

Tarih Okulu Dergisi (TOD)	Journal of History School (JOHS)
(2026), 19(84), 5251-5279	
Özgünlük kontrolü	Authenticity process
	
http://dx.doi.org/10.29228/joh.88863	
Makale türü: Araştırma makalesi	Article type: Research article
Geliş tarihi 10.12.2025	Submitted date
Kabul tarihi 08.04.2026	Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2026	Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information	
Özutku, R. & Ersoy, M. (2026). BİLSEM İngilizce Öğretiminde Uygulama Gerçekliği: CIPP Süreç Boyutu Çerçevesinde Öğretmen Görüşleri. <i>Journal of History School</i> , 84, 5251-5279.	

BİLSEM İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMA GERÇEKLİĞİ: CIPP SÜREÇ BOYUTU ÇERÇEVESİNDE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Rıza ÖZUTKU² & Mustafa ERSOY³

Öz

Bu çalışma, CIPP program değerlendirme modelinin Süreç boyutunu temel alarak Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) uygulanan İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel durum çalışması deseninde yürütülmüş ve maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen 29 İngilizce öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler, CIPP'nin süreç boyutuyla uyumlu dört açık uçlu sorudan oluşan ve çevrimiçi ortamda yazılı olarak uygulanan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin programın pedagojik

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından, 30.04.2023 tarihli ve E-50704946-100-290422 sayılı karar yazısıyla (başvuru no: 23_04_09) alınmıştır. Bu makale, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Mustafa Ersoy danışmanlığında Rıza Özutku tarafından Haziran 2026'da tamamlanan "Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik İngilizce Öğretim Programının CIPP Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi: BİLSEM Örneği" başlıklı doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Bölümü, rozutku@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3060-3879 (Rıza ÖZUTKU).

³ Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, mersoy@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7320-8844 (Mustafa ERSOY).

yaklaşımını genel olarak benimsediğini, derslerde iletişimsel, etkileşimli ve öğrenci merkezli uygulamalara ağırlık verdiklerini göstermektedir. Ancak uygulama sürecinde heterojen öğrenci grupları ve seviye farklılıkları, zaman yönetimi ve devamsızlık, materyal yetersizliği, teknolojik ve fiziksel altyapı eksiklikleri gibi etmenlerin programın sınıf içi uygulanabilirliğini sınırladığı belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrenci merkezli etkinliklerin potansiyelini ve önerilen öğretim stratejilerinin teori düzeyindeki uygunluğunu güçlü yönler olarak vurgulamıştır. Buna karşın program hedefleri ile sahadaki uygulama koşulları arasında kısmi bir uyumsuzluk bulunduğunu ifade etmiştir. Bulgular doğrultusunda, özel yetenekli öğrenciler için içeriğin zenginleştirilmesi, teknoloji ve farklılaştırma yaklaşımlarının entegrasyonu, dil yeterliğine göre grup düzenlemeleri ile öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve idarî desteğin güçlendirilmesi gerekmektedir. Sonuçlar, özel yeteneklilere yönelik dil programlarında sürekli izleme ve geliştirme ihtiyacına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM İngilizce Öğretim Programı, Süreç Değerlendirme, CIPP Modeli, Özel Yetenekli Öğrenciler, Program Uygulaması.

Implementation Realities in BİLSEM English Instruction: Teacher Perspectives within the Framework of the CIPP Process Dimension

Abstract

This study aims to evaluate the English teaching program implemented in Türkiye's Science and Art Centers (BİLSEM) based on teacher perspectives, using the Process dimension of the CIPP evaluation model. Designed as a qualitative case study, the research comprised 29 English teachers selected through maximum variation sampling. Data were collected in writing, online, via a structured interview form consisting of four open-ended questions aligned with the process dimension of CIPP and analyzed through thematic content analysis. Findings indicate that teachers generally endorse the program's pedagogical orientation and predominantly employ communicative, interactive, and student-centered practices. However, several factors constrain effective implementation, including heterogeneous groups and proficiency-level differences, time management and irregular attendance, insufficient materials, and inadequate technological and physical infrastructure. Teachers emphasized the potential of student-centered activities and the theoretical suitability of the proposed instructional strategies as key strengths, yet they also reported a partial misalignment between program goals and field conditions. Based on the findings, improvements are needed to enrich content for gifted learners, integrate technology and differentiation approaches, organize groups according to language proficiency, and strengthen professional development and administrative support for teachers. Overall, the results underscore the necessity of continuous monitoring and development of language programs designed for gifted students.

Keywords: BİLSEM English Teaching Program, Process Evaluation, CIPP Model, Gifted Students, Program Implementation.

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinde başlıca amaç öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri öğrenme ortamlarını oluşturmaktır. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer eğitim paydaşlarının ortak gayesi, her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemek, onları güvenli, kapsayıcı ve verimli bir öğrenme sürecine dâhil etmek ve gelecekteki akademik ve sosyal başarılarına zemin hazırlamaktır. Bu bağlamda eğitim programları, yalnızca bilişsel kazanımları hedefleyen içeriklerden ibaret olmamakla beraber aynı zamanda öğrenme süreçlerinin niteliğini belirleyen pedagojik uygulamaları, öğretim stratejilerini ve öğrenme ortamlarını da kapsamaktadır. Günümüz eğitim anlayışı, nitelikli eğitimi hem hedeflenen çıktılarla hem de bu çıktılara ulaşmayı sağlayan süreçlerin etkililiğiyle değerlendirmektedir. Dolayısıyla eğitimde kaliteyi güvence altına almanın yolu, programların uygulanma biçimlerinin sistematik olarak incelendiği süreç değerlendirmelerinden geçmektedir (Aziz vd., 2018; Gouëdard vd., 2020; Özdemir, 2011).

Program değerlendirme, bir eğitim programının etkinliğini, verimliliğini ve hedeflerine ulaşma derecesini belirlemeyi amaçlayan planlı ve sistematik bir süreçtir (Guskey, 2000). Bu süreç, programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak sürekli iyileştirme döngüsüne veri sağlar, karar alma mekanizmalarını destekler ve kaynakların daha etkin kullanılmasına katkı sunar. Farklı bağlamlara ve hedeflere uygun değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesini sağlayan çeşitli modeller, bu sürecin bilimsel ve yapılandırılmış biçimde yürütülmesine olanak tanır (Ornstein ve Hunkins, 2017; Scriven, 1991). Bu modeller arasında CIPP (*Context, Input, Process, Product*) modeli, bir programın *Bağlam, Girdi, Süreç* ve *Ürün* boyutlarını ele alan kapsamlı yapısı ve sürekli gelişim odaklı yaklaşımıyla öne çıkmaktadır (Stufflebeam, 2000). Model, yalnızca bir programın sonuçlarını değil, aynı zamanda programın dayandığı bağlamı (context), kullanılan girdileri (input), yürütülen süreçleri (process) ve ortaya çıkan ürünleri (product) birlikte değerlendirerek çok boyutlu bir analiz olanağı sağlar. Özellikle süreç boyutu, programın uygulama aşamasında planlanan etkinliklerin ne ölçüde gerçekleştirildiğini, hangi öğretim yaklaşımlarının benimsendiğini ve süreci etkileyen güçlükleri görünür kılar. Böylece programın hedeflerine ulaşmasında engel teşkil eden unsurların belirlenmesine ve uygulama

sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlar (Chyung, 2015; Stufflebeam ve Coryn, 2014; Stufflebeam ve Zhang, 2017).

CIPP modelinin Süreç boyutu, eğitim uygulamalarının kalitesini izlemek ve geliştirmek açısından özel bir öneme sahiptir. Bu boyut, uygulama sürecinde öğretmenlerin rehberlik rollerini nasıl üstlendiklerini, planlanan öğretim stratejilerinin sahadaki gerçekliğiyle ne ölçüde örtüştüğünü, öğrenme ortamlarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygunluğunu ve karşılaşılan güçlüklerin program hedeflerine ulaşmayı nasıl etkilediğini ortaya koyar. Süreç değerlendirmesi, uygulamanın mevcut durumunu analiz eder ve aynı zamanda öğretim sürecinin hangi yönlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine ilişkin somut öneriler üretir. Bu yönüyle süreç boyutu, programların sürekli iyileştirilmesi için bir geri bildirim mekanizması işlevi görür ve eğitimde kalite güvencesi döngüsünün merkezinde yer alır.

Yabancı dil öğretimi, günümüz küresel toplumunda bireylerin kültürlerarası etkileşim kurma, bilgiye erişme ve iletişim becerilerini geliştirmede stratejik bir araç haline gelmiştir. İngilizce, uluslararası ilişkiler, bilimsel üretim ve dijital iletişim alanlarında baskın dil konumuyla öne çıkmakta ve birçok ülkede eğitim sistemlerinin temel bileşeni olarak ele alınmaktadır (Seidlhofer, 2011). Türkiye’de İngilizce öğretimi, son yıllarda yapılan müfredat yenilikleri ve pedagojik düzenlemelerle güçlendirilmiş ve öğrenci merkezli, dört beceriyi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) bütüncül biçimde geliştirmeyi hedefleyen program anlayışı benimsenmiştir (Bayyurt, 2013; Karsantik ve Yağcı, 2021; Kırkgöz, 2007; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yücel vd., 2017). Bu reformların bir yansıması olarak geliştirilen BİLSEM İngilizce öğretim programı, özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve yaratıcı potansiyellerine uygun esnek bir öğrenme çerçevesi sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2019, 2020). Program, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sağlamayı ve öğretmenlerin pedagojik özerklik kullanarak süreci yönlendirmelerini öngörmektedir.

Bununla birlikte, BİLSEM’lerde olduğu gibi özel yetenekli öğrencilere yönelik İngilizce öğretim programına ilişkin alan yazını incelendiğinde, sürecin öğretmen uygulamaları, öğrenme ortamları ve öğrencilerin katılım düzeyleri açısından derinlemesine incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Al-Khasawneh ve Al-Omari, 2015; İspınar-Akçayoğlu, 2011, 2015; Kasap, 2021; Merç, 2015; Torunoğlu vd., 2021; Trayer, 1991; Yılmaz ve Emir, 2024). Oysa süreç değerlendirmesi, programın hedefleriyle uygulama arasındaki tutarlılığı ortaya koymanın yanı sıra, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarına ilişkin güçlü ve zayıf yönleri belirleyerek geliştirme çalışmalarına yön verebilmektedir. Bu

doğrultuda, BİLSEM İngilizce öğretim programının süreç boyutunun değerlendirilmesi, programın uygulayıcısı olan öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerle programın uygulama kalitesine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı kazandıracaktır. Böyle bir yaklaşım, programın etkililiğini artırmaya yönelik önerilerin bilimsel temellere dayandırılmasına katkı sunacaktır.

Bu çalışmanın amacı, CIPP modelinin süreç boyutunu temel alarak BİLSEM İngilizce öğretim programının uygulama sürecini değerlendirmektir. Araştırma, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları tanımlamayı ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Böylelikle çalışma, hem özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil eğitimine yönelik program geliştirme ve öğretmen yetiştirme politikalarına kanıta dayalı katkılar sağlayacak hem de sürecin niteliğini görünür kılarak BİLSEM programlarının sürdürülebilirliğine ilişkin önemli bulgular ortaya koyacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma BİLSEM’lerde yürütülen İngilizce öğretim programının süreç boyutunu değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir durum çalışmasıdır. Çalışma, Stufflebeam’in CIPP modelinin “süreç” bileşenine odaklanarak, programın uygulama aşamasının öğretmen deneyimleri ışığında nasıl işlediğini ortaya koymayı hedeflemiştir (Stufflebeam ve Zhang, 2017).

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi doğal bağlamında derinlemesine incelenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Stake, 1995; Yin, 2017). Bu yönüyle çalışma, İngilizce öğretmenlerinin BİLSEM İngilizce öğretim programının süreç boyutuna ilişkin deneyimlerini, programın uygulanış biçimlerini ve süreçteki güçlü ya da geliştirilmeye açık yönleri analiz etmeye yöneliktir. Merriam’ın (2009) sınıflandırmasına göre araştırma değerlendirici durum çalışması niteliğindedir. Dolayısıyla bu çalışma yalnızca betimleme yapmakla kalmayıp, öğretmen görüşleriyle programın etkililiğini de değerlendirmektedir.

Bu araştırmada “durum”, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ağustos 2020 tarihli Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2020) Türkiye’deki BİLSEM’lerde 2023 yılında uygulanma sürecidir. Programın kamuya açık bir çevrim içi erişim adresi bulunmamakta olup belge araştırmacıların arşivinde yer almaktadır. Çalışma, BİLSEM’de İngilizce

öğretiminin uygulama sürecini eğitim aşamalarının bütünü açısından ele alan genel bir değerlendirme olarak tasarlanmış; belirli bir eğitim aşamasıyla sınırlandırılmamıştır. Bu kapsamda uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi aşamalarındaki İngilizce uygulamalarına ilişkin öğretmen deneyimleri araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Bununla birlikte bulgular eğitim aşamalarına göre ayrı ayrı çözümlenmemiş; öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin görüşleri bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu ve Araştırma Bağlamı

Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan BİLSEM'lerde görev yapan 29 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenerek en az bir yıl süreyle BİLSEM İngilizce öğretim programını uygulama deneyimi olan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir (Baltacı, 2018). Ayrıca, farklı kıdem, eğitim düzeyi ve coğrafi bölgeleri temsil eden öğretmenlerin katılımıyla maksimum çeşitlilik sağlanmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların görev yaptıkları iller etik gerekçelerle bölgesel düzeyde raporlanmış, kimlik bilgileri gizli tutulmuştur (Price, 1996).

Katılımcıların 6'sı İç Anadolu, 6'sı Marmara, 5'i Ege, 4'ü Güneydoğu Anadolu, 4'ü Karadeniz, 3'ü Akdeniz ve 1'i Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapmakta olup Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesi temsil edilmiştir. Katılımcıların İngilizce öğretmenliği kıdemi 4–23 yıl arasında değişmekte olup ortalama 14,4 yıldır (medyan = 15); BİLSEM'deki görev süreleri 1–17 yıl arasındadır (ortalama = 3,4; medyan = 3). Eğitim düzeyi bakımından 18 katılımcı lisans, 9 katılımcı yüksek lisans ve 2 katılımcı doktora mezunudur. Katılımcılar toplam 29 BİLSEM'de görev yapmaktadır. Katılımcılar farklı eğitim aşamalarında ders veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler 2023 yılının Ekim–Aralık ayları arasında, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı kapsamında toplanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 30.04.2023 tarihli ve E-50704946-100-290422 sayılı yazıyla (başvuru no: 23_04_09) etik açıdan uygunluk kararı alınmıştır (1. sayfadaki dipnot açıklamasına bakınız). Etik kurul kararından ayrı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden 11.08.2023 tarihli ve E-27250534-605.01-81385080 sayılı yazıyla araştırma uygulama izni alınmıştır. Araştırma öncesinde katılımcılar bilgilendirilmiş, açık rızaları alınmış ve katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil

edilmiştir; katılımcıların görev yaptıkları iller ve kurumlar anonimleştirilmiş, yalnızca bölge düzeyinde raporlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri, dört açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu dört soru, araştırmacılar tarafından CIPP modelinin dört boyutuna göre hazırlanan 16 açık uçlu soruluk formun süreç boyutuna ilişkin soruları (8–11. sorular) olup formun nihai hâli, çalışma grubunda yer almayan 4 İngilizce öğretmeniyle yapılan pilot uygulamayla test edilmiştir. Süreç boyutu soruları şunlardır:

1. *Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor? Kısaca bahseder misiniz?*
2. *Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? Hangilerini kullanamıyorsunuz?*
3. *Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Açıklayabilir misiniz?*
4. *Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklayabilir misiniz?*

Bu sorular, CIPP modelinin süreç boyutu kapsamında öğretmenlerin programın sınıf içi uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Birinci ve ikinci sorular, öğretmenlerin dersin yürütülüş biçimini, programın öngördüğü strateji, yöntem ve tekniklerin sınıf içi uygulamaya ne ölçüde yansıtılabildiğini ve uygulama sürecindeki pedagojik tercihlerini anlamaya yöneliktir. Üçüncü ve dördüncü sorular ise öğretmenlerin program uygulamasına yönelik memnuniyet düzeyleri ile karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Böylelikle programın uygulanabilirliği, etkililiği ve sürdürülebilirliğine ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapma imkânı sunulmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen deneyimlerinin sınıf içi süreçlerle doğrudan ilişkilendirilmesini sağlamış ve programın uygulama niteliğine dair kapsamlı nitel veri elde edilmesine olanak tanımıştır.

Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, Lawshe (1975) tekniği uygulanmıştır. Bu kapsamda 3 Eğitim Programları ve Öğretim, 3 İngiliz Dili Eğitimi ve 2 Özel Yetenekliler Eğitimi alanında uzman toplam 8 akademisyenden görüş alınmıştır. Uzmanlardan her bir soruyu “uygun”, “uygun ancak düzeltilmeli” veya “uygun değil” biçiminde değerlendirmeleri istenmiş, CVR (Kapsam Geçerlik Oranı) ve CVI (Kapsam Geçerlik İndeksi) değerleri hesaplanmıştır. Form başlangıçta 16 açık uçlu sorudan oluşmuştur. CVR hesabında yalnızca “uygun” yanıt veren uzman sayısı (ne) dikkate alınmış;

“uygun ancak düzeltilmeli” ve “uygun değil” yanıtları ne değerine dâhil edilmemiştir. $CVR = (n_e - N/2) / (N/2)$ formülü kullanılmıştır ($N = 8$). $N = 8$ için kabul edilebilir en düşük CVR değeri 0,75’tir (Ayre ve Scally, 2014). 16 sorunun CVR değerleri 0,75–1,00 arasında olup tüm sorular eşik değerini karşılamış; kapsam geçerlik indeksi (CVI; madde CVR değerlerinin ortalaması) 0,91 bulunmuştur. Bu makalede kullanılan süreç boyutuna ilişkin dört sorunun (formdaki 8–11. sorular; bu makalede 1–4. sorular olarak numaralandırılmıştır) CVR değerleri, “uygun” yanıtı veren uzman sayılarına (sırasıyla 8, 7, 8 ve 8) karşılık olarak 1,00; 0,75; 1,00 ve 1,00 olup bu soruların CVI değeri 0,94’tür. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorulardaki genel ifadeler daha açık hâle getirilmiş, bazı sorulara “açıklayabilir misiniz?” gibi yönlendirici olmayan açıklama ifadeleri eklenmiş, CIPP boyutlarıyla doğrudan ilişkisi olmayan tekrar niteliğindeki ifadeler çıkarılmış ve soru sırası yeniden düzenlenmiştir; düzenlenen form uzman görüşüne yeniden sunulmuş ve yukarıda raporlanan CVR ve CVI değerleri bu son değerlendirmeden elde edilmiştir.

Veri toplama süreci çevrimiçi ortamda yazılı biçimde yürütülmüştür. Katılımcılar, çevrimiçi forma kendi zamanlarında yanıt vererek, düşüncelerini serbest ve ayrıntılı biçimde ifade etme fırsatı bulmuştur. Veriler Google Forms üzerinden, tüm katılımcılara aynı soru formu aynı içerikle yöneltilerek toplanmış; katılımcılarla karşılıklı görüşme veya ek soru/açıklama isteme süreci yürütülmemiştir, dolayısıyla kullanılan yöntem anlık derinleştirme olanağı sınırlı bir yazılı görüşmedir. Yazılı veri toplama, yüz yüze görüşmelerde ortaya çıkabilecek sosyal beğenirlik etkisini azaltabilen ve daha düşünülmüş yanıtlar elde edilmesine olanak tanıyabilen olası avantajlara sahiptir; ancak bu araştırmada söz konusu etkilerin gerçekleştiği ayrıca sınanmamıştır (Akman-Dömbekci ve Erişen, 2022; Braun ve Clarke, 2013; Opdenakker, 2006; Turner, 2010).

Veri Analizi

Elde edilen veriler, tematik içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006). Analiz süreci, CIPP modelinin “süreç” boyutu doğrultusunda yapılandırılmıştır; bu kapsamda süreç boyutu ön kategori olarak alınmış (tündengelimsel yaklaşım), bu kategori altındaki kodlar, alt temalar ve temalar ise veriden hareketle oluşturulmuştur. İlk olarak, görüşme yanıtları defalarca okunarak veriye aşinalık sağlanmış ve anlam birimleri belirlenmiştir. Daha sonra yanıtlar belirlenen temalar ve alt temalar altında sınıflandırılmıştır. Verilerin sistematik şekilde analiz edilebilmesi, kodlama sürecinin şeffaf ve izlenebilir yürütülebilmesi amacıyla *MaxQDA 2020* yazılımından yararlanılmıştır. Bu tür yazılımlar kodlama sürecinin kayıt altına alınmasına ve izlenebilirliğine yardımcı

olmakla birlikte tek başına nesnellik veya yöntemsel tutarlılık sağlamaz; bu ölçütler araştırmacıların kodlama kararları ve bu kararların belgelenmesiyle desteklenmiştir (Woolf ve Silver, 2018). Kodlama sürecinde program dokümanlarından programın işleyişine ilişkin bilgiler de dikkate alınarak yanıtlar anlamlı biçimde yorumlanmıştır.

Kodlamanın tutarlılığı için verilerin bir bölümü araştırmacı ve ikinci bir uzman tarafından kodlanmıştır (Miles vd., 2014; Patton, 2015). Ayrıca negatif örnek analizi kullanılarak genel temalara uymayan ifadeler de değerlendirilmiş ve yorumlar bu farklı örnekler üzerinden sınanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004).

Veriler ilk kodlamadan yaklaşık bir ay sonra yeniden kodlanmış (kod-tekrar kod). Ayrıca kodlama sürecinin tutarlılığını güçlendirmek amacıyla rastgele seçilen veri bölümleri ikinci bir uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiş; ardından araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar üzerinde uzlaşma görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kodlayıcılar arası nicel bir güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır. Bunun yerine kod tanımlarının açıklığının artırılması, tema sınırlarının netleştirilmesi ve yorumların veriyle uyumunun güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece analiz sürecinin izlenebilirliği ve tutarlılığı desteklenmiştir. Veri doygunluğu, son beş katılımcının yanıtlarında daha önce belirlenen kod ve alt temalara yeni bir alt tema eklenmemesi ölçütüne göre değerlendirilmiş; genel eğilimlerle çelişen ifadeler negatif durum analiziyle ayrıca ele alınmıştır. Analiz zincirine örnek: “Burada bilinen şekliyle bir sınav yerine öğrencileri gözlem yaparak değerlendiriyoruz.” (K8) → kod: sınav yerine gözlemle değerlendirme → alt tema: süreç içi gözlem ve geri bildirim → tema: İzleme ve Değerlendirme.

Araştırmacının Rolü ve Güvenirlik Ölçütleri

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, bulguların inandırıcılığını, bağlam içindeki anlamlılığını ve yorumlanabilmesini sağlamak açısından temel yöntemsel ilkeler arasındadır (Denzin ve Lincoln, 2011; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kavramlar, nicel ölçme temelli anlayıştan farklı olarak Lincoln ve Guba’nın (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik şeklinde adlandırılan dört ölçüt çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırmacı, veri toplama sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenerek görüşme sorularına katılımcıların kendi hızlarında ve bulundukları yerlerden yanıt verebilmelerine imkân tanıyacak biçimde çevrimiçi ortamda yazılı olarak gerçekleştirmiştir. Ayrıca yazılı görüşme yöntemi etkileşimden doğabilecek

özellikleri azaltabilecek bir yöntemdir (Opdenakker, 2006; Turner, 2010). Böylelikle katılımcıların görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun şartlar sağlanmıştır (Denzin ve Lincoln, 2011).

Geçerlik ve güvenirlik, Lincoln ve Guba'nın (1985) ölçütleri doğrultusunda sağlanmıştır. İnandırıcılık, uzman görüşüyle geliştirilen sorular ve veri doygunluğuyla; aktarılabilirlik, çalışma grubunun ayrıntılı tanımlanmasıyla; tutarlılık, veri toplama ve analiz süreçlerinin belgelenmesiyle; doğrulanabilirlik ise bulguların ham verilere dayandırılmasıyla güvence altına alınmıştır (Lawshe, 1975; Shenton, 2004; Creswell, 2013).

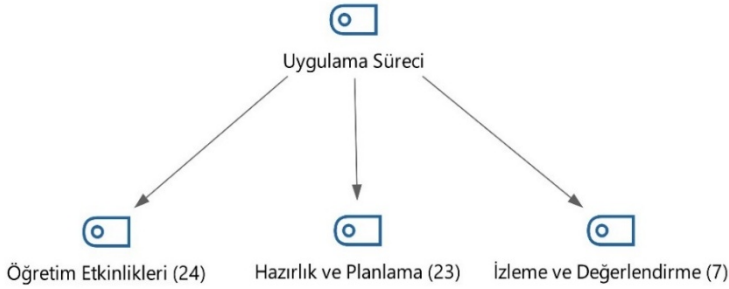
Bu yöntemsel yapı, öğretmen görüşleriyle, BİLSEM İngilizce öğretim programının süreç boyutuna ilişkin sonuçların inandırıcılığını desteklemeyi amaçlamıştır.

BULGULAR VE YORUM

Katılımcılara, BİLSEM bağlamında İngilizce derslerinin uygulama sürecini derinlemesine anlamak amacıyla “*Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor? Kısaca bahseder misiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru, CIPP modelinin Süreç boyutu kapsamında öğretmenlere sorulan ilk sorudur. Temel amacı, dersin başlangıcından bitimine kadar öğretmenin öğretim sürecini nasıl yapılandığı, hangi pedagojik kararları hangi aşamalarda aldığını, uygulamada yaptığı uyarlamaları, kullandığı yöntem ve araçları, sınıf içi etkileşimi nasıl yönettiğini ve öğrenme çıktıları nasıl izlediğini ortaya koymaktır.

Bu kapsamda, öğretmenlerin yanıtları üzerinden yürütülen tematik analiz, programın tasarım düzeyindeki hedefleri ile sahadaki uygulama biçimleri arasındaki uyum ve farklılıkları görünür kılmayı amaçlamaktadır. Böylece uygulama sürecinin güçlü yönleri ve geliştirmeye açık alanları belirlenerek programın işleyişine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Aşağıda bu doğrultuda elde edilen bulgular sunulmuştur.

i. Öğretmen Görüşlerine Göre Program Uygulama Süreci



Şekil 1. Uygulama süreci temaları

Şekil 1'e göre, uygulama sürecine ilişkin öğretmen yanıtları *Öğretim Etkinlikleri* (f=24), *Hazırlık ve Planlama* (f=23) ve *İzleme ve Değerlendirme* (f=7) olmak üzere üç temada toplanmıştır. Yanıtlar birden fazla temayla kodlandığı için toplam frekans 29'u aşmaktadır. Bu dağılım, vurgunun ağırlıkla ders içi uygulamalarda toplandığını, bunu ders öncesi hazırlığın izlediğini ve ders sonrası izleme-değerlendirme ifadelerinin ise nispeten sınırlı kaldığını göstermektedir.

En yüksek frekans gösteren *Öğretim Etkinlikleri* (f=24) temasındaki öğretmen ifadeleri sürecin, iletişim ve etkin katılımı önceleyen bir tasarımla yürütüldüğünü göstermektedir. Uygulama, hedef dilin kullanımını artıran etkileşimli etkinlikler ve ürünle sonuçlanan görev ya da proje süreçleri etrafında şekillenmekte ve grupların heterojen yapısı ve süre kısıtları doğrultusunda yerinde uyarlanmaya gayret edilmektedir. Bu yönelim öğretmen ifadelerinde açıkça görülmektedir: “Konuşma ve okuma ağırlıklı. İletişim öncelikli... dünya sorunları hakkında konuşuyoruz ya da yazıyoruz” (K22); “... derslere video ile başlayıp sonra eğitsel ve eğlenceli oyunlar kullanıyorum. Süreç içinde öğrenciler işbirlikçi yöntemlerle ürün çıkarıyor ve bu ürünler üzerinden öğrenmelerine ilişkin değerlendirme yapabiliyoruz.” (K13).

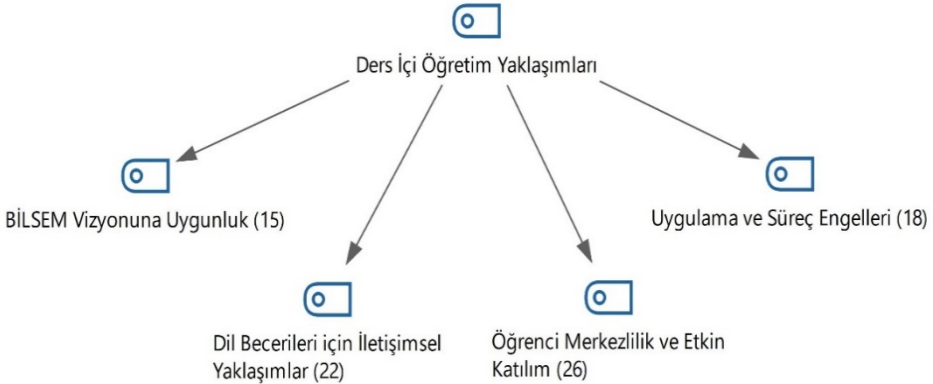
Hazırlık ve Planlama teması altında yanıtları yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=23) derslerini kurumsal çerçevedeki tema ve kazanımları izleyerek planladıklarını belirtmiştir: “Çerçeve plandaki temalara göre etkinliklerimiz oluşturuyoruz.” (K20); “Programın ana başlıklarını ve içeriğini mutlaka takip ediyorum...” (K19).

İzleme ve Değerlendirme teması altında verilen yanıtlar (f=7) öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl takip edip ders akışını nasıl düzenlediklerini görünür kılmaktadır. Bu kategorideki ifadeler, değerlendirmeyi not verme odaklı

bağımsız bir uygulamadan ziyade dersin doğal akışı içinde gözlem, ürün ve performans çıktıları ile süreç içi geri bildirim yoluyla yürütülen bir izleme ve iyileştirme döngüsü olarak betimlemektedir. Öğretmenlerin ifadeleri bunu açıkça somutlaştırmaktadır: “*Standart bir okulda işleyen programdan pek farklı değil. Ancak ayrıştığı noktanın sınavlar olduğunu söyleyebilirim. Burada bilinen şekliyle bir sınav yerine öğrencileri gözlem yaparak değerlendiriyoruz.*” (K8).

ii. Öğretmenlere Göre Derslerde Kullanılması Öngörülen Strateji, Yöntem ve Teknikler

CIPP modelinin Süreç boyutu kapsamında öğretmenlere ikinci olarak “*Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve teknikler nelerdir? Bunlardan hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz? Hangilerini kullanamıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla dersin başlangıcından bitimine kadar olan öğretim sürecinde öğretmenin izlediği aşamaları, pedagojik tercihlerini, kullandığı yöntem ve araçları, sınıf içi etkileşimi yönetme biçimini ile öğrenme çıktılarının izlenme sürecini anlamanın yanı sıra öğretmenlerin hangi yaklaşımları neden kullanamadıklarının da ortaya konulması amaçlanmaktadır. Böylece programın tasarımında öngörülen yapıyla sahadaki gerçek uygulama arasındaki uyum ve farklılıklar belirlenerek sürecin etkili yönleri ile geliştirilmesi gereken alanlar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda bu doğrultuda elde edilen bulgular sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretim stratejilerine ilişkin tematik dağılım

Öğretmen yanıtları üzerinde yürütülen tematik analiz sonucunda veriler dört tema altında bütünleştirilmiştir. Şekil 2 bu dağılımı *Öğrenci Merkezilik ve Etkin Katılım* (f=26), *Dil Becerileri için İletişimsel Yaklaşımlar* (f=22), *BİLSEM*

Vizyonuna Uygunluk (f=15) ve *Uygulama ve Süreç Engelleri* (f=18) şeklinde özetlemektedir. Yanıtlar birden fazla temayla kodlanabildiğinden toplam frekans katılımcı sayısını (n=29) aşmaktadır. Bu durum ifadelerin birbirleriyle örtüşen ve aynı zamanda çok boyutlu yapısına işaret etmektedir.

Öğrenci Merkezlik ve Etkin Katılım teması, ders içi öğretim yaklaşımı bulguları içinde en yüksek frekansa (f=26) sahiptir ve ders akışının etkin katılım temelli, öğrencinin derste görünür rol üstlendiği bir yapıda ilerlediğini göstermektedir. Öğretmenler, BİLSEM öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutmak ve öğrenmeyi derinleştirmek amacıyla süreçte öğrencileri merkeze alan ve aktif katılımı teşvik eden yöntemleri sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir: “*Derslerimde genellikle gösterip yaptırma, drama, konuşma halkası ve ‘kim kimdir’ gibi etkileşimli etkinlikler kullanıyorum.*” (K6); “*Derslerimde genellikle öğrenci temelli aktivitelere odaklanıyorum, bu sayede öğrencilerin derse aktif katılımını artırarak motivasyonlarını yükseltiyorum. Grup çalışmaları ve projelerle iş birliğini teşvik ediyorum.*” (K15).

Oldukça anlamlı sayıdaki (f=22) öğretmenin ifadesi ile oluşan *Dil Becerileri için İletişimsel Yaklaşımlar* teması ise BİLSEM İngilizce derslerinin anlamlı iletişim ve dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) kullanmayı gerektirecek etkinlikler etrafında kurgulandığını ve ilerlediğini göstermektedir: “*Konuşma ve dinleme becerisini ön planda tutacak teknikler bekleniyor... iletişimsel yaklaşımı benimsiyoruz... Gramer tabanlı öğretimden kaçınıyoruz ama zaman zaman kurallar da hatırlatma gerekiyor.*” (K12); “*... dört beceriyi geliştirebileceğimiz iletişimsel ve interaktif teknik ve stratejileri kullanmamız öngörülmekte. Mümkün olduğu kadarıyla da aktif olarak kullanmaya çalışmaktayız.*” (K18).

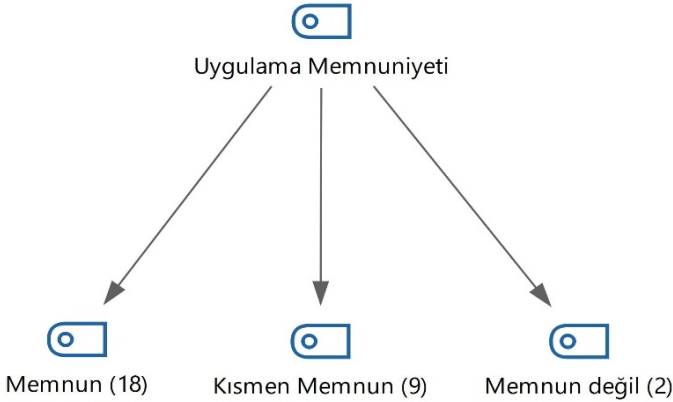
Öte yandan programa ilişkin olumsuz görüşlerin toplandığı (f=18) *Uygulama ve Süreç Engelleri* teması öğretmenlerin benimsediği yaklaşımları uygulamaya dökerken karşılaştığı sistemsel, çevresel ve öğrenci kaynaklı kısıtlılıkları ele almaktadır. Öğretmen yanıtlarında yalnızca benimsedikleri yaklaşımlar değil aynı zamanda süreçte kendilerine engel teşkil eden ya da kısıtlayıcı durumlara ilişkin ifadeler de yer almaktadır: “*Bireyselleştirilmiş öğretim konusunda biraz zayıf kalıyorum. Her öğrenci için ayrı ayrı etkinliklere pek zamanım kalmıyor.*” (K4); “*... öğrencilerin devamsızlık yapması ya da derse yorgun gelmeleri nedeniyle, bu yöntemlerle tam olarak katılımlarını sağlamakta zorluk yaşıyorum.*” (K15).

BİLSEM Vizyonuna Uygunluk (f=15) teması ise öğretmen söylemlerinde BİLSEM’in program ilkelerinin (üst düzey bilişsel zenginleştirme, müfredat esnekliği ve alanlar arası bütünleştirme) ne ölçüde somutlaştığını görünür

kılmaktadır. “*Olması gereken stratejinin araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi olduğunu düşünüyorum.*” (K9); “*Görev temelli öğrenme yaklaşımı, fen, matematik, teknoloji, tasarım ve sanat alanlarıyla iş birliği yapılmasını sağlayan STEAM bütünsel eğitim yaklaşımı, ... bunun yanı sıra aktif öğrenmeyi merkeze alan çeşitli öğretim tekniklerini kullanmaktayım.*” (K27).

iii. Öğretmenlerin Programı Uygulama Süreci Memnuniyetleri

CIPP modelinin *Süreç* boyutu kapsamında öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru, uygulamanın öğretmenler nezdindeki kabul ve memnuniyetlerini saptamaya odaklanmıştır. Katılımcılara bu doğrultuda “*Uygulama sürecinden ne kadar memnunsunuz? Açıklayabilir misiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun temel amacı, BİLSEM İngilizce öğretim programının teorik çerçevesinin derslerde uygulanışının öğretmenler tarafından ne derece kabul gördüğünü tespit etmektir.



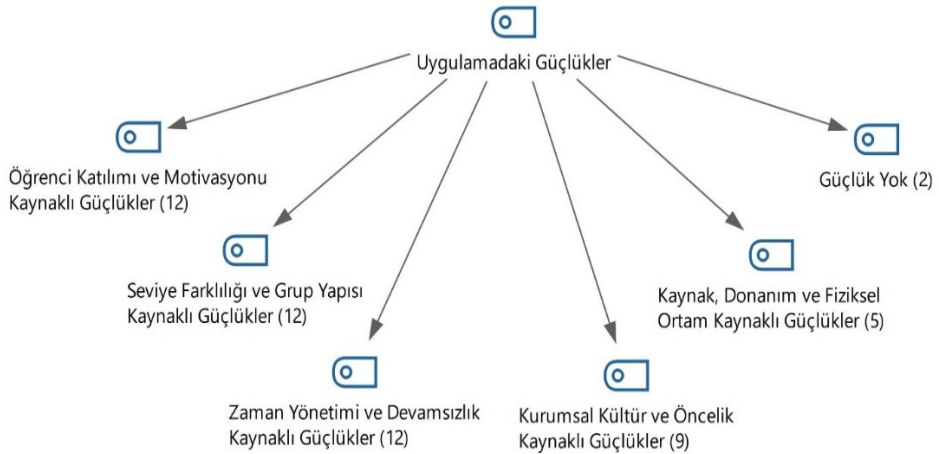
Şekil 3. Uygulama sürecinden memnuniyet düzeyi

Şekil 3’te gösterilen bulguya göre öğretmenlerin programın uygulama sürecine ilişkin genel memnuniyet algısının yüksek olduğu görülmektedir. Yanıtların analizi sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun *Memnun* (f=18), önemli bir kısmının ise *Kısmen Memnun* (f=9) olduğu anlaşılmıştır. Sadece çok az sayıda katılımcı *Memnun Değil* (f=2) yönünde yanıt vermiştir. Bu dağılım, BİLSEM İngilizce öğretim programının genel yapısının ve öğretmenlere sunduğu pedagojik özerkliğin uygulayıcılar tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir: “*Genel olarak memnunum. Öğrencilerin zeka seviyesi yüksek olduğu için zorlukların üstesinden gelmeyi başarabiliyoruz.*” (K4); “*Oldukça memnunum. Öğrencilerin dili edindiğini hissettiğim uygulamalar çoklukta. Programdaki elastikiyet memnuniyetimi artırıyor. Basmakalıp İngilizce dersleri*

*işlemekten ziyade öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre şekil bulan derslerimizin faydalı olduğu kanaatindeyim.” (K14). Memnuniyetin bu denli yüksek olması, programın temel felsefesine ve özel yetenekli öğrenci profiliyle çalışmanın sağladığı verimin bir yansıması olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların neredeyse üçte birinin *Kısmen Memnun* ifadesini kullanması (f=9), uygulamayı zorlaştıran ve öğretmenler üzerinde yük oluşturan bazı engellerin varlığına işaret etmektedir. Bu bulgu, programın kâğıt üzerindeki ideal tasarımı ile sınıf içi uygulama koşulları arasında bir uyumsuzluk ve bazı güçlüklerin bulunduğunu göstermektedir. Bu güçlükler, *Memnun Değil* (f=2) yönünde yanıt veren öğretmenlerin de dile getirdiği gibi, büyük ölçüde yetersiz süre ve teknolojik donanım eksikliği gibi yapısal kısıtlamalara dayanmaktadır: “Ben uygulama sürecinden ders saatinin azlığı haricinde memnunum.” (K7); “Donanım olarak eksiklerimiz çok. Bilgisayar, yazıcı, tablet yetersiz. Sınıflarımızda akıllı tahta dışında hiçbir malzeme yok. Bu nedenle yenilikçi yaklaşımları yeterince kullanamadığım için mutlu değilim.” (K28).*

iv. Öğretmenlere Göre Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

CIPP modelinin Süreç boyutunda yöneltile son soru derslerin uygulanışı sırasında öğretmenlerin hangi tür güçlüklerle karşılaştığını ve bu güçlüklerin nerede yoğunlaştığını görmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla katılımcılara “Uygulama sürecinde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Açıklayabilir misiniz?” sorusu sorulmuş, yanıtlar tematik olarak çözümlenmiş ve Şekil 4’teki bulguya ulaşılmıştır



Şekil 4. Uygulamadaki güçlüklerin tematik dağılımı

Şekil 4'e göre, en yüksek frekansta üç tema öne çıkmaktadır: *Öğrenci Katılımı ve Motivasyonu Kaynaklı Güçlükler* (f=12), *Seviye Farklılığı ve Grup Yapısı Kaynaklı Güçlükler* (f=12) ve *Zaman Yönetimi ve Devamsızlık Kaynaklı Güçlükler* (f=12). Bu üç başlık, yanıtların önemli bir bölümünün bu alanlarda toplandığını göstermektedir. Bunları, nispeten daha düşük sıklıkta *Kurumsal Kültür ve Öncelik Kaynaklı Güçlükler* (f=9) ile *Kaynak, Donanım ve Fiziksel Ortam Kaynaklı Güçlükler* (f=5) temaları izlemektedir. Düşük frekansı ile ayrışan *Güçlük Yok* (f=2) teması ise sınırlı sayıdaki katılımcının bu yönde görüş bildirdiğini göstermektedir.

Öğrenci Katılımı ve Motivasyonu Kaynaklı Güçlükler teması, öğrencilerin derslere olan isteksizliğini, derste aktif olmak istememelerini ve öğretmenlerin ilgilerini toplamakta güçlük çekmesini kapsamaktadır. Öğretmen yanıtları (f=12), katılım ve ilginin özellikle üst sınıflarda sınav yılı, zamanlama (hafta içi akşam/hafta sonu) ve yorgunluk gibi dışsal etkenlerle istikrarsızlık gösterdiğini ortaya koymaktadır: “... özellikle sekizinci sınıflar etkinlik yapmak istemiyor, sınava çalışmak istiyor.” (K6); “Hafta içi akşam ve hafta sonu olması nedeniyle... yorgunluk ve açlık belirtileri... katılım ve devamda sorunlar.” (K7).

Seviye Farklılığı ve Grup Yapısı Kaynaklı Güçlükler teması ise aynı grupta yer alan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve öğrenme hızı farklılıklarının öğretimi zorlaştırdığına dikkat çekmekle beraber aynı zamanda hedeflerin, etkinliklerin ve değerlendirme adımlarının eşzamanlı dengelemesi gerektirdiğini işaret etmektedir. Öğretmen ifadelerinden (f=12), farklılaştırmanın yöntem çeşitliliğine ek olarak aynı zamanda hazırlık ve anlık uyarılma çabası gerektirdiği anlaşılmaktadır: “Farklı seviyelerdeki öğrencilerle aynı derste etkinlik planlama ve uygulama zor oluyor... bunu dengelemek zor.” (K1); “BYF ve Destek grupları içinde seviye farklarının oluşu... standart yok.” (K19).

Zaman Yönetimi ve Devamsızlık Kaynaklı Güçlükler teması, BİLSEM İngilizce programının hedeflerinin yoğunluğu ve bu hedeflere ulaşmak için ayrılan sınırlı ders süresi arasındaki uyumsuzluğu ile öğrencilerin düzensiz devamının neden olduğu öğrenme sürekliliği sorunlarını kapsamaktadır. Öğretmenler (f=12) bu durumu yönetmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir: “Bir haftadan fazla süren uygulamalarda... ikinci haftada, ilk haftadaki öğrencilerin hiçbiri mevcut olmuyor. Devamsızlık ciddi bir sorun... Bu nedenle her zaman B hatta C planı olmak zorunda öğretmenin.” (K14).

Kurumsal Kültür ve Öncelik Kaynaklı Güçlükler teması, merkez ölçeğindeki proje ya da etkinlik takvimleri ile idarî taleplerin ders akışını kesintiye uğratmasını içermektedir. Öğretmen ifadeleri (f=9), belirli dönemlerde ortaya çıkan sergi ya da yarışma hazırlıkları ve evrak hazırlama yükünün, planlanan

öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ve dolayısıyla izleme-değerlendirme döngülerinde tutarlılığı zayıflatıldığını yansıtmaktadır: “*İdarenin baskıcı tutumları başka bir güçlük. Danışmanlık işleri ve evrak yoğunlukları başka bir yorgunluk oluşturuyor. İdarenin fazla ders yükü vermek istemesi de projelere yeterince vakit ayırmamızı engelliyor.*” (K28).

Kaynak, Donanım ve Fiziksel Ortam Kaynaklı Güçlükler teması ise araç-gereçlere erişim, materyal çeşitliliği ve mekân uygunluğu eksiklerinin uygulamayı sınırlamasını kapsamaktadır. Öğretmen ifadelerinden (f=5), bu eksikliklerin uygulama kalitesinde düşüşe ve ek iş yüküne neden olduğunu görülmektedir: “*Teknolojik malzemelerin eksik oluşu, sınıfımızda kendimize ait bilgisayarın bile olmayışı. Merkezimizde fotokopi makinesinin bile sürekli bozulması. Merkezimizi sabah örgün okulların kullanması nedeniyle oluşan bir sürü aksaklık. ... esnek etkinlikler uygulayamamamız. Binamızın BİLSEM için uygun olmayışı. ...*” (K28).

Son olarak *Güçlük Yok* teması, oldukça sınırlı sayıda öğretmenin (f=2) uygulama sürecinde belirgin bir güçlük yaşamadığını ifade ettiği durumları kapsamaktadır: “*Genel olarak uygulama sürecinde ciddi bir güçlükle karşılaşmıyorum... derslerim sorunsuz ilerliyor.*” (K21). Katılımcıların yalnızca ikisi (f=2) programı yürütürken belirgin veya çözemedikleri bir güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, BİLSEM’lerde uygulanan İngilizce öğretim programının uygulama süreci, Stufflebeam’in CIPP modelinin *Süreç* boyutu temel alınarak öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, programın uygulanış biçimi, kullanılan stratejiler, öğretmen memnuniyeti ve karşılaşılan güçlükler kapsamında alan yazınıyla ilişkilendirilerek tartışılmış, sonuçlandırılmış ve ulaşılan sonuçlar üzerinden önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın uygulama sürecine ilişkin bulguları, öğretmenlerin derslerini büyük ölçüde planlanan kazanımlar doğrultusunda ancak öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir yapıda yürüttüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımı benimsemeleri, drama, oyun ve proje tabanlı etkinliklere ağırlık vermeleri, BİLSEM’in yaratıcılığı ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen vizyonuyla örtüşmektedir (Çelikten, 2017; Kanlı, 2021; Kaya, 2013; MEB, 2019). Bu durum, alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde esnek ve farklılaştırılmış müfredatın önemini vurgulayan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Akkaş ve Tortop, 2015; Baccassino ve Pinnelli, 2023; Maker ve

Schiever, 2009; Tomlinson, 2017; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2008; Worrell vd., 2019; Yılmaz ve Emir, 2024). CIPP modelinin süreç boyutu açısından bakıldığında, kâğıt üzerindeki “planlanan program” ile sınıftaki “uygulanan program” arasında öğretmen görüşlerine göre pedagojik açıdan bir tutarlılık bulunduğu ve öğretmenlerin sürecin niteliğini artırmak için inisiyatif aldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin programdan genel memnuniyet düzeylerinin yüksek olması, BİLSEM’deki öğrenci profilinin yüksek motivasyonu ve öğretmenlere tanınan akademik özerklikle ilişkilendirilebilir. Nitekim Al-Khasawneh ve Al-Omari (2015) tarafından yapılan çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ve bunun öğretim sürecini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Ancak, çalışmamızda kısmen memnun olan grubun varlığı ve dile getirilen güçlükler, sürecin pürüzsüz işlemediğini ortaya koymaktadır. Özellikle teknolojik donanım eksikliği ve fiziksel ortamın yetersizliği, yenilikçi öğretim yöntemlerinin uygulanmasını kısıtlayan en önemli faktörler olarak belirmiştir. Bu bulgu, Türkiye’deki BİLSEM’lerde yürütülen diğer program değerlendirme çalışmalarında da sıklıkla rapor edilen altyapı sorunlarıyla uyumludur (Höl ve Acar, 2023; Kaya, 2013; Öğülmüş ve Sarı, 2014; Torunoğlu vd., 2021; Yılmaz ve Emir, 2024). Örneğin Yılmaz ve Emir (2024) BİLSEM İngilizce öğretmenlerinin en büyük sıkıntısının materyal ve donanım eksikliği olduğunu vurgulayarak bu durumun sürecin verimliliğini düşürdüğüne dikkat çekmektedir. Dolayısıyla sürecin değerlendirmesi, girdilerdeki (donanım, materyal) eksikliklerin, süreçteki (ders işlenişi) kaliteyi doğrudan tehdit ettiği anlaşılmaktadır.

Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri, seviye farklılığı ve heterojen grup yapısından kaynaklanan güçlülüdür. BİLSEM’lerde İngilizce gruplarının öğrencilerin dil seviyelerine göre değil, genel yetenek alanlarına veya yaş gruplarına göre oluşturulması, aynı sınıfta çok farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin bulunmasına neden olmaktadır. Alan yazınında *karışık yetenekli sınıflar* (mixed-ability classes) olarak adlandırılan bu durum (Akramov, 2022), öğretmenlerin farklılaştırma yapmasını zorunlu kılsa da zaman kısıtı ve müfredat yoğunluğu nedeniyle bu farklılaştırmanın her zaman etkili yapılamadığı anlaşılmaktadır. Trayer (1991), özel yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerindeki bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtirken benzer şekilde Türkiye özelinde Torunoğlu vd. (2021) ise BİLSEM İngilizce programının daha verimli olması için öğrencilerin dil seviyelerine göre gruplandırılması gerektiğini önermektedir. Mevcut çalışmanın bulguları, bu önerinin sahadaki aciliyetini doğrular niteliktedir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin, ileri düzeydeki

öğrencileri sıkmadan, geride kalan öğrencileri sürece dâhil etmeye çalışırken ciddi bir pedagojik çaba sarf ettikleri anlaşılmaktadır.

Programın sürecine ilişkin bir diğer kritik sorun, zaman yönetimi ve devamsızlık olarak karşımıza çıkmaktadır. BİLSEM'in örgün eğitimin dışında, okul sonrası veya hafta sonu yapılan bir "ikinci okul" niteliğinde olması, öğrencilerde yorgunluğa ve özellikle okullarındaki sınav haftaları ile merkezi yerleştirme sınav yıllarında (8. ve 12. sınıf düzeylerinde) devamsızlığa yol açmaktadır. Bu durum, alan yazınında okul dışı programlardaki katılım sorunları ile ilgili bulgularla örtüşmektedir. Epçaçan ve Oral (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sınav kaygısı ve yorgunluk gibi durumlar nedeniyle BİLSEM'e devamsızlık yaptıkları ve yoğun tempodan dolayı uykusuz kaldıkları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Emir (2024), BİLSEM'e devam eden özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil derslerinde yaşadıkları zorluklar arasında yoğun sınav takvimi ve ders dışı yükümlülükler nedeniyle derse hazırlıklı gelmeme ve devamsızlık gibi faktörlere dikkat çekmektedir. Dolayısıyla dil öğretimi gibi aşamalı ilerleyen ve süreklilik gerektiren bir alanda derslere düzenli devam edilmemesi, kazanımların edinimini kesintiye uğratmakta ve süreçteki kopukluklar programın etkililiğini zayıflatmaktadır. Sonuç olarak, BİLSEM İngilizce öğretim programının süreç boyutunun değerlendirilmesine göre öğretmenlerin programın felsefesini benimsedikleri ve öğrenci merkezli uygulamaları hayata geçirme gayretinde oldukları görülmektedir. Ancak bu gayretin yapısal sorunlar (donanım, heterojen gruplar, zamanlama) nedeniyle sekteye uğradığı ortaya konulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre program pedagojik yaklaşım açısından benimsenmiş görünse de altyapısal ve idari faktörler açısından iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulguların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile ilişkisi, araştırmanın zaman sınırları içinde ele alınmalıdır. Araştırmanın verileri, Ağustos 2020 tarihli Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2020) kapsamında Ekim–Aralık 2023 döneminde toplanmıştır. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni ise Talim ve Terbiye Kurulunun 23.05.2024 tarihli kararıyla kabul edilmiş (MEB, 2024); örgün eğitime yönelik TYMM İngilizce dersi öğretim programları 2025-2026 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur (MEB, 2025). Bu nedenle araştırmada TYMM'ye dayalı bir uygulama değerlendirilmemiş; BİLSEM İngilizce programı ile örgün eğitim İngilizce programları da aynı program olarak ele alınmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin vurguladığı farklılaştırma, esneklik ve öğrenci merkezli uygulama gereksinimleri, TYMM'nin esnek öğretim programı anlayışıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla bulgular, BİLSEM İngilizce programının

TYMM çerçevesinde güncellenmesi sürecinde dikkate alınabilecek uygulama verileri olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bulgular ve tartışmalar doğrultusunda, BİLSEM İngilizce öğretim programının süreç boyutuna ilişkin niteliğini artırmak amacıyla çeşitli iyileştirme önerileri geliştirilmiştir. Öncelikle uygulayıcılara ve yöneticilere yönelik olarak, öğrencilerin sadece yaş ya da genel yetenek alanlarına göre değil, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) bağlamında belirlenen dil yeterlik düzeylerine göre gruplanmaları önerilmektedir. Bu doğrultuda kur sistemi veya seviye temelli sınıfların oluşturulması, öğretmenlerin pedagojik uyarlama sürecini kolaylaştırarak, “karışık yetenekli sınıf” yapısından kaynaklanan güçlükleri azaltacaktır.

Ayrıca dil öğretim sürecinin daha etkili yürütülebilmesi için fiziksel ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerekmektedir. Tablet, akıllı tahta, dil laboratuvarı ve çevrimiçi öğrenme araçları gibi dijital donanımların sağlanması, öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri uygulamaları açısından destekleyici bir ortam sunacaktır. Sürecin sürekliliğini tehdit eden devamsızlık ve zaman yönetimi sorunlarının önüne geçebilmek için ise özellikle sınav yılı öğrencilerine yönelik olarak esnek, modüler program yapılarının benimsenmesi ve çevrimiçi ya da hibrit öğretim modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Böylece hem öğrencilerin akademik yükleri hafifletilecek hem de programdan kopmaların önüne geçilebilecektir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere uygun pedagojik uygulamalar geliştirmelerini desteklemek amacıyla, hizmet içi eğitimlerin düzenli olarak planlanması da önem taşımaktadır. Bu eğitimlerin, farklılaştırılmış yabancı dil öğretimi ve heterojen sınıf yönetimi gibi özel alanlara odaklanması, öğretmenlerin süreci daha etkili şekilde yürütmelerine katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara yönelik olarak ise, bu çalışmanın yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olması nedeniyle, gelecekte öğrenci ve veli görüşlerinin de dahil edildiği çok paydaşlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca CIPP modelinin yalnızca süreç boyutuyla sınırlı kalınmayıp, ürün boyutunun da değerlendirildiği daha kapsamlı çalışmaların yapılması, programın genel etkililiğini anlamak açısından faydalı olacaktır. Son olarak, BİLSEM İngilizce derslerinde uygulanan farklılaştırma stratejilerinin etkisini ölçmeye yönelik deneysel araştırmaların yürütülmesi, alan yazınına özgün katkılar sunacaktır. Ayrıca TYMM sonrasında BİLSEM İngilizce öğretiminin uygulama sürecini inceleyen çalışmaların yapılması, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırma olanağı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akkaş, E. & Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 31–44. <https://izlik.org/JA66TE67RL>
- Akman-Dömbekci, H. & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Akramov, Sh. R. (2022). Teaching a foreign language in a mixed ability class. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 04(12), 01-04. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume04Issue12-01>
- Al-Khasawneh, F. M. & Al-Omari, M. A. (2015). Motivations towards learning English: The case of Jordanian Gifted Students. *International Journal of Education*, 7(2), 306-321. <https://doi.org/10.5296/ije.v7i2.7699>
- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Aziz, S., Mahmood, M. & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 189-206. <https://doi.org/10.22555/joeed.v5i1.1553>
- Baccassino, F. & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, 1073007. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Bayyurt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and English language education. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 3(1), 69–78. <https://izlik.org/JA54UH47CS>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Chyung, S. Y. (2015). Foundational concepts for conducting program evaluations. *Performance Improvement Quarterly*, 27(4), 77-96. <https://doi.org/10.1002/piq.21181>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. bs). SAGE.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 87–104.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. bs). SAGE.
- Epçaçan, U. & Oral, B. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'deki öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 139–166. <https://izlik.org/JA46JS53NP>
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S. & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. *OECD Education Working Papers*, No. 239. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Höl, D. & Acar, F. (2023). An investigation into teaching English to gifted individuals: Giving voice to Turkish EFL teachers. *International Journal of Educational Spectrum*, 5(2), 313-328. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.1341104>
- İşpınar-Akçayoğlu, D. (2011). *Exploring the role of strategies-based language instruction in teaching English to young, gifted learners* (Tez No. 299875) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İşpınar-Akçayoğlu, D. (2015). Voices from magic brains: Gifted language learners and their foreign language learning experiences. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(6), 639–650.
- Kanlı, E. (2021). Özel yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimi. İçinde M. S. Köksal ve M. R. Barın (Ed.), *Özel yetenek ve BİLSEM'ler* (ss. 49–75). Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Karsantık, Y. & Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625–654. <https://doi.org/10.35675/befdergi.789014>
- Kasap, S. (2021). Foreign language anxiety of gifted students in Turkey. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(4), 169–176.
- Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115–122. <https://izlik.org/JA75ZG79LG>
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216–228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Maker, C. J. & Schiever, S. W. (2009). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (3. bs). PRO-ED.
- Merç, A. (2015). Perceptual learning style preferences of gifted vs. non-gifted Turkish EFL learners. *INTED2015 Proceedings* (ss. 3112–3119). IATED.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3. bs). SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce dersi öğretim programı* (Ağustos 2020) [Yayımlanmamış öğretim programı]. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Article 11. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. bs). Pearson.
- Öğülmüş, K. & Sarı, H. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2014(2), 254–265. <https://izlik.org/JA85TU47XY>
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85–110. <https://izlik.org/JA98FU24CS>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. bs). SAGE.
- Price, J. (1996). Snakes in the swamp: Ethical issues in qualitative research. İçinde R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (C. 4, ss. 207–215). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483345451.n14>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4. bs). SAGE.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/efi-2004-22201>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. İçinde D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Ed.), *Evaluation models:*

- Viewpoints on educational and human services evaluation* (ss. 279–317). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2. bs). Jossey-Bass/Wiley.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated instruction. İçinde C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Ed.), *Fundamentals of gifted education* (2. bs, ss. 279-292). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987-26>
- Torunoğlu, H., Ünal, M. & Karabay, E. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(44), 278-292. <https://doi.org/10.35826/ijoess.2892>
- Trayer, M. (1991). Learning style differences: gifted vs. regular language students. *Foreign Language Annals*, 24(5), 419-425. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00488.x>
- Turner, D. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178>
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2008). Curriculum and instructional considerations in programs for the gifted. İçinde S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (ss. 347–365). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_18
- Woolf, N. H. & Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using MAXQDA: The five-level QDA method*. Routledge.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. & Emir, S. (2024). Özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 10(5), 837–854. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13844484>

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6. bs). SAGE.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
<https://doi.org/10.12984/eggefd.305922>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study evaluates the implementation processes of the English teaching program offered in Türkiye's Science and Art Centers (BİLSEM), focusing specifically on the Process component of Stufflebeam's CIPP evaluation model. The BİLSEM English program provides a flexible, student-centered framework for gifted learners, but its effectiveness also depends on the quality of its field implementation. Therefore, the primary purpose of this research is to understand how the program is enacted in real classroom settings, to identify the extent to which planned pedagogical approaches align with actual instructional practices, and to reveal the strengths and weaknesses of the implementation based on the perspectives of English teachers working in BİLSEM institutions. By exploring teachers' experiences with instructional planning, teaching strategies, student engagement, assessment practices, and contextual constraints, the study seeks to provide a deeper understanding of the program's effectiveness.

Method: The study adopts a qualitative case study design, enabling an in-depth examination of the English program's implementation within its natural educational context. The participants consist of 29 English teachers working across different BİLSEM centers in Türkiye, selected through maximum variation sampling to ensure diversity in terms of region, professional experience, and educational background. The case was defined as the implementation of the August 2020 BİLSEM English Language Teaching Program in BİLSEMs, and the data were collected in writing, online (via Google Forms), in 2023 without follow-up questions; the findings were not analyzed separately by education stage. Data were collected through a structured interview form containing four comprehensive open-ended questions, each aligned with the Process dimension of the CIPP model. These questions were specifically designed to explore the flow of instructional activities, the active use of prescribed strategies (such as communicative and task-based approaches), the level of teacher satisfaction with the process, and the specific challenges encountered in the classroom. To ensure content validity, the interview questions were reviewed by eight experts and

finalized based on their feedback. The gathered data were analyzed using thematic content analysis. To enhance methodological rigor, MAXQDA software was used for coding and theme development. The analysis followed a deductive approach in which the CIPP process dimension served as the a priori category, while codes, sub-themes and themes were derived inductively from the data. Randomly selected parts of the data were independently reviewed by a second expert and differences were resolved through consensus meetings; no quantitative inter-coder coefficient was calculated. Saturation was judged by the absence of new sub-themes in the last five participants' responses.

Findings: The findings reveal three major themes describing how teachers structure the implementation process: Instructional Activities, Preparation and Planning, and Monitoring and Assessment. Teachers reported that classroom practices are largely shaped by interactive, communicative, and student-centered activities, including drama, games, discussions, and project-based tasks. These practices reflect the program's emphasis on meaningful communication and active participation. However, teachers emphasized the need to frequently adapt activities due to heterogeneous group structures and time limitations.

In terms of planning, most teachers stated that they follow the program's thematic framework while maintaining flexibility to adjust content based on students' interests and proficiency levels. Assessment practices were found to be informal and process-oriented; rather than relying on exams, teachers commonly used observation, student products, and ongoing feedback to monitor learning.

Teachers' responses regarding the instructional strategies required by the program yielded four overarching themes: Student-Centered and Active Learning, Communicative Approaches for Language Skills, Alignment with BİLSEM's Vision, and Implementation Barriers. While teachers generally embrace communicative and interactive approaches, they consistently reported practical obstacles that hinder full implementation. These include insufficient time, difficulty differentiating instruction for mixed-ability groups, irregular student attendance, and limited technological and physical resources.

Regarding satisfaction, of the 29 teachers, 18 reported being satisfied, 9 partially satisfied, and 2 not satisfied with the implementation process, particularly due to the program's pedagogical flexibility and the high motivation of gifted learners. Teachers who were partially satisfied or not satisfied cited challenges such as inadequate infrastructure, inconsistent attendance patterns, and heavy institutional workloads.

The most substantial difficulties identified in the implementation process include:

- Student engagement problems, especially in upper grades where exam pressure influences motivation.
- Severe proficiency-level differences within the same groups, making differentiated instruction challenging;
- Time constraints and absenteeism, which disrupt instructional continuity;
- Institutional and administrative interruptions, such as event preparations and documentation requirements;
- Resource and infrastructure shortages, including lack of technological tools, inadequate classrooms, and limited access to materials.

Overall, according to the teachers' views, there is a partial discrepancy between the intended curriculum and the implemented curriculum, which teachers attributed mainly to contextual and structural barriers.

Conclusion and Discussion: The study concludes that while teachers generally embrace the pedagogical philosophy of the BİLSEM English program and strive to implement student-centered, communicative, and enriched instructional practices, several systemic issues prevent the program from reaching its full potential. The heterogeneity of student proficiency levels emerged as one of the most significant challenges. This finding is consistent with broader research on gifted education, which highlights the necessity of differentiated instruction and level-based grouping for optimal learning outcomes. Similarly, the widespread issue of absenteeism, especially among exam-year students, undermines the sequential and cumulative nature of language learning. Another critical finding is the inadequate technological and physical infrastructure, which limits teachers' ability to apply the innovative and interactive strategies promoted by the program. Teachers emphasized that even though the program encourages creativity, technology integration, and interdisciplinary learning, these goals cannot be fully achieved without appropriate institutional support.

Based on these findings, the study recommends:

- Grouping students according to language proficiency rather than age or talent domain;
- Strengthening technological and physical infrastructure to support innovative instruction;
- Providing flexible, modular scheduling and hybrid learning opportunities to address attendance issues;

- Offering continuous professional development emphasizing differentiation, mixed-ability management, and strategies tailored to gifted language learners.

Overall, the study highlights the importance of continuous process evaluation to ensure the sustainability and effectiveness of gifted English teaching programs. Strengthening the coherence between the program's theoretical framework and contextual realities will help maximize gifted learners' linguistic potential and enhance program quality.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin hazırlanmasında herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.