)

“Kelimelerle "what's missing?" oynuyoruz, "magic eyes" yapıyoruz, "flyswatter" oynuyoruz. Sonra "challenge" yapıyoruz, bilgi yarışması. Bunun gibi çok oyunlarımız var. Ben üretiyorum, türetiyorum.” (Ö. 7)

“Sınıf içerisinde topu alıp sen ona at o sana atsın herkes birbirine sorsun herkes birbirine cevap versin. Bu tarz aktiviteler yapıyoruz.” (Ö. 3)

“OKUL G’de kendi sınıfımda da bir tane kocaman kelime kutumuz hani sınıfa ait bir kutumuz var tombala oynar gibi biraz da. o tarz etkinlikler kullanıyorum.” (Ö. 6)

“Bu jeopardy tarzı oyunları çok seviyorlar. İnteraktif böyle işte şeyden tahta oyunlarına bayılıyorlar. Bütün çocukların aktif olabileceği, güzel grup oyunlarından acayip keyif alıyorlar, çok seviyorlar.” (Ö.1)

Bir öğretmen ise oyunun etkili olduğuna inandığını fakat çok sık tekrarlandığında olumsuz etkilerinin de olduğunu düşünmektedir:

“Genellikle dinleme üzerine olan etkinliklerde oyunlar devreye giriyor ama ben, edindiğim deneyimlerde şunu da gördüm, eğer oyunla başlayıp oyunla bitirirsek sürekli eğlenceli bir etkinlik yaparsak çocuklarda beklenti düzeyi çok yükseliyor ve bu da ne yazık ki olumsuz etkiliyor. Çocuklar bu sefer en ufak bir yazı yazmada veya daha durağan geçen bir derste dikkati çok çabuk dağılabiliyor, o yüzden de evet dinleme yapıyoruz, oyun oynuyoruz, kesme yapıştırma yapıyoruz ama bunları dersin belli bir süresine yerleştirmek bence daha mantıklı.” (Ö. 10).

Oyunun yanı sıra şarkıların da dil öğrenme süreçlerinde çokça kullanıldığını dile getiren öğretmenlerin (%81.81) bu konu ile ilgili görüşleri ise aşağıda yer almaktadır:

“Şarkıya önem veriyoruz çünkü neden? Çocuklar mutlu.” (Ö. 1)

“Şarkılar bol bol dinletiyorum. OKUL G’de daha çok müzikler eşliğinde öğretiyorum.” (Ö. 6)

“Şarkı bizde çok fazla ön planda, şarkıları ezberliyoruz.” (Ö. 8)

“Özellikle şarkıdan çok hoşlanıyorlar şarkı dinletiyorum, diyalog dinletiyorum özellikle başka yerlerden de konuyla ilgili.”(Ö. 2)

Derslerde etkinlik olarak drama ya da rol oynamaya yer verdiğini dile getiren öğretmenler (%63.63) ise bununla ilgili şunları söylemektedir:

“Ben şarkı, oyun ve role oynama yaptırıyorum. Tahtaya kaldırıp birbirleriyle o anki tahtadaki görüntü eşliğinde oradakinin aynısını tiyatro gibi oynamaya çalışıyorlar.” (Ö. 5)

“Diyalog, tahtada beraber canlandırma yapıyoruz. Genelde drama şeklinde diyaloglar yapıyoruz. Çocuklar kendi aralarında yapıyor.” (Ö. 9)

“Drama tarzı etkinlikler yapıyoruz, kendileri hazırlayıp bir şeyler getiriyorlar. Onlardan konuşma yapıyoruz.” (Ö. 1)

“Oyunlar ve drama ile öğretmeye çalışıyorum.” (Ö. 7)

“Bazen kuklalarımız oluyor elimizde onları konuşturuyoruz.” (Ö. 10)

Akıllı tahtaların kullanım alanları oyun ve şarkılarla sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda çevrimiçi siteler, WEB 2.0 araçları ve hazırlanan etkileşimli materyaller de sıkça kullanılan etkinlikler arasındadır. Bunlardan faydalanan öğretmenlerin (%45,45) görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Okulistik’i mesela çok kullanıyorum. Konu bittiğinde test çözüyoruz, muhakkak bir tekrar yapıyoruz ya da konuya yeni başladıysam, oradan minik bir konu anlatımı dinliyoruz. Konu anlatımı var artı üzerine yapılmış alıştırmaları var güzel.” (Ö. 4)

“Birebir etkileşimli etkinlikleri kullanabiliyorum, videoları izletebiliyorum, Eba dersin vs. sunmuş olduğu materyalleri kullanabiliyoruz tahtada birebir test çözdürebiliyorum.” (Ö. 6)

“Kahoot kullanıyorum o kelime grupları ile ilgili.” (Ö. 7)

“Akıllı tahta varsa o çok büyük bir avantaj. Videolarını mutlaka izletiyorum.” (Ö. 10)

“Morpa tarzı Okulistik tarzı şeylerden Test çözelim eşleştirme yapmayı seviyorlar. Başka öğretmen arkadaşların hazırladığı etkinlikleri kullanıyorum. Bir de İngilizce öğretmenleri Türkiye’nin çeşitli yerlerinde web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladığı materyaller var çok faydalıyorum.” (Ö. 1)

“Akıllı tahtalarda akıllı uygulamalar var, onlarda etkinlikler hem görsel oluyor hem çocuklar işitsel olarak duyuyorlar.” (Ö. 3)

Kesme, yapıştırma ve boyama etkinliklerinin ise öğrenciler tarafından çok sevildiğini belirten öğretmenler (%45.45) ise şunları söylemektedir:

“Özellikle kesme yapıştırma ilkokul 2. sınıfta çok kullanıyorum.” (Ö. 7)

“Kesme yapışırmaları çok yapıyoruz.” (Ö. 10)

“Kes yapıştır yapıyoruz bazen.” (Ö. 3)

“Mesela boyalamalar çok güzel oluyor renkleri öğretirken.” (Ö. 11)

Bulmaca ve yapbozu da ders içi etkinlik olarak kullanan öğretmenler (%18.18) ise şunları dile getirmektedir:

“Bir de saklı kelimeleri bulmayı çok seviyorlar. Şöyle bir şey resim karışık resim veriyorum içerisine nesnelere saklanmış oluyor bu nesnelere İngilizcecelerini bulup Yazmalarını söylüyorum ondan çok hoşlanıyorlar.” (Ö. 2)

“Laminasyonda parça parça bir yerde resim var bir yerde soru işareti ya da işte negatif pozitif öbür tarafta. Onları tahtada birleştirmek acayip hoşlarına gidiyor.” (Ö. 1)

Oyun, şarkı ya da etkileşimli oyunlara ağırlıklı olarak yer verilmesine rağmen ders içi etkinlik olarak fotokopi ile çoğaltılan yazılı materyaller ve testler de kullandığını ifade eden öğretmenler (%27.27) şunları belirtmektedir:

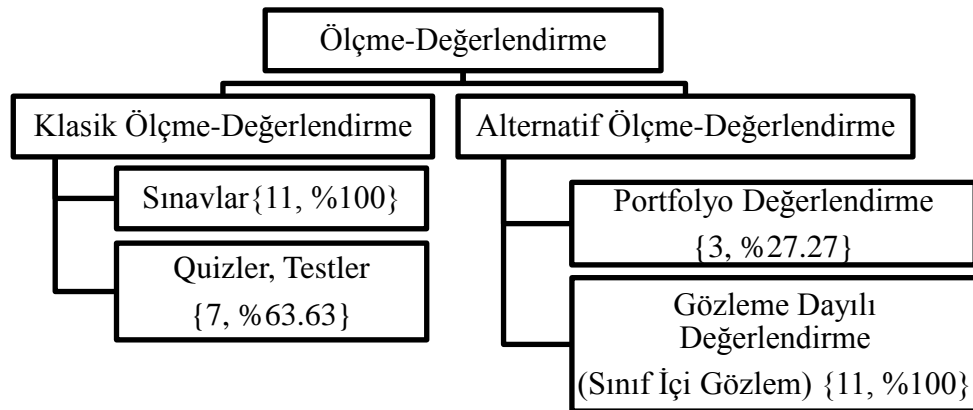
“Kitaplardan ziyade biz fotokopiler yapıyoruz. Dışarıdan araştırıyoruz, hazırlanmış buluyoruz, hazırlıyoruz, onları çoğaltıyoruz.” (Ö. 4)

“Kitabın çok faydasının olduğunu düşünmüyorum ben. Fotokopiye yöneliyoruz.” (Ö. 11)

Derslerinde ağırlık verdikleri etkinlik türleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamına yakını kelime öğretiminde ya da öğrenilenleri tekrar ederken oyunları kullandıklarını, özellikle interaktif olan oyunların çocukların ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen bir öğretmen oyunun etkili olduğuna inandığını fakat çok sık tekrarlandığında olumsuz etkilerinin de olduğunu öğrencilerde beklenti düzeyinin çok yükseldiğini, en ufak bir yazı yazmada veya daha durağan geçen bir derste dikkatlerinin çok çabuk dağılabildiğini ifade etmiştir. Oyunun yanı sıra şarkılar, drama ve rol oynama (role play), kesme, yapıştırma ve boyama etkinlikleri, yapboz ve bulmacalar da dil öğrenme süreçlerinde çok kullanılmaktadır. Aynı zamanda çevrimiçi siteler, WEB 2.0 araçları ve hazırlanan etkileşimli materyaller de sıkça faydalanılan etkinlikler arasındadır. Oyun, şarkı ya da etkileşimli oyunlara ağırlıklı olarak yer verilmesine rağmen öğretmenler ders kitaplarının beklenen düzeyde olmadığını belirterek, ders içi etkinlik olarak fotokopi ile çoğaltılan yazılı materyaller ve testler de kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.2.4. Dördüncü Soruya Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Ölçme-değerlendirme sürecinde hangi araçları/etkinlikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 9’da verilmiştir:



Şekil 9. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Araçlarına/Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Şekil 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin tümü MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2018) de yer aldığı üzere 4. Sınıflarda iki yazılı sınav yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %63.63’ü quizler ve ünite sonu testleri yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

“Neyi ne kadar öğrendik. Ne yaptık? Nereye kadar gelebildik? eksikleri görmek adına küçük küçük quiz gibi. quiz gibi değil de sözlü gibi aslında...” (Ö.4)

“2 ve 3’lerde quiz yapıyoruz. Bazen test tarzında, bazen ufak tefek yazmalı. Yazmadan ziyade, eşleştirme, boşluk doldurma...” (Ö.11)

“Ben çok yazılı yapma taraftarı değilim, o yüzden o ünitenin o esnada güzel öğrenilip öğrenilmediğine bakıyorum. Genel duruma bakıyorum yani tek bir dersin performansı değil de, öğrencinin diğer derslerde de, yaptığımız alıştırmalarda mutlaka kontrolünü yapıyorum.” (Ö.10)

“4. sınıflarda sınav yapıyorum, testler yapıyorum ara ara hani ne kadar öğrenmiş gibisinden. Daha çok sınıftaki davranışlarına dikkat ediyorum....mesela sınıf düzeyinde o çocuk nasıl kendini belirtebiliyor.” (Ö.6)

“Ders esnasında da sık sık quizler yapıyorum ki hazır olsunlar sınav zamanları.” (Ö.6)

“Ölçme değerlendirilmede sene sonu testleri oluyor mesela konu değerlendirme testleri oluyor konuların sonunda o şekilde yapıyoruz...” (Ö.3)

Öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin derse katılımlarına, derse karşı tutumlarına ve verilen görevleri yerine getirmelerine ilişkin sınıf içi gözlemlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Gözleme dayalı not veriyoruz ilkokulda. 4 sınıfta yazılı sınavlarımız, 2. ve 3. sınıflarda geliştirilmeli, iyi ve çok iyi diye not veriyoruz. ve bu da sınıf içerisindeki derse katılımı, Kendini ifade edebiliyor mu, öğrendiği kalıpları kullanabiliyor mu, bilgiyi transfer edebiliyor... bunları esas olarak değerlendiriyoruz.” (Ö.7)

“O anda dönütlere bakıyorum Evet belirli bir şablona ona göre değerlendirme yapıyoruz, belirli bir kazanımları sonuçta listeleyip buna uygun puan veriyoruz ama bence bu bile gerekli değil. Daha çok anlık değerlendirmeler benim için daha önemli.” (Ö.8)

“İki ve üçte zaten yazılımız yok sınıf içi performansına dayalı, bunların ölçekleri var. Ölçeklerde işte derse katılımı, ödev yapma, dersi dinleme, ilgisi..vs bu konuda ölçme değerlendirme kriterlerimiz var onları dolduruyorum.” (Ö.2)

“Aslında ders içi etkinliklere son senelerde daha çok önem veriliyor. Ders içi etkinlikler, katılım, çocuğun hazır bulunuşluğu daha çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö.6)

“Ölçme değerlendirme de zaten ikide üçte notlandırma yok sadece 4. sınıfta sınav sonucunda not veriyoruz. Onun haricinde temel prensip olarak 2’ler ve 3’ler de derse gelen materyali tam getiren öğrencilerin hepsine çok iyi veriyorum.” (Ö.9)

“Ödev listem oluyor mesela. Buradan ödev takibi yaparken mesela bana fikir veriyor. Bir de zaten çocuklar kendilerini belli ediyorlar. Derse katılan ilgili olan veya

gerçekten öğreniyor olan ya da öğrenmese bile derste ilgilenen onu zaten biz sınıflarımız kalabalık olmadığı için biliyoruz.”(Ö.3)

AOBM’de alternatif değerlendirme yaklaşımı olarak belirtilen Portfolyo değerlendirmeye ilişkin ise öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğrencileri ile portfolyo oluşturduklarını ve bunları düzenli olarak kontrol ederek değerlendirdiğini belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Evet, okul idaremiz de istiyor zaten, bir portfolyoları zaten çocukların var.” (Ö.2)

“Yıl içerisinde yaptığımız bütün çalışmalarını çocuklar bir dosyada topluyorlar, onları ben ara ara kontrol ediyorum. Yılsonunda da bunları sergiliyoruz.” (Ö.9)

“Portfolyo yapıyorum. Her öğrenci için ayrı ayrı.” (Ö.6)

AOBM’de yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bilgileri olmadığını ifade etmelerine rağmen bazı öğretmenler portfolyo oluşturduklarını fakat bunları değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir:

“Derste yaptığımız fotokopileri dosyalarında tutuyorlar Ama sene sonunda Biz onları toplayıp da bir değerlendirme yapmıyoruz.” (Ö.4)

“Zaten portfolyo aslında bir yerde uyguluyorum. Hepsinin bir İngilizce dosyası var zaten, diğer derslerden bağımsız tuttuğumuz.” (Ö.8)

Portfolyo değerlendirme yapmayan öğretmenler ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Portfolyo tutmalarını istiyoruz ama küçük oldukları için hepsi çok başarılı tutamıyor bunu, kaybediyor.” (Ö.7)

“Hiç yapmıyoruz. Ben en son portfolyo değerlendirmeyi üniversitede duydum ne yalan söyleyeyim size...Öğrenciler öyle alışmışlar ki bu verdiğiniz anında bitti “öğretmenim atabilir miyim çöpe?...Hemen çöpe atıyorlar, dosya falan getirmiyorlar yani, öyle bir şey yok. Onu yapamayız, o çok zor.” (Ö. 1)

“Çok fazla yapamıyoruz, ilkokulda çocuklar verdiğimiz bir ödevi işte bir dahaki hafta öğretmenim “annem sobaya atmış, kardeşim yırtmış” şeklinde geldiği için portfolyo çalışması biraz teoride güzel ama uygulamaya gelince sıkıntı yaşayabiliyoruz.” (Ö.10)

“Portfolyo değerlendirme çok yapmıyoruz yapamıyoruz açıkçası bizim için ütopya olan işte bu portfolyolar.” (Ö.3)

Bir öğretmen ise, portfolyo değerlendirmeyi eskiden yaptığını fakat şu anda yapmadığını şu sözleri ile belirtmiştir: “Eskiden öyle şeyler vardı, benim ilk başladığım zamanlarda, birkaç ayda bir bu tarz o konuyla ilgili bir şeyler yapıyorduk ama şu anda onu da kaldırdılar.” (Ö.11)

Ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları araçlar ya da etkinlikler sorulduğunda öğretmenler, öğretim programında yer aldığı ve ilgili yönetmelikte de ifade edildiği üzere 4. sınıflarda yazılı sınav yaptıklarını, 2. ve 3. sınıflarda ise sınav

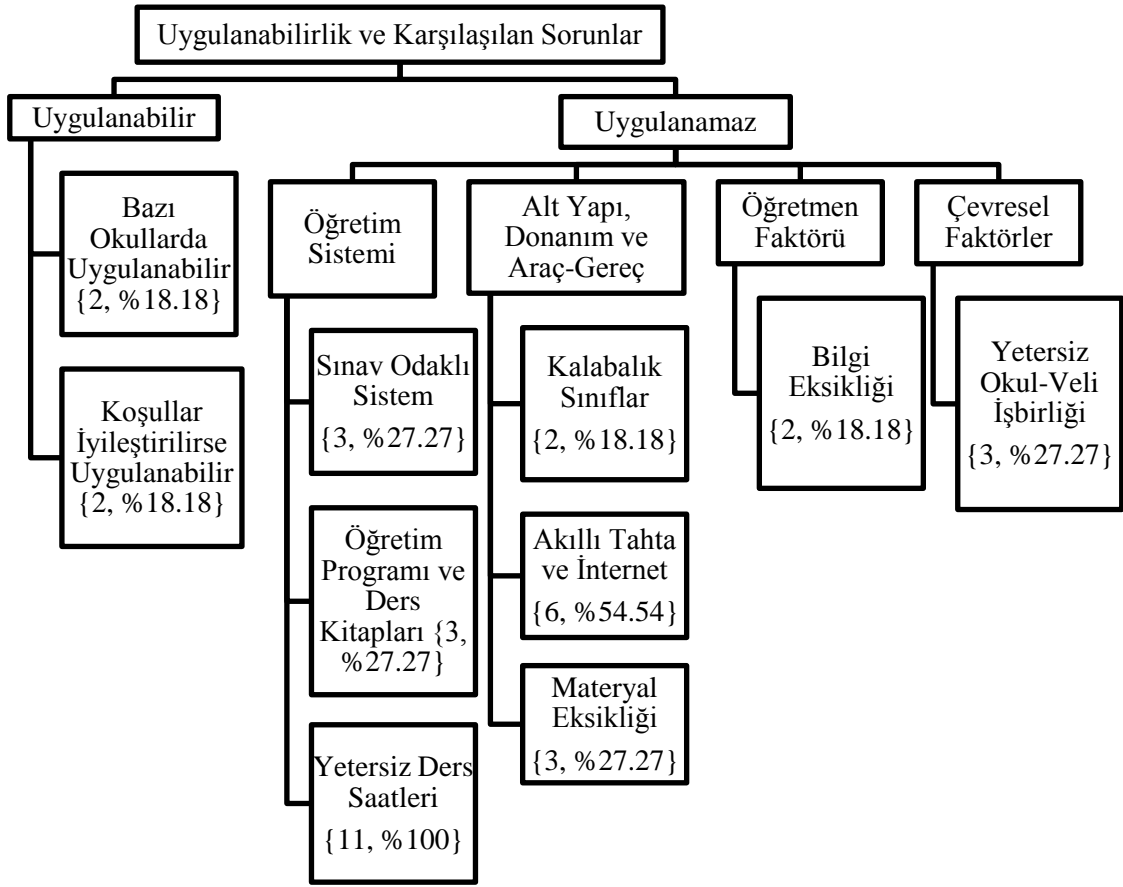
yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrencilerin ünitelerde neleri öğrendiklerini, hangi kazanımların tam olarak gerçekleştirilemediğini ve eksikleri görebilmek adına quizler ve ünite sonu testleri yaptığını ifade etmişlerdir. Yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin derslerdeki genel durumuna ve sınıf içi davranışlarına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin derse katılımlarına, derse karşı tutumlarına ve verilen görevleri yerine getirmelerine ilişkin sınıf içi gözlemlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

AOBM’de alternatif değerlendirme yaklaşımı olarak belirtilen Portfolyo değerlendirmeye ilişkin ise öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden bazıları okul idaresince istendiğini ya da sene sonunda yapılan etkinliklerle sergi açtıkları için öğrencileri ile portfolyo oluşturduklarını ve bunları düzenli aralıklarla değerlendirdiklerini belirtirken bazı öğretmenler öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri dosya halinde sakladıklarını fakat bunları değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı ise portfolyo çalışmalarını yapmanın mümkün olmadığını, öğrencilerinin yaşlarının çok küçük olması nedeniyle yaptıkları çalışmaları muhafaza edemediklerini ve saklamak yerine etkinlik biter bitmez kâğıdı atmayı düşündüklerini, ailelerin de tutulan dosyalara yeterli hassasiyeti göstermediklerini ve bazı kesimlerde ise maddi külfet olarak algılandığını belirtmişlerdir. Bu nedenle, portfolyo değerlendirmeyi “ütopik” ve “teoride güzel fakat pratikte sıkıntılı” olarak tanımlamışlardır.

4.2.5. Beşinci Soruya Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan “AOBM’nin uygulanabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 10’da verilmiştir:



Şekil 10. Öğretmenlerin AOBM'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 10'da görüldüğü gibi görüşme yapılan 11 öğretmenden sadece bir tanesi AOBM'yi okuduğunu belirtmektedir ve “Anlaşılabilir. Çok çok anlaşılır. Çok yalın, algılanabilir bir anlatım var orada. Her bölümde okumada şunu yapabilir, yazmada şunu yapabilir ya da yapamaz, çok anlaşılır.” (Ö. 5) diyerek metnin anlaşılabilir olduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanabileceğine inanmadığını şu sözleri ile belirtmektedir:

“İlkokullarda uygulanamaz, MEB okullarında uygulanamaz. Zaten toplumdaki dil öğretiminin temel sorunu 40 dakikalık görüntüsel bir ders. Dersin 20 dakikasında mesajınızı alıyorlar, o 20 dakikada ne yaparsanız odur. Yani 20 dakikada bir kişiye dil öğretebiliyorsanız, mucizesiniz zaten. Bence uygulanabilirliği yok” (Ö. 5)

AOBM'nin mevcut koşulların iyileştirilip gerekli koşullar sağlanabilirse uygulanabilir olduğunu dile getiren diğer öğretmenlerin görüşleri ise aşağıda sunulmuştur:

“Uygulanabilir, kalabalık sınıflar zorlar ama uygulanabilir.” (Ö. 7)

“İlkokul düzeyinde ona uygun kitaplar basılsa bence uygulanabilir. Yani o da uygun bir müfredat programı yapıldığı takdirde Öğretim metodu seçildiği takdirde ve kitabın hazırlandığı takdirde artı bir de dediğim gibi sınıfta da buna uygun fiziki şartlar da olacak. O zaman neden uygulanmasın, yapılabilir.” (Ö. 4)

Şartların iyileştirilmesi ile uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra AOBM'nin sadece imkânları iyi olan okullarda uygulanabileceğini ve köy okullarında kullanılamayacağını dile getiren öğretmenlerin görüşleri ise şu yöndedir:

“Belki merkez okullarına göre uygulanabilir çünkü çocukları zaten hazır düzede oluyorlar, daha çok ilgili oluyorlar, veliler daha çok ilgili oluyor. Ama mesela köy okulunda bizim veli potansiyelimiz yok.” (Ö. 6)

“Uygulayabiliyor muyum? Açıkçası uygulayabildiğimi düşünmüyorum. Örneğin ben bir köy öğretmeniyim merkezdeki bir öğretmenin uyguladığı ilkeler ve metotları çok rahat uygulayamıyorum kendi dersimde.” (Ö. 2)

AOBM'nin olumlu yönleri olduğunu düşündüğünü ve mümkün olsa uygulamak istediğini fakat bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadığını belirten bir öğretmen, bu görüşünü “Uygulanmasını isteriz biz de ki, biz de maksimum derecede faydalı olmak için oradayız, o sınıftayız, onun için uğraşyoruz ama dediğim gibi önce bizim eğitilmemiz lazım. Ben açıkçası bilmiyorum açıkça söyleyeyim.” (Ö. 1) sözleri ile dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise AOBM'ye ilişkin bilgi ve örnek uygulamaların eksikliğine değinerek şunları söylemiştir:

“Bununla ilgili bir alt yapımızın olduğunu düşünmüyorum ama açıkçası bununla ilgili bana gösterilmiş bir örnek yok, bana sunulmuş hiçbir kaynak yok, hani evet ben kendi adıma bir şeyler yapabilirim, bulabilirim, geliştirmeliyim, öğretmenim tabi ki ama bir kılavuz ya da daha önceden bir yaşanılmışlık olunca işler çok daha kolaylaşıyor. Ama şu anda bununla ilgili dediğim gibi çok uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum, kendim de zaten çok uyguladığımı düşünmüyorum.” (Ö. 3)

AOBM'nin ilkokullarda uygulanabilir olmadığını dile getiren öğretmenlerin tamamı bunun nedeninin ders saatinin azlığı olduğunu belirtmişlerdir:

“Ben biraz şüpheliyim açıkçası ülkemizdeki uygulanabilirlik durumundan. Ders saatleri zaten şu an çok az, mümkün değil yani yetiştirilmesi.” (Ö. 8)

“İlkokullarda uygulanamaz, MEB okullarında uygulanamaz. Zaten toplumdaki dil öğretimin temel sorunu 40 dakikalık görüntüsel bir ders, 20 dakikada mesajınızı alıyorlar 20 dakikada ne yaparsanız odur. Yani 20 dakikada bir kişiye dil öğretebiliyorsanız, mucizesiniz zaten. Bence uygulanabilirliği yok.” (Ö. 5)

“Ders saatlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Ö. 2)

“İlkokullarda 2 saat İngilizce, 2 saat de yeterli değil ki tam bir şeye başlıyorsun ve süre bitiyor. Bir de ilkokul çocuğunun hemen motivesini sağlamak bir anda adapte edip derse başlamak, onu sürdürebilmek çok uzun anlamda çok zor.” (Ö. 4)

“Yetersiz olduğunu düşünüyorum çünkü iki saat üst üste. çocuk bir hafta boyunca görmüyor ve sadece tekrar eden çocuk unutmadan geliyor.” (Ö. 11)

“Ders saatimiz az diye düşünüyorum.” (Ö. 6)

“Bizde çok az, çok net yani.” (Ö. 1)

“Bizim sadece iki saatimiz var, haftada iki defa görüşebiliyoruz. Hani her hafta bir kere şansımız oluyor ve o çocuklara onu bir kere verdik verdik, öyle bir şey oluyor. Ama tabii ki ben açıkçası ders saatleri çoğalırsa bilmiyorum belki daha yapılabilirliği belki de artar diye düşünüyorum en azından öyle bir umudum var.” (Ö. 3)

“Ders saatinden kaynaklanan bazen sıkıntılarımız oluyor. İstedığımız gibi dersi tamamlayamıyoruz.” (Ö. 9)

Öğretmenlerin %27.27’si AOBM’nin uygulanabilir bulunmamasının bir diğer nedenini ise ders saatlerinin azlığına bağlı olarak müfredatın çok yoğun oluşu ve ders kitaplarının yeterince faydalı hazırlanmamış olması olarak belirtmiştir:

“Aynı konuda oyuncaklar var, renkler var. Hem speaking yapmaya çalışacağız hem oyun oynayacağız. Bunları bu kadar yoğunlaştırmışlar ki bu gerçekten minimize edilmiş hali bu sene ona rağmen biraz daha böyle az müfredat, kelime bazlı, oradan oyuna bağlayalım, böyle şeyler olması lazım sanki ilkokulda özellikle gitmiyor öbür türlü.” (Ö. 1)

“Bana Milli Eğitim’den verilen kitap çerçeve metnin neresinden geçiyor? Bilmiyorum. Ben çok uygun dikkat edilip edilmediğinde tereddütlerim var.” (Ö. 5)

“Bizim sadece iki saatimiz var, haftada iki defa görüşebiliyoruz. Her hafta bir kere şansımız oluyor ve o çocuklara onu bir kere verdik verdik, öyle bir şey oluyor. Diğer türlü çünkü gerçekten konular da fazla, birkaç hafta sonra mesela aynı haftalara geri dönmek gibi bir vakit mümkün olmuyor sadece iki saatte müfredatın yetişmesi için. Her haftanın bir konusu var. Ver her hafta sen o iki saatte çocuklarla o konuyu halletmelisin.” (Ö. 3)

Son olarak bir öğretmen okulunda öğrencilere sürekli deneme sınavları yapıldığını ve bunun zaman ve motivasyon sorunlarına neden olduğunu şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Morpa tarzı şeylerden sınıf bazlı sınav oluyorlar. Çocuk onu görmemiş oluyor çünkü atıyorum çarşamba günü oluyorlar ama benim dersim Cuma günü son iki saat oluyor. Her hafta İngilizce’den yanlış var. Neden biz bunu görmedik biz bunu ne zaman göreceğiz? böyle şeylerle uğraşyoruz yani sınav olayı gerçekten bilmiyorum bizden kalkmalı, ilkokul sınava göre değil.” (Ö. 1)

Fiziki koşullar, alt yapı ve donanım açısından bakıldığında ise sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasından dolayı AOBM’yi uygulanabilir bulmadıklarını dile getiren öğretmenlerin (%18.18) görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

“Sınıflarım en az 36-38-40. Kalabalığımız çok. Sınıf yönetimi açısından da çok zor oluyor çocukları bir arada tutma, etkinlik yapmaya çalışma...” (Ö. 1)

“Mevcutlarımız çok kalabalık bizim. Sınıflarımız 35-40 kişi. Öğrenci merkezli etkinlik yapmaya çalışıyoruz ama ne kadar her öğrenciye yetişiyoruz orası tartışılır.” (Ö. 7)

Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54.54) okullarının fiziki koşullarının iyi olmaması özellikle akıllı tahta bulunmaması nedeniyle AOBM’yi uygulanabilir bulmadıklarını dile getirmişlerdir:

“Akıllı tahtamız yok, bu çok büyük bir eksiklik ilkokulda.” (Ö. 4)

“Projeksiyon kullanamadığımız sınıflar bile var ne yazık ki, ki onlarda çok sıkıntı oluyor mesela. Kesinlikle daha az anladıklarını görüyorum ben.” (Ö. 11)

“Evet yani akıllı tahta kesinlikle çok büyük bir ihtiyaç. Biz şimdi projeksiyonla en fazla yansıtabiliyoruz. O da her sınıfta yok zaten ama hani akıllı tahtada birçok oyunlar var, biraz daha çocuğu derse katabilecek bir şey. Bunun eksikliğini ben çok yaşıyorum.” (Ö. 8)

“Altyapı, şu an üç okul dolaşıyorum, gittiğim okulların iki tanesinde akıllı tahta var bir tanesinde yok. Akıllı tahta çok gerekli bir şey bence bizim için evet projeksiyon vesaire onlar da ama; çocuğun dokunarak bir şekilde kendini daha interaktif bir şekilde derse dahil etmesi çok faydalı oluyor veya en az izleyeceğimiz bir videoda bile projeksiyondan izlemekle akıllı tahtadan izlemek çok farklı o yüzden biraz teknoloji gerekiyor. Ses sistemi için en başta yani dinleme yaptırmak istiyoruz evet ama ne yazık ki dinleme koşullarında hoparlörde sıkıntı varsa bilgisayardan temin etmeye çalışıyorsak o zaten büyük sorun yaratıyor.” (Ö. 10)

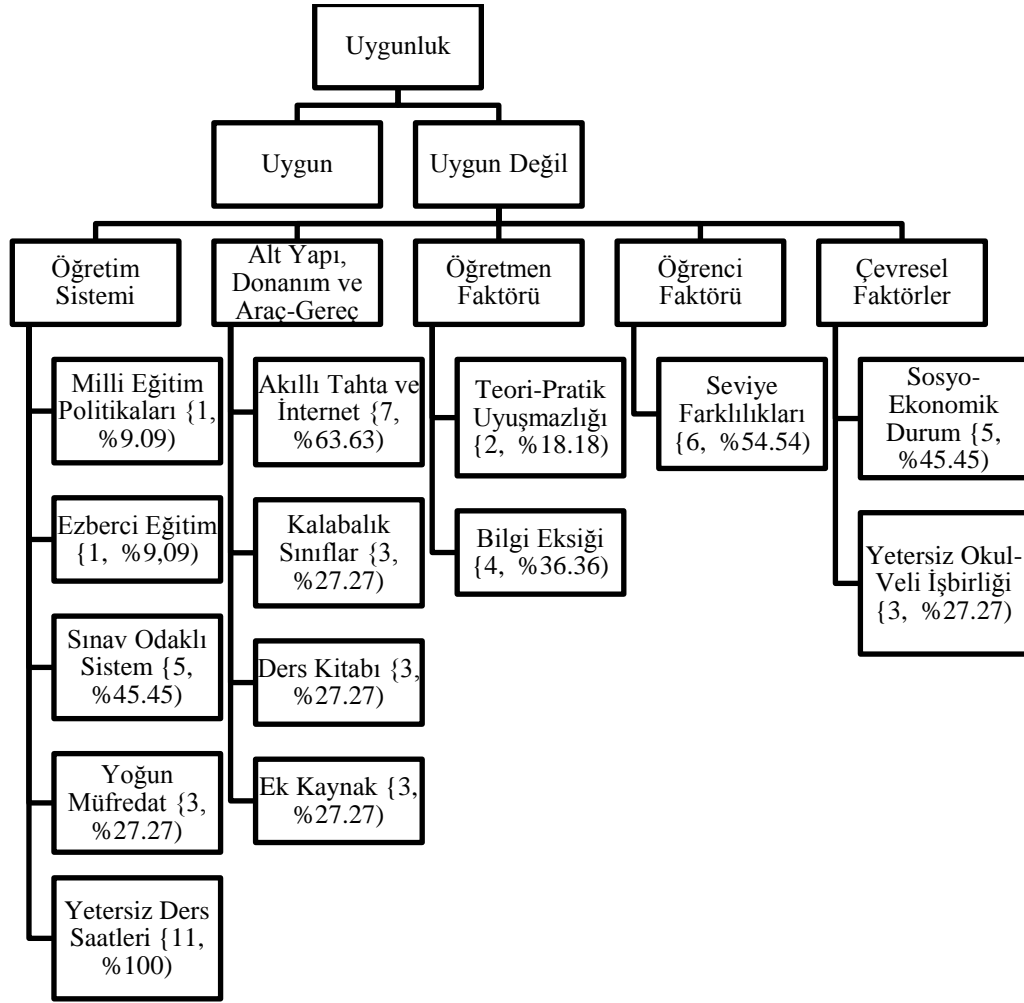
“Sınıflar dolu bir de biz sabahçı öğlenci okul sonrasında yapmaya çalıştığım herhangi bir çalışmayı da gerçekleştiremiyorum. Salonumuz da yok. Okulumuzun fiziki imkânı bu konuda yetersiz maalesef.” (Ö. 9)

Çevresel faktörler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin %27.27’si; velilerin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını, gereken önemi göstermediklerini ve çocuklarına yeterli desteği sağlamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

“OKUL G’de Biraz daha veliler ilgisiz, veliler ilgisiz olunca çocuk da umursamıyor ki şöyle düşünen öğrencimiz çok: “Okuyup da ne yapacağım? Zaten çoban olacağım ya da evleneceğim kızlar için diyeyim.” (Ö. 6)

“Okulumuzun ne kadar donanımlı olmasına rağmen öğrencilerimizde bir o kadar maalesef kültürel olarak sıkıntılı. Çok parçalanmış aile çocukları var yani çocukların İngilizceden çok daha fazla büyük dertleri var. Onun için yani onları ben kendi çocuklarımı düşününce böyle bir eğitimi düşününce yani bana ütöpik geliyor açıkçası. Ama dediğim gibi çocuklarımızın çok daha büyük sorunları var dediğim gibi bir portfolyo kaçınıcı sırada gelir bilmiyorum” (Ö. 3)

AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 11’de verilmiştir:



Şekil 11. Öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'ne uygunluğu ile ilgili soru yöneltildiğinde bir öğretmen aslında yapılabilir olduğunu fakat mevcut koşulların bunu zorlaştırdığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Aslında uygulanabiliyor ama ders saatlerimiz çok az ve mevcutlarımız çok kalabalık. Onun dışında yapılamayacak bir şey değil.”(Ö. 7)

AOBM'yi Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygun bulmamasının nedeninin öğretim sisteminden kaynaklandığını, milli eğitim politikalarının, ezberci eğitim anlayışının ve sınav odaklı sistemin uygulamaları güçleştirdiğini belirten öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Türk Eğitim Sistemi'ne çok fazla uygun olduğunu düşünmüyorum. Hep böyle havada ayakları yere basmayan politikalar.” (Ö. 3)

“Gerçekten çok sınırlı öğreniyorlar kalıp öğrenemiyorlar. Cümle kurmayı öğrenemiyorlar. Evirip çevirmeyi öğrenemiyorlar. Sadece pıt pıt pıt kelimeleri ezberleyebiliyorlar” (Ö. 3)

“A1’i de bitirsen B1’i de bitirsen, bitirmiş gibi de görünsen, tam anlamıyla bitmiş olmuyor sanki. Neden? Hedefimiz sınav bizim, sınavcımız biz. Şu an 4. sınıftan 5. sınıfa geçen çocuklar bile hemen daha şimdiden acaba benim dönemimde sınav ne olacak diyor. Bir de bu deneme sınavı furyası koşturuyor. Çocuklar illallah dedi okula gelmek istemeyen çocuklar ve o gün kâğıdını vermek istemeyen çocuklar var.” (Ö. 1)

“Ben öğrencilere herhangi bir yazılı yapmayı öğrenciyi damgalamak gibi görüyorum tam sevmesi gereken ilkokul 4 çağında İngilizce’ye şevkle ateşle başlamış bir çocuk bir bakıyorsunuz ki yazılıdan 40 almış 50 almış ya da 60 almış demoralize oluyor. Yapanlara başarılılar dilerim deyip yarışmadan çekiliyor.” (Ö. 5)

“Şimdi şöyle bir şey var... Bir kere çocuklar bu dile bir sınav ve derslerden biri olarak bakıyorlar. Onun içinde illa ki biz onlara yazılı yapıyoruz ya da liseye giriş sınavlarında ya da üniversiteye giriş sınavlarında üzerlerinde bir yük hissediyorlar.” (Ö. 3)

Öğretmenlerin tamamı ders saatlerinin yetersizliği ve buna bağlı olarak da müfredatı yetiştirememeleri sebebiyle AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bir ünite de öğrendiğimiz şeyin üstünü kapatıyoruz bir daha geri dönemiyoruz. Çünkü müfredat yoğun, öğretmemiz gereken çok şey var, öğrenci sayısı fazla, geriye dön bir daha ileri git... Yetişemiyoruz. Ders saatimiz çok az.” (Ö. 7)

“Ders saati arttırılırsa Aslında o da yoğun gelmeyebilir. Ama ders saati ile alakalı bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum.” (Ö. 8)

“Ders sayısı ya da şöyle çocukların İngilizce ile muhatap olma zamanları genişletilmeli bence. Onun için bir kere uygun değil. Bu kadar kısa zamanda böyle bir şeyin olması zaten imkânsız.” (Ö. 3)

“ Ya ben hep ne söylüyorum derslerimiz her gün birer saat olsaydı, ben çocukla daha güzel iletişim halinde olabilirdim.” (Ö. 10)

Alt yapı, donanım ve araç-gereç bakımından AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fiziki koşulların bütün okullarda eşit olması çok daha iyi olacak Türkiye genelinde. Üç okula gittiğim için bu ayrıma varabiliyorum.” (Ö. 10)

“Donanımda sıkıntılar var bizde, çocuğun kendini İngilizce alanında geliştirebileceği İngilizce okul dışında ve bu ders dışında kullanabileceği hiçbir yer yok.” (Ö. 8)

“Türkiye’de de konuşma düzeyi toplumda çok düşük olduğu için çocuk bu konuşma alanını zaten iki saat dışında hiçbir yerde bulamıyor.” (Ö. 9)

“Kaynaklar alınabilir ama şimdi maddi açıdan zor. Evet bizim o anlamda biraz yetersizliğimiz var ama bizim gibi bir sürü okul olduğunu da, Türkiye genelini de düşünecek olursak sorun var yani. Akıllı tahta olsa, interaktif olarak çocuk da bunu yapabilir, daha hoşuna gidecek.” (Ö. 4)

“Okul eğitim sistemlerine uygun değil. Ne derslik sayısı, ne sınıf sayısı, ne müfredatın sunulduğu... Yapılamayacak yani Türkiye’de sınıflarımız yeterli mi? Değil.” (Ö. 5)

“Sınıf mevcutlarımız inanılmaz kalabalık. Bu da etkinlikleri sınırlandırıyor. Belki tekli eğitime geçildiğinde biraz daha düzene geçebiliriz. Ama kalabalık sınıf çok zor ya gerçekten sınıf yönetimi açısından da çok zor oluyor çocukları bir arada tutmak.” (Ö. 1)

“Ek kaynak kullanmamamız gerektiği söyleniyor o yüzden de biraz fotokopiye dayanıyoruz ne yazık ki kendimiz hazırlayabildiğimiz kadar. Aslında milli eğitimin de bu açıdan destek vermesi gerekiyor en azından test kaynağı olarak veya farklı şekillerde mutlaka destek vermesi gerekiyor.” (Ö. 10)

“Keşke bizim tüm kaynaklarımız, materyallerimiz bize bakanlığımız tarafından sunulsa.” (Ö. 7)

“Kitaptan ziyade bence direk materyal gönderseler daha güzel olur diye düşünüyorum.” (Ö. 11)

“Öncelikle uygulanan ders materyalleri buna uygun olmalı...” (Ö. 5)

Öğretmen faktörü açısından değerlendirildiğinde ise görüşme yapılan öğretmenlerin %36.36’sı AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygun ve Türkiye genelinde uygulanabilir olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri gerektiğini belirtmekte, iki öğretmen (%18.18) ise teori ile pratiğin birbirinden farklı olduğunu dile getirmiştir:

“Yani bu başvuru metninin uygulanabilir olabilmesi için ben 12 yıllık bir öğretmenim çok bir bilgim yoksa eğer nasıl uygulanabileceği düşünemiyordum bana bu konu ile ilgili bir bilgi bir seminer bir şey düzenlenmiş olsaydı Şu an ben de çok yardımcı olabilirdim. Ha diyeceksiniz ki Öğretmenim siz araştırıp da okuyabilirsiniz ama biz şöyle bir şeye sahibiz işte Türk milleti olarak mı bilmiyorum bir şeyi Al bunu okuyacaksın, al bunu göreceksin yapacaksın denmediği takdirde Biz yapmayan bir milletiz açıkçası.” (Ö. 2)

“Bizim bu konuda biraz bilgilendirilmemiz lazım ki yani ben 10 senelik öğretmenim 11. yılımı çalışıyorum. Kat be kat çalışan öğretmenim var. Tek bir harfine dair dahi fikri olmayan arkadaşlarım var yani biliyorum. Bizim önce bu konuda biraz doldurulup ki çocuklara bunları yansıtabilmemiz lazım.” (Ö. 1)

“Bize öğretilen kazanımlarla, öğrencilere uyguladığımız yani birebir uygulama arasında oldukça farklar var öyle diyeyim. Üniversitede bize öğretilen işte öğrenci şu düzeye gelecek gibi donanımları tam olarak yaşayamıyoruz şöyle bazı eksiklerimiz var.” (Ö. 6)

“Bizde şöyle bir şey var. Kâğıt üstünde her şey çok iyidir çok mükemmeldir ama uygulamaya gelince maalesef uyumsuzluklar yaşıyoruz. Hani Evet belki kazanımlar AOBM ile uyumlu gözüküyor olabilir ama uygulama kısmına gelince biz çok yetersiz.” (Ö. 8)

Öğrenci seviyesindeki farklılıklar ve çevresel faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

“Balıkesir’in her yerinden öğrencimiz var. her yerden geliyorlar Pamukçu’dan TOKİ’den, Sakarya mahallesinden ve Bahçelievler’den.... Çok zor yani Keşke pamukçudan gelen pamukçuda biraz daha farklı olabilir yani bizim okulda gerçekten vasat kalıyor.” (Ö. 1)

“Aynı sınıfta hak ederek geçmiş olan çocuk var, hiç hak edilmeden yukarıya taşınmış çocuk var ya aynı potada eritilmesi istendiğinde ben o sistemi nasıl uygulardım ki? Dil sınıflarında, dil başarısı becerisi, sınıfla bir yükselmemeli, seviyeyle yükselmeli.” (Ö. 5)

“Yani okullar arasında nitelik anlamında çok büyük farklılıklar var en başta bence temel özellik o.” (Ö. 10)

“CEFR’da sanki daha A1e yaklaşılmış düzeyde olan ülkelerin öğrencileri varmış gibi davranılıyor aslında öyle bir düzey yok bizim ülkemizde bizim şu an. Yani mesela çocuk haftada iki saat beni görüyor ama evde bir şey anlamadığı zaman paylaşabileceği ya da konusunda komşusunda bir yerde işte arayıp da bir şey sorabileceği kişi sayısı çok az o yüzden o kalıyor orada.” (Ö. 9)

“Uygulanabilir mi biraz zor bence. Yani okullar arasında nitelik anlamında çok büyük farklılıklar var.” (Ö. 10)

“Uygunluk açısından çocuk eğitim sistemine göre bakarsan uygulanabilir inanılmayacak bir şey yok ama bölge bölge, yer yer, şehir şehir ayırdığımız zaman olmuyor.” (Ö. 2)

“Her okul için değil sanki.” (Ö. 11)

“Her okul için olmayabilir ama uygulanabilecek okullar var.” (Ö. 4)

“Uygulanabilirliği bir sahil beldelerinde var bana göre maalesef. Çünkü bu yetersiz saat ve yapılan çalışmaların bu konuda yetersiz olması, Türkiye’deki bireylerin İngilizce öğrenememesine sebep oluyor.” (Ö. 9)

“İngilizce öğrenmede sadece okulla sınırlı kalıyoruz biz, okuldan çıktıktan sonra atıyorum 2 saat dersim var benim hafta içerisinde çocuklarla, 2 saatte bende ne görüyorsa o. Tabii ki yönlendirmeye çalışıyoruz, işte kitaplar alıyoruz, görsellerle... Yalnız ama evde Veli ile iletişim kuramıyorum. Veli çok fazla ilgili olmadığı takdirde ben iki saatte ne yapabiliyorsam o.” (Ö. 2)

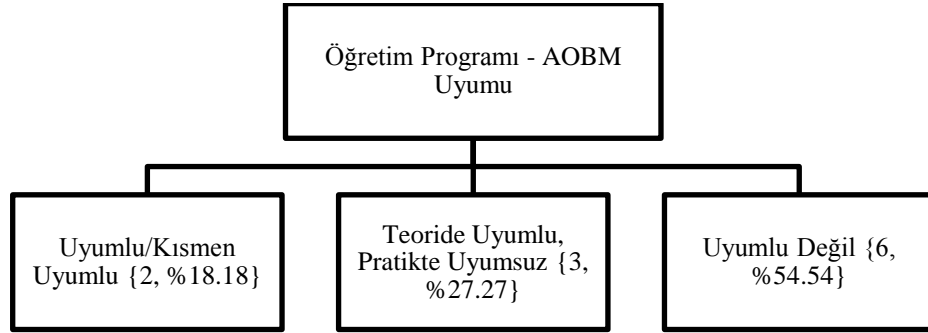
“Türk Eğitim Sistemi hakkında... zor... Mesela bir kere insanlarda şöyle bir algı var, Birçok İnsanda biz neden İngilizce öğreniyoruz ki, onlar da İngilizce öğreniyor mu? ...İlkokulu geçtikten sonra artık önlerinde bir sınav engeli var. O sınavda onların istedikleri okula hangi ders götürecekse ona ağırlık veriyorlar. Dolayısıyla İngilizce bir kenara atılıyor gibi geliyor bana.” (Ö. 7)

AOBM’nin uygulanabilirliği konusundaki görüşleri sorulduğunda öğretmenler çerçeve metnin anlaşılır olduğunu fakat Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarda uygulanabileceğine inanmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da eğitim sisteminin sınav odaklı oluşu, ders saatlerinin azlığı, kalabalık sınıflar, yetersiz alt-yapı ve fiziki donanım öğrenci seviyesine uygun olmayan ders kitapları, akıllı tahta ve internetin olmayışı, materyal eksikliği, öğretmenlerin AOBM ile ilgili ve öğretim sürecindeki bilgi eksikliği ve yetersiz okul-veli işbirliği gibi olumsuzlukları göstermişlerdir. Yalnızca şartların iyileştirilmesi koşuluyla AOBM’nin uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra AOBM’nin sadece imkânları iyi olan okullarda uygulanabileceğini ve köy okullarında kullanılamayacağını dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Bazı öğretmenler ise AOBM’nin olumlu yönleri olduğunu düşündüğünü ve mümkün olsa uygulamak

istediğini fakat bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadığını belirtmiş, AOBM'ye ilişkin bilgi ve örnek uygulamaların eksikliğine değinmiştir. Bu eksikliklerini giderebilmek ve AOBM'yi daha etkili kullanabilmek adına öğretmenlere hizmetiçi eğitimler düzenlenmesinin etkili ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı öğretmenler AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygun olduğuna inanmadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.6. Altıncı Soruya Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu olan “AOBM'nin mevcut öğretim programı ile uyumu hakkındaki düşünceniz nedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 12'de verilmiştir:



Şekil 12. Öğretmenlerin AOBM'nin Mevcut Öğretim Programı ile Uyumuna İlişkin Görüşleri

Şekil 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü (%54.54) AOBM ile mevcut öğretim programını uyumlu bulmamaktadır:

“Hayır, müfredat bence uygun değil. Kazanımların çoğu denk gelmiyor, karşılık bulmuyor.” (Ö. 5)

“Yani çok vakıf değilim CEFR'a ama ben çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çok basit düzeyde kaldığımı düşünüyorum. Sadece kelime öğretimi yapıyor gibiyiz. Hani kendiniz cümle kurmazsanız ya da öğretmezseniz sanki kitaba ya da müfredata göre hiçbir şey öğretmememiz gerekiyor. Sadece adını sorma, nasılsın deme vs.” (Ö. 11)

“Şu an mevcut olan sistemlerin CEFR'ın çok da uyumlu olduğunu düşünmüyorum.” (Ö. 3)

“Hmm.. bizim programlarımızı düşünüyorum.... tam anlamıyla değil. Aslında CEFR uyumlu olduğunu düşünüyoruz ama dilbilgisi istemesek de var, gramer var ve onu vermeden de olmuyor. Yani tam anlamıyla uyumlu değil bence. Bizim müfredatımız ağır.” (Ö. 7)

“Hayır, kesinlikle uyumlu değil, basit ve yetersiz. Sadece kelime... gramer yok, speaking de yok.” (Ö. 4)

Öğretmenlerin %27.27'si ise mevcut ilkökul İngilizce öğretim programının teoride AOBM'de yer alan ilke, yöntem ve stratejilerle uyumlu olduğunu fakat uygulama safhasında gerek alt yapı ve donanım gerekse öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıklardan dolayı istenilen verimin alınmadığını ifade etmektedir:

“Aslında teorik olarak baktığımızda uyumlu yani bir sıkıntısı yok, ama uygulamaya geçerken ne yazık ki bizde bir şeyler ters gidiyor yani onu çözemiyoruz da yani eldeki koşul, eldeki malzemeden mi kaynaklanıyor... Teoride kalıyor.” (Ö. 10)

“Uyumlu olduğunu düşünüyorum zaten ama CEFR’ın tam içeriği ile ilgili çok bir şey diyemeyeceğim. Ama şu anki uyguladığımızın üzerine biraz daha katıldığını düşünüyorum ama seviye seviye ayrıldığı zaman da olmuyor işte olmuyor ya.” (Ö. 2)

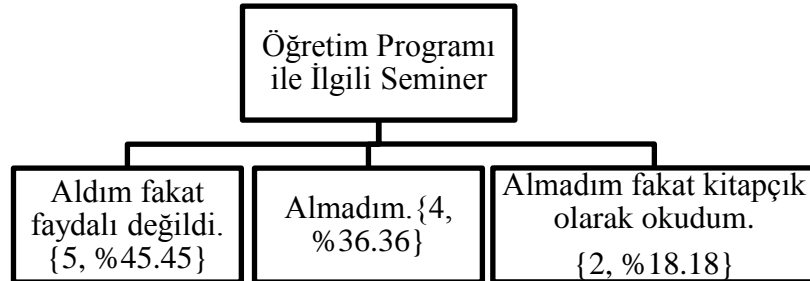
“Ders defterine yazdığımız “Students will be able to recognize the numbers” kazanımını tam olarak verebiliyorum ama sürekliliği yok örneğin ünite de işlediğin bir konuyu bir sonraki ünite de uygulamaya gel, orada gördüğü sayıları ikide üçte de görüyor olabilmesi lazım ki biz üzerine koyabilelim. niteler birbirine uyumlu gidiyor ama konular çok fazla. Geriye sırayış yapsın istiyorum bazı konularda.” (Ö. 2)

İki öğretmen ise (%18.18), mevcut ilkökul İngilizce öğretim programının AOBM ile uyumlu olduğunu ya da öğrencilerin seviyeleri de göz önünde bulundurularak uyumlu hale getirilebileceğini düşündüğünü ifade etmektedir:

“Aslında öğretmenin elinde, yani onu uyumlu hale getirebiliyoruz. Yani sonuçta fiziki şartlar, çocuklar farklı atıyorum bir kolejdeki çocuğa öğretmek farklı olur, bir köy okulundaki çocuğu öğretmek farklı olur. Onun ihtiyacı nasılsa ona göre düzenlenip tekrardan yapılabilir diye düşünüyorum. Yani öğretilir.” (Ö. 6)

“Bence uyumlu. uyumlu hale getirilmiş, kullanılan etkinlikler kazanımlar... Bir problem olduğunu düşünmüyorum ben ama işte dediğim gibi biz çok üstünde durmuyoruz. Bundan sonra daha iyi bakarım aslında.” (Ö. 1)

Elde edilen görüşleri sağlıklı değerlendirebilmek adına öğretmenlere daha önce mevcut ilkökul İngilizce öğretim programı ile ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Şekil 13'te verilmiştir:



Şekil 13. Öğretmenlerin Mevcut İlkökul İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Eğitim Alma Durumları

Öğretmenlerin %45.45'i mevcut öğretim programı ile ilgi bir seminere katıldıklarını fakat bunun tam anlamıyla verimli olmadığını ifade etmişlerdir:

“Geçen sene bir seminere katılmıştık daha çok genel kazanımlarda değişikliklerle alakalıydı.” (Ö. 10)

“Kazanımlarla ilgili değişiklikler olduğunu, yani mümkün olduğunca kazanımların azaltılmaya çalışıldığı söylendi.” (Ö. 9)

“İki sene önceydi sanırım. Müfredat genel olarak değiştirildiğinde bir toplantı yapıldı. Çok da faydalı olduğunu düşünmediğim bir toplantıydı.” (Ö. 11)

“Çok saçma bir toplantı oldu.” (Ö. 4)

“Yok hayır, yani aslında sene başında Sanki bir toplantıda konuşulmuştu ama çok biliyorsunuz. Her toplantı gibi dikkate alınmadı. Yani bilmiyorum.” (Ö. 8)

Öğretmenlerin %36.36'sı ise mevcut öğretim programı ile ilgi herhangi bir seminere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Seminere katılmamalarına rağmen öğretim programını okuduğunu belirten iki öğretmenin (%18.18) görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Evet kitapçık olarak var, okudum.” (Ö. 5)

“Okudum. Yani okul çapında, kendi içimizde seminer döneminde sanıyorum öyle bir üstünden geçmiştik öğretim programının.” (Ö. 7)

Mevcut öğretim programını AOBM temelli yapılandırılmış olmasına rağmen öğretim programı ile ilgili hiçbir toplantıda AOBM hakkında herhangi bir bilgi paylaşımı yapılmamıştır:

“Hiç hatırlamıyorum. Hayır.” (Ö. 11)

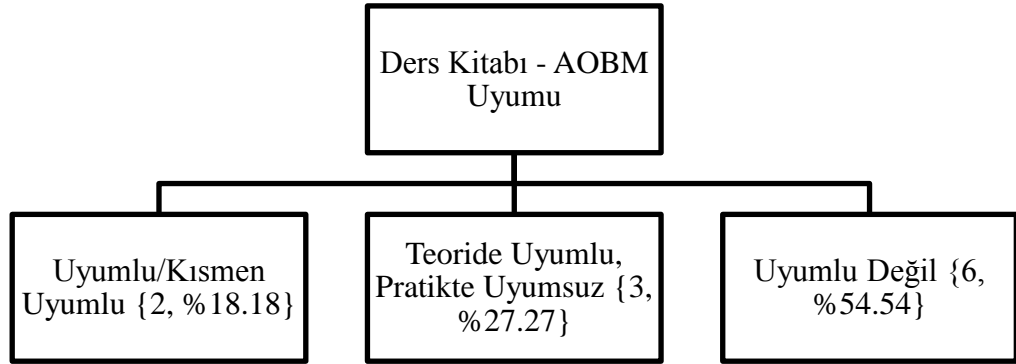
“Yok hayır bahsedilmedi.” (Ö. 4)

“AOBM'nin mevcut öğretim programı ile uyumu hakkındaki düşünceniz nedir?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin yarısından fazlası AOBM ile mevcut öğretim programını uyumlu bulmadıklarını, öğretim programının gramer ve kelime öğretimi ile sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler arasındaki genel kanı, öğretim programının teoride AOBM'de yer alan ilke, yöntem ve stratejilerle uyumlu olduğu fakat uygulama safhasında gerek alt yapı ve donanım gerekse öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıklardan dolayı istenilen verimin alınamadığıdır. Elde edilen görüşleri sağlıklı değerlendirebilmek adına öğretmenlere daha önce mevcut ilköğretim İngilizce öğretim programı ile ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden yarısı eğitim aldıklarını

fakat faydalı olmadığını, yarıya yakını ise hiçbir eğitim almadığını belirtmiştir. 11 öğretmenden ikisi ise öğretim programını incelediğini belirtmiştir.

4.2.7. Yedinci Soruya Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu olan “AOBM’nin ders kitapları ile uyumu hakkındaki düşünceniz nedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımı Şekil 14’te verilmiştir:



Şekil 14. Öğretmenlerin AOBM’nin Ders Kitapları ile Uyumuna İlişkin Görüşleri

Şekil 14’te de belirtildiği üzere öğretmenlerin %18.18’i ders kitaplarından memnun olduklarını ya da bazı sınıf düzeylerinde sıkıntı yaşamalarına rağmen genel itibari ile memnun olduklarını ifade etmişlerdir:

“Özellikle bu yıl uygun, memnunum yani kitaplardan şu an.” (Ö. 9)

“Evet özellikle son senelerde daha uygun olduğunu düşünüyorum kitaplarımızın. 2. Sınıflarda ders kitaplarında biraz sıkıntı yaşıyorum. Diğer 3 ve 4lerde biraz daha iyi. 2 sınıflarda da şöyle kötü. Mesela "how old are you?" Konu hiç yok ama bir konuşmada geçiyor.” (Ö. 6)

Önceki eğitim-öğretim dönemleri ile kıyaslandığında mevcut ders kitaplarının daha iyi olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

“Bu seneki gelen kitapla belki örtüşüyor olabilir. Mevcut etkinlikler belki bir derece uyumlu olabilir ama bence yetersiz kalıyor. Geçen seneye göre gerçekten daha iyi kitapların elimize geldiğini düşünüyorum.” (Ö. 3)

“Uyumları... Yani az uyumlu, yani çok alakasız değil.” (Ö. 10)

“Dediğim gibi geçen seneki kitaplarla karşılaştığıma göre biraz daha öğrenci bazlı kitaplarımız. CEFR öğrenci odaklı öğrenci bazlı olduğu için uyumlu yapmışlardı. Bu yüzden kitaplar değişmiştir diye düşünüyorum açıkçası.” (Ö. 2)

“Kitaplar söyleye söyleye aslında müfredat değişikliğinden sonra biraz iyi olmuş, özellikle 3. sınıflarda.” (Ö. 1)

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%45.45) ise mevcut ders kitaplarının AOBM ile uyumlu olmadığını belirtmiştir:

“Bence kazanımlar ile kitap uyumsuzluğu var. Kitapların CEFR’ın özelliklerini çok da fazla yansıttığını düşünmüyorum Hani bilmiyorum orada CEFR kazanım uyumluluğundan çok aslında kazanım ve kitap uyumluluğuna da bakmak lazım diye düşünüyorum.” (Ö. 8)

“Hiç beğenmiyorum, çocuklar da hiç beğenmiyor. Seslendirmeler çok kötü konuşan kişinin telaffuzunu çocuklar anlamıyorlar... Şarkılar ilgilerini çekmiyor. Bir de öğrendiklerimizi destekleyecek alıştırmalar yok kitabın içerisinde.” (Ö. 7)

“Bizim devlet kitaplarının ben CEFR’a göre ayarlandığını çok da düşünmüyorum. Daldan dala atlayan, orada vermeyip başka tarafta soran bir kitap.” (Ö. 4)

“Bizimkilerin AOBM düşünülerek yapılıp yapılmadığından ziyade, sanki küçük yaş grubuna iyi vakit geçirtirecek eğlendirecek onların öğrenimlerini pekiştirecek yönler dikkate alınmış da hazırlanmış gibi kitaplar. Yani frameworkteki kapsamı o kadar çok net gözüküyor ilköğretim kitaplarında.” (Ö. 5)

“Kitap çok yoğun. Tabi kitap yoğun olunca içerik bu sefer kazanımları da daha yoğun oluyor ve tek bir kazanım altında daha çok kelime öğretmek zorunda kalıyorsunuz.” (Ö. 8)

“İkilerin kitabı şimdiye kadar gerçekten okuttuğum en kötü İngilizce kitaplarından bir tanesi.” (Ö. 8)

“Yapmak zorunda hissederek zaman da kaybettiğimiz öyle çar çur bölümler var ki...” (Ö. 5)

Öğretmenlerin büyük bir bölümü ders kitaplarının AOBM ile uyumlu olmadığı görüşündedir. Genel itibari ile ders kitaplarından memnun olduklarını ifade eden öğretmenlerden bazıları özellikle ikinci sınıf kitabını beğenmediklerini, daha önce verilmeyen bir kelime ya da kalıbın sonraki sayfalarda öğrenciden istendiğini ifade etmişlerdir. Kitapların her sene değiştiğine vurgu yapan öğretmenler, bu sene okullara dağıtılan kitapların geçen seneki kitaplara nazaran daha iyi olduğunu düşünmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili yapılan ve literatürde ulaşılabilen diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Sonuçlar arasındaki ilişkileri belirlemek ve farklı bakış açılarını yorumlayarak tartışabilmek için hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilen veriler bir arada sunulmuştur. Ayrıca sonuçlardan yola çıkarak, programın uygulayıcıları olan öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Son yıllarda yabancı dil öğretim programlarını yeniden şekillendiren AOBM birçok ülkede (Cephe ve Toprak, 2014; Council of Europe, 2014; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith ve Crowley, 2011; McCarthy, 2013; Saville ve Hawkey, 2010; Schärer, 2007) olduğu gibi Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesinde de referans alınan temel dokümanlardandır (Ceylan ve Yorulmaz, 2010; Erişkon Cangil, 2004; MEB, 2009). AOBM'nin ilkökul İngilizce öğretim programı üzerindeki etkisini ve Türk Eğitim Sistemi içinde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uygulanabilirliğini ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmada öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgi ve uygulama düzeyleri ile karşılaştıkları sorunlar ve AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna dair görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar, ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi düzeyleri, AOBM ölçütlerini uygulama düzeyleri, programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar, AOBM'nin Türk Eğitim

Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile uygunluğuna ilişkin görüşleri olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik uygulanan “Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği”nden elde edilen puanların dağılımı “Politika Bilgisi” ve “İçerik Bilgisi” olmak üzere iki alt boyutta ele alındığında İngilizce öğretmenlerinin AOBM'nin içeriği hakkında yeterli denebilecek düzeyde bilgiye sahip oldukları, buna rağmen politika bilgisine yeterince sahip olmadıkları görölmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası AOBM'yi çok az bildiklerini, AOBM'nin içeriğini okumadıklarını genel olarak sosyal medyadan ya da meslektaşlarından duydukları kadarıyla aşına olduklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise AOBM'ye ilişkin bilgilerinin sadece dil seviyeleri ile sınırlı olduğunu, yalnızca öğretim programının ve ders kitaplarının AOBM referans alınarak hazırlandığını, öğretim programında yer alan kazanımların bu seviyeler göz önünde bulundurularak belirlendiğini bildiklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan 11 öğretmenden sadece bir tanesi AOBM'yi bildiğini belirtmiş ve çalıştığı özel kurumda bununla ilgili bir seminer verildiğini fakat devlet okullarında görev yaptığı sırada bununla ilgili hiçbir eğitim almadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenin haricinde diğer öğretmenlerin tümü, AOBM ile ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Benzer görüşle Bulut ve Atabey (2016) de öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Özkan Elgün (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmedikleri, sahip olduğu bilgilerinin genel olarak internetteki farklı kaynaklardan ya da diğer meslektaşlarından duydukları ile sınırlı olduğu belirtilmektedir. Bayraktar (2014) ise öğretmenlerin sadece birkaçının AOBM ile ilgili genel bilgilere sahipken diğerlerinin metne dair hiçbir fikrinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri süresince AOBM hakkında yeterince bilgilendirme yapılmamasının, AOBM ile ilgili temel bilgilerin ve uygulamalı örneklerin sunulduğu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmemesinin ya da yetersiz oluşunun, öğretmenlerin

göreve başladıktan sonra araştırma ve inceleme yapmaktan uzaklaşmalarının bu bilgi eksikliğine neden olduğunu ileri sürmüştür. Yapılan araştırmada öğretmenlerin bu süreçte AOBM hakkında yeterince bilgilendirilmediklerine ilişkin ifadeleri dikkate alındığında, öğretmenlerin sadece arkadaşlarından duydukları ya da karşılına çıkan birtakım bilgilerle yetinerek kendi çabaları ile detaylı araştırma yapmadıklarını ve ders sürecinde AOBM'ye yer vermedikleri söylenebilir. Çarpıcı bir görüş ise Figueras (2013) tarafından ortaya konmaktadır. Figueras (2013) öğretmenlerin dokümanı hiç bilmeden ya da onu hiç okumadan AOBM'ye ilişkin görüş belirttiklerini dile getirmektedir. İlkokul ve ortaokullarda görevli 109 öğretmenin yer aldığı çalışmada katılımcıların %72'sinin AOBM'ye ilişkin iyi ya da çok iyi düzeyde bilgisinin olduğunu fakat sadece %17'sinin metnin kendisini okuduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde North (2008) da öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin görüşlerinin sadece portfolyo ve metnin içince geçen altı dil düzeyi ile sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Diez-Bedmar ve Byram (2019) ise öğretmenlerin çoğunluğunun sadece dil seviyeleri, yeterlilikler ya da ölçme-değerlendirme için AOBM'ye göz attıklarını buna rağmen çok kültürlülük, şeffaflık, öğretim programı tasarısı ya da öğrenen özellikleri gibi diğer önemli bileşenleri göz ardı ettiklerini belirtmektedir. Öğretmenler yanlış bir kanı ile AOBM'nin en başta öğretim programını sonrasında ise sırasıyla yöntemleri, ders kitaplarını ve ortaokullarda öğrencilerin geçmek zorunda oldukları sınavları etkileyen bir metin olduğuna inanmaktadır. Katılımcıların AOBM'nin temelinde yatan felsefeye ilişkin bu sınırlı bilgi düzeyleri eğitim yetkililerinin AOBM ile ilgili eğitimlerini arttırmalarını gerektiğini, ancak bu yolla AOBM'nin sınıf içi uygulamalara etkili bir biçimde yansıtacağını göstermektedir. Yabancı dil öğretim programları hazırlanırken AOBM'nin gittikçe daha fazla dikkate alındığını ve bunun dil öğrenimine olumlu katkıları olduğunu belirten O'Dwyer (2014) makalesinde bu süreçte karşılaşılan güçlüklerle de yer vererek, öğretmenlerin AOBM'nin temel felsefesini ve fikirlerini tam olarak benimseyemediklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda bazı uygulamaların öğretmeni sürece dâhil etmeksizin tepeden inme olduğunu dolayısıyla öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgilerinin sadece altı dil seviyesi ve yeterlilik ifadeleri ile sınıflı kaldığını dile getirmektedir. Jerald ve Shah (2019) öğretmenlerin değişimleri takip edememesinin bir diğer nedeni olarak ise çok fazla evrak işi yapmak zorunda oldukları için asıl işleri olan öğretmeye ve yenilikleri takip etmeye

yeterince konsantre olamamalarını göstermektedir. Bümen, Çakar ve Yıldız'ın (2014) da ifade ettiği gibi öğretmenlerin öğretim programında yapılan tüm değişiklikleri koşulsuz olarak kabul etmelerini ve eksiksiz bir biçimde sınıflarında uygulamaya koymalarını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Fakat AOBM'nin ve öğretim programının etkin bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu gelişmeleri takip etmeleri ya da bu süreçte bilgilendirmeleri önemlidir. Bilindiği üzere öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etmeleri, mevcut öğretim programına yönelik görüşlerini olumlu bir biçimde etkilemektedir (Taşçı, 2004).

Moonen vd. (2013) Alman okullarında yapmış olduğu araştırmasında Alman hükümetinin AOBM hakkında yeterince bilgilendirme yaptığını, verilen eğitimler sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin temel düzeyde AOBM'yi bildiklerini buna rağmen kısmen kullandıklarını belirtmektedir. Avustralya üniversitelerinde 73 öğrenci ve 62 personel ile gerçekleştirdikleri küçük ölçekli araştırmalarında Normand-Maconnet ve Lo Bianco (2013) katılımcıların %66'sının AOBM'ye ilişkin aşinalığının olduğunu ve %60'ının ise ortak dil kriterlerini bildiklerini, buna rağmen AOBM'ye karşı yeterince şevkli ve açık görüşlü olmadıklarını ifade etmektedirler. Little (2011) öğretmenlerin AOBM'nin sadece bir kısmını kullanma eğilimlerinin sınıf içi uygulamaları olumsuz yönde etkilediğini ve istenilen verimin elde edilmediğini ileri sürmektedir. AOBM'nin yanı sıra öğretmenlerin program geliştirme alanındaki değişimlere de açık olması gerekmektedir. Program geliştirme birey, toplum ve konu alanı gibi kaynakların gereksinimlerinden ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla doğası itibari ile değişimi öngörür. Geliştirilen programın etkili bir biçimde uygulanabilmesi ise öncelikle öğretmenlerin bu değişime inanmalarına bağlıdır (Tezci, 2011; Tezci 2019). Öğretmenlerin aldıkları eğitimler sonucunda tutumlarında değişimler meydana gelse bile bunun sınıf içi uygulamalara yansımadağına değinen araştırmalar da bulunmaktadır (Faez, Taylor, Majhanovich, Brown ve Smith, 2011; Johnson, 1994; Swain, 2006). Türkiye'de yapılan uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, MEB tarafından sadece ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere AOBM ile ilgili bilgilendirme semineri yapılmıştır. Bu doğrultuda, ilkokullarda görevli öğretmenlere yönelik AOBM hakkında yeterince bilgilendirme yapılmadığı, öğretmenlerin bu süreçte sadece duydukları üstün körü bilgilerle yetindikleri, konuyla ilgili detaylı araştırma yaparak

kişisel ve mesleki bilgilerini geliştirme ihtiyacı duymadıkları söylenebilir. Bu nedenle AOBM ile ilgili seminerlerin hedef kitlesinin sadece ortaöğretim kademelerinde görevli İngilizce öğretmenleri ile sınırlı tutulmayıp ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin de AOBM'nin sınıf içinde kullanımına ilişkin bilgilendirilmelerinin ve bu hususta motive edilmelerinin AOBM'nin amacına ulaşılmasını sağlayacağına inanılmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminin esas amacının, çocuklara yabancı dili öğretmek değil, onlarda kendi ana dillerinin haricinde başka dillerin varlığına dair farkındalık yaratmak olduğunu dile getirmişlerdir ki bu da hem AOBM kriterleri hem de ilkokul İngilizce dersi öğretim programının amaçları ile örtüşmektedir. Nagai ve O'Dwyer (2011) öğretmenlerin tutumunun eylem odaklı olması gerektiğini ve öğrenme-öğretme sürecinde en önemli unsurun öğrenci motivasyonunu sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu görüş, Özkan Elgün (2018), Özüdoğru (2016) ve Süer (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmı, ilkokul İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine ve hedef dile ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre AOBM ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin bilgi düzeyleri, katılmayanlara kıyasla oldukça yüksektir. AOBM ve İngilizce dersi öğretim programı hakkında bir eğitime ya da seminere katılan öğretmenlerin görüşleri ile katılmayanların görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Benzer şekilde Çankaya (2015), Yıldırım ve Tanrıseven (2015) ile Alkan ve Arslan (2014) da yapmış oldukları çalışmalarda seminer ya da eğitime katılan öğretmenlerin programın kazanımlar ve değerlendirme boyutunda olmasa da programın genel karakteristiği ve içerik boyutuna ilişkin algılarında farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin AOBM hakkında sınırlı bilgiye sahibi olduğunu açıklamaktadır. Öğretmenlerin lisans veya formasyon eğitimlerinde ya da görevleri süresince AOBM ve öğretim programı ile ilgili eğitim almamaları, seminer veya çalıştay gibi etkinliklere katılmamaları bilgi düzeylerinin düşük olmasını açıklayan bir husus olarak değerlendirilebilir. AOBM hakkında en az bir eğitime veya seminere katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek

olması bunu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin programlardaki değişimi bilmeleri, anlamaları ve uygulamaya koyabilmelerinde verilecek eğitimin niteliği, gerek öğretim programının gerekse AOBM'nin verimli uygulanabilmesinde önemli bir etkidir.

Elde edilen bulgular, mezun olunan bölüm ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirildiğinde Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutunda mezun olunan bölüm açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öte yandan literatürde bu bulguyla örtüşmeyen çalışma sonuçları da görülebilmektedir. Özüdoğru (2016) tarafından yapılan araştırmada, mezuniyet alanı İngilizce öğretmenliği ve diğer İngilizce bölümleri olan öğretmenlerin ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının tüm boyutlarına ilişkin görüşlerinin, İngilizce branş öğretmeni olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu bulunması buna bir örnektir. Ayrıca lisans öğrenimi ya da öğretmen eğitimi programları süresince verilen eğitimlerde AOBM ve dilbilimsel kavramlara (iletişim yeterliliği, sosyo-dilbilimsel ve pragmatik yeterlilik) yer verilmediğini ileri süren çalışmalar da mevcuttur (Cohen, 2008; Eslami ve Eslami-Rasekh, 2008; Hehl ve Kruczek, 2011; Ishihara, 2010; Maldina, 2015; Moonen vd., 2013; Piccardo, 2013; Vasquez ve Sharpless, 2009). Öğrenim düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin politika bilgisi düzeyleri ortalamasının, lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yakışık ve Gürocak (2018) ile Hişmanoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Buna rağmen AOBM kriterlerinin sınıf içinde uygulanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu noktada lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretmenlerin daha araştırmacı, yenilikleri sıklıkla takip eden ve gelişime açık bireyler olduğu; dolayısıyla AOBM'yi araştırarak ve okuyarak metnin temel felsefesine ve uluslararası boyutuna daha hakim oldukları sonucuna ulaşılabılır.

Mesleki kıdem açısından ele alındığında ise AOBM'nin içeriğine ilişkin en yüksek ortalama 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Bu bulgu, Yakışık ve Gürocak (2018) ve Hişmanoğlu (2013) tarafından sunulan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir ve meslek hayatlarının ilk yıllarında olan öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin farkındalıklarının lisans ya da formasyon eğitimi sırasında almış oldukları

bilgiler neticesinde daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. AOBM'ye İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin genel puanlarında ise en yüksek ortalama 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Benzer şekilde AOBM Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulanma Düzeyi Ölçeği'nde en yüksek ortalama 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Çiftçi Cinkavuk (2017) yapmış olduğu araştırmada ise mesleki kıdemleri farklı olmasına rağmen öğretmenlerin benzer bilgi düzeyine sahip olduklarını belirtmekte, bu sonucu ise öğretim programının 2013'ten beri hiç değişmemiş olmasına ve öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları dersler doğrultusunda ilkokulda yabancı dil öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahibi olmalarına bağlamaktadır.

Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin politikaya ilişkin bilgi düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna rağmen Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "İçerik Bilgisi" alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bağlamda, cinsiyetin "İçerik Bilgisi" alt boyutunda önemli bir etken olduğu söylenebilir. Araştırmanın farklılık gösteren bu bulgusu kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bakış açılarının farklı olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

5.1.2. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM Kriterlerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel itibari ile AOBM kriterlerini sınıf içerisinde uyguladıkları söylenebilir. Buna rağmen Özkan Elgün (2018) yapmış olduğu çalışmada yıl boyunca yapılan sınıf içi gözlemlerden yola çıkarak öğretmenlerin bazı sınıf içi uygulamalarının (uygulanan etkinlikler, yazma becerisine odaklanması) resmi programla örtüşmediği sonucuna varmıştır. Her ne kadar AOBM'de dilin teorik olarak bilinmesinin yeterli olmadığı ifade edilerek hem günlük hayatta hem de sınıf içi etkileşimde otantik dil kullanımı teşvik edilse de sınıflardaki uygulamalar dilin kuralları ve normları ile sınırlı kalmaktadır (McBeath, 2011).

Ölçeklerden ve görüşmelerden elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin; kazanımlara uygun etkinlikler düzenlemeye ve öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılmalarını sağlayan destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Derslerde ağırlık verilen etkinlik türleri

açısından ise öğretmenlerin tamamına yakınının özellikle kelime öğretiminde ya da öğrenilenleri tekrar ederken oyunları kullandıklarını belirlenmiştir. Ayrıca interaktif oyunların çocukların ilgilerini daha çok çektiği düşünülmektedir. Buna rağmen bir öğretmen oyunun etkili olduğuna inandığını fakat çok sık tekrarlandığında olumsuz etkilerinin de olduğunu öğrencilerde beklenti düzeyinin çok yükseldiğini, en ufak bir yazı yazmada veya daha durağan geçen bir derste dikkatlerinin çok çabuk dağılabildiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, oyunun yanı sıra şarkıları, drama ve rol oynamayı, kesme-yapıştırma ve boyama etkinliklerini, yapbozları ve bulmacaları da dil öğrenme süreçlerinde çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda çevrimiçi siteler, WEB 2.0 araçları ve hazırlanan etkileşimli materyaller de sıkça faydalanılan etkinlikler arasındadır. Oyun, şarkı ya da etkileşimli oyunlara ağırlıklı olarak yer verilmesine rağmen ders kitaplarının öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ders içi etkinlik olarak fotokopi ile çoğaltılan yazılı materyallere ve testlere ihtiyaç duyduklarını, zaman zaman bunları kullandıkları belirlenmiştir. Görüşme verilerinden yola çıkarak öğretmenlerin en sık kullandıkları etkinliklerin oyun ve şarkılar olduğu belirtilebilir. Bu bakımdan farklı kademe öğretim programlarını değerlendiren çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda öğretim programının içeriğinin eğlenceli konular, kaygı yaratmayan keyifli aktiviteler, interaktif ve eğlendirici oyunlar ile öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik olduğu ifade edilmektedir (Bulut ve Atabey, 2016; Çankaya, 2015). Alkan ve Arslan (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim sürecinde şarkıların kullanılabileceğini ve oyun içerikli etkinliklerin yaptırılabilceğini belirtmektedir. Seçkin (2010) öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırabilmenin temel yolunun öğrencilerin yaş grubuna uygun etkinlikler kullanmak olduğunu belirtmekte ve öğrencilerin yabancı dille karşılaştıkları ilk anda olumsuz duygular yaşamalarının sonraki öğrenmeleri güçleştireceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde literatürde de yabancı dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu arttırmak için grup çalışmaları, şarkılar, interaktif oyunlar ve yarışmalar gibi eğlendirici ve öğretici faaliyetlere yer verilmesinin öğrenme-öğretmen süreçlerinde etkili olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Ana, 2018; Andayani, 2018; Ara, 2009; Bakhsh, 2016; Cao, 2019; Ernawati, Tsurayya ve Ghani, 2019; Giri, Artini ve Padmadewi, 2018; Hartina, Salija ve Amin, 2019; Pathan, Al Khaiyali ve Marayi, 2016; Scott ve Yetreberg, 2000;

Vishnevskaiia ve Zhou, 2019; Yolageldili ve Arıkan, 2011). Bu tür etkinlikler konuların aktarılmasını sağlamanın yanı sıra hedef dilin içinde bulunduğu kültürün öğretilmesinde de otantik bir kaynak olarak oldukça etkilidir (Mudra, 2016). Ilieva (2016)'a göre rahat edebildikleri, sürekli aktif kalabildikleri, hayal güçleri doğrultusunda kendilerinden de bir şeyler katabildikleri için öğrenciler bu tür etkinlikleri sevdiklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda bu etkinlikler öğrencilerin dikkat süreleri ile de uyumlu olarak kısa sürmektedir ve kaygıya neden olmaksızın özgür bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Ariyanti, Pane ve Fauzan, 2019; Cameron, 2005; Çakır, 2004; Lelawati, Dhiya ve Mailani, 2018; Yang, 2001).

Dil becerileri açısından ele alındığında, AOBM'de üç temel beceri (anlama, konuşma ve yazma) ve beş alt beceri (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, bir konuşmaya katılma, sözlü olarak kesintisiz konuşma ve yazılı anlatım) yer almaktadır. Buna rağmen öğretim programı iki beceri (dinleme ve konuşma) ağırlıklı olarak tasarlanmıştır (Özüdoğru, 2016). Öğrencilere erken yaşta yabancı dili sevdirmeyi hedefleyen ilkökul İngilizce öğretim programında özellikle ikinci sınıf seviyesindeki öğrencilere kelime ya da cümle yazdırılmaması, bunun yerine dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılması tavsiye edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birçoğunun yazma becerisine ağırlık vermediği ve öğrencilerinden sadece ders kitabında yer alan alıştırmaların cevaplarını yazmalarını ve tahtada anlattığı konuyu defterlerine not etmelerini istediği belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının ise öğrencilerin öğrendiklerini yazmadıkları sürece öğrenemediklerini ve yazma ödevi vermedikleri zaman herhangi bir tekrar yapmadıklarını dolayısıyla öğrendiklerini unuttuklarını düşünerek yazma faaliyetleri yaptıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise kitapta yer alan yazma etkinliklerinin yanı sıra fotokopi ve ek materyaller (kaynak kitap, çalışma kağıtları... vs.) kullandıklarını belirlenmiştir. Görev yaptığı okulda öğrenci seviyesinin yüksek olduğunu ve dört beceriye de yeterli zamanı ayırabildiğini dile getiren bir öğretmenin ise, kitapta yer alan yazma alıştırmalarının da ötesinde bir etkinlik yaparak öğrencilerle yurtdışındaki ortaklarına İngilizce mektup yazdıkları görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise derslerin dilbilgisi odaklı olduğu ve kelime öğrenmenin sadece ezberleme ile sınırlı kaldığı konusunda yaygın bir görüş bulunmaktadır. Beceriler açısından ele alındığında ise öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık

verdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Cameron (2005) da dinleme ve konuşma becerilerinin erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların öncelikli gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Çünkü öğrenciler kendi yaşantılarında İngilizceye maruz kalmamaktadır ve hata yapmaktan korktukları için konuşma konusunda çok çekingen tavırlar sergilemektedirler. Bu nedenle öğrenciler için dil öğrenebilmelerinin en önemli fırsatı ders içi etkinliklerde konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık vermektir. Kaygı ve korku, dil öğrenme sürecini ve performansını önemli ölçüde etkilemektedir (Asif, 2017; Cameron, 2005; Chen ve Hwang, 2020; Hakim, 2019; Lestari, Loeneto ve Ihsan, 2019; Malik Abbasi, 2019; Teimouri, Goetze ve Plonsky, 2019). Öğrenciler; çoğu zaman derse karşı olumlu tutuma sahip olmadıkları, motivasyon eksikliği yaşadıkları ve öğretmenleri ya da arkadaşları tarafından eleştirilmekten korktukları için yabancı dil derslerine katılmak istememektedirler (Marashi ve Sahafnia, 2020). Öğrencilerin bu endişeleri ve daha önce muhtemelen yaşamış oldukları olumsuz deneyimleri konuşma esnasında hissedilen kaygının temel nedenlerindedir (Al-Hnifat, Rashid ve Al-Smadi, 2020). Sjaifullah (2019: 45) kaygıya yol açan sebepleri “özgüven eksikliği, sınıf atmosferi ve akran baskısı” olmak üzere üç gruba ayırırken Hutabarat ve Simanjuntak (2019: 44) “İngilizce’ye yeterince maruz kalmama, olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrenme koşulları” olarak kategorize etmiştir. Li ve Wang (2019) ise bunlara ek olarak rekabet duygusunun ve yapılan sınavların da kaygıya sebep olduğunu belirtmiştir. Sınıf ortamlarının çok kalabalık olması da öğrenciye düşen süreyi kısalttığından bu durum öğrencilerde paniğe ve yetersizlik duygusuna neden olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin de bu süreçte derse katılımı teşvik eden olumlu tutum göstermemesi ve uygun yöntem-teknikleri bilmemesi yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlar arasında gösterilmektedir (Abrar, 2016; Alrawashdeh ve Al-zayed, 2017, Bajpai, 2020; Buckingham ve Alpaslan, 2017; Kudo vd., 2017; Leong ve Ahmadi, 2017). Bilinmektedir ki iyi ve uygun bir sınıf stratejisi, yöntemi ve yaklaşımı özellikle erken yaşta yabancı dil öğretiminin amacına ulaşmasını ve öğrencilerin kaygıdan uzak bir sınıf ortamında bu öğretimden en üst düzeyde faydalanmasını sağlamaktadır (Giri vd, 2018). Öğretim programında her ne kadar yazma etkinliklerinin sınırlı tutulması tavsiye edilse de öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin yazmamaları halinde yeterince öğrenemediklerini ya da öğrendiklerini çok kısa sürede unuttukları görüşünde hemfikirdir. Birçok araştırmada da benzer

sonuçlara ulaşılmıştır (İyitoğlu ve Alcı, 2015; Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın, 2014; Özüdoğru, 2016; Şad ve Karaova, 2015). Yapılan araştırma ve literatürde ulaşılabilen makalelerden yola çıkarak Türkiye’de ilkokullarda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin daha çok konuşma ve dinleme becerileri ile sınırlı tutulduğu, AOBM’de yer alan dört temel beceriyi eşit düzeyde geliştirmeye yönelik öğretim yapılmadığı söylenebilir. Bu noktada; AOBM’de yazma becerilerine ilişkin kriterlerin de yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim programı ile AOBM yeterlilik ifadeleri arasında uyumsuzluk söz konusudur. Bunun sebebi olarak ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yaşları itibari ile el kaslarının yeterince gelişmemiş olması gösterilebilir. Her ne kadar öğrencileri bıktırmamak ve dersten soğutmamak amacıyla yazma etkinliklerine yer verilmemiş olsa da AOBM’de öngörüldüğü şekilde dört dil becerisinin de öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yiğit (2010) ilköğretim altıncı sınıf programını Avrupa Ortak Başvuru Metni ile karşılaştırdığı çalışmasında; öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri açısından başvuru metni ile uyumlu olduğunu belirterek her ikisinde de hedef dilin günlük iletişimde kullanılmasının teşvik edildiğini ifade etmektedir. Mevcut ilkokul İngilizce öğretim programının esas amacı yabancı dile karşı olumlu tutum kazandırmak ve hedef dili kullanmalarını sağlamaktır ki bu da AOBM’de yer alan yeterlilik cümleleri ile uyum göstermektedir (Little, 2006; North, 2000; Piccardo, 2010). Bu doğrultuda öğretmenler de öğrenci seviyelerine uygun etkinlikler planlayarak ve olumlu sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerine İngilizce dersini sevdirmeyi hedeflediklerini belirtmektedirler. Benzer şekilde Özüdoğru (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretim programının duyuşsal kazanımlar bakımından AOBM ile uyumlu olduğu görüşü belirtilmiş ve programda önerilen öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencinin ders içi etkinliklere aktif katılımı teşvik etmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme-değerlendirme ögesi açısından öğretim programı ele alındığında ve AOBM ile kıyaslanarak değerlendirildiğinde öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme süreçlerinin başvuru metni ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. AOBM’ye uygun olarak öğretim programında hem nesnel değerlendirme hem de sürece dayalı değerlendirme yöntem ve teknikleri önerilmektedir (Özer, 2012). Buna

rağmen, yapılan bazı araştırmalarda programda yer alan alternatif değerlendirme yöntemlerinin okuma becerilerinin ölçülmesi bakımından AOBM'de yer alan ilkelerle uyumlu fakat yazma becerilerinin ölçülmesi hususunda AOBM ile uyumsuz olduğu sonucuna varılmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Büyükduman, 2005; Cihan ve Gürten, 2013; Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013; Kaya and Ok, 2016; Yıldırın ve Tanrıseven, 2015). Nitekim araştırmaya katılan ilkokullarda görevli İngilizce öğretmenlerinin birçoğunun portfolyo değerlendirme yapmadığı ya da yapamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları araçlara/etkinliklere ilişkin öğretmenlerin, öğretim programında yer aldığı ve MEB'in ilgili yönetmeliğinde de ifade edildiği üzere 4. sınıflarda yazılı sınav yaptıkları, 2. ve 3. sınıflarda ise sınav yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının, öğrencilerin ünitelerde neleri öğrendiklerini, hangi kazanımların tam olarak gerçekleştirilemediğini ve eksikleri görebilmek adına quizler ve ünite sonu testleri yaptığı gözlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler tarafından öğrencilerin derslerdeki genel durumuna ve sınıf içi davranışlarına da dikkat edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamının, öğrencilerin derse katılımlarının, derse karşı tutumlarının ve verilen görevleri yerine getirip getirmediğine dair sınıf içi gözlemlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde çok etkili olduğunun farkında oldukları söylenebilir. AOBM'de alternatif değerlendirme yaklaşımı olarak belirtilen portfolyo değerlendirmeye ilişkin ise öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden bazılarının okul idaresince istendiği ya da sene sonunda yapılan etkinlikler kapsamında sergi açıldığı için öğrencileri ile portfolyo oluşturdukları ve bunları düzenli aralıklarla değerlendirdikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri dosya halinde sakladıkları fakat bunları değerlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının ise portfolyo çalışmalarını yapmanın mümkün olmadığı, öğrencilerinin yaşlarının çok küçük olması nedeniyle yaptıkları çalışmaları muhafaza edemedikleri ve saklamak yerine etkinlik biter bitmez kâğıdı atmayı düşündükleri, ailelerin de tutulan dosyalara yeterli hassasiyeti göstermedikleri ve bazı kesimlerde ise maddi külfet olarak algılandığı yönünde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle, portfolyo değerlendirmeyi "ütópik" ve "teoride güzel fakat pratikte sıkıntılı" olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Özkan Elgün (2018), birçok öğretmenin programda yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bilmedikleri için öznel bir değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Alkan ve Arslan (2014) ise yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin uygulamakta oldukları programın değerlendirme bölümlerini bilgilendirici ve yönlendirici bulmadıklarını belirtirken Çiftçi Cinkavuk (2017), öğretmenlerin AOBM’de yer alan proje görevi ya da portfolyo değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını, buna rağmen sınıflarda bu alternatif değerlendirme tekniklerini uygulayabilecekleri materyallere sahip olmadıkları için uygulayamadıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenlere AOBM ve metinde yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda eğitimlerin verilmesinin ve örnek uygulamalar paylaşılmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

İlkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin AOBM kriterlerini sınıf içinde uygulama düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, kadın öğretmenlerin sınıf içi aktivitelere daha fazla yer verdiği, öğrencileriyle daha yakın etkileşim içine girdikleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir görüşle Aimah ve Purwanto (2019) yapmış oldukları araştırmada; kadın öğretmenlerin derse girmeden önce öğrenciye verecekleri materyalleri seçerek ve seviyeye uygun hale getirerek daha iyi hazırladıkları, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma konusunda daha yaratıcı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kadın öğretmenlerin ders esnasında oluşan sorunlara karşı daha duyarlı davrandıklarını, öğrencileri daha sık takdir ettiklerini ve ders esnasında yönergeleri daha net verdikleri için öğrencilerin konuyu anlamakta zorlanmadıklarını, bu nedenle öğrencilerin erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin derslerine katılmak için daha istekli olduğunu ifade etmişlerdir. Mezun olunan bölümün ve öğrenim düzeyinin ise etkisi yoktur. Mesleki kıdem dikkate alındığında ise, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin AOBM kriterlerini daha etkili bir biçimde uyguladıkları görülmektedir. Yıllar boyu edindikleri tecrübelerin öğretmenlerin AOBM kriterlerini daha iyi uygulamalarını, uygun yöntem ve teknikleri daha kolay belirleyebilmelerini sağladığı söylenebilir. Ayrıca 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıdıkları

için onlara uygun etkinlikleri daha iyi seçebildikleri sonucuna ulaşılabilir. Yıllar içinde çalıştıkları okulların fiziki yetersizlikleri, araç-gereç eksikliği ve çalışma koşullarının zorlukları ile mücadele etmiş olan kıdemli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara daha sabırlı bir şekilde yaklaşarak onları kolaylıkla çözebildikleri söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ise AOBM'ye ilişkin bilgileri olmasına rağmen bu bilgilerini tam olarak uygulamaya dökemedikleri ve daha idealist bir yaklaşım sergiledikleri için karşılaştıkları olumsuzlukları sorun olarak algılama eğilimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Seminere katılım açısından değerlendirildiğinde ise AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin AOBM kriterlerini uygulama düzeyleri ortalaması seminere katılmadığını belirten öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin katılmış oldukları eğitim faaliyetinin AOBM'ye ilişkin farkındalık yaratma adına etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM Bağlamında Programın Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları incelendiğinde 5-9 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin AOBM'nin içeriği ve uygulanabilirliği ile ilgili daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir. Buna rağmen ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar cinsiyet açısından farklılık göstermemektedir ki bu durum öğretmenlerin program değerlendirmesini ve süreç içinde karşılaştıkları sorunları gerek çalıştıkları okullarında gerekse ilçe ve il genelinde düzenlenen zümre toplantılarında paylaşarak, birlikte çözüm önerileri aramaları ve ortak kararlara varmaları ile açıklanabilir.

Mezun olunan bölüm ve öğrenim düzeyi dikkate alındığında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İngilizce Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin AOBM'nin uygulanabilirliği ile ilgili daha fazla olumsuz görüş ifade ettiği görülmektedir. Örneğin öğretmenler, AOBM'de yer alan çizelgelerin açık ve kullanışlı olmadığı, AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'ne uyarlanmasının güç olduğu, okuldaki mevcut araç-gerecin yeterli olmadığı görüşündedirler. AOBM ile ilgili seminere katıldığını belirten öğretmenlerin, seminere katılmadığını belirten öğretmenlere kıyasla daha az

olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler İngilizce'ye ayrılan ders saatinin az olduğu görüşündedir. Öğretmenler, mevcut ilkokul İngilizce dersi öğretim programının, AOBM'ye uygun olarak hazırlandığını düşündüklerini fakat İngilizce dersine ayrılan ders saatinin ve okullarındaki alt yapının AOBM uygulamaları için yeterli olmadığını belirtmektedirler. Birçok araştırmada haftalık iki saatlik ders süresinin kısalığı ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle programın güçlükle uygulanabildiği sonucuna varılmıştır (Abrar, 2016; Alkan and Arslan, 2014; Alrawashdeh ve Al-zayed, 2017; Bajpai, 2020; Bayraktar, 2014; Cihan ve Gürten, 2013; Çiftçi Cinkavuk, 2017; Demir ve Duruhan, 2015; Dinçer, 2016; Kaya ve Ok, 2016; Özudoğru, 2016; Süer, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015; Yüce ve Mirici, 2019). Bu araştırmaların aksine, Ekuş ve Babayiğit (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitimi için ayrılan bu zaman diliminin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ders saatleri ile ilgili sorunun yanı sıra öğretmenler, etkin bir ders yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları materyalleri temin edemediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi, derslerde kullanabilecekleri materyallerin çok az ya da yeterince faydalı olmadığını düşünmektedir. Bayraktar (2014) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin kendilerine kılavuz kitap dışında herhangi bir materyal gönderilmediğini belirtmektedir. Özellikle devlet okullarında materyal eksikliği yaşandığı ve yetersiz alt yapı ve araç-gereç eksikliğinin programın verimli bir şekilde uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılan makaleler de mevcuttur (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Dinçer, 2016; Gürsoy vd., 2013; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Kaya ve Ok, 2016; Kızıldağ, 2009; Küçüktepe vd., 2014; Özudoğru, 2016; Özudoğru ve Adıgüzel, 2015; Seçkin, 2010; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015).

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası AOBM ile mevcut öğretim programını uyumlu bulmamaktadır. Bazı öğretmenler öğretim programı ile sadece kelime öğretimi yaptığını belirtirken, bazı öğretmenlerin mevcut ilkokul İngilizce öğretim programının teoride AOBM'de yer alan ilke, yöntem ve stratejilerle uyumlu olduğunu fakat uygulama safhasında gerek alt yapı ve donanım yetersizlikleri gerekse öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıklardan dolayı istenilen verimin alınamadığı yönünde bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kelime düzeyindeki kazanımların seviyeye uygun olmasına rağmen

öğrencilerin cümle kurma becerilerinin yeterince geliştirilemediği ve bunun için yazılan kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu yönünde sorunlar da dile getirilmiştir. Süer (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğrencilerin hedeflenen dinleme ve konuşma becerilerine ulaşamadığı sadece kelime öğretimi ile sınırlı kalındığını belirtilmiştir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası ise kullanılmakta olan ders kitaplarının AOBM ile uyumlu olduğunu düşünmemektedir. Görüşme yapılan 11 öğretmenden sadece bir tanesinin AOBM ile ilgili eğitim almış olması, mevcut öğretim programı ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin sayısının ise beş kişi ile sınırlı olması ve sadece iki kişinin mevcut öğretim programını metin olarak okumuş olması öğretmenlerin ders kitaplarını AOBM ile uyumlu bulmamasında etkili olabilir. Benzer şekilde, Sülü ve Kır (2014) tarafından yürütülen çalışmada da katılımcıların ancak yarısının AOBM'yi okuduğu, büyük çoğunluğunun yeterli bilgiye sahip olmadığı dolayısıyla metinde geçen ilkelerden yararlanamadığı ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğu, öğretmen eğitimi programlarında AOBM'ye yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmada öğretmenlerin öğretim programı, çocuklara yabancı dil öğretimi ve AOBM hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Bozavlı, 2015; İyitoğlu ve Alcı, 2015; Küçüktepe vd., 2014; Maldina, 2015; Özüdoğru, 2016; Süer, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Öğretmenlerin AOBM ve öğretim programa ilişkin bilgilerini ve sınıf içi uygulamalarını şekillendiren en önemli unsurun öğretmen eğitimi olduğu (Maldina, 2015) göz önünde bulundurulduğunda programın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için en başta nitelikli hizmetiçi eğitimlere, seminerlere, öğretmenlerin mevcut programı uygularken karşılaştıkları sorunları ve programın avantajları ile dezavantajlarını dile getirebilecekleri atölye çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Çiftçi Cinkavuk ve Cesur, 2018).

AOBM; ortak dil yeterliliklerinin benimsenebilmesi, öğrenme ve öğretimin tüm boyutlarını kapsayan bütüncül bir çerçeve sunulabilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Tüm okul türlerinde ve tüm dil düzeylerinde, her türlü yaş grubunda ve Avrupa Konseyi'ne üye bütün ülkelerde kullanılabilmesi öngörülmüştür (McBeath, 2011). Türkiye'de ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümü, AOBM'nin anlaşılabilir

ve faydalı olduğunu düşünmekte fakat Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda uygulanabileceğine inanmamaktadır. Çok az öğretmen ise AOBM'nin mevcut koşulların iyileştirilip gerekli koşullar sağlanabilirse uygulanabilir olduğunu dile getirmektedir. AOBM'ye ilişkin bilgi ve örnek uygulamaların eksikliğini, İngilizce dersine ayrılan sürenin azlığını, okulların fiziki yapılarının istenilen niteliklerde olmamasını, alt yapı eksikliklerini, sınıf mevcutlarının kalabalıklığını, okullar arasında nitelik farkının çok oluşunu ve içinde bulunulan toplumsal yapının eğitime yeterince değer vermemesini bu durumun temel nedenleri olarak sıralamışlardır. Bu görüşler, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Abrar, 2016; Alrawashdeh ve Al-zayed, 2017; Leong ve Ahmadi, 2017). Ayrıca öğretmenler AOBM'nin tanımlayıcı ölçütleri ve dil düzeyleri hakkında bilişsel karmaşa yaşamaktadır. Bu konuda teorik bilgi almış olsalar bile bu eğitimin uygulama sürecinde onlara yardımcı olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler, farklı öğrenme ortamlarında ve her düzeyde AOBM'nin sınıf içinde nasıl kullanılacağına ilişkin yönergelere ve somut örnek uygulamalara ihtiyaç duymaktadır (Fulcher, 2004; Fulcher, 2008a; Fulcher, 2008b; Fulcher ve Davidson, 2007; Fulcher, Davidson ve Kemp, 2011). Alkan ve Arslan (2014) ve Demir ve Duruhan (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğretim programının içeriğinin Türkiye'nin tüm bölgelerinde aynı nitelikte uygulanamayacağı, bazı konularda yer alan kelimelerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğu hatta öğrencilerin bu kelimelerin Türkçe anlamlarını bile bilmedikleri belirtilmiştir. Özudoğru (2016), İyitoğlu ve Alcı (2015) ve Sak (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar da bu görüşü destekler niteliktedir. Programı sınıfta uygulamaya koyan öğretmenler olduğundan onların programın uygulamasına ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmede bulunmalarının, öğretimin niteliğini etkileyecek bir husus olduğu açıktır. Bu çerçevede öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna yönelik bu olumsuz bakış açıları ile bilgi düzeyindeki eksikliklerinin giderilmesine ihtiyaç duyulduğu ve algısal değişimin gerekli olduğđ söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin sınıf içinde üstesinden gelmesi gereken pek çok engel bulunmaktadır (Ariyanti vd., 2019). Öğrenci motivasyonunun yetersizliğinden, okullardaki donanım ve altyapının yetersiz oluşuna; kullanılan

materyalin nitelik ve nicelik olarak yetersiz olmasından sınıf mevcudunun çok kalabalık oluşuna kadar pek çok sebep eğitim-öğretim faaliyetlerinden istenilen düzeyde sağlanamamasının başlıca nedenleridir. Bunun yanı sıra ne yazık ki özellikle kırsal kesimdeki okullarda okuyan öğrenciler ve velileri eğitime yeterince önem vermemekte, dolayısıyla da okul-veli-öğrenci dinamiğinin bir ayağı aksak kalmaktadır (Bajpai, 2020; Davis, 2016; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017; McDougall, Murray ve Saker, 2014; Ponmozhi ve Thenmozhi, 2017). Ayrıca velilerin eğitime önem vermemesi ve süreci kontrol etmemesi öğrenciler tarafından suistimal edilebilmekte ya da motivasyonlarını kaybetmelerine neden olmaktadır. Bu durum ayrıca okul disiplinini ve ders başarısını da olumsuz etkilemektedir (Bajpai, 2020; Songbatumis, 2017). Bu muhtemel sorunu gidermek için, velilerin okulla ilişkilerinin artırılmasının, öğretmen ve okul idaresinin sürekli velilerle irtibat halinde kalarak öğrencilerin gelişimleri konusunda rutin aralıklarla bilgi paylaşımında bulunmalarının önemli olduğu söylenebilir. Buna rağmen iyi bir öğretim sadece öğrencileri derse motive etmek değildir. Aynı zamanda bilgi uygun, anlamlı ve hafızada kalıcı bir biçimde aktarılabilirdir (Sieberer-Nagler, 2016; Songbatumis, 2017). Öğretmen performansı, öğretimin kalitesini belirlemede önemli role sahiptir. Nitelikli bir öğretim, eğitim ortamını iyi yönetebilen ve sınıf içinde etkili bir öğretim gerçekleştirebilen öğretmenlerin varlığı ile mümkündür (Aimah ve Purwanto, 2019). Öğretmenlerin çocuklara yabancı dil öğretimi, ilkokul İngilizce programı, AOBM ve yabancı dil öğretimde yaklaşımlar ile ilgili bilgi eksiklikleri, kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissetmelerine ve sınıf içinde öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olmaktadır (Erdem ve Tutkun, 2016; Songbatumis, 2017). Öğretmenlerin hem mesleki hem de pedagojik yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Giri vd, 2018). Bu sebeple programın uygulayıcısı olan öğretmenlere yenilenen programlar hakkında hizmetiçi eğitimler düzenlenmesinin ve örnek uygulamaların paylaşılmasının öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerine olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili de sürekli olarak bilgilendirilmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.4. İlkokullarda İngilizce Dersine Giren Öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluğuna Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu ile ilgili soru yöneltildiğinde öğretmenlerin genel itibari ile olumlu görüşlere sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenler, öğretim programında yer alan kazanımları, AOBM ile uyumlu bulurken dil öğretiminde AOBM'de yer alan stratejileri izlemek için okullardaki altyapının yeterli olmadığını, mevcut koşulların bunu zorlaştırdığını, milli eğitim politikalarının, ezberci eğitim anlayışının ve sınav odaklı sistemin verimli uygulamaları güçleştirdiğini belirtmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin tamamı ders saatlerinin yetersizliği ve buna bağlı olarak da müfredatı yetiştirememeleri sebebiyle AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygun olmadığı görüşündedirler. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin değişime hazır olmamalarının da öğretim programının etkin bir biçimde uygulanabilmesine engel teşkil ettiğini savunan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Nurul Farehah ve Mohd Sallehuddin (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yarıdan fazlası Malezya'da AOBM uygulamalarının yeterince düzgün yürütülememesinin sebebinin bizzat öğretmenler olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin AOBM'yi yeterince anlayamadıkları ve örnek uygulamalara hakim olamadıkları için metni kabul etmedikleri ve sınıf içinde kullanmakta direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Foley (2019) de öğretmenlerin AOBM hakkında kısıtlı bilgiye sahip olmalarının, değişime karşı direnç göstermelerinin, AOBM uyumlu yerel kitaplar üretebilecek uzmanların sayıca az oluşunun ve AOBM ile ilgili bilgilendirme faaliyetlerin az olmasının; öğretmenlerin AOBM'yi sınıf içinde uygulamanın zor olduğu gibi yanlış bir inanca sürüklediğini belirtmektedir. Öğretmen direncinin Avrupa Konseyi tarafından da önemli bir engel olarak kabul edildiğini belirten Majima (2010) Osaka Üniversitesi'nde görevli okutmanlar tarafından AOBM'nin öğrenme ve öğretme süreçlerine dâhil edildiği zaman Japonların da benzer olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade etmiştir. Türkiye'de yapılan bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı AOBM ile bilgi eksikliklerinin olduğunu, AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygun ve Türkiye

genelinde uygulanabilir olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin AOBM'yi sınıf içinde nasıl uygulayacaklarını bildikleri ve sürece hakim oldukları zaman AOBM'nin pratik kullanımını ve avantajlarını daha iyi anlayacaklarını savunan araştırmalarla da örtüşmektedir (Gaynor vd., 2011; Giri vd. 2018; Nurul Farehah ve Mohd Sallehuddin, 2018).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre seminere katılan öğretmenler, katılmayanlara kıyasla AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygunluğuna ilişkin daha olumsuz görüşlere sahiptir. Buna rağmen, ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygunluğuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem açısından farklılık göstermemektedir.

AOBM'nin uygulanabilirliği konusundaki görüşleri analiz edildiğinde öğretmenlerin çerçeve metni anlaşılır buldukları fakat metnin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarda uygulanabileceğine inanmadıkları tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin sınav odaklı oluşu, ders saatlerinin azlığı, kalabalık sınıflar, yetersiz alt-yapı ve fiziki donanım öğrenci seviyesine uygun olmayan ders kitapları, akıllı tahta ve internetin olmayışı, materyal eksikliği, öğretmenlerin AOBM ile ilgili ve öğretim sürecindeki bilgi eksikliği ve yetersiz okul-veli işbirliği gibi olumsuzlukların uygulamanın önündeki en önemli engeller olarak görüldüğü gözlenmiştir. Yalnızca şartların iyileştirilmesi koşuluyla AOBM'nin uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra AOBM'nin sadece imkânları iyi olan okullarda uygulanabileceğini ve köy okullarında kullanılamayacağını dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Bazı öğretmenlerin ise AOBM'nin olumlu yönleri olduğunu düşündükleri ve mümkün olsa uygulamak istedikleri fakat bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgi ve örnek uygulamaların eksikliğine dikkat çektikleri görülmüştür. Bu eksikliklerin giderebilmesi ve AOBM'nin daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin artırılmasının yararlılığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı öğretmenlerin genel olarak AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygun olduğuna inanmadıkları söylenebilir.

“AOBM’nin mevcut öğretim programı ile uyumu hakkındaki düşünceniz nedir?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin yarısından fazlasının AOBM ile mevcut öğretim programını uyumlu bulmadıkları, öğretim programının dilbilgisi ve kelime öğretimi ile sınırlı kaldığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler arasındaki genel kanı, öğretim programının teoride AOBM’de yer alan ilke, yöntem ve stratejilerle uyumlu olduğu fakat uygulama safhasında gerek alt yapı ve donanım gerekse öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerindeki farklılıklardan dolayı istenilen verimin alınmadığıdır. Elde edilen görüşleri sağlıklı değerlendirebilmek adına öğretmenlere daha önce mevcut ilkökul İngilizce öğretim programı ile ilgili herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yarısının eğitim aldığını fakat eğitimi faydalı bulmadıklarını, yarıya yakınının ise hiçbir eğitim almadığını ifade ettiği görülmektedir. 11 öğretmenden yalnızca ikisinin öğretim programını incelediği belirlenmiştir. Yeterli sayıda eğitimin düzenlenmemesinin yanı sıra AOBM ve öğretim programı ile ilgili verilen eğitimlerin niteliğinin de tatmin edici bulunmadığı sonucuna yer verilen birtakım araştırmalar da mevcuttur (Bayraktar, 2014; Bergil ve Sarıçoban, 2017; Nurul Farehah ve Mohd Sallehuddin, 2018).

İlkokul İngilizce derslerinde kullanılan öğrenci ve çalışma kitapları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümü ders kitaplarının AOBM ile uyumlu olmadığı görüşündedir. Genel itibari ile ders kitaplarından memnun olmadıklarını ifade eden öğretmenlerden bazılarının özellikle ikinci sınıf kitabını beğenmedikleri, daha önce verilmeyen bir kelime ya da kalıbın sonraki sayfalarda öğrenciden istendiğini ifade ettikleri görülmektedir. Buna rağmen kitapların her sene değiştiğini ve bu sene okullara dağıtılan kitapların geçen seneki kitaplara nazaran daha iyi olduğu görüşünü savunan öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenler genel itibari ile ders kitaplarının içeriklerini AOBM ve programla uyumlu bulmamaktadır. Öğretmenlerin bu durumda kendi seçip belirleyeceği ek kaynaklara da yönelmesi olası bir durumdur.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin AOBM hakkındaki bilgi düzeyleri arttıkça içerik ile ilgili daha az sorunla karşılaştıkları ve AOBM’yi sınıf içinde daha etkili bir biçimde uygulayabildikleri söylenebilir. Buna rağmen öğretmenlerin AOBM’nin politikalarına ilişkin bilgi düzeyleri, AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğuna dair

görüşlerini de az da olsa negatif yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin AOBM'nin uygulanabilirliği ile ilgili sorunlara ait puan ortalamaları arttıkça AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygunluğuna ilişkin puanları azalmaktadır. Bu durum öğretim programını ve AOBM'yi inceleyen öğretmenlerin etkinlikleri daha etkin bir biçimde uyguladığı, AOBM ile öğretim programının gereklerine uygun davranmada daha hassas oldukları ve uygulamada karşılaşılan sorunlara ya da güçlüklerle karşı daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Arda (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde yer alan sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Yapısal Eşitlik Modellemesi'ne ilişkin analiz sonucunda da öğretmenlerin sınıf içinde AOBM'yi uygulama düzeylerinde en yüksek yordayıcı değişkenin "İçerik Bilgisi" olduğu görülmektedir. Bu durum şaşırtıcı değildir. Öğretmenlerin bilmeleri bir konuda uygulama yapmaları da beklenecek bir durum değildir. Bu nedenle bilgi düzeyinin en önemli açıklayıcı değişken olması gayet normaldir. Yüksek olmamakla birlikte Bilgi Düzeyi Ölçeği'nin "Politika Bilgisi" alt boyutu da anlamlı bir yordayıcıdır. AOBM'nin politik bakış açılarını bilmeleri de sınıfta uygulamayı etkileyen bir husus olarak göze çarpmaktadır. İkinci olarak ise öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretime uygunluğuna ilişkin görüşleridir. Öğretmenlerin uygun buldukları durumda bir değişimi uygulamaya koymaları doğal olarak beklenebilir. Bir diğer önemli husus da AOBM ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerin sınıfta uygulama düzeyini düşük de olsa negatif yordamasıdır. Bu durum, öğretmenlerin AOBM'ye dair ne kadar fazla sorunla karşılaştığını belirtirse sınıfta da AOBM'yi uygulama düzeyinin o denli düştüğüne işaret etmesi bakımından önemlidir. Benzer araştırmalarda da öğretmenlerin AOBM ve öğretim programına ilişkin olumlu görüşlerinin en az bilgi düzeyleri kadar etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler AOBM'nin yabancı dil öğretimindeki etkililiğine inandıkları ve değişime istekli oldukları ölçüde sınıf içinde uygulamaya koymakta ve karşılaştıkları sorunları daha kolay çözümlenmektedir (Bümen vd, 2014; Normand-Maconnet ve Lo Bianco, 2013; Taşçı, 2004; Tezci, 2011; Tezci 2019).

Sonuç olarak araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel veriler doğrultusunda öğretmenlerin AOBM'ye ve ilkökul İngilizce öğretim programına tam olarak hakim olmadıkları, bu süreçte alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına

etkin bir biçimde yer vermedikleri ifade edilebilir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin AOBM ve İlkokul İngilizce öğretim programı hakkında bilgilendirilmemeleri, öğretmenlerin AOBM'nin Türkiye genelinde farklı imkânlarda uygulanabilir olmadığını düşünmeleri ve öğretmenlerin değişime açık olmamaları gösterilebilir. Bu nedenle İngilizce Öğretmenliği/İngiliz Dili ve Eğitimi bölümlerinde sunulan derslerde ve öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitimlerde AOBM ve öğretim programının tanıtımına ve etkin kullanımına yönelik bilgilendirmelerin yapılmasının, bu eğitimlerin Türkiye genelinde yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin AOBM'nin yabancı dil öğretimindeki önemine inanmaları, özellikle program geliştirme ve yabancı dil eğitimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri ve eğitimler sırasında aldıkları bilgileri ders içinde kullanmaya istekli olmaları hem AOBM'nin etkin bir şekilde kullanımını hem de öğretim programının başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Freeman, 1991; Johnston, 1992; Prabhu, 1990). Bu süreçte öğretmenlerin AOBM'yi sınıf içinde kullandıkları örnek uygulamaları diğer meslektaşları ile paylaşacakları platformların oluşturulması ve teşvik sisteminin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri, AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygunluğu hakkındaki görüşlerinin genel itibari ile olumsuz olduğu, buna karşın AOBM'de yer alan ilkelerin sınıf ortamında uygulanması ile ilgili ortalamalarının yüksek olması, öğretmenlerin AOBM'nin ne olduğunu çok iyi bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğretmenlerin dil öğretiminde yaptıkları bazı uygulamaların AOBM ilkeleri uyumlu olduğu ancak AOBM hakkında bilgi sahibi olmadıkları gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak yapılan öneriler; öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine, politika yapıcılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere dört alt başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre AOBM ile ilgili seminere katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, katılmayanlara kıyasla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilkokullarda İngilizce dersine giren tüm öğretmenlerin AOBM ve İngilizce

Dersi Öğretim Programı hakkında bir eğitime ya da seminere katılmaları AOBM'nin ve öğretim programının genel karakteristiği ve içerik boyutuna ilişkin algılarında farklılık yaratabilir, dolayısıyla AOBM'nin sınıf içinde daha etkin kullanımı sağlanabilir.

- Yapılan araştırmada öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgileri doğrudan metni okuyarak edinmek yerine meslektaşlarından edindikleri ya da sosyal medyada okudukları bilgiler ile yetindikleri görülmüştür. AOBM'nin ve öğretim programının etkin bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip edecekleri ya da bu süreçte bilgilendirilebilecekleri çevrimiçi ya da yüz yüze platformlar hazırlanabilir.

- Öğretmenlerin AOBM ve ilkökul İngilizce öğretim programı ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri ya da yeterli bilgiye sahibi olmaları, öğretmenlerin AOBM'yi benimsemelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla AOBM'nin sınıf içinde etkin bir biçimde uygulanabilmesi de teşvik edilmiş olacaktır. Özellikle meslek hayatlarının başında olan öğretmenlerin içerik bilgilerinin fazla olduğu, kıdemli öğretmenlerin ise AOBM'yi daha etkin kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda kıdemi az olan öğretmenler ile uzun yıllardır meslekte olan öğretmenlerin bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunabilecekleri platformların oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Cinsiyet açısından ele alındığında kadın öğretmenlerin AOBM kriterlerini sınıf içi uygulamalarda erkek öğretmenlere göre daha etkin bir biçimde kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf içi uygulamalar dahilinde ortaya çıkan cinsiyetler arası bu farklılığın en aza indirilmesi için öğretmenler kendi aralarında oluşturacakları çalışma gruplarında sınıf içi deneyimlerini birbirleriyle uygulamalı olarak paylaşabilir.

- AOBM ve öğretim programının uygulanmasına yönelik rol model olması açısından, öğretim programlarının AOBM çerçevesinde hazırlandığı ülkelerle karşılaştırmalar yapılabilir, araştırma sonuçları ve uygulama örnekleri tüm öğretmenlerle paylaşılabilir. Ayrıca bu bilgi ve uygulamalar eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan seminer faaliyetlerinin içeriğine dâhil edilebilir. Bu paylaşımların, öğretmenlerin AOBM'nin etkililiği hakkındaki düşüncelerine olumlu

katkılarında bulunacağı ve AOBM kriterlerini benimseyerek sınıf içinde aktif bir biçimde uygulamalarını sağlayabileceği düşünülmektedir.

5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin AOBM'nin temel felsefesini ve fikirlerini tam olarak benimseyemedikleri görülmektedir. Bunun sebebi olarak da AOBM'ye ilişkin bazı uygulamalarda ve öğretim programının geliştirilmesi aşamalarında öğretmeni sürece dâhil etmeksizin tepeden inme bir yaklaşım sergilendiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının programın geliştirilmesinde daha aktif katılımları sağlanarak öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve aidiyet duyguları güçlendirilebilir. Böylelikle AOBM'nin ve öğretim programının öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sınıf içinde etkin bir biçimde uygulanması sağlanarak karşılaşılan sorunlar azaltılabilir.

- Öğretmenlerin AOBM ile ilgili yenilikleri takip etmelerini desteklemek adına hem AOBM ve İngilizce öğretim programı hem de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yöntem ve teknikler ile alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konularında araştırma ve proje çalışmaları yapmaları teşvik edilebilir.

- Öğretmenlerin uygulamada rehberliğe ve örnek uygulamalara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Aynı zamanda 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin AOBM'yi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle, düzenlenecek olan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde kıdemli öğretmenlere görev verilebilir. Böylelikle öğretmenler deneyimlerini paylaşabilir, kıdemi az olan öğretmenler ise hayatın içinden örnekler görürlerse sınıf içinde daha iyi uygulayabilirler.

- Araştırmada AOBM ile ilgili eğitim, kurs gibi etkinliklere katılanların bilgi ve uygulama düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu dikkate alındığında hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programlarında bu hususun dikkate alınması yararlı olacaktır. Her yıl ihtiyaç analizi yapılarak AOBM, İngilizce dersi öğretim programı, çocuklara yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlenebilir. Bu çalışmalara

özellikle İngilizce öğretmeni bulunmayan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımlarının teşvik edilmesi yararlı olabilir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgi düzeylerinin düşük olmasına rağmen uygulama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin dokümanı hiç bilmeden ya da onu hiç okumadan AOBM'ye ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerin AOBM'ye tam anlamıyla hakim olarak sınıf içinde uygulayabilmesini sağlayabilmeleri için öğretmenler sürece dahil edilebilir, gerekli paylaşım ve bilgi edinme platformları oluşturularak hem teorik hem de uygulamalı bilgilere erişmeleri kolaylaştırılabilir. Böylelikle AOBM, Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde daha etkin bir biçimde uygulanabilir.

- Öğrenim düzeyi açısından ise lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin bilgi ve uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenlere yönelik yabancı dil öğretimi ve eğitim bilimleri alanında tezli ya da tezsiz lisansüstü eğitim fırsatlarının artırılması ve öğretmenlerin bu eğitimleri almalarının teşvik edilmesi, AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde daha etkin bir biçimde kullanılmasında katkı sağlayabilir. Bu lisansüstü eğitimlere katılmak isteyen öğretmenlerin ders programlarında kolaylık ve esneklik sağlanabilir.

- Programda tavsiye edilen ve kitaplarda yer alan etkinliklere, öğretim yöntem tekniklerine ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamaların örnekler sunularak zenginleştirilmesi faydalı olabilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde AOBM'nin uygulanmasına ilişkin örnek uygulamalara yer verilmesi öğretmenlerin deneyimlerinin gelişmesine ve AOBM'nin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde daha etkin kullanılmasına katkı sağlayabilir.

- Öğretmen görüşleri doğrultusunda ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri ve şarkıların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin üstünde olduğu ve ses kayıtlarının kolaylıkla anlaşılmadığı, dolayısı ile öğretmenlerin bu tür etkinliklere yeterli düzeyde yer vermedikleri ve etkili olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle dinleme metni ve şarkı seçimlerinde öğrenci seviyesi dikkate alınarak daha anlaşılır ve dikkat çekici etkinliklere yer verilebilir.

- Öğretmenlerin özellikle portfolyo değerlendirmeyi sürece dâhil etme konularında sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin portfolyo değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda portfolyoların saklanamaması, okulların fiziki koşullarının uygun olmaması, velilerin tutulan dosyalara yeterli hassasiyeti göstermemeleri de bu sorunun temel nedenleri olarak gösterilebilir. Öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yöntem ve teknikler ile alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konularında hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi, örnek uygulamaların paylaşılması, velilerin ve öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmeleri AOBM'nin ve öğretim programının daha doğru bir şekilde uygulanabilmesine ve karşılaşılan sorunların azaltılabilmesine katkı sağlayabilir.

- Öğretmenler AOBM'yi ve öğretim programını bizzat okumadıkları için bu iki belgeyi birebir takip etmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda ders kitabının bir yardımcı malzeme olduğunu göz ardı edip, ders saati ve öğrenci hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate almaksızın kitapta yer alan tüm etkinlikleri yapmaya çalışmaktadırlar. Bu da İngilizce dersine ayrılan sürenin yetmemesi, kitapta yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde bulunması gibi sorunların algılanmasına neden olmaktadır. Bu sorunu giderebilmek için öğretmenlere bu konuda eğitimler verilebilir. Öğretmenlere içeriğin sadece kılavuz kitaptaki etkinliklerle sınırlandırılmış olmadığı, burada yer alan etkinliklerin sadece birer örnek olduğu ve değiştirilebileceği açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin ders materyallerinin öğrencinin seviyesine uygunluğunu daha doğru tespit edebilmeleri için eğitim programına öğretmenler tarafından uygulanabilecek öğrenci seviyelerinin değerlendirileceği alternatif formlar eklenebilir. Böylelikle öğretmenler, kullanacakları materyallerin içerisinden kendi sınıf düzeylerine uygun olanları seçmeye teşvik edilebilir. Ayrıca öğretmenlere rehber niteliğinde olabilecek, materyalleri kendi sınıflarının düzeylerine ve karşılaştıkları sorunlara göre uyarlayabilecekleri öneriler sunulan bir ek kitapçık hazırlanabilir.

- Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin AOBM'nin Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil öğretimine uygunluğuna yönelik sınıf mevcutlarının kalabalık ve gerekli araç-gereçlerin yetersiz olması hususlarında olumsuz görüşe sahip oldukları

görülmüştür. Etkin bir yabancı dil eğitimi için tüm okullarda dil sınıflarının oluşturulması ve yabancı dil eğitimi verilen sınıf ortamının renkli, eğlenceli ve öğretici materyallerle ve araç-gereçle donatılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenler ihtiyaç duydukları materyallere kolaylıkla ulaşarak derslerini daha verimli bir şekilde işleyebilir ve öğrencilerinin yapmış oldukları ürünlerini saklayabilirler. Böylelikle AOBM’de yer alan portfolyo değerlendirme etkin ve kolay bir şekilde uygulanabilir.

- Öğretim programında yer alan günlük yaşamdan kopuk, öğrenci seviyesinin üzerindeki amaç ve kazanımlar yeniden gözden geçirilerek düzenlenebilir. İlkokul İngilizce öğretim programında kazandırılması hedeflenen kelimelerin öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirecekleri (yakından uzağa- bilinenden bilinmeyene- hayatilik ilkeleri göz önüne alarak) kelimelerden oluşturulmasının kalıcı öğrenmeyi destekleyeceği düşünülmektedir.

- Öğretmenler, İngilizce dersi için ayrılan iki saatlik sürenin yeterli olmadığını dile getirmektedir. Bu nedenle ilkokullarda İngilizce ders saatleri artırılabilir.

- İngilizce dersi için hazırlanan kitapların yanında programla uyumlu zenginleştirilmiş içeriğe sahip yazılımlar ve eğitim materyalleri hazırlanabilir. Bu tür materyallerin öğretmenlerin ücretsiz kullanımına sunulmasının, AOBM’nin okullarda İngilizce öğretiminde öğretmenlere ve öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Öğretmenler genel olarak AOBM’nin Türk Eğitim Sistemi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ülke genelinde uygulanabilirliği ile ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. Özellikle kendi deneyimlerine dayalı olarak farklı sosyo-kültürel özelliklere ve farklı alt yapıya sahip okullarda AOBM’nin uygulamasının zor olacağına ilişkin düşüncelerinin olması, AOBM’nin uygulanmasında en önemli engellerden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu olumsuz düşüncelerinin giderilmesi için çalıştaylar düzenlenerek AOBM ilkelerinin sınıf ortamında nasıl uygulanacağına ilişkin deneyimlerinin geliştirilmesi yararlı olacaktır.

- AOBM ve öğretim programının pilot uygulamalarından önce öğretmenlere bu konularda eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Böylelikle AOBM’nin Türk Eğitim

Sistemi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uygulanabilirliğinin ve öğretim programının başarısının öğretmenlerin bilgi düzeylerinden mi yoksa çerçeve metnin ve öğretim programın kendisinden mi kaynaklandığını belirlemek mümkün olabilir.

5.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

- Programın başarısı onu uygulayan öğretmenlerin uygulamayı yapabilme düzeyleriyle doğru orantılıdır. Geliştirilen programlardan istenen verimin alınabilmesi için öğretmenlerin bu alanda eğitilmeleri önemlidir. Bu nedenle gerek üniversitelerin lisans programlarında gerekse hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinde AOBM ve öğretim programının nasıl uygulamaya konulacağına ilişkin rol model olunması, uygulamaların niteliğinin artmasına ve karşılaşılan sorunların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

- Yabancı dil eğitimi lisans programlarında öğretmen adaylarına Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin tanıtılması, İngilizce öğretim programı ve AOBM ile ilgili ders içeriklerinin sunulması mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının sürece uyum sağlamasını kolaylaştırabilir.

- Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programlarında bulunan "Yabancı Dil" derslerinde AOBM ile ilgili genel bilgilere ve AOBM ile uyumlu içeriklere yer verilmesi eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olup ilkokullarda İngilizce dersine giren öğretmenlerin AOBM'ye ilişkin bilgilendirilmelerinde ve onların AOBM'yi etkin bir biçimde derslerinde kullanmalarında yararlı olabilir.

- Eğitim fakültelerinde İngilizce Öğretmenliği bölümleri, Temel Eğitim ve Ortaöğretim İngilizce Öğretmenliği olmak üzere uzmanlaşmaya uygun olarak yeniden düzenlenebilir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, ilkokul İngilizce dersi öğretim programı sınıf düzeyi ayrımına gidilmeksizin değerlendirilmiştir. Her bir sınıf düzeyine ait İngilizce öğretim programını değerlendirmek amacıyla benzer çalışmalar yapılabilir.

- Araştırmada nitel verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış görüşmeler Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde yapılmıştır. Benzer alışmalar farklı illerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.

- Araştırma kapsamında ğretim programına ilişkin ğretmen görüşleri alınmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda eğitim denetçilerinin ve öğrencilerin görüşleri de çalışmaya dâhil edilebilir.

- Araştırmada ğretmenlerin AOBM ile ilgili bilgi ve uygulama düzeyleri, karşılaştıkları sorunlar ve Türk Eğitim Sistemi'nde yabancı dil öğretimine uygunluğu çeşitli demografik değişkenlere göre ele alınmıştır. Bu değişkenler üzerinde etkili olabilecek mesleki tutum, zyeterlik gibi değişkenlerin etkisinin incelenmesi ğretmenlerin AOBM ile ilgili görüşlerini anlamaya ve davranışlarını kestirmeye yardımcı olabilir.

- Araştırma, yalnızca ğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda ğrenci ve velilerin görüşlerinin de değerlendirilmesi yararlı olabilir.

- AOBM referans alınarak yabancı dil olarak İngilizce ğretiminin yapıldığu ülkelerde kültürler arası karşılaştırmaya dayalı çalışmaların yapılması, AOBM'nin etkililiği ve uygulanabilirliğinin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abrar, M. (2016). Teaching English problems: An analysis of EFL primary school teachers in Kuala Tungkal. *Birmingham, UK, Conference: The 16th Indonesian Scholars International Convention, Volume: Proceeding*, 94-101.
- Aimah, S. and Purwanto, B. (2019). Evaluating teachers' performance: A need for effective teaching. *A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 19(1), 156-170.
- Akar, İ. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Zeki Kaya (Editör), *Sınıf Yönetimi 3. Baskı* içinde (s. 19-42). Ankara: Pegem Yayınılık.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı kuram. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 128-145.
- Al-Hnifat, M. A., Rashid, R. A. and Al-Smadi, O. A. (2020). Causes of speaking anxiety among Saudi students: learners' problematic attitudes and beliefs. *Journal of Qualitative Social Sciences*, 2(1), 12-21.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç, ürün*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Alkış, N. (2016). Bayes yapısal eşitlik modellemesi: Kavramlar ve genel bakış. *Gazi İktisadi ve İşletme Dergisi*, 2(3), 105-116.
- Alkin, M. C. and Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.) *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp. 12-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alrawashdeh, A. I. and Al-zayed, N. N. (2017). Difficulties that English teachers encounter while teaching listening comprehension and their attitudes towards them. *English Language Teaching*, 10(5), 167-178.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. (4. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ana, I. K. T. A (2018). Teaching English vocabulary for young learners through electronic guessing game. *JPAI (Journal of Psychology and Instruction)*, 2(1), 22-30.
- Andayani, R. (2018). Engaging English student teachers in a digital storytelling project for young learners. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 243, 1-11.

- Ara, S. (2009). Use of songs, rhymes and games in teaching English to young learners in Bangladesh. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 161-172.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ariyanti, A., Pane, W. S. and Fauzan, U. (2019). Teacher's strategy in solving EFL students' problems in learning English. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 129-139.
- Arslan, R. Ş. (2012). Bridging the gap between policy and practice in teaching English to young learners: The Turkish context. *Pamukkale University Journal of Education*, 32(32), 95-100.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Asif, F. (2017). The anxiety factors among Saudi EFL learners: A study from English language teachers' perspective. *English Language Teaching*, 10(6), 160-173.
- Avrupa Toplulukları Komisyonu (2003). *Communication from the commission to the council, the european parliament, the economic and social committee and the committee of the regions. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> (Erişim tarihi: 19.07.2013)
- Aybek, B. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*. 10(15), 67-84.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Bajpai, S. S. (2020). The problems of teaching / learning English to rural students challenges and remedies. *Our Heritage (UGC Care Journal), Special Issue-60*, Two-Day National Seminar on Teaching, Learning and Evaluation Held on February 22-23, 2020, 70-73.
- Bakhsh, S. A. (2016). Using games as a tool in teaching vocabulary to young learners. *English Language Teaching*, 9(7), 120-128.
- Bal, H. (2001). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Isparta: Fen-Edebiyat Fak. Yayınları.

- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık. *Dün, Bugün, Yarın. Eğitim Dergisi*, 32, <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin> (Erişim tarihi: 15.08.2019)
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi
- Bergil, A. S. ve Sarıçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. USA: Pearson Education Inc.
- Boody, R. M. (2009). A rationale for participant evaluation. *Educational Research Quarterly* 32(3), http://opendata.socrata.com/views/t2w5-kngg/obsolete_files/5670c3c0-6602-4fa8-9096-87ef2ef15bf7 (Erişim tarihi: 10.06.2011)
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Buckingham, L. and Alpaslan, R. S. (2017). Promoting speaking proficiency and willingness to communicate in Turkish young learners of English through asynchronous computer-mediated practice. *System*, 65, 25–37.
- Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zeka teorisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes towards English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands and Spain. *Modern Language Journal*, 101(3), 566–582.
- Bümen, N. T, Çakar, E ve Yıldız, E. (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(2005), 55-64.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, 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.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik. (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cao, P. (2019). Teaching English to young learners in Vietnam: From policy to implementation. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 96-104.
- Caswell, H. L. and Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Cephe, P. T. ve Toprak, T. E. (2014). The Common European Framework of Reference for Languages: Insights for language testing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 79-88.
- Ceylan, H. ve Yorulmaz, M. (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 116-127.
- Chen, M.-R. A. and Hwang, G.-J. (2020). Effects of experiencing authentic contexts on English speaking performances, anxiety and motivation of EFL students with different cognitive styles. *Interactive Learning Environments*, 1-21.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri - Desen analizi*. (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2013). Teachers' opinions on the English language curriculum of the 5th grade of primary education. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 131-146.
- Clement, A. and Murugavel, T. (2018). English for the Workplace: The Importance of English Language Skills for Effective Performance. *The English Classroom*, 20(1), 1-16.

- Cohen, A. D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching*, 41, 213–235.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). London: Routledge.
- Comrey, A. and Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. (2nd ed.). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Council of Europe (1997). *European language portfolio: Proposals for development*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Modern Language Division.
- Council of Europe (2014). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved on August 17, 2015 from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: quantitative, qualitative, and mixed methods approaches*. USA: SAGE. Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Çakır, İ. (2004). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda çocuklara yönelik etkinlikler geliştirmek. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 101-112.
- Çankaya, P. (2015). Evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program through teachers' eyes. *ELT Research Journal*, 4(3), 227-238.
- Çağatay, S. and Ünveren Gürocak, F. (2016). Is CEFR really over there? International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, 14-17 April 2016, Antalya, Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232(2016), 705-712.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çiftçi Cinkavuk, E. (2017). *An evaluation of 2nd grade English language teaching program of primary school: Tokat Case*. Unpublished Master’s Thesis. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences.
- Çiftçi Cinkavuk, E. and Cesur, K. (2018). An evaluation of second grade English language teaching program of primary school: Tokat case. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 20(3), 749-766.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS Ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, J. (2016). *Teaching ESL: 10 Common problems in the classroom*. Retrieved November 4, 2019 from <https://owlcation.com/academia/Teaching-ESL-10-Common-Classroom-Problems-and-Solutions>

- Davidson, F. and Fulcher, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching*, 40, 231-241.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014) Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*. 4(1), 115-128.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, Sayı 167. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm (Erişim tarihi: 15.12.2017).
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi. (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program değerlendirme - Kuramdan uygulamaya (12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Denis, D. J. (2018). *SPSS data analysis for univariate, bivariate and multivariate statistics*. Hoboken, Nj: John Wiley & Sons.
- Despagne, C. and Grossi, J. R. (2011). Implementation of the CEFR in the Mexican Context. *Synergies Europe*, 6, 65-74.
- Diez-Bedmar, M. B. and Byram, M. (2019). The current influence of the CEFR in secondary education: Teachers' perceptions. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 1-15.
- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(9), 151-172.
- Dinçer, A. (2016). İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Antalya, 300-312.
- Doll, R. C. (1970). *Curriculum improvement. (2nd Ed)*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Duff, P. A. (2014). "Communicative language teaching" In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton and M. A. Snow (Eds.). *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 2-14). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş (Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ekuş, B. ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Ellis, R. (2001); *Second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Erarslan, A. (2016). *An evaluation of the second grade English language curriculum: Teachers' perceptions and issues in implementation*. Unpublished Doctoral Thesis. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences.
- Erdem, S. and Tutkun, O. F. (2016). Problems in English language teaching according to secondary school students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (Special Issue for INTE 2016), 268–275.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme. (2. Basım)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme. (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdener, M. A., Sezer, F. ve Tezci, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi (Bursa Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 303-320.
- Erdoğan, E. (2015). *Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programının Avrupa Birliği ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erişkon Cangil, B (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-131.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler (2.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkut, E. (2002). Küreselleşen dil. *Görüş*, 51, 32-47.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Ernawati, E., Tsurayya, H. and Ghani, A. (2019). Multiple intelligence assessment in teaching English for young learners. *REiD (Research and Evaluation in Education)*, 5(1), 21-29.
- Eslami, Z. R. and Eslami-Rasekh, A. (2008). Enhancing the pragmatic competence of nonnative English-speaking teacher candidates (NNESTCs). In E. S. Alcón and A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing* (pp. 178-197). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf (Erişim tarihi: 02.08.2013)

- Evermann, J. and Tate, M. (2016). Assessing the predictive performance of structural equation model estimators. *Journal of Business Research*, 69(10), 4565-4581.
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M. and Crowley, K.. (2011) The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of CEFR informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1-19.
- Faez, F., Taylor, S., Majhanovich, S., Brown, P. and Smith, M. (2011). Teacher Reactions to CEFR’s task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, 6, 109-120.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Figueras, N. (2013). The CEFR in Catalonia: the perceptions of the users. In N. Figueras (Ed.), *The Impact of the CEFR in Catalonia* (pp. 25-39). Barcelona: Barcelona APAC Monographs
- Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N. and Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: A Manual. *Language Testing*, 22, 261-279.
- Finch, A. E. (2009). Europass and the CEFR: Implications for Language Teaching in Korea. *English Language & Literature Teaching*, 15(2), 1-23.
- Fişne, F. N., Güngör, M. N., Guerra, L. and Gonçalves, O. (2018). A ce-fr-based comparison of elt curriculum and course books used in Turkish and Portuguese primary schools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 129-151.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines. Third Edition.* USA: Pearson Education, Inc.
- Fleckenstein, J., Keller, S., Krüger, M., Tannenbaum, R. J. and Köller, O. (2019). Linking TOEFL iBT® writing rubrics to CEFR levels: Cut scores and validity evidence from a standard setting study. *Assessing Writing*, 43, 33-47.
- Foley, J. A. (2019). Issues on the initial impact of CEFR in Thailand and the region. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9, 359-370.
- Freeman, D. (1991). To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 439-454.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2011). *An introduction to language.* (9th ed.). Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change.* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifacts? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1(4), 253-266.
- Fulcher, G. (2008a). Testing times ahead? *Liason Magazine*, 1.

- Fulcher G. (2008b). Criteria for evaluating language quality. In E. Shohamy (Ed.), *Language testing and assessment. Encyclopedia of Language and Education*, 7, pp. 157-176). Amsterdam, Netherlands: Springer.
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. New York, NY: Routledge.
- Fulcher, G., Davidson, F. and Kemp, J. (2011). Effective rating scale development for speaking tests: Performance Decision Trees. *Language Testing*, 28(1), 5-29.
- Gall, M. D., Gall, J. P. and Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gaynor, B., Grave, E., Hagley, E. and Johnson, M. (2011). Toward a cohesive curriculum of communicative language instruction at Muroran Institute of Technology. *Muroran Institute of Technology Minutes. Archive Resource Academic IT Mururon*, 60, 61-72.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Giri, I.G.E.P., Artini, L. P. and Padmadewi N. N. (2018). Natural approach in English classes in primary schools: Teachers' perceptions and implementation. *JPBII*, 6(2), 1-7.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmalara giriş* (Çev: Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gotsoulia, V. and Dendrinos, B. (2011). Towards a corpus-based approach to modelling language production of foreign language learners in communicative contexts. In *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing*, Hissar, Bulgaria, 12-14 September 2011, pp. 557-561.
- Gömleksiz, M. N. (1999). *Yabancı dil öğretiminde modüler öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömleksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gözütok, F. D. (2001). *Program değerlendirme. Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Gültekin, M. (Yayına hazırlayan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 175-190.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. and Graham, W. F (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Güler, D. S. (2003). 4-5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 53-65.

- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye’nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 120-127.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gür, T., Dilci, T. ve Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri: Bir Söylem Analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(17), 196-208.
- Gürsoy, E.; Korkmaz, Ç. Ş. and Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers’ voices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 59-74.
- Hakim, B. M. (2019). A Study of Language Anxiety among English Language Learners in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 10(1), 64-72.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. (4th ed.). UK: Pearson Longman.
- Hartina, S., Salija, K. and Amin, F. H. (2019). Teachers’ techniques in teaching English to young learners at TK Bambini School of Makassar. *Indonesian TESOL Journal*, 1(1), 1-88.
- Hehl, U. and Kruczek, N. (2011). The impact of the Common European Framework of Reference for languages on teaching and assessment at the language centres of the universities of Bonn and Göttingen. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011* Cambridge: Cambridge University Press, 164-181.
- Hişmanoğlu, M. (2013). Does English language teacher education curriculum promote cefr awareness of prospective efl teachers?. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 938-945.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hutabarat, A and Simanjuntak, D. C. (2019). A phenomenological study: Speaking anxiety overwhelms English learners. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 4(1), 44-58.

- Ilieva, Z. (2016). Approaches in the education of young learners' foreign language teachers. *JoLIE The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 9(1), 47-64.
- Ishihara, N. (2010). Instructional pragmatics: Bridging teaching, research, and teacher education. *Language and Linguistics Compass*, 4(10), 938-953.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun. (2012). *Resmi Gazete*. 6287. 30 Mart 2012.
- İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İyitoğlu, O. and Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *Elementary Education Online*, 14(2), 682-696.
- Jerald, G. G. and Shah, P. M. (2019). The impact of CEFR-aligned curriculum in the teaching of ESL in Julau District: English teachers' perspectives. *International Journal of Innovative Research and Creative Technology*, 4(6), 121-125.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2nd Ed.) Boston: MA Allyn and Bacon.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 8, 123-136.
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabıçak, M. (2002). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülke ekonomilerinde ortaya çıkan yönelim ve tepkiler. *SDÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 115-131.
- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey's primary and middle school English curricula: teachers' and program designers' perceptions*. Unpublished Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk University, Graduate School of Educational Sciences.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (18. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Kaya, S. and Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: theory - practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512.

- Keklik, M. (2019). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelloway, K. E. (1998). *Using Lisrel for structural equation modeling: A Researcher's Guide*. London: Sage.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum theory and practice. Fourth Edition*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development, ELTED*, 2(1), 77-89.
- Kennedy, C. ve Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Khan, M., Umar, H. and Steeley, S. L. (2013). Aligning objectives, content, learning experiences, and evaluation in teaching / learning of english at primary and elementary levels: A case study in Pakistan. *Educational Research*, 4(5), 387-402
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korkmaz, İ. (2008) *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (Ed: Ahmet Doğanay). Ankara: Pegem Akademi.
- Kostić-Bobanović, M. and Gržinić, J. (2011). The importance of English language skills in the tourism sector: A comparative study of students/employees perceptions in Croatia. *Almatourisam-Journal of Tourism, Culture and Territorial Development*, 1(2011), 10-23
- Kudo, S., Harada, T., Eguchi, M., Moriya, R. and Suzuki, S. (2017). Investigating English speaking anxiety in English-medium instruction. *Essays on English Language and Literature*, 46, 7-23.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Editörler), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde* (s. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Külahçı, Ş. G. (1995). *Öğretmen yetiştirme modül serisi, A:1-6*. Ankara: Özışık Matb.
- Lelawati, S., Dhiya, S. and Mailani, P. N. (2018). The teaching of English vocabulary to young learners. *Project (Professional Journal of English Education)*, 1(2), 95-100.
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164, 635-643. http://www.biolingugem.com/ling_cog_cult/lenneberg_1969_on_explaining_language.pdf (Erişim tarihi: 17.06.2018)

- Leong, L. M and Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Lestari, D. E., Loeneto, B. and Ihsan, D. (2019). The correlation among English learning anxiety, speaking and writing achievements of senior high school students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 4(2), 135-150.
- Li, X. and Wang, X. (2019). Language anxiety in English performance. 6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2019), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 378, 446-448.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- Little, D. (2011). The common european framework of reference for languages: a research agenda. *Language Teaching*, 44(3), 381-393.
- Madey, D. L. (1982). Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation with illustrations. *Educational Evaluation and Policy Analysis. Summer*, 4(2), 223-236.
- Majima, J. (2010). Impact of can do statements/ CEFR on language education in Japan: on its applicability. In Schmidt, M.S., Naganuma, N., O'Dwyer, F., Imig, A and Sakai, K. (Eds.), *Can do statements in language education in Japan and beyond?* (pp. 49-65). Tokyo: Asahi Press.
- Malik Abbasi, A., Riaz Ahmed, S., Farooqi, A. and John, S. (2019). Exploring factors of speech anxiety in second language classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(5), 97-102.
- Maldina, E. (2015). *The impact of the Common European Framework of Reference on Foreign Language Instruction: The case of sociolinguistic and pragmatic competence*. Master of Arts, Toronto: University of Toronto, Department of Curriculum, Teaching and Learning.
- Mappiasse, S. S. and Sihes, A. (2014). Evaluation of English as a Foreign Language and Its Curriculum in Indonesia: A Review. *English Language Teaching*, 7(10), 113-122.
- Marashi, H. and Sahafnia, S. (2020). EFL learners' language aptitude, foreign language anxiety, and willingness to communicate. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 30(2), 25-48.
- Marsh, C. J. and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

- Macdonald, J. B. (1965). "Educational models for instruction-introduction" in James B. Macdonald and Robert R. Leeper. (Eds), *Theories of instruction* (pp. 1-7). Washington D.C: ASCD.
- McBeath, N. (2011). The Common European Framework of Reference for Language; learning, teaching, assessment. *Arab World English Journal*, 2(1), 186-213.
- McCarthy, M. (2013) Putting the CEFR to good use: Designing grammars based on learner-corpus evidence. *Language Teaching / FirstView Article / June 2015*, pp. 1 - 17, Published online: 19 June 2013 Link Available on CJO 2013 doi:10.1017/S0261444813000189.
- McDougall, T., Murray, N., and Saker, J. (2014). *No English Don't panic: A handbook for teachers of English as an additional language learners in their first few weeks at school in Australia*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development.
- McKay, K. L. (2007). *Participant-Oriented evaluation approaches: Empowerment evaluation*. <http://www.fivehokies.com/Evaluation/Evaluation%20Approaches/Participant%20Oriented/Participant.aspx> (Erişim tarihi: 10.06.2011)
- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2009). *Anadolu lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9,10, 11. sınıflar İngilizce dersi öğretim programı 2002: 2*. <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris.pdf> (Erişim tarihi: 14.03.2009)
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Kurul Kararı Sayı: 6, Tarih: 01.02.2013.
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018). *Resmi Gazete*. 30318. 31 Ocak 2018.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. USA: Jossey-Bass.
- Mezzi, T. (2012). "Being young, being adult: The age factor issue for vocabulary in fl education" in M. Gonzales Davies and A. Taronna (Eds.), *New trends in early foreign language learning: the age factor, CLIL and languages in contact, bridging research and good practices* (pp. 12-23). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi: İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Moonen, M, Stoutjesdijk, E., de Graaf, R. and Corda, A. (2013). Implementing CEFR in secondary education: impact on FL teachers' educational and

- assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 226-246.
- Morgan, A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Mudra, H. (2016). Using English songs in teaching English for young learners (EYLS). *Tarbawi: Jurnal Ilmu Pendidikan [S.I.]*, 1(2), 1-10.
- Nagai, N. and O'Dwyer, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141-152.
- Nguyen, V. H. and Hamid, M. O. (2020): The CEFR as a national language policy in Vietnam: insights from a sociogenetic analysis, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-13.
- Normand-Maconnet, N. and Lo Bianco, J. (2013). *Importing Language Assessment? The reception of the Common European Framework of Reference in Australian universities*. <http://iafor.org/conference-proceedings-the-inauguraleuropean-conference-on-language-learning-2013/> (Erişim tarihi: 09.02.2020)
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B. (2008). The relevance of the CEFR to teacher training. *Babylonia*, 2(8), 56-57.
- Nurul Farehah, M. U. and Mohd Sallehuddin, A. A. (2018). Implementation of CEFR in Malaysia: Teachers' awareness and the challenges. 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 168-183.
- O'Dwyer, F. (2014). Toward critical, constructive assessments of CEFR based language teaching in Japan and beyond. *Osaka University Knowledge Archive (OUKA)*, Osaka University, 4, 191-204.
- Oliver, A. I. (1965). *Curriculum Improvement: A guide to problems, principles and procedures*. New York: Dodd Mead and Company.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: foundations, principles and issues*. (2nd ed.). USA: Allyn and Bacon
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, Ö. (2012). *Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni paralelinde karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan Elgün, İ. (2018). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eklektik modele göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özüdoğru, F. ve Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1251-1276.
- Pathan, M. M., Al Khaiyali, A. T. and Marayi, Z. E. (2016). Teaching English as a foreign language in Libyan schools: Issues and challenges. *International Journal of English and Education*, 5(2), 19-39.
- Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 211-216.
- Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *Teachers of English as a Second Language of Ontario*, 36(2), 20-35.
- Piccardo, E. (2013). Assessment recollected in tranquility: the ECEP project and the key concepts of the CEFR. In E. D. Galaczi and C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011* (187-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piccardo E., North B. and Goodier T. (2019), Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning: the CEFR companion volume, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36.
- Ponmozhi, D. and Thenmozhi, A. (2017). Difficulties faced by the rural students in learning English at high school level. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 22(6), 31-34.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Punch, K. F. (Ed.). (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.
- Qi, G.Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multiling*, 6(1), 1-18.
- Rao, P. S. (2019). The importance of English in the modern era. *Asian Journal of Multidimensional Research (AJMR)*, 8(1), 7-19.
- Rao, V. and Woolcock, M. (2003). *Integrating qualitative and quantitative approaches in program evaluation*. [http://siteresources.worldbank.org/SOCIALANALYSIS/1104890-1120158274352/20566665/Integrating qualitativeandquantapproachesraoandwoolcock.pdf](http://siteresources.worldbank.org/SOCIALANALYSIS/1104890-1120158274352/20566665/Integrating%20qualitativeandquantapproachesraoandwoolcock.pdf) (Erişim tarihi: 03.06.2011).

- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve metadeğerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 18, 1-14.
- Sak, Ö. (2013). *Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına göre Türkiye ve Finlandiya temel İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılmalı analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salahuddin, A. N. M., Khan, M. R. and Rahman, A. (2013). Challenges of implementing English curriculum at rural primary schools of Bangladesh. *The International Journal of Social Sciences*, 7(1), 34-51.
- Saville, N. and Hawkey, R. (2010). The English profile programme – The first three years. *English Profile Journal*, 1(1), 1-14.
- Saxton, M. (2010). *Child language: acquisition and development*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı temeller, prensipler, kriterler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Schärer, R. (2007). *Interim report on the ELP project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schumacher, R. E. and Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Scott, W. A. and Yetreberg, L. H. (2000). *Teaching English to children*. New York: Longman Group UK Ltd.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçkin, H. (2011) İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2). [Bağlantıda]. <http://www.InsanBilimleri.com> (Erişim tarihi: 10.04.2015).
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Alagöz Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603.
- Shin, J. K. (2014) Teaching young learners in english as a second/foreign language settings. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton and M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language (4th ed., pp. 2-14)*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom management & Positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Simons, M. and Colpaert, J. (2015). Judgmental evaluation of the CEFR by stakeholders in language testing. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, 66-77.
- Sjaifullah, A. (2019). An analysis of EFL students' anxiety factors in speaking. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 5(3), 43-48.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 296-301.
- Solak, E. ve Semerci, H. (2015). İkinci sınıfta İngilizce öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 1-24.
- Songbatumis, A. M (2017). Challenges in teaching English faced by English teachers at MTsN Taliwang, Indonesia. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning*, 2(2), 54-67.
- Sornkam, B, Person, K. R. and Yordchim, S. (2018). *Reviewing the Common European Framework of Reference for English Language in Thailand Higher Education*. Paper presented at Graduate School Conference, Thailand: Bangkok.
- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Özen Matbaacılık.
- Steckler, A., McLeroy, K. R., Goodman, R. M., Bird, S. T. and McCormick, L. (1992). *Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction*.
http://tamhsc.academia.edu/KennethMcLeroy/Papers/87051/Towards_Integrating_Qualitative_and_Quantitative_Methods (Erişim tarihi: 03.06.2011).
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Stufflebeam, D. L. and Shinkfield, A. J. (2012). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*, 8, New York: Springer Science & Business Media.
- Stufflebeam, D. L. and Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. New York: Guilford Publications.
- Süer, S. (2014). *İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sülü, A. and Kır, E. (2014). Language teachers' views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 358-364.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2010). *Biyoistatistik*. (14. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In: H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-105). London: Continuum.
- Şad, S. N. ve Karaova, M. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 3(2), 66-95.
- Şahan, H. H. (2007) *İlköğretim 3.Sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimsel ve dilbilimsel temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(11), 465-470.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 133-160.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Tabachnick, G. B. and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). New York: Allyn and Bacon Press.
- Tapan, N. (1993). *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Cem Yayınları
- Taşçı, Ö. (2004). *İlköğretim II. Kademe Matematik Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Teimouri, Y., Goetze, J. and Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Detay Yay.
- Tezci, E. (2019). Pedagojik formasyon eğitimi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte midir? *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019*, 141-147. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi.

- Tezci, E. ve Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1), 50-55.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk-Alman eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 2005(16), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-turan.htm> (Erişim tarihi: 17.01.2011).
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine geçiş sürecinde Türk eğitiminin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/tuzcu.htm (Erişim tarihi: 17.01.2009).
- Türkoğlu, A. (2005). Avrupa Birliği sürecinde eğitimi etkileyen faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-turkoglu.htm> (Erişim tarihi: 17.01.2009).
- Tyler, R. W. (1957). The curriculum-then and now in *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. USA: The University of Chicago Press.
- Uz, Y. (2009) *İngilizce dersi müfredatının uygulanmasında İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu arttırmada kullandıkları yeni yöntem ve teknikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Valax, P. (2011). *The Common European Framework of Reference For Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe*. Unpublished PhD Thesis. Hamilton: The University of Waikato, Applied Linguistics.
- Varış, F (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Vásquez, C. and Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 5-28.
- Vishnevskaiia, M and Zhou, Z. (2019).The Impact of using music and songs on teaching EFL in China by non-native English teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1808-1813.
- Wasti, S. A. (2001). Örgütsel adalet kavramı ve tercüme bir ölçeğin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-50.

- Weinreich, N. K. (2006). *Integrating quantitative and qualitative methods in social marketing research*. [www.social-marketing.com% 2Fresearch.html&anno=2](http://www.social-marketing.com%20research.html&anno=2) (Erişim tarihi: 03.06.2011)
- Williams, D. D. (2000). Evaluation of learning objects and instruction using learning objects. In D. A. Wiley (Ed.) *The instructional use of learning objects*. <http://reusability.org/read/chapters/williams.doc> (Erişim tarihi: 10.06.2011)
- Williams, D. D. (2002). Improving use of learning technologies in higher education through participant oriented evaluations. *Educational Technology & Society*, 5 (3). http://www.ifets.info/journals/5_3/williams.html (Erişim tarihi: 11.06.2011)
- Wilson, C.L. (1971). *The Open access curriculum*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Yakışık, B. Y. and GÜrocak, F. Ü. (2018). A comparative study of perceptions about the 'Common European Framework of Reference' among EFL teachers working at state and private schools. *International Online Journal of Education and Teaching. (IOJET)*, 5(2), 401-417.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yang, M. (2001). Seven tips for teaching young learners English. *Teaching English in China*, 24(4). <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Wang.pdf> (Erişim tarihi: 25.02.2020)
- Yıldıran, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. ve Çelik, E. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi 1*. Ankara: Pegem
- Yiğit, C. (2010). *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6. Sınıf İngilizce öğretim programının karşılaştırılmalı analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolageldili, G. and Arıkan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229.
- Young, C. and Hagerty, R. (2007). *Blending qualitative and quantitative methods for program evaluation: The application and insights of the exit interview*. Prepared for Presentation at the 4th Annual Meeting of the American Political Science Association Teaching and Learning Conference, Hilton Charlotte City Center, Charlotte NC, February 9-11, 2007.

- Youker, B. W. (2007). Ethnography and evaluation: Their relationship and three anthropological models of evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 2(3), 113-142.
- Yüce, E ve Mirici, İ . (2019). A qualitative inquiry into the application of 9th grade EFL program in terms of the CEFR. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1171-1187.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, İ. (2010). How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner's educational connoisseurship and criticism model. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 78-83.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem A.

EKLER

EK-1: Ön Denemede Kullanılan Taslak Ölçekler için İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.2591066
Konu: Araştırma İzni

04.03.2016

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Ayşe Yeliz ALDEMİR'e ait 03.03.2016 tarihli ve 2491190 sayılı dilekçe.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ayşe Yeliz ALDEMİR		
Danışmanı	Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi		
Başvuru Tarihi	03.03.2016	Başvuru Sayısı	2491190
Çalışma Başlama Tarihi	03.03.2016		
Çalışma Bitiş Tarihi	16.05.2016		
Veri Toplama Araçları	Anket Formu		
Araştırma Türü	Doktora Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir İlindeki Tüm Resmî Temel Eğitim Kurumları	2	-----

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa SOLAK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
04.03.2016
Ahmet CENGİZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. **Lütfen maddeleri dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.** İlginiz ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ayşe Yeliz ALDEMİR
Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
Doktora Öğrencisi

Bölüm I – Katılımcı Profili

Cinsiyet: Kadın Erkek

İlçe / İl: _____ / _____

Mezun Olunan Bölüm: İngilizce Dili ve Eğitimi / İngilizce Öğretmenliği
 İngiliz Dili ve Edebiyatı
 Diğer diller (Almanca, Fransızca ...vb.)
 Sınıf Öğretmenliği
 Diğer alanlar

Öğrenim Düzeyi: Önlisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mesleki kıdem:

1 yıldan az 1-4 5-9 10-14 15-19 20-24 25 ve üzeri

Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili bir kursa/seminere katıldım. Evet Hayır

Bölüm II - Avrupa Ortak Başvuru Metnine İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Çok iyi düzeyde biliyorum.	Yeterince biliyorum.	Biraz biliyorum.	Çok az biliyorum.	Hiç bilmiyorum.
1	Avrupa Ortak Başvuru Metnini (AOBM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	AOBM'de yer alan ilklere uygun öğretim süreçlerini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	AOBM'de yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	AOBM'de yer alan dil politikalarını	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
5	Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalarını takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	AOBM'de yapılandırmacılık dışında bir anlayış benimsemiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	AOBM'de sadece hedefler yer almaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	AOBM, dil öğretiminde öğretmeni daha aktif tutmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	AOBM temel yaklaşımı, çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ölçme ve değerlendirmede uluslararası standartlar yerine ulusal standartlara yer verilmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Öğrenen özerkliği teşvik edilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayalı dil öğretiminde Avrupa vatandaşlığı anlayışı yer almaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	AOBM'de yer alan A1 düzeyinde daha çok dil bilgisinin öğretimi yer almaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	AOBM'de A1 düzeyi hedefi olarak öğrencilerden temel düzeyde tanışma (greetings) yapabilmeleri istenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	AOBM'de öğrencilere somut konularla ilgili kendini ifade edecek beceriler kazandırılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	AOBM'de konuşmadan çok dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm III. Avrupa Ortak Başvuru Metni Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Derslerimde farklı stratejiler (dinleme, sözlü iletişim, okuma, yazma stratejileri) kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğrencilerimin sınıf içi etkinliklere katılmalarını sağlayan destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Öğrencilerimin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olacak etkinlikler düzenlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğrencilerimin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci katılımına dayalı izleme ve değerlendirme faaliyetleri düzenlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğrencilerimin, sınıftaki dil öğrenmeleri ile ilgili portfolyo çalışmalarını yapmalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Bölüm IV Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	AOBM'nin anlaşılması kolay değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	AOBM'nin temelini oluşturan öğrenme teorileri açıkça belirtilmemiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Avrupa Ortak Başvuru Metni, dilbilimindeki güncel gelişmeleri dikkate almaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	AOBM'de yer alan kriterler anlaşılır değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	AOBM'de yer alan çizelgeler kullanışlı değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	AOBM'nin sınıf içinde nasıl uygulanacağı açıkça belirtilmemiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	AOBM'nin uygulamaya konması mümkün değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	AOBM'de yer alan hedeflere ulaşmak zordur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	AOBM'nin Türk Eğitim Sistemine uyarlanması güçtür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	AOBM'de yer alan uygulama örnekleri yetersizdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	İngilizce dersine ayrılan ders saati AOBM uygulamaları için yeterli değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Okulda mevcut araç-gereçler yeterli değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Mevcut ilkökul İngilizce Dersi Öğretim Programı, AOBM'ye uygun olarak hazırlanmamıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm V Avrupa Ortak Başvuru Metninin Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	AOBM'de yer alan özellikler, Türk dilinin yapısına uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	İlkökul İngilizce Öğretim Programı içeriği AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Öğretim Programında yer alan kazanımlar AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğretim Programındaki öğrenme etkinlikleri AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	İlkökul İngilizce Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitapları, AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	İlkökul İngilizce Öğretim Programına göre hazırlanan materyaller, AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	İlkökul İngilizce Öğretim Programında yer alan ölçme-değerlendirme etkinlikleri AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Dil öğretiminde AOBM'de yer alan stratejileri izlemek için okullardaki altyapı yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz:



EK-2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Aracılığıyla Okullara Ön Denemede Kullanılan Taslak Ölçekler için Gönderilen Resmi Yazı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46109644-<...>-E.<...>
Konu: Anket Çalışması

<...>

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

BALIKESİR

İlgi: Valilik Makamının 08.03.2016 tarih ve 99191664--605.01-E.2681786 sayılı Onayı

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayşe Yeliz ALDEMİR'in " Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ danışmanlığında yürütmekte olduğu "Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi " doktora tezi kapsamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, İlimiz geneli tüm resmi ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve İngilizce dersine giren tüm öğretmenlere yönelik anket çalışması ilgi Makam Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu anket formu <http://goo.gl/forms/VFgHmQEaw2> internet adresinde yer almakta olup anket formunun ilçeniz resmi ilkokullarda görev yapan İngilizce Öğretmenleri ve İngilizce dersine giren tüm öğretmenler tarafından 20 Mart 2016 tarihine kadar Online olarak doldurulmasının sağlanması hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet CENGİZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

DAĞITIM:
20 İlçe Kaymakamlığına(İlçe MEM)

Kasaplar Mahallesi Eski Sındırgı Caddesi No:1 BALIKESİR e-posta : balikesirmem@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için Şef N.KINIK Tel : 0266 277 1047 Belgegeçer : 0266 277 1066

EK-3: Türkiye Geneli Uygulamada Kullanılan Ölçekler için Bakanlık İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/12/2017-E.14748



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 27183868-044-
Konu : Ayşe Yeliz ALDEMİR (Anket
Çalışması)

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
TEMEL EĞİTİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 28/11/2017 tarih ve 20381301-300-E46755 sayılı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Yeliz ALDEMİR' in "Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu doktora tezine yönelik "Avrupa Ortak Başvuru Metnine İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği" konulu araştırmasını Türkiye geneli tüm illerdeki Temel Eğitim Okullarında yapmak istemesi ile ilgili yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve bahse konu öğrencinin belirtilen çalışmayı yapabilmesi ile ilgili cevabı yazınızı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne göndermeniz hususunda gereğini rica ederim.

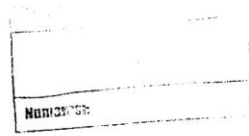
e-imzalıdır
Prof. Dr.Mehmet BAŞTÜRK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (20 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Bilgi:
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Nihal Şentürk
Bilgisayar İşletmeni



7 12 17

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.balikesir.edu.tr/enVision/Dogrula/6P3UVYK>

Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çarşı Yerleşkesi 10145 Balıkesir Ayırtılı bilgi için irtibat: Nihal Şentürk

Tel: 0266 6121400-1703 Faks: 2666121428

E-Posta: ogrjs@balikesir.edu.tr Elektronik ağ: www.balikesir.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.1247771
Konu : Araştırma İzni

18.01.2019

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 20217/25 sayılı genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 11/01/2019 tarih ve 462 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ayşe Yeliz DEMİR		
Danışmanı	Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		
Alan/Bölüm	İngilizce		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Avrupa Ortak Başarı Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi		
Başvuru Tarihi	15/01/2019	Başvuru Sayısı	947546
Çalışma Başlama Tarihi	15/01/2019		
Çalışma Bitiş Tarihi	01/04/2019		
Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu		
Araştırma Türü	Tez Çalışması	Araştırma Önerisi	
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Altıeyül ve Karesi İlçelerinde Bulunan Tüm İlkokullar	3	
2		4	

15/01/2019 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (2 Sayfa)

OLUR
18.01.2019
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.21912741
Konu : Tez Önerisi

19.12.2017

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün, Genel Müdürlüğümüzde 13/12/2017 tarihli ve 21384683 sayıya işlem gören yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Yeliz ALDEMİR'in "Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez önerisi hakkındaki ilgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Ek:

- 1-Mühürlü Anket Formu (3 sayfa)
- 2-İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:

Gereği:
Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğüne
(ek konuldu Mühürlü Anket Formu (3 sayfa)

Bilgi:
81 İl Valiliklerine (İl Millî Eğitim
Müdürlükleri)
(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı
gönderilmeyecektir)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. ÇAKAR Şef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1a3d-caa2-3117-b042-ad7b kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46109644-100-E.22092940
Konu : Tez Önerisi

21.12.2017

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Ayşe Yeliz ALDEMİR'in "Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez önerisi hakkındaki yazı ve eklerinin oluşturulan komisyon tarafından incelendiği, söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü anketin kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerektiği, bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmadığı hakkındaki Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 19.12.2017 tarih ve 21912741 sayılı yazıları ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:Yazı ve ekleri

Dağıtım:
20 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe MEM)

Kasaplar Mah. Merkez/BALIKESİR
balikesir.meb.gov.tr
temelegitim10@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Nurşen GÜNDOĞDU
Tel:(0266) 2771000-1047
Faks:(0266) 2771066

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e6a-5a30-39da-a941-b3e0 kodu ile teyit edilebilir.

AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Değerli Meslektaşım,
Bu veri toplama aracı, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) bağlamında ilkökul İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen maddeleri dikkatle okuyarak size en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. İlginiz ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ayşe Yeliz ALDEMİR
Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.
Doktora Öğrencisi

Bölüm I - Katılımcı Profili

Cinsiyet: Kadın Erkek

İlçe / İl: _____ / _____

Mezun Olunan Bölüm: İngilizce Dili ve Eğitimi / İngilizce Öğretmenliği
 İngiliz Dili ve Edebiyatı
 Diğer diller (Almanca, Fransızca ... vb.)
 Sınıf Öğretmenliği
 Diğer alanlar

Öğrenim Düzeyi: Önlisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mesleki kadem:

1 yıldan az 1-4 5-9 10-14 15-19 20-24 25 ve üzeri

Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilgili bir kursa/seminere katıldım. Evet Hayır

Bölüm II - Avrupa Ortak Başvuru Metnine İlişkin Bilgi Düzeyi Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Çok iyi düzeyde biliyorum.	Yeterince biliyorum.	Biraz biliyorum.	Çok az biliyorum.	Hiç bilmiyorum.
1	Avrupa Ortak Başvuru Metnini (AOBM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	AOBM'de yer alan ilklere uygun öğretim süreçlerini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	AOBM'de yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	AOBM'de yer alan dil politikalarını	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
5	AOBM, dil öğretiminde öğretmeni daha aktif tutmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	AOBM temel yaklaşımı, çok kültürlü bir eğitim anlayışına sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ölçme ve değerlendirmede uluslararası standartlar yerine ulusal standartlara yer verilmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğrenen özerkliği teşvik edilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne dayalı dil öğretiminde Avrupa vatandaşlığı anlayışı yer almaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	AOBM'de A1 düzeyi hedefi olarak öğrencilerden temel düzeyde tanışma (greetings) yapabilmeleri istenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	AOBM'de öğrencilere somut konularla ilgili kendini ifade edecek beceriler kazandırılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	AOBM'de konuşmadan çok dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm III. Avrupa Ortak Başvuru Metni Kriterlerinin Sınıf İçinde Uygulama Düzeyi Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Derslerimde farklı stratejiler (dinleme, sözlü iletişim, okuma, yazma stratejileri) kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğrencilerimin sınıf içi etkinliklere katılmalarını sağlayan destekleyici bir sınıf ortamı oluştururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Öğrencilerimin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşüncelerine yardımcı olacak etkinlikler düzenlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğrencilerimin kültürlerarası farkındalıklarını geliştiren etkinlikler seçerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenci katılımına dayalı izleme ve değerlendirme faaliyetleri düzenlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğrencilerimin, sınıftaki dil öğrenmeleri ile ilgili portfolyo çalışmalarını yapmalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Bölüm IV. Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	AOBM'nin anlaşılması kolay değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	AOBM, dilbilimindeki güncel gelişmeleri dikkate almaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	AOBM'de yer alan çizelgeler kullanışlı değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	AOBM'nin sınıf içinde nasıl uygulanacağı açıkça belirtilmemiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	AOBM'nin uygulamaya konması mümkün değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	AOBM'nin Türk Eğitim Sistemine uyarlanması güçtür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	İngilizce dersine ayrılan ders saati AOBM uygulamaları için yeterli değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Okulda mevcut araç-gereçler yeterli değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Mevcut ilkököl İngilizce Dersi Öğretim Programı, AOBM'ye uygun olarak hazırlanmamıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bölüm V. Avrupa Ortak Başvuru Metninin Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine Uygunluk Ölçeği

Sıra No	Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	AOBM'de yer alan özellikler, Türk dilinin yapısına uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğretim Programında yer alan kazanımlar AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	İlkokul İngilizce Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitapları, AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	İlkokul İngilizce Öğretim Programına göre hazırlanan materyaller, AOBM ile uyumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Dil öğretiminde AOBM'de yer alan stratejileri izlemek için okullardaki altyapı yeterlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz:

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-4: Öğretmen Görüşme Formu için İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.1247771
Konu : Araştırma İzni

18.01.2019

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 20217/25 sayılı genelgesi.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 11/01/2019 tarih ve 462 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ayşe Yeliz DEMİR		
Danışmanı	Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		
Alan/Bölüm	İngilizce		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Avrupa Ortak Başarı Metni Bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi		
Başvuru Tarihi	15/01/2019	Başvuru Sayısı	947546
Çalışma Başlama Tarihi	15/01/2019		
Çalışma Bitiş Tarihi	01/04/2019		
Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu		
Araştırma Türü	Tez Çalışması		Araştırma Önerisi
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Altteytlül ve Karesi İlçelerinde Bulunan Tüm İlkokullar	3	
2		4	

15/01/2019 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitimimizin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (2 Sayfa)

OLUR
18.01.2019
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

GÖRÜŞME FORMU

Avrupa Ortak Başvuru Metnine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşme Başlama Saati :
Görüşme Bitiş Saati :
Görüşme Tarihi :
Görüşme Yapılan Yer :

Giriş

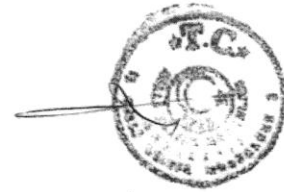
Görüşmeden önce sizinle paylaşmış olduğum izin formunda da ifade ettiğim üzere, yürütmekte olduğum doktora tez çalışması kapsamında Avrupa Ortak Başvuru Metnine ilişkin görüşleriniz hakkında konuşmak istiyorum. Bu hususta sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz bir konu var mı?

Görüşmemiz yaklaşık olarak 45 dakika sürecektir. İzininiz olursa başlayabilir miyim? Öncelikle adınızı, soyadınızı, mezun olduğunuz bölümü, mesleki kıdeminizi paylaşarak kendinizi tanıtabilir misiniz?

Görüşme Soruları

1. Avrupa Ortak Başvuru Metni hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - Dil politikaları ve ilkeleri
 - Öğretim süreçleri
 - Alternatif değerlendirme yaklaşımları
2. Derslerde hangi becerilere ağırlık veriyorsunuz?
3. Derslerde ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz? Niçin?
4. Ölçme-değerlendirme sürecinde hangi araçları/etkinlikleri kullanıyorsunuz?
5. AOBM'nin uygulanabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - Anlaşılabilirlik
 - Ders saatleri
 - Alt yapı ve donanım
 - Türk Eğitim Sistemi'ne uygunluğu
6. AOBM'nin mevcut öğretim programı ile uyumu hakkındaki düşünceniz nedir?
 - Kazanımlar
 - Eğitim durumları
 - Ölçme-Değerlendirme
7. AOBM'nin ders kitapları ile uyumu hakkındaki düşünceniz nedir?

Teşekkür ederim.



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

GÖRÜŞME ONAY FORMU

Sayın

Bu görüşme formu, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) bağlamında İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Öncelikle görüşme talebimi kabul ettiğiniz ve görüşlerinizi belirterek yapmakta olduğum araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ediyorum.

Görüşme esnasında karşılaşılabilecek aksaklıkları en aza indirgeyebilmek; araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini koruyabilmek adına izniniz olursa ses kaydı yapmak istiyorum. İstemediğiniz takdirde isminiz araştırmada kullanılmayacak olup yerine takma isimler kullanılacaktır. Elde edilen kayıtlar yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak olup bireysel değerlendirme yapılmayacaktır.

Yapılan bu görüşme, gönüllülük ilkesine dayalı olduğu için dilediğiniz anda çalışmadan ayrılabilirsiniz. Böyle bir durumda kayıt altına alınan bilgi ve kayıtlar tarafımıza teslim edilecektir. Dilerseniz araştırma raporunun bir örneğini sizinle de paylaşabilirim.

Yapılan çalışmaya ve kullanılan görüşme formuna yönelik her türlü soruyu belirtilen iletişim kanallarıyla sorabilirsiniz. Teşekkür ederim.

İsminizin kullanılmasını kabul ediyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Ses kaydı yapılmasına izin veriyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Görüşmemiz sırasındaki sözlerinizin doğrudan alıntı yapılmasını onaylıyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

Bu koşulları kabul ediyorum.../.../...

..... İmza:

Bu koşulları kabul ediyorum.../.../...

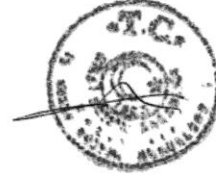
Araştırmacı A. Yeliz DEMİR İmza:

İletişim:

A. Yeliz DEMİR

0505 441 65 01- yelcase@hotmail.com

Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-5: Yapısal Eşitlik Modellemesi T Değerleri

