

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

**1973-2017 YILLARI ARASINDAKİ 9. SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nur Gel

Düzce

Ağustos, 2019

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

**1973-2017 YILLARI ARASINDAKİ 9. SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nur Gel

Danışman: Dr. Öğr.Üyesi Aslıhan Kuyumcu Vardar

Düzce

Ağustos, 2019

Nur GEL 1973-2017 YILLARI ARASINDAKİ 9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM

Düzce Üniversitesi, SBE PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ağustos, 2019

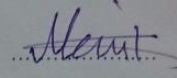


JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

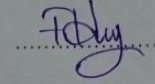
Başkan Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL



Üye Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/08/2019

Doç. Dr. Ali ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Dünyada her gün pek çok alanda gelişmeler yaşanmaktadır. 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren özellikle bilim, sanayi, eğitim ve kültür alanında gelişmeler hız kazanmıştır.

Eğitim alanındaki gelişmeleri yansıtabilmek adına bu çalışmada 1973'den bugüne değişikliğe uğramış 9. sınıf İngilizce öğretim programları incelenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam süresince benden desteklerini esirgemeyen danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a teşekkürlerimi bir borç bilirim. Değerli katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL ve Dr. Öğr. Üyesi Fahriye HAYIRSEVER'e, bilgileri ve manevi destekleriyle yüksek lisans öğrenimim süresince yanımda olan başta Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ, Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL, Dr. Öğr. Üyesi Şule ÇEVİKER AY ve tüm bölüm hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyerek, her zaman yanımda olan ve benimle her daim gurur duyan annem Gülizar BAYRAKTAR, babam Rüstem BAYRAKTAR ve kardeşlerime, manevi desteği ve sabrıyla her zaman yanımda olan eşim Mahmut GEL ve varlığıyla günümü aydınlatan oğlum Kerim GEL'e canı gönülden teşekkür ederim.

Yüksek lisansımın başlangıcından bitişine gelişimimi destekleyen Standard Profil A.Ş Tedarik Zinciri bölüm müdürü Osman KAYIKÇI, ekip liderim Ferahnaz CAYMAZ ve tüm ekip arkadaşlarıma, dostluğu, kardeşliği, bilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Zeynep KUMKALE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Nur GEL

Düzce, 2019

ÖZET

1973-2017 YILLARI ARASINDAKİ 9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

GEL, Nur

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ashhan Kuyumcu Vardar

Ağustos 2019, xiii+135 sayfa

Talim Terbiye Kurulu'nca alınan kararlara bakıldığında, Türkiye'de 9. Sınıf İngilizce öğretim programlarının resmi olarak 1973 yılına dayandığı görülmektedir. 1973'den bugüne 9. sınıf İngilizce öğretim programlarına bakıldığında, 1973, 2002, 2007, 2011, 2014, 2016, 2017 yıllarında programların güncellendiği görülmüştür. Program incelemelerinin özellikle hem program geliştirme hem de İngilizce öğretim alanına katkısı önemlidir. Bu çalışmada 1973-2017 tarihleri arasında yayınlanan 9. sınıf İngilizce öğretim programlarının birbirleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve değerlendirme süreçleriyle birlikte teknoloji, kültür ve değer başlıkları oluşturulmuş ve bu başlıklar altında benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Öncelikle literatür taranmış ve ilgili kaynaklara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, taranan literatür incelenecek temalara zemin oluşturmuştur. Dokümanların orijinallliği, verilerin doğru ve nitelikli olması açısından önemli olduğundan, elde edilen öğretim programları veri tabanlarında tekrar taratılarak, tekrar ulaşıp ulaşılamadığına bakılmıştır. Web tabanlarınca ulaşılamayan öğretim programları Talim Terbiye Kurulu'ndan tedarik edilmiştir. Devamında dokümanlar araştırmanın ana problemi ve alt problemleri kapsamında incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde, 1973'den 2017'ye yaklaşıldıkça programların oluşturulma biçiminde gelişmeler olduğu saptanmıştır. 2007 programına kadar içindekiler ve kaynakça bölümlerinin programlara dahil

olmadığı, 2007 ve devamındaki tüm programlarda bu biçimin korunduğu görülmüştür. 2014 programına dek program yazım dilinin ağırlıklı olarak Türkçe olduğu, 2014 ve devam eden programlarda yazım dilinin ağırlıklı olarak İngilizce tercih edildiği saptanmıştır. Hedefler açısından programlar incelendiğinde, hedeflerin bilişsel ağırlıklı olduğu dikkat çekmiş ve dört temel dil becerisi açısından bakıldığında ağırlıklı olarak bütünsel şekilde öğretimin benimsendiği ve becerilerin kazandırılmasında hedeflenen dil seviyesinin hazırlık sınıflarının bulunduğu liselerde B1+, hazırlık sınıfı bulunmayan liselerde ise A2 olarak belirtildiği görülmüştür. İçeriğe yönelik bulgular incelendiğinde 1973'den 2017'ye yaklaştıkça, içerikte kullanılacak tema sayısının otuzdan ona indirildiği görülmektedir. 2007 programına dek temalar öğretim programında verildiği şekilde işleneceği görülürken, bu programla birlikte temaların öneri boyutuna taşınarak esneklik kazandığı görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde, iletişimi sağlamanın tüm programların odak noktası olduğu saptanmıştır. Bu süreçte öğretim için kullanılacak ders süresi 1973'de sekiz saat olarak bildirilirken, bu süre her öğretim programı güncellemesinde azalarak, 2017 öğretim programında dört saat olarak belirlenmiştir. Kullanılan yaklaşımlara bakıldığında, 2005 sonrasındaki programlarda yapılandırmacı yaklaşımın izleri görülmekle birlikte, iletişimci ve eklektik yaklaşımın da yer aldığı saptanmıştır. Bununla birlikte gelişen teknolojiyle paralel olarak kullanılan araçların da yazılı formdan dijital forma yöneldiği görülmüştür. Değerlendirme sürecine ait bulgular incelendiğinde, 2017 yılına yaklaşıldıkça öğrencilerin bireysel değerlendirme yapabildiği, akran ve ebeveyn değerlendirmeleriyle birlikte teknolojik değerlendirmenin de programlarda yerini aldığı görülmüştür. Değişen çağ ile birlikte 2014 ve sonrasındaki programlarda özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin, kültür ve değer kavramlarının baskın bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak, 1973'den 2017'ye programların daha düzenli bir biçime kavuştuğu, daha teknolojik ve iletişim odaklı bir yapıya büründüğü görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, dil öğretimi, kültür.

ABSTRACT

ANALYZING THE 9TH GRADE ENGLISH CURRICULUMS BETWEEN 1973 AND 2017

GEL, Nur

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Asst. Prof. Aslihan Kuyumcu Vardar

August 2019, xiii+135 pages.

When the reports of Head Council of Education and Morality have been reviewed, it is seen that the first English curriculum of 9th grade is seen in 1973. 9th grade English curriculums have been organised between 1973 and 2017 as 1973, 2002, 2007, 2011, 2014, 2016 and 2017. The contribution of program review is particularly important not only for program development, but also for English teaching. In this study, it is aimed to determine the similarities and differences of 9th grade English curriculums between 1973 and 2017. In this direction, objectives, content, learning-teaching status and evaluation processes, technology, culture and value titles were created and similarities and differences were examined under these titles. The model of this study is descriptive and document analysis which is one of the qualitative research methods was used. Firstly, literature was searched and related sources were reached. In addition, reviewed literature has provided the basis for the themes to be examined. Since the originality of the documents is important in terms of the accuracy and quality of the data, the curriculums were re-scanned in the databases to see if they could be reached again. The curriculums that could not be reached by the web bases were provided by the Board of Education. Subsequently, the documents were examined within the scope of the main problem and sub-problems of the research. When the findings were examined, it was found that there were improvements in the way that the curriculas were formed from 1973 to 2017. It was seen that the contents and bibliography sections were not included in the curriculas until 2007 and this style was maintained in that curriculum and onwards. It was found that the language of the

curriculas was mainly Turkish and in 2014 and on-going curriculas, the language of writing was predominantly English. When the curriculas were examined in terms of objectives, it was noted that the objectives were cognitive-weighted, and it was seen that aimed language level was indicated as B1+ in high schools with preparation classroom and A2 level was in normal high school. When the findings related to the content are examined, it is seen that the number of themes to be used in the content from 1973 to 2017 is reduced from thirty to ten. While the themes were given in exact quantity until 2007, it is seen that the themes have been moved to the suggestion dimension and gained flexibility since 2007 curriculum. When the findings of the learning-teaching process were examined, it was found that communication was the focal point of all curriculas. In this process, the duration of the lecture was reported as eight hours in 1973 and was reduced to four hours until 2017 curriculum. When the approaches used were examined, it was found that constructivist approach was seen in the post-2005 curriculas and communicative and eclectic approach were also included. In addition, it has been observed that the tools used also changed from written form to digital form in parallel with the developing technology. When the findings of the evaluation process are examined, it is seen that students can make individual evaluations and peer and parent evaluations and technological evaluations take place in the curriculums from 1973 to 2017. With the changing age, it is seen that information and communication technologies, culture and value concepts are dominant in the 2014 curricula and beyond. As a result, it was seen that the curriculas became more organized, more technological and communication oriented from 1973 to 2017,

Key Words: English curriculum, language teaching, culture.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	v
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	2
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR	6
2.1. Eğitim Programı	6
2.2. Program Geliştirme	7
2.3.Program Geliştirme Öğeleri	7
2.3.1. Hedef	7
2.3.2. İçerik	8
2.3.3. Eğitim Durumları	8
2.3.4. Değerlendirme	9
2.4. Yabancı Dil Öğretimi	10
2.4.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar	10
2.4.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	13
2.4.3. Dil ve Teknoloji	14
2.4.4 Türkiye’de yabancı dil	15
2.5. Bilgi ve İletişim Teknolojileri	16

2.6. Değerler.....	17
2.7. Kültür	19
2.8. İlgili Araştırmalar.....	20
2.8.1. Yurtiçi araştırmalar	20
2.8.2.Yurtdışı araştırmalar	26
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Evren ve Örneklem	32
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.4. Verilerin Toplanması	32
3.5. Verilerin Analizi	32
4. BULGULAR VE YORUM.....	34
4.1. Genel Bilgilere İlişkin Bulgular	34
4.1.1. Programın yapısı	34
4.1.2. Programa hâkim olan felsefî anlayış	36
4.1.3. Programa yönelik açıklamalar	37
4.1.4. Programın genel amacı (genel hedefler, Türk milli eğitimin amaçları).....	39
4.1.5. İçerik	39
4.1.6. Öğrenme-öğretme süreci.....	40
4.1.7. Değerlendirme.....	40
4.2. Hedeflere İlişkin Bulgular.....	41
4.2.1. Genel Hedefler.....	41
4.2.2. Beceri hedeflerinin incelenmesi.....	44
4.2.3. Dilbilgisi hedeflerinin incelenmesi	59
4.2.4. Kelime hedeflerinin incelenmesi	61
4.2.5. İşlevler.....	63
4.2.6. Sesletim (Telaffuz).....	65
4.3. İçeriğe ilişkin bulgular	66
4.4. Öğrenme-öğretme Sürecine İlişkin Bulgular	72
4.5. Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Bulgular	89
4.6. Değerler.....	91
4.7. Kültür	94
4.8.Değerlendirme.....	96

5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER	110
5.1. Sonuçlar.....	110
5.1.1. Genel Bilgilere Yönelik Sonuçlar	110
5.1.2. Hedefe Yönelik Sonuçlar	111
5.1.3. İçeriğe Yönelik Sonuçlar	112
5.1.4. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	113
5.1.5.Değerlendirmeye Yönelik Sonuçlar	114
5.1.6. Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Sonuçlar	114
5.1.7 Değerlere İlişkin Sonuçlar	115
5.1.8. Kültür.....	115
5.2. Öneriler	115
5.2.1. Program Geliştirme Açısından Öneriler	116
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	117
5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	117
6.KAYNAKÇA.....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Teknoloji Türleri ve Becerileri	14
Tablo 2. AOÖÇ Sosyokültürel Bilgi	19
Tablo 3. Programlara Ait Ders Saati ve Tema Sayısı.....	35
Tablo 4. 2011-2012 Öğretim Programı Tema Sayıları ve Dil Yeterlilik Düzeyi.....	35
Tablo 5. Genel Hedefler	41
Tablo 6. 2014 ve 2017 Öğretim Programları Genel Amaçlar	43
Tablo 7. Programlarda Hedefe Yönelik Başlıklar	44
Tablo 8. Program Hedefleri ve AOBM Seviyeleri.....	47
Tablo 9. Kelime Öğretimi (Karadağ, 2013)	61
Tablo 10. 1973 Programı Kelime Sayıları.....	62
Tablo 11. 2011-2012 Öğretim Programı Dil Yeterlik, Tema ve İçerik Sayısı.....	69
Tablo 12. İletişimsel Yaklaşım İlkeleri ve İlgili Kategoriler	73
Tablo 13. 2002-2017 Arası Yaklaşımlar	74
Tablo 14. Programlarda Kullanılan Materyaller	86
Tablo 15. 2007 Öğretim Programı Ders Planı.....	88

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

Akt : Aktaran

ALTE: Association of Language Testers in Europe

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim

EBA: EĞİTİM BİLİŞİM AĞI

EF: Education First

M.Ö.: Milattan Önce

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

örn.: Örnek

s.: Sayfa

TDK: TÜRK DİL KURUMU

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

vb.: Ve benzeri

yy.: Yüzyıl

1. GİRİŞ

Hızla gelişmekte olan dünyada artık uzaklık kavramı ortadan kalkmış, insanlar ortak bir değer ve kültür üzerinde hareket etmeye başlamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında insanların ortak bir dil üzerinden bilim, kültür, sanat, ekonomi ve diğer pek çok alanda iletişim kurması etkindir.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra, dünyada lingua franca ihtiyacı ortaya çıkmış, UNESCO'nun (1953, s.46) “aralarındaki iletişimi kolaylaştırmak için anadilleri farklı olan kişiler tarafından alışılmış bir şekilde kullanılan dil” olarak lingua franca tanımı literatürdeki yerini almıştır. Dünya'daki pek çok ülkede baskın dil oluşu, iletişim, işletme, bilim ve teknoloji, tıp, eğitim ve araştırma, havacılık, eğlence, kitle iletişim araçları ve diplomatik düzenlemelerde uluslar arası bağlamda kullanılması, çoğu okullarda kullanılan eğitim-öğretim materyallerinin, kaynak ve öğretim şekillerinde hakim dil oluşu, uluslararası pazarın bir parçası olmak isteyen üretici ve tüketicilerin İngilizce'ye dönük eğilimi, ABD'nin ekonomik ve kültürel etkileri, Birleşmiş Milletler' in İngilizce'yi altı resmi dilden biri olarak kabul edişi, şimdiye dek oluşturulan en iyi iletişim aracı olan internetin %95 oranda İngilizce oluşu, İngilizce'nin bugün ortak dil olmasının arkasındaki faktörlerdir (Abdullah, 2012).

Galloway ve Mariou (2015) yaklaşık bir milyar kişinin İngilizce konuştuğu dünyada, 320 ile 380 milyon arasında kişinin İngilizce'yi birinci dil olarak konuştuğunu ve ikinci dil olarak kullanımının 300-500 milyon olduğunu belirtmektedir.

Dünyadaki bu gelişmeler, bireylerin sahip olması gereken nitelik ve vasıflar üzerinde de bir etki alanı oluşturmuş, güçlü altyapı ve donanımına sahip olma ihtiyacı, kazanılan niteliklerin güncel hayatın çeşitli alanlarında kullanılabilmesi için bir gereklilik haline dönüşmüştür. Bu bağlamda eğitim sürecinde ve eğitim

programlarında birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde değişiklikler yapılması önem kazanmıştır.

1.1.Problem

Evrensel standartlara, bilgi ve değerlere erişebilmek, modernleşme yolundaki en önemli hedeflerdir. Evrensel nitelik, bilimsel ve kültürel birikim, iletişim ve verimli yabancı dil kullanımıyla sağlanmaktadır. Türkiye'nin de kaliteli bir yapıya sahip olması için sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel bağlamda ilerlemesi gerekmektedir. Bu da tüm alanlarda nitelikli bir dil seviyesine sahip birey sayısı ile doğru orantılıdır (Çınar, 2009).

20.yy'ın ikinci yarısında başlayıp, hızla yükselişe geçen İngilizce kullanımı Türkiye'de mevcut İngilizce eğitim politikalarını etkilemiş ve olumlu yönde değişiklikler meydana gelmiştir. İlk olarak Anadolu liseleri kurulmuş ve 21. yy. başında sayıları 415'e ulaşmıştır (Kırkgöz, 2007: 218). Anadolu liselerinin açılışını 1994 yılında Süper liseler takip etmiş, bu liseler 2005 yılında tek çatı altında birleştirilmiştir. Avrupa Birliği uyum sürecinde 8 yıllık zorunlu eğitimle birlikte İngilizce öğretimi 4. sınıfta başlayacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve İngilizce eğitimi ortaokuldan ilkokul düzeyine inmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında da sistem 4+4+4'e çevrilerek İngilizce öğrenme 2. sınıf itibarıyla başlatılmıştır. Bu değişimlerden İngilizce öğretim programları da etkilenmiş ve programlarda değişiklikler yaşanmıştır.

Literatür incelendiğinde, İngilizce öğretim programlarının ele alındığı çalışmaların genelde ilkokul ve ortaokul düzeyinde, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak gerçekleştirildiği görülmüş, belirli bir zaman aralığında güncellenen programların karşılaştırıldığı incelemelerin azlığı dikkat çekmiştir (Sert, 1997, İlke, 2001, İğrek, 2001, Yılmaz, 2003, Yanık, 2007, Küçük, 2008, Dönmez, 2010, Kandemir, 2016). Tüm bu belirtilen detaylar kapsamında literatüre katkı sağlaması ve bundan sonraki çalışmalara rehber olması açısından bu çalışmada 1973'den bugüne kadar geçen yaklaşık yarım asırda değişen ortaöğretim 9.sınıf İngilizce öğretim programları, program geliştirmenin dört temel ögesi ile teknoloji, kültür ve değer açısından incelenmiştir. Bu kapsamda bireye kazandırılmak istenen davranışlar, bu

davranışları kazandırmak için kullanılacak üniteler, kazandırılması hedeflenen davranışlar için oluşturulacak dış şartlar ve kazanımı planlanan davranışın gerçekleşme durumu çalışma kapsamında incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

2017 yılında yeni 9. sınıf İngilizce öğretim programının yayınlanmasıyla birlikte, 1973'den bugüne oluşturulan öğretim programlarının birbirleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenerek oluşturulan bu çalışmayla alana katkı sağlanması amaçlanmıştır. Genel amaç doğrultusunda 1973-2017 yılları arası 9. sınıf İngilizce öğretim programlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? sorusuna ve devamında da alt amaçlar kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Programların genel yapısındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir.
2. Hedef düzeyinde programlar arası benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 2.1. Genel hedeflerin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
 - 2.2. Avrupa Dil Çerçevesi bağlamında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 2.3. Beceri hedeflerindeki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 2.4. Dil bilgisi düzeyinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 2.5. Kelime düzeyinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 2.6. İşlev düzeyinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 2.7. Sesletim (Telaffuz) düzeyinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. İçerik düzeyinde programlar arası benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Öğrenme ve Öğretme sürecinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 4.1. İletişim düzeyinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 4.2. sınıf ortamında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 4.3. Yöntem-teknik açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 4.4.Öğretmen rolü açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 4.5. Öğrenci rolü açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 4.6. Araç-gereç materyal açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

5. Değerlendirme düzeyinde programlar arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

6. Programlarda kültür unsurunun yeri nedir?

7. Programlarda değer unsurunun yeri nedir?

6.1. Atatürkçülük 'ün programlardaki yeri nedir?

6.2. Etik ve ahlaki değer unsurunun programlardaki yeri nedir?

8. Programlarda teknolojinin yeri nedir?

8.1. Bilgisayar ve internetin programlardaki yeri nedir?

8.2. Mobil kullanımının programlardaki yer nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde yabancı dilde gerçekleşen öğretim programı değişiklikleri üzerine çoğunlukla öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuş, (Sert, 1997, İlke, 2001, İğrek, 2001, Yılmaz, 2003, Yanık, 2007, Küçük, 2008, Dönmez, 2010, Kandemir, 2016) ve yeni programın bir öncekiyle karşılaştırıldığı (Demirtaş ve Erdem, 2015, Yücel, Dimici, Yıldız, Bümen, 2017) ilköğretim ve ortaokul düzeyinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Belirli bir zaman aralığında değişen öğretim programlarının tek çalışma altında karşılaştırılarak incelendiği araştırmaların (Yücel, Dimici, Yıldız, Bümen, 2017) sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak öğretim programlarında kademeli geçişler sağlandığı için 9. Sınıf İngilizce öğretim programları incelenmiş ve Talim Terbiye Kurulu'nca yayınlanan kararlarına bakıldığında değişikliğe uğrayan ilk programın 1973 yılında gerçekleştiği görülmüştür. Dolayısıyla zaman aralığı 1973 yabancı dil öğretim programından başlatılmış ve güncel program olan 2017 İngilizce öğretim programı ile sonlanmıştır. Hazırlanan bu çalışmanın 9. sınıf düzeyinde İngilizce öğretiminde yaşanan değişim ve gelişmelerin görülebileceği bir kaynak oluşturması ve program inceleme ve değerlendirme çalışmalarının özellikle içine dört unsur, hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumu ve değerlendirme süreçleriyle birlikte teknoloji, kültür ve değeri birlikte ele alan bir çalışma oluşuyla literatüre katkı sağlayacağı düşünülmekte ve

programın gelişime açık yönleriyle ilgili önerilerde bulunarak sonraki çalışmalara rehber olması açısından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Güncellenen öğretim programlarında kademeli geçişler olduğundan değişikliğin ilk kademesi olan 9. sınıf düzeyi temel alınarak, güncellenen İngilizce dersi 1973, 2002, 2007, 2011, 2014, 2016 ve 2017 öğretim programları incelenmiştir. Söz konusu programlardan 2002 ve 2016 öğretim programları hazırlık sınıf içermekte ve bu yönüyle diğer programlardan ayrılmaktadır.

1.5. Tanımlar

1973-2017 yılları arasındaki 9. sınıf İngilizce öğretim programlarının incelendiği bu çalışmada görev, EBA, teknik ve lingua franca kavramları tanımlanacaktır.

Görev: Çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş ya da ulaşılması gereken bir bağlamında, istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler

EBA: Öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan “eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi donanımlarını kullanarak etkin materyaller kullanmak amacıyla tasarlanan, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemeyen geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal bir platform

Eğitim Durumu: Öğrencinin eğitildiği, istendik davranışların kazandırıldığı bir süreç.

Hedef: Ulaşılacak istenen zirve

İçerik: Hedefe ulaşmak için kullanılan bir kaynaktır.

Değerlendirme: Öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında yargıya varma.

Teknik: Mevcut bir alanda uygulanan yöntemlerin tümü.

Lingua franca: Aralarındaki iletişimi kolaylaştırmak için anadilleri farklı olan kişiler tarafından alışılmış bir şekilde kullanılan dil

2. LİTERATÜR

2.1. Eğitim Programı

Eğitim programı, okulda ya da okul dışında planlı etkinliklerle bireye sağlanan yaşantı düzeneği olarak ifade edilirken, öğretim programı bir ders kapsamında kazandırılması hedeflenen davranışlar için ilgili etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneği oluşuyla eğitim programından ayrılmaktadır (Demirel, 2012).

Eğitim programı kavramının M.Ö. I. yüzyıla kadar uzandığını, M.Ö I yüzyılda Gaius Julius Caesar ve askerlerinin kullandığı “curriculum” ilgili devirde askerlerin araçlarıyla üzerinde yarıştığı “izlenen yol” anlamı taşıyan oval pist olarak görülürken, bugün eğitim dünyası için çok büyük bir önem arz etmektedir (Oliva: 1988. Akt. Demirel: 2015).

Posner (1995), “bir branşın hedef ve değerlendirme boyutlarıyla öğrenilecek konuların tümünün planı ya da içerik dizaynı” olarak eğitim programını tanımlanırken, Taba (1962:11), eğitim programlarının hedef ve hedef davranışlar, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluştuğunu belirterek tanımı biraz daha detaylandırmıştır.

Yabancı dil anlamında öğretim programı söz konusu olduğunda bugün dünyada dil öğretiminde başarılı olduğu belirtilen pek çok ülke bulunmaktadır. Education First (EF)’nin 2016’da yayınladığı rapora göre İsveç, Hollanda, Finlandiya, Almanya, Belçika, Singapur gibi ülkelerin dil öğretiminde ön sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu ülkelerden Hollanda ve Finlandiya örnek verilecek olursa bugün yabancı dilde pek çok ülkeden başarılı olma sebepleri arasında zorunlu olarak yabancı

dil öğrenimine başlama yaşı, programlarda öncelikle bilişsel, duyuşsal, iletişimsel, sosyo-kültürel ve dil bilgisi beklentilerinin öğrenilmesi gereken beceriler olarak belirtilmesi, çalışma stratejilerine dönük hedefleri programlarına dahil etmeleri, özellikle sözel becerilerin gelişimine ağırlık vermesi, iletişimsel becerilere göre içeriğin şekillenmesi, dil ve içeriğin bütünleşik olduğu yöntemle dil öğrenimi, çerçeve program kapsamında okulların ve öğretmenlerin kendi yöntem, teknik ve araçlarını seçmeleri, öğretmenlerin sürekli kendini yenileyecek hizmet içi eğitimleri alması bu ülkelerin bugünkü başarısında rol oynayan faktörlerdir (Üner, 2010). Eraslan (2009:242), sınıf ortamının mevcut ev ortamı niteliği kazanarak öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanmasının Finlandiya'daki başarı faktörlerden bir diğeri olduğu belirtilmektedir. Almanya, Belçika, İsveç gibi ülkeler de Hollanda ve Finlandiya gibi iletişimi öğrenmenin merkezine almış, öğrenme için değerlendirme stratejisini benimsemiştir.

2.2. Program Geliştirme

1918'de Franklin Bobbitt'in "The Curriculum" yani "Program" kitabıyla program geliştirme, bilim dünyasında yeni bir çalışma alanı olarak yerini almıştır (Giroux, Penna ve Pinar, 1981). Demirel (2015), eğitim programını programın dört temel ögesinin birbiri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlarken, Uşun (2012), eğitim programını hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinden oluşan bir izlenice olarak görmüştür.

2.3. Program Geliştirme Öğeleri

2.3.1. Hedef

Eğitim programının ilk basamağı (Posner & Strike, 1992) olan hedef, ulaşılmak istenen zirve olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2008).

Demirel (2015: 30)'e göre dikey ve yatay olarak ifade edilen hedeflerin dikey boyutunu uzak, genel ve özel hedefler oluştururken, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar da yatay boyutu oluşturmuştur. Uzak hedef ülkenin politikasına yönelik felsefeyi yansıtırken, genel hedef uzak hedefin betimsel bir yansımasıdır. Özel hedefler ise bir alan ya da disiplin için tasarlanmış bireye kazandırılması planlanan

niteliklerdir (Demirel, 2013). Öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik ve bir muhteva ile kenetlilik hedeflerin sahip olması gereken nitelikler olarak belirtilmektedir (Ertürk, 2013).

2.3.2. İçerik

Eğitim programlarını oluşturan ikinci unsur içeriktir. İçerik, hedefe ulaşmak için kullanılan bir kaynaktır (Varış, 1996:115). Bilen (2006), içeriği bir oluşum olarak tanımlamış; olgular, değerler, ilkeler, yaklaşımlar, genellemeler, ölçütler, kuramlar, eğitim programlarının ve felsefenin ileri sürdüğü kavramları bu oluşumun bir parçası olarak görmüştür. Demirel (2012, s.122-127) ise içeriği bir bilgi bütünü olarak tanımlamış ve hedefler bağlamında seçilen kavram, ilke ve genellemelerin bu bütünün birer parçası olduğunu belirtmiştir.

İçerik, belirlenen hedefler ve davranışların gerçekleşmesini sağlayacak bir araç (Sönmez, 2008, s.120) ya da birtakım bilgi ve becerilerle ilgili bireyden öğrenmesi beklenen konu alanlarıdır (Lunenbergl, 2011, s.1). Bu alanlarda, sosyal gerçeklikle paralel, geçerli ve güvenilir konular yer almalıdır (Kemertaş, 2001, s.38).

İçeriğin kendi içinde hazırlanma kriterleri vardır. Bunlar, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmelidir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.40). Varış (1994)’a göre içerik seçiminde toplumsal ve bireysel fayda, bilgi yapısında içeriğin kapladığı alan üzerinde önemle durulmalıdır. Küçükahmet (2009) ise içerikte bilimsellik, faydalılık, geçerlik-güvenirlik, öğrenci ihtiyacı ve ilgisini karşılama, tutarlık ve öğrenebilirliği vurgulamıştır.

2.3.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları kısaca “Nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aramaktadır. Eğitim hedefleri tercih edilen ders, tema ve etkinliklerle gerçekleşir (Varış, 1988, s.343). Eğitim durumu, öğrencinin eğitildiği, istendik davranışların kazandırıldığı bir süreçtir (Ulusavaş, 2004:44). Öğrenme ve öğretme yaşantıları, programın hedefler ve içerik boyutundan anlamlı bir yolla oluşturulmalı ve yaşantılar, öğrencilerin bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde örgütlenmelidir (Baykara, 2013, s.173). Başka bir deyişle Sönmez (2012, s.149) hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak belirtmiştir.

Belli bir süre içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar yani eğitim durumları şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Hedefe uygun olmalıdır.
2. Öğrenciye göre düzenlenmelidir.
3. İçeriğin doğasına uygun olmalıdır.
4. Ekonomik olmalı, yani birden çok hedefe hizmet etmelidir.
5. Öğretim ilkelerine uygun olmalıdır.
6. Diğer yaşantılarla tutarlı (kaynaşık) olmalıdır (Ertürk, 2013).

Eğitim durumları, tanınan zaman diliminde içeriğin öğretiminde kullanılan her türlü etkinliği ve program uygulayıcıları için her türlü fırsatı kapsamaktadır. Sınıf atmosferi, sınıf içi yönetim, öğretim kuramlarının sınıf atmosferinde kullanımı, öğretim, ilke, yöntem ve teknikler, görsel-işitsel araçlar vs. öğretim ortamında yer alan her husus bu kapsamdadır (Küçükahmet, 1999).

2.3.4. Değerlendirme

Değerlendirme aşaması “Ne kadar öğrettik? Ne kadar öğrenme gerçekleşti?” sorusuna cevap verir (Şişman, 2007). Diğer bir deyişle öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel 2012, s.152).

Öğrencide gözlemeye karar verilen doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanamadığı, kazandıysa ne ölçüde kazandığı, kazanmadıysa neden kazanamadığı, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi sınama durumunun kapsamı içindedir (Sönmez, 2012, s.451).

Programın hedeflediği davranışlara öğrencilerin ulaşip ulaşmadığının belirlendiği program tasarısının bu son bölümünde, hazırlanan çeşitli ölçme araçları

ile elde edilen veriler hem öğrencilerin hedefe ulaşma düzeylerini hem de öğretim etkinliklerinin ne derece başarılı olduğunu gösterir (Şeker, 2014).

Öğretimi değerlendirme; yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin hedef davranışlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesidir. Öğretimin değerlendirilmesi; öğrenmelerin gerçekleşmesini engelleyen öğelerin saptanması ve düzeltilmesi sonucunda öğretimin geliştirilmesi amacıyla hizmet etmektedir. Öğretimi değerlendirme öğrenciyi tanıma, izleme ve düzey belirleme amacıyla yapılabileceği gibi; öğrencilerin öğretim etkinlikleri ve kullanılan materyaller konusunda görüşlerinin alınması ve öğretme-öğrenme ortamında yapılan gözlemler yoluyla öğretim etkinliklerinin ve kullanılan materyallerin etkililiğini belirlemek amacıyla da yapılmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Bir eğitim programının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, bu programın uygun yöntemlere göre değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına uygulanması da o ölçüde önemlidir (Gözütok, 2005).

2.4. Yabancı Dil Öğretimi

2.4.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Lingua franca olarak tabir edilen dünya dili, geçmişten bugüne iletişimin en önemli kaynağı olarak değerini her geçen gün arttırmış, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitsel, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeleri yakalayabilmek için dil bilme zaruriyet haline gelmiştir. Bugün, bu alanlarda iletişimi sağlayan en yaygın dil İngilizce'dir (Tok ve Arıbaş, 2008).

Geçmişten bugüne pek çok farklı yöntem yabancı dil öğretimi için etkin olmuştur. 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar, dil becerilerinin kazandırılmasından çok, dilin kurallarının, kelimelerinin ezberletilerek yabancı dilin edindirilmesini amaçlayan klasik yöntem, bilinen yaygın adıyla gramer – tercüme yöntemi dünya genelinde kabul gören bir yaklaşımdı. Özellikle, ölçme-değerlendirme aşamalarının diğer yöntemlere göre daha kolay olması, bu durumda etkin bir role sahipti (Brown, 2007, s. 16-17).

1950’li yıllardan itibaren durum değişmeye başlamış, sosyal–bilişsel yaklaşımlar oluşturularak, eğitim ortamlarında uygulamaya dayanan deneysel çalışmalar yapılarak, süreç açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımların oluşmasında, psikoloji, eğitim gibi sosyal bilimler alanlarındaki ilerlemenin yanı sıra, tıptaki, özellikle de beyin araştırmalarındaki gelişmelerin çok büyük etkisi olmuştur. Bu yıllarda, Chomsky ve Vygotsky’nin oluşturduğu yaklaşımlar büyük ilgi görmüştür.

1950 ve 1980 yılları arasındaki süreçte, yaygın olarak kullanılan yöntem, işitsel (audio-lingual) yöntem olmuştur. Özellikle bilişsel görüşlerin artmasıyla birlikte bu yöntem, gramer-tercüme yönteminin geçerliliğini yitirmesinde ön ayak olmuştur (Brown, 2007, s. 17-18).

1970’li yıllarda temelleri atılan yapılandırmacı yaklaşım, 1980 ve sonrasında yaygınlaşarak, bugün de geçerliliğini devam ettirmektedir. Yıllardır devam eden dil edinimi araştırmaları sonucunda, özellikle son birkaç on yılda yapılan araştırmalar ışığında, iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching) kavramı oluşturulmuştur (Brown, 2007, s. 18).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim modeli olduğundan, dil öğretimi genel hatlarıyla öğrencinin çevresiyle olan etkileşimini, günlük yaşamda karşılaştığı durumların üstesinden gelebilmedeki iletişimsel yetilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre “Dil edinilmez, öğrenilir.” Bu kapsamda bireyin öğrenme isteğinin üst seviyede olması ve sosyal etkileşime hazır olması dil öğrenimini gerçekleştirmede önem arz eder.

Öğrenciler dil gelişimlerine uygun olarak aşamalı bir şekilde etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir. Bu sayede zihinsel becerileri, öğretici tarafından verilen görevi yerine getirmeye uyum sağlayarak gün geçtikçe gelişim gösterebilir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” ile birlikte yeni yaklaşımlar da gündeme gelmiştir.

- **Beceri Yaklaşımı:** Beceri, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar becerinin yapılacağı işle/görevle/ etkinliklerle ilgili bilgiler, uygulama bilgileri ve görevi yapma ile ilgili işlemler olmaktadır. Perrenoud (1999)’a göre beceri, bilinen

- bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç ve özel bilgilerin harekete geçirilerek uygulamaya aktarılmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil becerileri aşama aşama gelişmektedir:

1. Giriş ya da keşif düzeyi (Break through), Wilkins'in 1978'de yaptığı önermede "formül yetenek" olarak adlandırdığı ve Trim'in aynı yayında "giriş yeteneği" olarak adlandırdığı kavrama denk düşer.
 2. Ara düzey ya da temel gereksinim düzeyi (Waystage) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
 3. Eşik düzey (Threshold) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
 4. İleri düzey (Wantage) ya da bağımsız konuşucu, eşik düzeyin üst düzeyi olarak Wilkins tarafından "sınırlı kullanımsal yetenek" ve Trim tarafından "olağan durumlara uygun yanıt" biçiminde tanımlanmıştır.
 5. Özerk düzey ya da gerçek kullanımsal yetenek, Trim tarafından "etkin yetenek" olarak sunulmuştur ve Wilkins'e göreyse daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.
 6. Ustalık: Trim: "bütüncül ustalık"; Wilkins: "bütüncül kullanımsal yetenek", ALTE basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer.
- **Etkinlik Yaklaşımı:** Dil, iletişimsel yaklaşıma göre bir iletişim aracıdır. Oysa etkinlik yaklaşımına göre dil sosyal etkileşim aracıdır. Etkinlik yaklaşımında bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren toplum üyeleri yani "sosyal aktörler" olarak da ele alınır (Güneş, 2014). Bu kapsamda belli bir sorunla ya da belli bir durumla karşılaşan birey bir amaç doğrultusunda çözüme ulaşmaya çalışmaktadır. Belirli bir amaç doğrultusunda bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği bu etkinliklere "görev" denilmektedir. Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş ya da ulaşılması gereken bir bağlamda, istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler olarak tanımlanabilir.

2.4.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminden beklenen, dil öğrencilerinin hedef dili etkili bir şekilde kullanabilmeleridir. Öğretimde en üst düzeyde başarı sağlamanın yolu, öncelikle hedef dilin öğretiminde izlenecek yöntem ya da yöntemlerden geçmektedir.

Son zamanlarda yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için farklı görüşleri benimseyen çeşitli yöntemler denenmiştir. Yabancı dil öğretiminde kullanılagelen yöntemler, genellikle bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmıştır ve bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri şunlardır (Memiş ve Erdem, 2013):

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız/Doğrudan Yöntem (Direct Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler yukarıda belirtilenlerle sınırlı kalmamıştır. Daha az bilinen ve diğer yöntemlerin yanı sıra alternatif olarak kullanılan yöntemler ise şunlardır:

- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

2.4.3. Dil ve Teknoloji

21. yüzyılın başında, dünyada eğitimin rolünde değişiklikler görülmeye başlanmıştır. Özellikle dijital okuryazarlığın eğitim alanına dahil olması önemli bir detaydır (Solomon, 2010). Bazı insanlar dünyaya geldiğinde, kendilerini çevreleyen bir teknoloji ağı olduğunu gördüler ve bu ağın yerli kullanıcıları oldular. Bu insanlar Prensky (2001a)'ye göre "dijital yerliler" terimiyle nitelendirildi. Diğer yandan, 19. veya 20. yüzyılda doğanlar gibi bazı insanlar, kendilerini teknolojinin ortaya çıkışına adapte etmesi gereken "dijital göçmenler" haline geldiler (Prensky, 2001a). "Dijital göçmenler", basılı materyalleri kullanmayı tercih ederken "dijital yerliler", çevrimiçi oyunlar oynadıklarında veya çevrimiçi arkadaşlarıyla etkileşime girdiklerinde yabancı bir dili daha hızlı ve daha iyi öğrenebilirler (Prensky, 2001a, 2001b; John ve Sutherland, 2004).

Trilling ve Fadel (2009), 20. yüzyıldaki rutin çalışmaların aslında insanlar tarafından yapıldığını ancak yavaş yavaş makinelerin insanların yerine geçtiğini açıklamaktadır. Ancak, bilgisayarların ve telekomünikasyonun yaygınlaşmasıyla birlikte insanların daha karmaşık, daha yaratıcı görevlere uyum sağlamaları için becerilerini değiştirmeleri gerekir (Dede, 2009).

Sharma ile Barrett (2007) ve Lewis (2009), teknolojinin bir dil sınıfında harmanlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, dilde harmanlanabilecek teknoloji türlerini ve becerilerini aşağıdaki şekilde özetlemektedirler:

Tablo 1. Teknoloji Türleri ve Becerileri

	Teknoloji türleri	Harmanlanmış dil öğrenme becerileri
Offline(çevrimdışı) araçlar	Elektronik sözlükler	Arama becerileri ve telaffuz uygulamaları
	Kelime işlemciler ve PowerPoint	Yazma düzenleme becerileri, araştırma becerileri, dosya yönetimi, okuduğunu anlama, sunum becerileri,
	İnteraktif akıllı tahta	Dinamik sunum becerileri

	Bilgisayar aracılı iletişim	Bireyler arası iletişim becerileri, bilgi sunmak, eleştirel ve analitik düşünme becerileri ve yazma ve düzenleme becerileri
	(Örneğin, e-posta, sohbetler ve yazılı mesajlaşma)	
Online(çevrimiçi) araçlar	Dünya çapında ağ	Otantik öğrenme deneyimi, araştırma becerileri, organize etme becerileri, eleştirel ve analitik düşünme becerileri, özetleme ve değerlendirme becerileri
	(Ör. Web tarayıcıları, arama motorları, RSS beslemeleri, webquestler)	
	Web 2.0 technology	Otantik öğrenme deneyimi, bireylerarası öğrenme becerileri, araştırma becerileri, düzenleme becerileri, eleştirel ve analitik düşünme becerileri, özetleme ve değerlendirme becerileri.
	(Örn. Blogs, wikis, podcasts, digital Portfolios, social networking)	

Tablo 1'den görülebileceği gibi, öğretmenlere teknolojiyi, okuduğunu anlama, yazma ve düzenleme becerileri, telaffuz ve sunum becerileri dâhil temel dil becerileri eğitimi için kullanmak isterlerse, çevrimdışı; eleştirel ve analitik düşünme becerileri, değerlendirme becerileri vb. gibi daha ileri dil becerileri için çevrimiçi ortamlar önerilmektedir.

2.4.4 Türkiye’de yabancı dil

Türkiye’nin de uluslararası ilişkilerini daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Türkiye’de çoğu insan için yabancı dil öğrenme okulda başladığı düşünüldüğünde güncel hayattaki hızlı bilgi akışını yakalayabilmek ve

ihtiyacı karşılamak adına eğitim alanında – ders programları, yöntem ve teknikler, materyaller, sınıf ortamı- değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. 20.yy. ikinci yarısı itibarıyla önemi hızla artan İngilizceye paralel şekilde Türkiye’ de Anadolu liselerinin kurulması hazırlık sınıflarının getirilmesi, öğrenme yaşının 2. sınıf düzeyine çekilmesi, yükseköğretim kurumlarında dil eğitime yönelik bölümlerin açılması eğitimde İngilizcenin diğer dillere göre baskın olduğunu göstermektedir.

Yapılan tüm düzenlemelere rağmen, 2014’de TEPAV ve British Council’in ortak yürüttüğü çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre yabancı dil eğitiminde yetersizlikler olduğu görülmektedir. Kachru (1985)’ya göre, üç çember ilkesine göre genişleyen çemberde bulunan Türkiye’de İngilizce “yabancı dil” olarak görüldüğünden dil öğreniminin zorluğuna dikkat çekilmektedir. Kachru (1985)’nun genişleyen çember ilkesini “Edinim-Öğrenme Hipotezi” ile Krashen (1982) desteklenmiştir. Söz konusu hipoteze göre yabancı dil ortamlarında edil kazanımı oldukça zordur. Dolayısıyla Türkiye’de İngilizce öğreniminin gerçekleşmesi, İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen ülkelere kıyasla daha geride kalmaktadır.

Bugün Türkiye’de 2023 eğitim vizyonu kapsamında çağı yakalamak adına “Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi”, “Merkezi Sınav Komisyonu” ve “Eğitim Malzeme Komisyonu” ile yabancı dil öğretimi sürecinin başarılı kılınması hedeflenmektedir. Yabancı dil eğitimi vizyonunda ise ülke genelinde yabancı dil eğitimini seviye ve okul türlerine göre uyarlama, yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesini sağlama, yabancı dil eğitiminde öğretmen niteliği ve yeterliklerini pekiştirme hedeflerin temelini oluşturmuştur. Vizyonda pedagojik bağlamda İngilizce öğretimi; ders saatleri, içerik, program tasarımı, farklılaştırılmış öğrenme, yabancı dil öğretmenin eğitimi, materyal ve kaynaklar çerçevesinde ele alınmaktadır.

2.5. Bilgi ve İletişim Teknolojileri

1960’lı yıllarda gelişmeye başlayan bilgisayar teknolojisi ile dil öğretiminde teknoloji kullanımı başka bir boyuta taşınmıştır. Özellikle kişisel bilgisayarların yaygınlaşması ve 1990’lı yıllarda internetin yaygınlaşması ile birlikte bireysel dil öğrenme olanağı doğmuştur. “Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)” adı altında yabancı

dil öğretiminde dijital ses, metin ve görüntü birlikteliği yani multimedya kullanılmaya başlanmıştır. Zaman içinde bu gelişmelere paralel olarak dil laboratuvarlarından bireysel dil öğrenmeye doğru bir dönüşüm sağlanmış ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda task based (görev odaklı) öğrenme ön plana çıkmıştır. 2010’lu yıllarda ise özellikle cep telefonlarının akıllı telefon şeklinde gelişmesiyle birlikte bilgisayar destekli dil öğreniminden mobil destekli dil öğrenimine doğru bir geçiş olmaya başlamıştır.

Etkileşimli tahtalarla uyumlu bir şekilde kullanılabilecek eğitim-öğretim içeriklerinin elektronik ortamda sunulması ve bunların etkin olarak kullanılması, öğrencileri daha aktif kılarak bilgiye erişimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla EBA (Eğitim Bilişim Ağı) hayata geçirilmiştir. EBA, öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşları için tasarlanan “eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojisi aracılığıyla etkin materyaller kullanmak amacıyla tasarlanan, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemenden geçmiş doğru e-içeriklerin bulunabileceği sosyal bir platform” olarak tanımlanmaktadır (EBA, 2012). Bilgi teknolojilerini her düzey eğitimde kullanmak, bütün dünyada olduğu gibi halkla ilişkiler konusunda da programın sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla MEB ve TÜBİTAK bu konuda ortak çalışmalar yaparak e-içerik materyalleri geliştirmiştir. Okullarda okutulan ders kitapları; öğretim programları esas alınarak, animasyon, video, ses, fotoğraf, harita, grafik, tablo, simülasyon vb. öğelerle etkileşimli hâle getirilmiştir (MEB, 2012). EBA ile de eğitim öğretim ortamında kullanılacak dijital içerikler hazırlanmaya başlanmıştır (Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz, & Ayas, 2013). Eğitim teknolojisindeki bu gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında kullanılan, yöntem, teknik ve materyallerin de bu yönde revize olduğu söylenebilmektedir.

2.6. Değerler

Znaniński (1920) tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı Latince “valere” kökünden türetilmiştir. Bu kavram “kıymetli veya güçlü olmak” anlamlarına gelmektedir (Bilgin, 1995’den akt. Yılmaz, 2006, s. 25). Değer, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018).

Değerlere yönelik oluşturulan tanımlar incelendiğinde, tutum, ihtiyaç, güdü, karar verme ve inanç, toplumsal olarak da en doğru, en faydalı, en iyi olanlar dikkat çekmektedir (Akbaş, 2004).

Değerler, bireyin hayatı boyunca etkileşim içinde olduğu her şeyden etkilenecek oluşturduğu yargılardır. Dünyada yaşanan sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel değişimler beraberinde aynı alanlarda problemlerin, bozulmaların, sorumluluk ihlallerinin, bencilliğin, toplumsal kural ihmallerinin, toplumsal huzursuzluğun ortaya çıktığı görülmüştür. Toplumda yaşanan sorunların çözümünde okullara büyük iş düşmekte, kaybolan bazı değerlerin tekrardan kazandırılmasına yönelik okullarda değerler eğitiminin verilmesi önemsenmelidir (Sevinç, 2006). Değerler ve eğitimi üzerine yapılmış birçok araştırmada okul, en önemli eğitim kurumudur ve okulda değerler eğitimi sürecini etkili bir şekilde uygulayacak olanlar ise öğretmenler olarak belirtilmektedir (Aktepe, 2015). MEB (2005)'de değerlerin özelliklerine şu şekilde değinmiştir:

- Bireyin davranışlarına etki eder ve onları şekillendirir.
- Bireylerin çelişkide kaldıkları durumda tercih yapabilmeleri için referans olur.
- Toplumsal olarak birleştirme ve bütünleştirme niteliğindedir.
- Bireyin davranış kontrolü sağlamasına yardımcıdır.
- Zamana göre değişkenlik gösterir.
- Birey ve toplumun eşdeğer amaçlarının ve isteklerinin göstergesidir.
- Bireye ait kişiliğin pek çok açıdan temsili niteliğindedir. Bu açılar, ahlak, politika, fizik, estetik, sosyo-ekonomik durumlardır.

Nasıl ki eğitim toplumsal pek çok problemin çözülmesinde etkense, meydana gelen yozlaşmadan da eğitim yoluyla kurtulunabilir (Altay, 2014, s.23). Dolayısıyla değerlerin yeniden incelenmesi meydana gelen toplumsal değişme ve problemlerle ortaya çıkmış ve değerler eğitimi zaruri hale getirmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 71).

2.7. Kültür

Özellikle iletişim teknolojilerindeki değişmelerle birlikte, toplumlar birbiriyle etkileşime girmiş, kültür aktarımıyla farklı dil ve kültüre yönelik çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yabancı dil alanında da kültür aktarımı temel konulardan biri haline gelmiştir. Demirel (2010, s.2)'e göre kişiler arası iletişimi sağlamasının yanında dil, kişinin bulunduğu toplumda ona ait olan kültürle arasında ilişki kurmasını da sağlamaktadır. Chaves (2012)'de kültürü etkileşim ürünü olarak tanımlamıştır. Kültürü aktarışı ve iletişim aracı olarak kullanılışıyla dil, oldukça önemlidir. Bir toplumun tarihin sayfalarından kayboluşu dilin kayboluşuyla bağlantılıdır (Demir ve Açık, 2011). Dolayısıyla dilin ara olarak kullanılmasıyla kültür de nesilden nesile aktarılabilir.

Dil ve kültür ayrılmaz bir bütünün iki parçası gibidir. Bu yüzden birbirinden ayrı düşünülemez (Boylu, 2014). Bugün, pek çok alanda geçmişe yönelik veriye ulaşabiliyorsa bu dil sayesinde.

AOÖÇ (2001)'e göre, Avrupa'nın ihtiyaç duyduğu çok dil ve çok kültürlü yapı, kültürel ve dilsel bağlamda iletişimin oluşturulmasıyla gerçekleşebilir. Sonuç olarak AOÖÇ (2001) verilmesi gereken sosyokültürel bilgiyi aşağıdaki şekilde sıralamıştır (akt. Bölükbaş ve Kesin, 2010):

Tablo 2. AOÖÇ Sosyokültürel Bilgi

1. Günlük yaşam	2. Yaşam koşulları	3. Kişiler arası ilişkiler	4. Değerler, inançlar ve davranışlar	5. Beden dili	6. Sosyal gelenekler	7. Âdet olmuş davranışlar
Yiyecek, içecek, yemek zamanları, sofrada adabı	Yaşam standartları	Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler	Sosyal sınıf		Dakiklik	Dini kurallara dayalı davranışlar
Resmî tatiller, çalışma zamanları	Ev koşulları	Kadın-erkek ilişkileri	Çalışma toplulukları		Hediyeler	Doğum, evlilik gelenekleri

Boş zaman etkinlikleri, hobiler, okuma alışkanlıkları, yaygın sporlar	Sosyoekonomik durum	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Gelir düzeyi	Elbiseler	Festivaller, törenler, kutlamalar
		Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Gelenekler	Yasaklar, kurallar, vb.	

Eğitimin ailede başlayıp, okulda devam ettiği düşünülürse eğitime yön veren öğretim programları aracılığıyla kültürün yansıtılması gerekmektedir. Dil ve kültürün bir bütün olduğu ortamda yabancı dil öğretiminde de kültürün iletişimin devamı olarak yansıtılması gerekmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Yurtiçi araştırmalar

Karaca (2018), öğretmenlerin ve program uzmanlarının görüşlerine başvurarak Türkiye’deki ilk ve ortaokul İngilizce öğretim programlarını incelemiştir. Çalışmada 2013 yılına ait öğretim programı değerlendirilmiş ve ulaşılan verilerin 2017’de oluşturulan programda ne derece yer aldığı incelenmiştir. İletişimsel dil becerilerinin çocuklarda iyileştirilmesi üzerine olumlu gelişmeler sağladığı fakat genel olarak bakıldığında bir önceki programın devamı niteliğinde küçük değişikliklerin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, özellikle öğrenme öğretme sürecinin alt yapısının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bayındır (2018), öğretmen görüşlerine dayanarak 2017 taslak İngilizce öğretimi programındaki değerler eğitimi ve uygulamalarını incelemiştir. Çalışmada öğretmen görüşlerine başvurularak değer kazanımı açısından programın olumlu ve olumsuz yönleri, değerler eğitimi uygulamaları açısından yöntem ve karşılaşılan problemler üzerine bulguları ortaya çıkarmak ve değerlendirmek amaçlanmıştır. Bulgular incelendiğinde değerler üzerine verilen kazanımların yetersiz olduğu bununla birlikte ders süresinin de temel becerileri kazandırmak adına yapılan etkinliklerde

yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte değerler eğitimi kazanımlarıyla ilgili herhangi bir ölçüt olmadığı, öğrencilerin hal ve tavırları gözlemlenerek değerler eğitimi etkinlikleri sonrası davranış değişikliklerinin oluşup oluşmadığına bakılarak ölçülmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Sonuç olarak çalışma genelinde öğretmenlerin değerler eğitimi üzerine olumsuz görüş belirttiği, değerler eğitiminin biraz daha geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Değerler eğitimi kazanımları, uygulamalar ve değerlendirme sürecindeki belirsizliklerin giderilmesi için bu konuda öğretmenlere eğitimlerin verilmesi gerektiği ve hizmet içi eğitim üzerine çalışmaların arttırılmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Yüce (2018), Avrupa dil çerçevesi kapsamında Türkiye'deki 9. sınıf İngilizce öğretim programını ele almış ve gözlem, görüşme ve doküman analizi yapılarak verileri çözümlemiştir. Programın iletişimsel ihtiyaçlara yönelik, öğrenci seviyelerine uygun, görev tabanlı ve kültürler arası oluşuyla öğrencilerin iletişimsel problemlerine çözümler oluşturduğu ifade edilmiş, öğrenme öğretme süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.

Kambur (2018), 90 öğretmenden oluşan bir grubun görüşlerine başvurarak 5. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Görüşler değerlendirildiğinde, çoğunlukla pozitif görüşler olduğu oraya çıkmakla birlikte, teknoloji, materyal ve donanım yetersizliği, sınıf mevcudundaki yoğunluk, geleneksel fiziksel sınıf ortamı, yeni programa yönelik öğretmenlere yeterli rehberliğin sağlanamaması olumsuz görüşler olarak ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil üzerine kapsamlı çalışma, Yücel ve arkadaşları (2017) tarafından yapılmıştır. Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine olan bu çalışmada, çeşitli ölçütler çerçevesinde programlardaki gelişmelerin anlaşılması hedeflenmiştir. Çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmış, ulaşılabilen iki ilköğretim (2006 ve 2013) ve dört ortaöğretim (2002, 2011, 2014 ve 2016) İngilizce dersi öğretim programı, literatürdeki program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, kullanışlılık ve esneklik) çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgulara göre, ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında, dil eğitimi alanında dünyadaki gelişmelerin takip edildiği ve yeniliklerin programlara dâhil edilmeye çalışıldığı görülmüştür. İlköğretim

programlarının, esneklik ilkesi dışında genel olarak tasarım ilkelerine uygun olduğu ancak önerilen sürelerin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Ortaöğretim programlarının analizinden elde edilen bulgular ise, programlarda iletişimsel yaklaşımın benimsendiğini ancak araştırmalara göre bu yaklaşımın öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını, dolayısıyla da uygulanmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, tasarım ilkelerinden aşamalılık ve sürekliliğe özen gösterildiği ancak kapsam, denge, kullanışlılık ve esnekliğin göz ardı edildiği belirlenmiştir.

Şavran (2017), Osmaniye ilindeki mesleki ve teknik Anadolu liseleri öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak İngilizce öğretim programının etkililiğini incelenmiştir. Öğretmen ve öğrenci algılarını ölçmek için hazırlanıp uygulanan anket sonuçlarına göre bu okulların son sınıflarında ders veren öğretmenlerin ve ders alan öğrencilerin programı yetersiz gördüğü tespit edilmiştir.

Cinkavuk (2017), Tokat ilinde öğretmen görüşlerine başvurarak, 2. sınıf İngilizce programın genel özellikleri ve programı oluşturan hedef, içerik, değerlendirme öğelerine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar incelendiğinde ise, olumlu görüşlerin kısmi oranda olduğu ve eksikliklerin saptandığı belirtilmiş ve bu eksikliklerin giderilmesi adına programın tekrar gözden geçirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Erarslan (2016), 2. sınıf İngilizce öğretim programının uygulamadaki hususlar ve değerlendirilmesi üzerine öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Görüşler değerlendirilmiş ve programın dört temel boyutundan hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumuna yönelik makul değerde pozitif görüşe sahip olduğu görülmüştür. Yetersiz ders saati, öğrenme ortamının yetersizliği, hizmet içi eğitim eksikliği üzerine görüşler ortaya çıkmıştır. Tüm fiziksel tepki yöntemi ile görsel-işitsel materyallerle birlikte öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine odaklandıkları anlaşılmıştır. Sonuç olarak iletişim odaklı bir program oluşuyla öğrencide yabancı dil motivasyonunun arttığı görülürken ve ders saati, ders materyali ve fiziksel şartlar açısından olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır.

Kandemir (2016), katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla 2013 İngilizce öğretim programını incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde programın uygulanabilirliğinin iyi yönde olduğu ve önerilerin dikkate alınmasıyla program

etkililiğinin arttırılabileceği belirtilirken, ders saatinin yetersiz oluşu ve öğrencilerin ilgilerine yönelik eğlenceli etkinliklerin yeniden düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Çankaya (2015), öğretmen görüşlerine başvurarak programı oluşturan dört temel öğrenin ve genel özelliklerinin öğretmen görüşlerine başvurularak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde programın öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiş ve hizmet içi eğitimlerle programa yönelik öğretmenlerin beslenmesi gerektiği önerilmiştir.

Bayraktar (2014), öğretmen görüşlerine başvurarak 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmiştir. Öğretmen görüşleri programa yönelik yorumlarda olumlu bir ivme göstermiştir. Yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanması, öğrenci özelliklerinin ön planda tutulması, etkinliklerin çokluğu ve farklı değerlendirme yöntemleri programın olumlu yönleri olarak ifade edilmişken, programın dört temel yönüne yönelik olumsuz görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

Yörü (2012) de 8. sınıf İngilizce öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında, dört temel beceri ve alt becerileri geliştirmede programın eksik olduğu belirtilmiş ve İngilizce öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre program boyutlarına yönelik daha olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra öğretmenlerin alternatif teknikleri de uygulamaya çalıştıklarına değinilmiştir. Edinilen bulgulara göre konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, dil bilgisi ve telaffuzun etkili öğretimi için aksiyon alınması, ders saati oranının arttırılması ve alan dışından öğretmenlerin görev almamasına yönelik öneriler getirilmiştir.

Zorba (2012), Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı prensiplerine göre 2011 İngilizce dersi öğretim programını ve ders materyallerini incelemiştir. Doküman incelemesiyle ulaştığı bulgular incelendiğinde mevcut programın AOBM'nin büyük çoğunluğunu karşıladığı belirtilirken, dört dil becerisine yönelik kazanım sayılarında dengesizlik olduğu ifade edilmiştir. Dil seviyesi anlamında incelendiğinde programda yer alan mevcut kazanımların yaklaşık %39'unun A2

düzeyinde olduğu, ders kitabındaki etkinliklerle karşılaştırıldığında %21 oranındaki etkinliğin A2 seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte dil becerileri ve ders kitabındaki etkinlikler birlikte incelendiğinde, kitaptaki kazanımların becerilere göre dengesiz dağıtıldığı görülmüştür.

Orakçı (2012), 2006 İngilizce 7. sınıf öğretim programını öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin programın dört temel boyutuna yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilirken, yetersiz bölümlerinin de olduğunu altını çizilmektedir. Kazanımlar bazındaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeylerine paralel olmadığı görülmüştür. İçerik düzeyindeki bulgulara bakıldığında, günlük yaşamı yansıtır nitelikte olmadığı, içeriği uygulamada sürenin yetersiz kaldığı ve öğrenciyi araştırmaya yönlendirmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenme-öğretme boyutunda ise etkinliklerin öğrenciyi motive edici fakat sınıf mevcudunun etkinliklerin uygulanmasında negatif etkiye sahip olduğu ve teknolojik araçlara erişimin sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Değerlendirme sürecinde, kazanımların değerlendirme yöntemleriyle paralel olduğu fakat sürenin ek değerlendirme yöntemlerini uygulamada yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Karcı (2012), 2010-2011 öğretim yılında öğretmen görüşlerine dayanarak 9. Sınıfın İngilizce öğretim programını incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde iletişimsel yaklaşımın sınıfta gerçekleştirilemediği, dört temel dil becerisinin ve bu becerilere yönelik değerlendirmenin istenen düzeyde olmadığı belirtilmiştir. İçerikteki temaların yoğun olduğu ve öğrenci ilgilerine hitap etmediği, aynı zamanda sürenin yöntem ve teknikleri uygulamada yetersiz kaldığı ve son olarak dil bilgisi ağırlıklı ölçmenin ağırlıklı olduğu belirtilmiştir.

Özer (2012), 8. sınıf öğretim programını diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Çerçevesi kapsamında karşılaştırmış ve genel amaçlar açısından her iki dokümanın birbiriyle %92 oranında benzerlik gösterdiğini saptamıştır. Program genelinde hâkim seviyenin A2 düzeyi olduğu görülürken, değerlendirme araçlarının Avrupa dil gelişim dosyasından alındığı ortaya çıkmıştır.

Dönmez (2010), öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda 8. sınıf İngilizce öğretim programını incelemiş ve programda tavsiye edilen alternatif değerlendirme

teknikleri ve öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin uygulanamadığı, yetersiz donanım ve fiziki şartların, yetersiz ders saatinin programın olumsuz yanları olarak ifade etmiştir.

Yiğit (2010), 6. sınıf İngilizce öğretim programını diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile uyumu kapsamında incelemiştir. Doküman incelemesi tekniği ile oluşturulan bu çalışmada programın dört ögesi incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda programın Avrupa Ortak Başvuru Metni ile uyumlu olduğu görülmüş ve dil yeterlik seviyesi A2 olarak saptanmıştır.

Örmeci (2009), 4., 5. ve 6. sınıflarda uygulanan İngilizce öğretim programlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiş ve genelde olumlu görüşlere sahip olduğu görülen programların öğretmen kılavuzlarındaki ve ders sürelerindeki yetersizlik, yoğun içerik, öğrenci düzeyine uygun olmayan yöntem ve teknikler yetersiz değerlendirme ifadeleriyle de olumsuz noktalara sahip olduğu görülmektedir.

Çelik (2009), öğretmen görüşlerine dayanarak 4. sınıf İngilizce öğretim programını incelemiş ve bulgular incelendiğinde programda ders saati yetersiz, fiziksel ortamın eksik, sınıf mevcudunun da kalabalık olduğu yorumlarına ulaşılmıştır. Öğrenci motivasyonlarının güçlü olmasına rağmen, günlük hayatta dili uygulayamadıkları, dört dil becerisine yönelik kazanımların sağlanmasında da sorunlar yaşandığı belirtilmiştir.

Güneş (2009), 5. sınıf İngilizce öğretim programını dört temel boyutta öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Hedef boyutunda kazanımların öğrenci yaş ve gelişimine uygun olduğu, içeriğin hedeflerle tutarlı olduğu, öğrenme-öğretme sürecine ait olan etkinliklerin, araç gereçlerin öğrencileri derin katılım için teşvik edici nitelikte olduğu ve değerlendirme sürecinin de hedeflerle tutarlı olduğu kanaatine varılmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandığı değerlendirme yönteminin ise öz ve akran değerlendirme olduğu belirtilmiştir.

Küçük (2008), 4. ve 5. sınıflara yönelik İngilizce öğretim programını, program geliştirmenin dört boyutu ve genel bağlamında incelemiş ve programın genel özellikleri, hedef ve içerik bakımından bazı kısımların yetersiz olduğu görülmüştür.

Duyuşsal ve psikomotor alanlarda hedef/kazanımların eklenmesi gerektiği yaratıcı nitelikte iletişimsel kısımların eklenmesi gerektiği tavsiye edilmiştir.

Ele alınan tüm çalışmalara bakıldığında programların öğrenme-öğretme sürecine yönelik olumsuz ifadelerin hâkim olduğu görülmüştür. Özellikle, yoğun içerik yapısı, sınıfın fiziki yapısı, ders saatlerinin azlığı, uygulanan yöntem ve tekniklerin yetersizliği, materyallerin sınırlılığı dikkat çeken detaylar olarak görülmüştür.

2.8.2.Yurtdışı araştırmalar

Malaikosa ve Sahayu (2019), öğretim programı oluşturma bir ülkenin eğitim kalitesini arttırdığını belirtmiş ve 2013 pilot proje okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine başvurarak İngilizce öğretim programının niteliği hakkında inceleme yapmıştır. Görüşme bulguları incelendiğinde öğretmenlerin ders planı yaparken kısmen zorluklarla karşılaştığı bilimsel yaklaşımlı sınıf ortamı, otantik değerlendirme yapma ve dersle ilgili kaynakların sınırlı oluşu üzerine sonuçlara ulaşmıştır.

Velazquez ve Zamora (2017), 9.sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada amaç öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlere yeni yöntem ve teknik ve stratejiler kazandırılarak süreçlere motivasyonu entegre etmek olduğu belirtilmiştir. Teknoloji ve materyal yetersizliğinin öğrencilerin konuşma becerisini olumsuz etkilediği ve geleneksel öğretimin öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü ifade edilmiştir. Gözlem, anket ve görüşmelerden çıkarılan bulgular incelendiğinde motivasyonun konuşma becerisi üzerinde önemli oranda etkisi olduğu gösterilmiştir. Tüm veriler değerlendirildiğinde dersi eğlenceli hale getirecek aktiviteler, materyaller, oyunlu grup etkinlikleri tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Castillo (2017), iletişimsel yaklaşımın dil öğrenimi için temel faktör olduğunu ifade etmiştir. Kolombiya lise birinci kademe öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde iletişimsel yaklaşımın etkililiği incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisinin iletişimsel yaklaşımın uygulanmasıyla ilerletilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretiminin gerçekleştirilmesinde

uygun yöntem tespitinin ciddi bir süreç olduğunu vurgulamış ve ihtiyaç analizleriyle öğrencilerin konuşma becerisi, telaffuz, kelime bilgisi, iletişim kurma problemlerinde faydalı olabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte iletişim odaklı aktiviteler, oyunlar, grup çalışmalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilerek öğrencilerinin motivasyonlarını özgüvenlerinin geliştirdiğini belirtmiştir. İletişimsel nitelikteki materyallerin (poster, akış şeması, aktüel ürünler) kelime öğretiminde yararlı olduğu vurgulanmıştır.

Janssen ve Danies (2016), AOBM çerçevesinde yer alan –can-do- ifadelerini uygulayarak yaklaşık 23.000 öğrencinin öz değerlendirme verisine ulaşmış ve sonuçların pozitif korelasyona sahip olduğu ve cinsiyet ve ülke faktöründen etkilendiği görülmüştür.

Monfared, Safarzadeh ve Anani Sarab (2016), İran Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kademesinde iletişimsel aktivitelerin uygulanmak üzere oluşturduğu bir dil programını öğretmen görüşlerine başvurarak incelemiştir. Amaç, dil öğretim ilke ve uygulamalarını incelemek olarak açıklanmıştır. Bulgular incelendiğinde öncelikle sınıf düzenlemesinin yapılması gerektiği ve iletişimsel dil uygulamalarının sürdürülebilir olması için zamana ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Diğer yandan öğretmen görüşlerinin iletişimsel yaklaşım açısından olumlu olduğu fakat mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin, materyallerin, sınıftaki öğrenci sayısının ve ders süresine yönelik algıların ve mevcut değerlendirme uygulamalarının yaklaşımın gelişimi üzerinde olumsuz etki oluşturabileceğine değinilmiştir.

Kim (2015), küreselleşen dünyadaki mevcut rekabette Kore'nin de yer alması için İngilizce 'ye önem vererek iletişimsel yaklaşımı öğretim programlarına entegre etmeye başlamıştır. Bu bağlamda entegre edilen iletişimsel yaklaşımın orta öğretim öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Edinilen bilgiler incelendiğinde öğretmenlerin pratik sorunu yaşadığı, materyal ve süre kısıtlılığı ve ortam yetersizliğine değinildiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin yetersiz oluşu, iletişimsel yaklaşımın gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve öğretmenlerin süreye ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Anastasiadou (2015), Yunanistan devlet okullarında 1997-2014 yılları arasında uygulanmış İngilizce öğretim programlarını incelemiştir. Amaç programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların yansıtılması olarak belirtilmiştir. Programlar incelendiğinde incelen 3 programın da iletişimi baz aldığı ve yeni bilginin yapılandırılarak kazandırılması ve bilgiyi tekrar değerlendirdiği görülmüştür. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişimi, öğrenen özerkliği, öğrenci merkezilik, çevreye saygı gibi özellikleri önemli gördükleri belirtilmiştir. Çok kültürlülük ve eğitsel ve yöntemsel gelişmelere önem verdiklerine değinilmiştir. Güncel ve teknolojik gelişmelerin takip edilerek hedef ve içeriğe yönelik verimin arttırılması için yeni tasarlanan programa entegrasyonun öğrenci başarısını ciddi oranda etkilediği vurgulanmıştır.

Surkis (2015), 2001'de İsrail'de uygulamaya giren İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine başvurarak incelemiştir. İsrail, İngilizce'yi dil politikasında birinci yabancı dil olarak belirlemiştir. Sonuçlar incelendiğinde programın temel özellikler bakımından eksik olduğu, öğretmelerin değerlendirme bölümüne yönelik uygulama yapmadığı, programdaki esneklik kavramı üzerine yazarlar ve öğretmenler arasında farklı görüşler ortaya çıktığı belirtilmiştir. Yazarlar esnekliği materyalleri programa bağlı olarak seçme, geliştirme ve oluşturmalarına imkân sağlama olarak tanımlarken, öğretmenler esnekliği programın modüler yapısı olarak tanımlamıştır. Surkis, öğretmen görüşlerinin, programın, planlanma, uygulama ve değerlendirilmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Putra (2014), Endonezya'da 2013'de başlanan, 2015'de tamamlanan İngilizce öğretim programını değerlendirmeyi ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Sonuçlara bakıldığında, programın öğrencileri iletişim kurmadan ziyade sınav odaklı yönlendirdiğine ve bu durumun eğitimin niteliğine zarar verdiğine ve programın yeniden değerlendirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Putra (2014), ilk, orta ve lise kademelerinde ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi, iletişimin odağında önce konuşmanın devamında yazmanın olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, Öğrencilerin dil alanlarındaki durumlarına göre kendi program ve materyallerini tasarlamalarına fırsat verilmesi ve programın amacı doğrultusunda uygun değerlendirmenin yapılmasını ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin hazırlanmasını tavsiye ettiği görülmüştür.

Mappiasse ve Bin Sihes (2014), Endonezya'daki lise programını incelemiştir. Çalışmada İngilizce'nin küresel bir dil olduğu belirtilmiş ve programları bu doğrultuda incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları ele alındığında, programların gelişime açık yönlerinin olduğu ve öğrencilerin müfredatın bir parçası olarak kendilerini hissetmeleri için teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunlarla birlikte mezuniyetlerinde kaliteli bir dile sahip olmaları gerektiğinin önemi özellikle vurgulanmıştır.

Alhamlan (2013), Suudi Arabistan ortaokulunda uygulanan İngilizce öğretim programını öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması yönünden incelenmiştir. Bakanlık tarafından yürütülen İngilizce Dil Geliştirme Projesi'nin bir parçası olarak tanıtılmıştır. 500 kız öğrenciye uygulanan anket sonuçlarına göre öğretim programının öğrenci gereksinimlerini karşıladığı görülmüş, ancak ders kitabındaki materyallerin zorluk derecesi, yeni ders kitabındaki sözcük öğelerinin sayısı, sınıfın içi etkileşim konuları için yüksek değerlendirme notu vermedikleri görülmüştür.

Yan (2012), Çin'deki İngilizce öğretmenlerinin revize olan İngilizce öğretim programına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. İncelemeler sonucunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla yeni program arasında uyum sorunu olduğu ve bu sorunun üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ntoi (2007) de amaçlanan bilim ve teknoloji programıyla uygulamadaki program arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada program yapısı, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci, öğretmen ve ortamın uygulamadaki yeri incelenmiştir. Sırasıyla materyaller, öğretmen, öğrenci ve öğrenme-öğretme ortamı incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde programın amaçlarına ulaşamadığı görülmüştür. Programdaki düşük başarının öğretmen eğitimindeki eksiklik, öğretmenlerin kendi doğrultularında program uygulamaları ve öğrencilerin ön bilgilerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaların öğrenme-öğretme süreci üzerine odaklandığı görülmüştür. Çalışmalarda öne çıkan ortak detay iletişimsel yaklaşım çerçevesinde öğrenme-öğretme ortamının, materyal tasarımının, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin gelişimini pozitif yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesi

gerektiği, böylelikle öğrencilerin öğrenmelerini daha kolay gerçekleştirebilecekleri olmuştur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizi başlıklar halinde belirtilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkiye’de geçmişten bugüne 9. sınıflar için uygulanan ve art arda değişen 1973, 2002, 2007, 2011, 2014, 2016 ve 2017 9. sınıf İngilizce öğretim programlarının benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın modeli betimseldir ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı nitel araştırmalar, herhangi bir müdahale olmaksızın olay, ya da olguları gerçekçi ve bütüncül olarak değerlendirmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Duverger (1973)’in “belgesel gözlem” dediği bu tekniği, Rummel (1968) ve daha birçoğu “doküman metodu” olarak tanımlanmaktadır. Best (1959, s.118) de tekniği “mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” olarak ifade etmektedir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin, eğitim ile ilgili bir araştırmada veri kaynağı olarak kullanılabilecek dokümanlar, eğitim alanında ders kitapları, öğretim programı yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmî belgeler, vb. olarak gösterilebilmektedir (Bogdan ve Biklen 1992; Goetz ve LeCompte, 1984).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 1973-2017 yılları arasında yayınlanan 9. sınıf İngilizce öğretim programları oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma doküman incelemesi şeklinde yapıldığı için konu ile ilgili yayınlanan öğretim programları, yapılan araştırmalar, yayınlanan belgeler, kitaplar, raporlar ve makaleler incelenmiştir. Bu süreçte, internet arama motorları, üniversite kütüphaneleri, konu ile ilgili kitaplar, yurt içi ve yurt dışı veri tabanları incelenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın güvenilir bir şekilde yürütülmesi için yabancı dil öğretimi, İngilizce öğretim programı ve program geliştirme alanlarındaki kaynaklar taranmıştır. Araştırmanın verileri doküman taraması ve incelemesi yöntemiyle edinilmiştir. Çalışmanın temelini oluşturan öğretim programlarına Talim Terbiye Kurumu aracılığıyla ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yaparken izlenecek bir dizi aşama vardır. Bu aşamalar, (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Dokümanlara ulaşma: Dokümanlara ulaşmak için çalışmanın amacı doğrultusunda ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlere bağlı olarak “İngilizce öğretim programı” ve “9.sınıf İngilizce öğretim programı” anahtar kelimeleri olarak belirlenmiş ve veri tabanlarında aranmıştır. Diğer yandan üniversite ve kütüphanelere gidilmiş ve şahıs ve kurumlarla birebir ya da elektronik olarak iletişim kurulmuş ve dokümanlara ulaşılmıştır. Belirlenen dokümanlar, erişilebilen dokümanlardır. Ayrıca, araştırma boyutunda belirlenmiş nitelikler (değiştirilmiş, revize edilmiş, 9. sınıf İngilizce, yabancı dil öğretim programı) kapsamında verilere ulaşılmıştır.

Orijinalliği kontrol etme: Veri tabanları aracılığıyla ulaşılan dokümanlar tekrar veri tabanlarında taratılıp söz konusu çalışmalara tekrar ulaşıp ulaşılamadığına bakılmıştır. Bununla birlikte web tabanları kullanılarak ulaşılamayan dokümanlar Talim Terbiye Kurulu'ndan tedarik edilmiştir. Dokümanların orijinalliği, araştırma boyunca incelenecek verilerin doğru ve nitelikli olması açısından önemlidir.

Dokümanları anlama: Ulaşılan tüm öğretim programları öncelikle baştan sona okunmuş, öne çıkan özellikler tek tek not edilmiştir. Her öğretim programı için ayrı ayrı okuma, not alma, önemli noktaları tespit etme ve değerlendirme işlemi yapılmıştır. Her öğretim programının inceleme sonuçları ayrı başlıklar altında toplanmış ve diğer programlarda ortaya çıkan başlıklarla karşılaştırılmıştır. Bu başlıklar hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, kültür, teknoloji ve değer olarak belirlenmiş ve çalışmanın problemlerini oluşturmuşlardır.

Veriyi analiz etme: Dokümanlar çalışmanın ana problemi ve alt problemleri kapsamında ele alınmış ve her bir çalışmanın analizi sırasında temel ve alt problemlere dönülüp, birbirleri ile ilişkileri incelenmiştir.

Veriyi kullanma: Benzerlikler ve farklılıklar bağlamında ulaşılan bulgular yorumlanarak sonuçlar ve öneriler oluşturulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 9. sınıf İngilizce 1973, 2002, 2007, 2011, 2014, 2016 ve 2017 öğretim programları programın genel yapısı, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, bilgi ve iletişim teknolojileri, değerler, kültür, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında incelenmiştir.

4.1. Genel Bilgilere İlişkin Bulgular

4.1.1. Programın yapısı

4.1.1.1. İçindekiler bölümü

1973'den 2017 yılına dek güncellenen öğretim programlarında, program içeriğinin yansıtılmasında değişiklikler olduğu görülmüştür. 1973 ve 2002 öğretim programlarında “içindekiler” bölümünün olmadığı görülürken, 2007 öğretim programı ile birlikte süre gelen diğer öğretim programlarında “içindekiler” bölümünün yer aldığı görülmektedir.

4.1.1.2. Ders adı

1973 tarihli öğretim programında herhangi bir dil belirtilmeksizin “yabancı dil öğretim programı” ifadesi kullanılırken, 2002 ve devamındaki öğretim programlarında “İngilizce öğretim programı” ifadesi kullanılmıştır. “Yabancı dil” tüm dilleri kapsayan bir ifade olduğu için, programların ilgili alan adıyla ifade edilmesi programlara açıklık getirmiştir.

4.1.1.3. Haftalık ders saati/ ünite sayısı

Çalışmada incelenen yedi öğretim programının beşinde haftalık ders saatleri ve tema sayıları belirtilmekte olup 1973 yılına ait öğretim programında ders saati ve tema sayısına yönelik herhangi bir detay belirtilmemiştir. İlgili ders saati ve tema sayıları aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır.

Tablo 3. Programlara Ait Ders Saati ve Tema Sayısı

	2002	2007	2014	2016 (hazırlık)	2017
Haftalık Ders Saati	8	6	6	6	4
Tema	30	6	10	10	10

Tablo 3 incelendiğinde tema sayıları ve ders sürelerinde yıllara göre azalmalar görülmüştür. 2011 öğretim programında ise, temalar aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 4. 2011 Öğretim Programı Tema Sayıları ve Dil Yeterlilik Düzeyi

Dil Yeterlik Düzeyi	Tema sayısı	İçerik Sayısı
A.1.1	6	18
A.1.2	6	18
A.2.1	8	24
A.2.2	8	24
A.2.3	8	24
B.1.1	8	24
B.1.2	8	24
B.2.1	10	30
B.2.2	10	30
C.1.1	-----	----

Tablo 4 incelendiğinde, diğer tüm programlardan farklı olarak, tema ve içerik sayılarıyla birlikte karşılık gelen dil yeterlik düzeylerinin de belirtildiği görülmüştür.

4.1.1.4. Program dili

Öğretim programlarının yazım diline bakıldığında, 2014 yılına dek tüm programların Türkçe yazıldığı, 2014 ve sonrasında takip eden diğer öğretim programlarının ağırlıklı İngilizce olarak yazıldığı görülmüştür.

4.1.1.5. Dil seviyesi

Öğretim programlarında dil seviyesi 2007 yılına dek net olarak belirtilmezken, 2007 öğretim programında hedeflenen seviyenin A2 olarak belirtildiği görülmektedir. 2011 öğretim programında ise okul türlerine göre bu seviyelerde farklılık olduğu belirtilmektedir. Anadolu olan ve olmayan okul türlerinde 9. sınıf başlangıç A1 olarak belirtilmiştir. Hazırlık sınıfı bulunan okul türlerinde ise 9. sınıf başlangıcında dil seviye tespit sınavı yapılarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre, A1, A2, B1 şeklinde sınıflandırmaların yapılacağı belirtilmektedir. 2014 ve 2017 yıllarına ait programlarda dil başlangıç seviyesi A1, hedef seviye ise A2 olarak belirtilirken, 2016 öğretim programı değişikliği hazırlık sınıfı bulunan orta öğretim kurumlarını kapsadığı için 9. sınıf dil başlangıç seviyesi B1, hedef seviye ise B1+ olarak belirtilmiştir.

4.1.1.6. Kaynakça bölümü

İncelenen öğretim programlarından 1973 ve 2002 yılı öğretim programlarının içeriğinde kaynakça olmadığı görülmektedir. 2007 programıyla birlikte, kaynakça programlara dahil edilmiş olup takip eden öğretim programlarında daha detaylı atıflarla birlikte geniş bir kaynakça oluşturulmaya çalışılmıştır.

4.1.2. Programa hâkim olan felsefi anlayış

Çalışmada ulaşılan 9. sınıf öğretim programlarında “ilgili programda ele alınan felsefe dir “şeklinde açık ve anlaşılır bir şekilde herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Programların genel yapısına bakıldığında ise programların çoğunda belirtilen “programların çocuğun ilgisine göre hazırlanması, öğrenci merkezli oluşu, öğrencinin çevreyle iletişim halinde olması, araştırması, eleştirel düşünmesi, bilgi teknolojilerini kullanması, programlarda gerçek yaşamdan konulara ya da uygulamalara yer verilmesi, iş birliği” gibi özelliklerden yapılandırmacı yaklaşımla birlikte temel oluşturan ilerlemeci ve pragmatist eğitim felsefesine odaklanıldığı görülmüştür.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ilk maddesinde realizm, ikinci maddesinde realizm destekli idealizm, üçüncü maddesinde ise pragmatik bir anlayışın izlerine rastlanmaktadır. Bilhan (1991)’a göre, toplum hayatının gerçeklerinden realizm doğmakta ve bireyin toplum içinde yaşayabilmesi için önce bu gerçekleri

öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, realist felsefeyi temel alan eğitim, öğrencinin toplumsallaşmasını amaçlar. Böylece birey içinde yaşadığı toplumun önce gerçeklerini öğrenir; sonra bir üyesi haline gelir ve gelişmesini sağlar. İlk maddede geçen “*Türk Milleti’nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*” ifadesiyle de bu açıklama desteklenmektedir. Kanunun ikinci maddesi “*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*” ifadesinin idealizm ve realizmi sırasıyla öğrenciye küresel değerlerin öğretilmesiyle sağlanması ve toplumla uyumluluğunu amaçlamasından dolayı yansıttığını belirtmiştir. Söz konusu iki felsefi akım öğrenci gelişimini bir bütün olarak sağlamayı amaçlamaktadır. Bireyin olması gerektiği şekilde eğitilmesi idealist eğitimin temel yapı taşıdır. “*İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.*” ifadesiyle programların genel yapısında belirtilen ilerlemeci ve pragmatist eğitim felsefesi desteklenmiştir.

4.1.3. Programa yönelik açıklamalar

Çalışma kapsamında incelenen programlarda her program değişikliğinde program içinde yeni bölümlerin olduğu görülmektedir. Bunlar programlarda giriş, vizyon, kapsam gibi farklı başlıklarda karşılaşılmakta, her bir başlıkta program revizyon sebeplerinden hedeflenen genel amaca kadar farklı detaylara değinilmiştir.

Bu doğrultuda 1973-2017 arası değişikliğe uğramış programlarda program değişiklik gerekçeleri ve amaçlarını içeren başlık detayları incelenmiştir.

1973 öğretim programında herhangi bir giriş/vizyon kısmının yer almadığı görülmüştür.

2002 programında giriş kısmının programa dahil olduğu görülmektedir. Bu bölümde bilim ve teknolojiadaki gelişmelere değinilerek evrensel bilgiye ve değerlere ulaşmanın önemi vurgulanmış ve bu bağlamda programın yenilenme gerekçesinden bahsedilmiştir.

2007 ve 2011 programlarında giriş kısmı bulunmakta olup bu bölümde de program değişikliğine gitme sebeplerine değinilmiştir. Bu bölüme ek olarak vizyon bölümü dahil edilmiş, İngilizce'yi etkin iletişim dili olarak kullanan, bireysel ihtiyaçlarını karşılayan sosyal yönden gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiğinin altı çizilmiştir.

2014, 2016 ve 2017 öğretim programlarında yazım dili Türkçe' den İngilizce' ye değişmiş olup giriş kısmında birkaç cümle ile söz konusu programların amacı belirtilmiştir. Programlara yönelik detay açıklamalar farklı başlıklar altında yer almıştır.

Programlarda yer alan başlıklardan bir diğeri de “programda yer alanlar” bölümüdür. 2007 programına dek, program hazırlayan komisyon üyelerine yönelik öğretim programlarında herhangi bir üyeden bahsedilmezken, 2007 programıyla birlikte konu alanı uzmanı, program geliştirme uzmanı ve konu alanı branş öğretmeninin görev alanlar listesinde belirtildiği görülmüştür. 2011 programında ise konu alanı uzmanları, konu alanı branş öğretmeni ve ölçme değerlendirme uzmanının yer aldığı görülmektedir. 2014 programı ve takip eden programlarda ise program hazırlayanlar bölümünün bulunmadığı ve hangi üyelerin söz konusu programlarda yer aldığı belirtilmemiştir.

4.1.4. Programın genel amacı (genel hedefler, Türk milli eğitimin amaçları)

Türk Milli Eğitimi'nin amaçları, 1973 programında net bir şekilde ifade edilmemiştir. 2002 öğretim programında giriş bölümünde kısmen değinilmiş olup 2007-2011 yılları öğretim programlarında ayrı bir bölüm halinde yer alırken, 2014, 2016 (hazırlık sınıfı bulunan liseler) ve 2017 (ortaöğretim) programlarında giriş kısmında programın 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda hazırlandığı ifade edilmiştir. Diğer yandan, genel hedefler çerçevesinde ise aşağıdaki detaylara ulaşılmıştır:

- 1973 ve 2002 öğretim programları: Ele alınan 9.sınıf İngilizce öğretim programlarında amaçlar farklı başlıklar altında ele alınmıştır. 1973 tarihli öğretim programında genel amaç “amaçlar” başlığı altında bulunurken, 2002 öğretim programında genel hedefler aynı başlık altında yer almakla birlikte, dört temel dil becerisi başlıklarının her biri altında ilgili beceriye yönelik ayrı hedeflere değinilmiştir.

- 2007 ve 2011 öğretim programları: Söz konusu programlarda vizyon ve genel amaçlar başlıkları altında hedeflere değinilirken, ayrı olarak dört temel dil becerisinin hedefleri de kendi başlıkları altında yer almıştır.

- 2014 ve 2016 (hazırlık sınıfı bulunan liseler) öğretim programları: Her iki programın genel amacına giriş kısmında değinilmiş olup programda yer alan ünite başlıkları altında “skills” bölümünde dört temel dil beceri ve telaffuz hedefleri yer almıştır.

- 2017 öğretim programı: 2014 ve 2016 öğretim programı ile benzerlik gösterirken “skills” başlığının “language skills and learning outcomes” olarak değiştiği görülmektedir.

4.1.5. İçerik

Söz konusu 9. sınıf İngilizce öğretim programlarından 2002-2017 arası yayınlananlar üzerinde tematik bir yaklaşım hâkim olduğu görülmektedir. Temaların öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden, onları güdüleyen, günlük iletişimde faal

olmalarını sağlayabilecek şekilde belirlenmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır. Biraz daha detaya inildiğinde, 2007 öğretim programında temaların öneri olarak verilip içinden programda belirtilen sayı doğrultusunda hedef dil seviyesine ulaşmak üzere seçilmesi gerektiğinin belirtildiği görülmüştür. 2011 öğretim programında ise temalar Avrupa Birliği Dil Çerçevesi'nin öngördüğü seviye düzeylerine göre ayarlanmış olup ünitelerin bu doğrultuda şekillendirildiği görülmektedir. 2014-2017 arası programlarda da temalar iletişimsel odaklı ünitelendirilmiş olup her üniteye dört dil becerisi, kazanılması gereken temel fonksiyonlar, dil bilgisi ve gerekli materyaller bir bütün halinde yer almıştır.

4.1.6. Öğrenme-öğretme süreci

2002-2017 yılları arası hazırlanan programlarda öğrencinin merkeze alındığı, öğretmen rehberliğinde dersle ilgili aktivitelerini gerçekleştirebilen bireyler olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğretmenler öğrencilere rehber, derse yönelik istek ve motivasyonlarını arttırıcı, teşvik edici bir modeldir. Dört temel dil becerisi bütün olarak ele alınmıştır. Materyallerin de dilin gerçek yaşam kullanımını destekler nitelikte mümkün olduğunca gerçeğe yakın nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. 1973 öğretim programında ise ders sürecindeki ağırlığın öğretmen ya da öğrenci üzerinde olma durumu açık bir şekilde belirtilmemiş olup program genelinden öğretmenin önderliğinde gerçekleşen bir ders yapısı olduğu çıkarılmıştır. Derslerde ise dört temel dil yetisinden dinleme ve konuşma üzerine ağırlık verildiği açıkça ifade edilmiştir.

4.1.7. Değerlendirme

Çalışmada yer alan öğretim programları değerlendirme açısından incelendiğinde 1973 öğretim programında özel olarak bir değerlendirme bölümünün yer almadığı görülmektedir. 2002 öğretim programında değerlendirme ayrı bir bölüm olarak programda yer almıştır. Değerlendirme yapısı olarak nitel değerlendirmenin nicel değerlendirmenin yerini alması gerektiği, öğrencilerin doğal yaşamda karşılaşabilecekleri durumlara yönelik dil işlevlerini yansıtmaları açısından iletişimsel testlerin önemine değinilmiştir. Ders temalarıyla paralel dört temel beceri üzerine ölçme sorularının örneklerine program içerisinde rastlanmaktadır. 2007 ve

sonrasındaki öğretim programlarında ise değerlendirmenin öğrencilerin başarılarını, eksikliklerini, sosyal gelişimlerini saptayıp, dönüt sağlamak amacıyla gerçekleştirildiğinin altı çizilmiştir. 2007 öğretim programıyla birlikte, performans değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası ve dereceli puanlama anahtarı gibi farklı değerlendirme türlerine de değinildiği görülmektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeler ile eleştirel düşünme aşılarmaya çalışılmıştır.

4.2. Hedeflere İlişkin Bulgular

4.2.1. Genel Hedefler

Bu çalışmada incelenen öğretim programlarında genel hedeflerin temelde benzerlik gösterdiği söylenebilirken bazı noktalarda farklı ifadelerin yer aldığı görülmüştür.

Tablo 5. Genel Hedefler

1973	2002	2007	2011
Yabancı dilde öğrendikleri dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme	Normal hızda konuşulanı anlayabilmesi	Yabancı dil öğrenmekten zevk alma	Yabancı dil öğrenmekten zevk alma
Anlaşılır bir şekilde konuşabilme	İngilizce konuşulan ülkenin kültür değerlerini ayırt edebilmesi	Hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma ve ayırt etme	Hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma ve ayırt etme
Kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama	İngilizceyi doğru hız, tonlama, vurgu ve söyleyiş ile konuşabilmesi	Hedef dilde söz varlığını geliştirme	Hedef dilde söz varlığını geliştirme
Düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneği kazandırmak	İngilizce bir parçayı doğru olarak okuyup anlayabilmesi	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen ölçütlerle uyum sağlama	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen ölçütlerle uyum sağlama
Öğrendikleri dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırarak gerek ileriki çalışmalar yönünden gerek turizm ve uluslararası ilişkiler yönünden yurdumuza yararlı birer eleman olarak yetişmelerine yardım etmektir.	Dinlediğini anlayabilmesi	Dört temel dil becerisini sağlama	Dört temel dil becerisini sağlama

Duygu, düşünce ve izlenimlerini İngilizce olarak açık ve anlaşılır bir şekilde yazıyla anlatabilmesi	Kişisel, sosyal kültürel bakımdan gelişmelerini sağlama	Kişisel, sosyal kültürel bakımdan gelişmelerini sağlama
Kendi kültürünün bilincinde olması ve kültür değerlerini başkalarına aktarabilmesi	Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma	Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma
Yabancı dil öğrenmede kendine uygun yöntem, teknik ve çalışma becerilerini geliştirebilmesi	Kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirme	Kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirme
İngilizce basılmış yayınları izleyebilmesi	Yazılı ve sözlü ürünlerle farklı dünya kültürlerini tanıma	Yazılı ve sözlü ürünlerle farklı dünya kültürlerini tanıma
Atatürk'ün düşünce ve inkılaplarını anlatabilmesi	Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirme	Bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirme
Dil ve kültürler arası farklılıkları hoşgörü ile karşılayabilmesi	Kendi değerlerini fark ederek, farklı olana hoşgörülü olma	Kendi değerlerini fark ederek, farklı olana hoşgörülü olma
Yabancı dil öğrenmenin gereğine inanarak bir yabancı dil kullanmada kararlı olabilmesi	Yabancı dil öğrenmenin gereğine inanarak bir yabancı dil kullanmada kararlı olabilmesi	Yabancı dil öğrenmenin gereğine inanarak bir yabancı dil kullanmada kararlı olabilmesi

Tablo 5’de 1973, 2002, 2007 ve 2011 öğretim programları genel amaçları listelenmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde 2002 programında yer alan amaçların 1973 amaçlarını da içerdiği, kültür değerlerini tanıma, aktarma, ayırt etme, dört temel dil becerisini gerçekleştirme ve Atatürk’ün düşünce ve inkılaplarını anlatabilme üzerine amaçların eklendiği görülmektedir. 2007 ve 2011 öğretim programlarının da temelde benzer hedeflere sahip olduğu görülmekle birlikte Diller için Ortak Başvuru Metni ölçütlerine uyum sağlama, bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirme, sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlama ve özellikle kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma ve problem çözme gibi temel becerileri geliştirme yönünde amaçlara da yer verildiği görülmüştür.

2014, 2016 ve 2017 öğretim yılına ait programlar tabloda yer almamıştır. Söz konusu programlarda “genel amaçlar” başlığı altında bir bölümün yer almadığı görülmekle birlikte birkaç cümle halinde değinilen amaçlar aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 6. 2014, 2016 ve 2017 Öğretim Programları Genel Amaçlar

2014	2016	2017
Ortaöğretim İngilizce Dersi 9-12. sınıflar Öğretim Programının temel amacı, öğrencileri İngilizceyi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmeleri için, teşvik/motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ile buluşturma.	Yabancı kültürler ve toplumlar hakkındaki anlayışını pekiştirme ve kültürler arası ayrımları yorumlayabilme, İngilizceyi yaratıcı ve eleştirel bir şekilde kullanma, Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini sağlama.	Becerileri basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilme, kendini rahatça tanıtabilme ve günlük hayatını hedef dille sürdürebilme, öğrenenleri İngilizce'yi etkili, akıcı ve kendi kendine yönlendiren kullanıcılar olmalarını sağlama.

Tablo 6’da yer alan üç program incelendiğinde temelde öğrencileri etkin ve aktif İngilizce kullanıcıları olmalarının amaçlandığı görülmektedir.

4.2.1.1. Avrupa Dil Çerçevesi bağlamında hedefler

“2001 Avrupa Diller Yılı” kapsamında Avrupa Konseyi’nce tanıtılan “Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı” ve “Dil Gelişim Dosyası”, yabancı dil politikalarına yeni bir soluk getirmiştir. Bu yeni bakış açısıyla çok dillilik ve çok kültürlülüğün önemi birincil düzeyde olmuştur. 1973-2017 arasında değişikliğe uğrayan programlarda dildeki yeni politikaları takip etmeleri adına düzenlenen uluslararası sempozyumlara katılımlardan, Avrupa konseyince düzenlenen çalışmaların dikkate alınmasına, Avrupa’daki gelişmelerin takip edildiği görülmektedir. Bu bağlamda değişikliğe uğrayan programlarında “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin değerlendirilen tüm öğretim programlarında dolaylı ya da doğrudan olarak bulunduğu görülmektedir:

- 1973 tarihli öğretim programında “daha verimli bir öğretim sağlamak adına Avrupa konseyinin düzenlemiş olduğu sempozyumdan bahsedilmektedir.

- 2002 öğretim programında Avrupa Konseyinin Dil Gelişim Dosyası çalışmalarının dikkate alındığı belirtilmiştir.

- 2007 öğretim programında ise hedeflenen seviyenin A2 olarak ifade edildiği ve bu seviyenin Avrupa Ortak Başvuru Metni genel tablosundan alındığı net bir şekilde ifade edilmiştir.

- 2011 öğretim programı ise komple Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre hazırlanmıştır ve kazanımlarda bu ölçütlerin dayanak olduğu ifade edilmiştir. Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterleri A-C seviyelerinde, dört temel dil becerisi etrafında aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- 2014 ve 2017 ortaöğretim programlarında da hedef dil seviyesi A2 olarak belirlenmiştir.

- 2016 hazırlık dâhil olan okulların öğretim programında hedef dil seviyesi B1+ olarak belirtilmiştir.

4.2.2. Beceri hedeflerinin incelenmesi

Çalışma içerisinde değerlendirilen öğretim programlarında 1973 tarihli öğretim programında beceri hedeflerine yönelik özel bir bölüm bulunmazken, dört kademeye ayrılan yabancı dil öğretimi içerisinde öğrenciye işittiğini anlama ve konuşma, okuma ve yazma, normal hızda konuşabilme, edindikleri dilin ülkesini anlama, sözlü ve yazılı özetler yapma gibi hedeflere değinilmiştir.

Ayrıca zaman içerisinde yenilenen öğretim programlarında, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların amaç, hedef, kazanım, skills (beceriler) ve dil becerileri ve öğrenme çıktıları (language skills and learning outcomes) başlıkları altında yer aldığı görülmüştür.

Tablo 7. Programlarda Hedefe Yönelik Başlıklar

Yıl	1973	2002	2007	2011	2014	2016 (hazırlık)	2017
Başlık	Amaçlar	Hedefler	Kazanımlar	Kazanımlar	Skills- beceriler	Skills- beceriler	Dil becerileri ve öğrenme çıktıları (Language skills and learning outcomes)

Bu başlıkları incelendiğinde, 1973 tarihli öğretim programından sonraki hedefler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri altında her alan için ayrı olarak, 2014 ve sonrasındaki programlarda ünitelendirilmiş temaların her birinin dört beceriye kendi içinde yer verdiği görülmüştür.

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerle beraber becerilerin ifade edilişlerinde dil değişikliklerine gidildiği görülmüştür:

- 1973 Öğretim programı: Programda amaçlar başlığı altında “öğrencilere anlama, ...konuşabilme, ...ifade edebilme yeteneği kazandırmak” şeklindeki ifadeyle amacın öğretmen yönünde şekillendirildiği görülmüş ve bu durumun hedef yazma ölçütlerini yansıtmadığı anlaşılmıştır.

- 2002 Öğretim Programı: Programda her beceri için ayrı ayrı “hedefler” başlığı bulunmakta ve program bitiminde “öğrencilerden okuma / yazma / dinleme / konuşma becerisi için ması beklenmektedir.” şeklinde bir ifadeyle öğrenci merkezlik ifade edilmeye çalışılmıştır.

- 2007 ve 2011 Öğretim Programı: Programlarda öğrenciye kazandırılması planlanan yetiler “hedefler” başlığından “kazanımlar başlığına dönüştürülmüştür. 2005 yılı itibarıyla uygulamaya giren yapılandırmacı yaklaşımın başlığa yansıdığı söylenebilmektedir. Kullanılan ifadelerde ise “öğrenci.... yapar, yazar, konuşur şeklinde 3. Tekil şahısta, geniş zaman içerikli cümlelerin tercih edildiği görülmüştür.

- 2014 Öğretim Programı ve 2016 (hazırlık) Öğretim Programı: Söz konusu iki programda da kazanımlar / hedeflere “*skills(beceriler)*” başlığında karşılaşılmaktadır. İngilizce olarak yazıldığı görülen hedeflerin dört temel beceri kapsamında “*students will be able to...*” yani “*öğrenci..... –yapabilecektir*” ifadesiyle öğrencinin doğrudan merkeze alındığı görülmüştür.

- 2017 Öğretim Programı: 2014 ve hazırlık sınıfını da içine alan 2016 öğretim programından farklı olarak kazanımlar “*language skills and learning outcomes (dil becerileri ve öğrenme çıktıları)*” başlığı altında ““*students will be able to...*” “*öğrenci..... –yapabilecektir*” ifadesiyle öğrenci merkezlik vurgulanmıştır.

Belirtilen beceri hedeflerine yönelik detayların dışında yabancı dil becerisini yansıtan dört temel beceri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma ayrı olarak incelenmiştir.

4.2.2.1. Dinleme becerisine ilişkin hedeflerin incelenmesi

Bilim insanlarına göre dil öğretiminin temelinde dört beceri vardır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bunlardan dinleme kimi bilim insanına göre ilk ve en önemli beceridir. Bu durumu Emiroğlu (2013), insan doğduktan sonra en çok gözünü kullansa da bireyin anne karnında duyarak hayata başladığını ve kulaklarıyla çevreyi fark ettiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978). Bu durumu Özbay (2009), çocukların dinleyerek öğrenmeye başladığını, bu becerinin diğer alanlara rehberlik ettiğini belirtmiş ve öğrencinin bilişsel gelişiminin ve etkili iletişiminin dinleyerek ilerleyeceğini ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında, ulaşılan öğretim programlarında dinleme becerisi kazanımları incelenmiştir.

1973 programında dinleme becerisine ait hedeflere yönelik herhangi bir bölüm bulunmazken “*öğrenmekte oldukları dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme*” cümlesi ile ilgili beceriye yer verildiği söylenebilmektedir. Bu ifadeye ek olarak “*genel ilkeler*” başlığı altında dört temel becerinin sıralandığı dinleme becerisinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür.

2002 öğretim programında öncelikle dinleme öğretimindeki amacın dildeki sesleri tanıma tonlama ve vurguları, bunların farklılıklarından doğan anlam değişikliğini tespit etme konuşmacının aktardığı ifadeleri eksiksiz ve doğru bir şekilde anlama olduğu belirtilmiş ve bu amaç doğrultusunda dinleme becerisinin dinleme öncesi, dinleme aşaması ve dinleme sonrası etkinliklerle nasıl öğretileceğine dair detaylı bilgilere değinilmiştir. 9. sınıf kapsamında kazandırılması planlanan hedef sayısı 10'dur (MEB, 2002).

Söz konusu hedeflerde yer alan “*ana düşünce, tema bulabilme, dinlediği metnin ilgili soru-cevap, doğru yanlış gibi alıştırmaları yapabilme*” gibi hedefler dinlemenin anlama ile ilişkilendirilen bir beceri olduğunu söyleyebilmektedir. Diğer yandan dil bilgisi, imla, günlük kullanım gibi konular için dilin uygulanışını görmeleri açısından “*uygun düzeydeki yayınları dinleme ve izleme*” hedefinin önemli olduğu

söylenebilmektedir. Bazı maddelerde ise dinlemenin yazma becerisi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin; “*çizelge doldurma, boşluk ve harita tamamlama, not alma, başlık bulma*” gibi etkinliklerle dinleme becerisine paralel yazma becerisinin de geliştirilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir. “*Dinlenen metindeki resim ve olayları sıraya koyma*” hedefinin ses-göz ilişkisini geliştirmeye, bununla birlikte yazma becerisinin de ilerletilmesine yönelik olduğu söylenebilmektedir.

Hedefler diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) kapsamında incelendiğinde, programda dinlemeye yönelik herhangi bir seviyenin belirtilmediği, dolaylı olarak Diller için Avrupa ortak Başvuru Metni A2 ve B1 ve B2 temel kullanıcıya ait dinleme hedeflerine dayandığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda 9. sınıf dinleme hedefleri ve (AOBM) A2, B1 ve B2 hedefleri incelenerek aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 8. Program Hedefleri ve AOBM Seviyeleri

	AOBM	Program
A2	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim.	Kısa metinlerin iletlediği mesajı bulabilmesi,
	Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim.	Dinlediği konuşmadan gerekli bilgiyi alabilmesi,
	Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim	Dinlediği metinde geçen kişilerin fiziksel ve kişilik özelliklerini anlayabilmesi
B1	İş, okul, boş zaman vb. Ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim.	Görsel ve işitsel iletişim araçlarında yer alan yayınları dinlediğinde genel olarak anlayabilmesi
	Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim	

B2

Görsel ve işitsel iletişim araçlarında yer alan yayınları dinlediğinde genel olarak anlayabilmesi

Görsel ve işitsel iletişim araçlarında yer alan yayınları dinlediğinde genel olarak anlayabilmesi

Hedefler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde incelendiğinde ise ağırlıklı olarak bilişsel hedeflere yer verildiği görülebilmektedir. Dinlemeye yönelik yapılabilecek, boşluk doldurma, harita tamamlama, not alma gibi işlemlerle de bilişsel temelli psikomotor beceriler kısmen desteklenmiştir.

2007 programında, dinleme becerisi “öğrenme alanları” başlığı altında ilk beceri olarak verilmiştir (MEB, 2007) Dinleme öğretimindeki amacın konuşan kişiden gelen iletinin eksiksiz ve doğru bir şekilde anlamak olduğu belirtilmiştir. Söz konusu amacın 2002 öğretim programında da yer aldığı söylenebilmektedir. Hedefler detaylı incelendiğinde, bir önceki programa kıyasla ifadelerin daha da çeşitlendirildiği ve netleştirildiği, öğrenciyi biraz daha merkeze aldığı söylenebilmektedir. Belirtilen hedeflerde kullanılan “*ayırt etme, 5N1K için cevap arama, fark etme, karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma*” gibi ifadeler zihinsel becerilerin geliştirilmesine yönelik verilen önemin göstergesi olduğu görülmektedir. Özellikle, ayırt etme, çıkarımda bulunma, karşılaştırma yapma gibi ifadeler hedeflerin eleştirel bakış açısı kazandırdığını da göstermektedir. Ayrıca 5N1 K, sahip olduğu kelime bilgisini kullanma gibi uygulamalarla bireysel etkileşimin desteklendiği söylenebilmektedir.

Özdemir (1987)’e göre dinlemeyi öğrenmek okumayı öğrenmek kadar önemlidir. Okuma gibi dinlemek de bilgi, beceri, alışkanlık gerektirir. Aslında dinlemek kulak yoluyla okumaktır. Hedeflerde yer alan “*basit ifadeleri ayırt eder, günlük hayatta sık kullanılan kelime ve kelime gruplarını fark eder, kelimelerin anlamalarını fark eder, kısa hikayeler dinler*” gibi hedefler okuma becerisinde de söz konusu olabilecek niteliklerde olup Özdemir (1987)’in ifadesini destekler niteliktedir.

AOBM bağlamında incelendiğinde programda hedeflenen seviye, A2.3 olarak belirtilmiştir.

Hedefler bilişsel-duyuşsal ve psikomotor alanlarına göre incelendiğinde ağırlıklı olarak bilişsel hedeflerin yer aldığı görülmekle birlikte “...zevk alır”, “...isteğini belirtir”, “... Değer verir.” gibi duyuşsal alanı yansıtan hedeflerin de bulunduğu söylenebilmektedir. Diğer yandan “*soru sorup cevap verme, yönerge uygulama*” gibi ifadelerle bilişsel beceriye dayanan aynı zamanda psikomotor becerilerin de desteklendiği kazanımların olduğu görülmektedir.

2011 öğretim programında dinleme becerisi için türlerini, kullanılabilecek materyalleri, sınıf içi yapılabilecek etkinlikleri ifade eden özel bir bölüm bulunmakla birlikte, hedefler öğrenme alanları başlığı altında ayrı bir tabloda yer almış ve her okul türü için ayrı ayrı ifade edilmiştir. Hedefler incelendiğinde, öncelikle öğrenme alanlarında ortak kazanım olarak ifade edilen hedefler bulunmakla birlikte bunları takip eden Avrupa Dil Çerçevesi seviyelerine göre hedeflerin detaylandırıldığı görülmüştür. Hedeflerin dili incelendiğinde “...ayırt eder, ...belirler...vs.” gibi 3. tekil şahıs yani öğrenciyi referans kılan ifadelerin yer aldığı böylelikle öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir.

2014 ve 2017 ’e ait iki öğretim programındaki dinleme hedefleri ise 2011’e kadar olan programlardan farklı olarak İngilizce yazılmış olup ünite bazlı sıralanmıştır. Her iki öğretim programının da temelde benzer hedeflere yer verdiği görülmektedir (MEB, 2014 ve MEB, 2017).

Söz konusu hedefler incelendiğinde, 2007 öğretim programında yer alan dinleme becerilerinin genişletilmiş biçimde yer aldığı ve dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirildiği söylenebilmektedir. 2002 ve 2007 programlarında olduğu gibi zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımların yer aldığı görülmektedir. “*Çıkarımda bulunma, sıraya koyma, organize etme*” gibi ifadelerle de bu durumun desteklendiği görülmektedir. “*Dinlenen bir soruya yönelik cevap verme, davet, özür gibi konularda cevap verebilme*” ile de 2007 programında olduğu gibi etkileşimin desteklendiği söylenebilmektedir.

Bilişsel-duyuşsal ve psikomotor alandan incelendiğinde söz konusu hedeflerin bilişsel ağırlıklı olduğu açıktır (MEB, 2007) *Cevap verme, uygulama, soru sorma, kullanma* gibi ifadelerle de bilişsel beceriye dayanan aynı zamanda psikomotor

becerilerin de desteklendiği kazanımların olduğu görülmektedir. Diğer yandan, *fikir verme, kabul/reddetme, organize etme* gibi ifadelerle de duyuşsal beceriye ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. AOBM bağlamında ise A2 seviyesinin hedeflenen düzey olduğu belirtilmiştir.

2016 hazırlık sınıfı bulunan liseler için hazırlanan öğretim programında da 2014 ve 2017 öğretim programında olduğu gibi hedeflerin İngilizce yazıldığı ve ünite bazlı belirlendiği dikkat çekmektedir. “*Students will be able*” ifadesiyle de 2014 ve 2017 öğretim programında olduğu gibi öğrenci merkeze alınmıştır.

Hedefler detaylı incelendiğinde, ana fikir çıkarımı, kavrama, fark etme, eşleştirme, tanımlama, soru-cevap, tahmin etme gibi ifadelerle dinleme kazanımlarının diğer programlarla benzer nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Eşleştirme, dinlediği metinde eksik kısmı tamamlama, sorulan soruya cevap verme gibi ifadelerle de dinleme becerisinin okuma, yazma ve konuşma becerileriyle desteklendiği görülmektedir. Diğer tüm programlarda olduğu gibi ses-göz ilişkisi çoğu kazanımda aktiftir. Kısaca belirtilen hedeflerin zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilmektedir.

AOBM bağlamında ise diğer programlara kıyasla başlangıç dil seviyesinin B1 ve hedef seviyenin B1+ olduğu belirtildiğinden dinleme hedefleri farklılık göstermektedir.

4.2.2.2.Konuşma becerisine ilişkin hedeflerin incelenmesi

Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psiko-motor becerilere bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma becerisini kazanan kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin doğru telâffuzunu öğrenmeleri yeterli olmamakta; sözel olmayan jest, mimik gibi bazı davranışları da bilmeleri gerekmektedir.

İletişimi sağlamada sözcükleri kullanan insan için konuşma becerisi oldukça önemlidir. 1973 programında konuşma hedeflerine yönelik özel bir bölüm bulunmasa da “*anlaşılır bir şekilde konuşabilme*” kazanımıyla, ilgili beceriye yer verildiği görülmektedir.

2002 programında konuşma becerisi üzerine yer alan hedefler ilgili başlıkta yer almıştır (MEB, 2002).

Araştırmalar, günün %50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak %16’sını okuyarak %9’unu ise yazarak geçirdiğini ortaya koymaktadır” (Nalıncı 2000). Programda belirtilen hedeflerde “*bilgi alışverişinde bulunabilme*” ifadesiyle konuşma becerisi ve dinleme becerisinin bir bütün olduğu söylenebilmektedir. *Tahminde bulunma, karşılaştırma, yöntem geliştirme* gibi ifadelerle bilişsel becerilerin desteklendiği görülürken, “*konusmaktan zevk alma*” ifadesiyle duyuşsal alanı işaret eden hedeflerin bulunduğu da söylenebilmektedir.

AOBM açısından incelendiğinde programda konuşma becerilerine yönelik bir seviyenin belirtilmediği görülmüştür. AOBM kazanımlarıyla karşılaştırıldığında programdaki hedeflerin şekilde A1, A2, B1 seviyeleriyle eşleşebildiği söylenebilmektedir.

2007 programında konuşma becerisi iki grup halinde yer almıştır: “karşılıklı konuşma” ve “sözlü anlatım” (MEB, 2007).

Demircan (1990, s. 252)’a göre, kuruluş açısından ses, dilbilgisi ya da her ikisinin de dışı vuruluşunu hem algılayıcı hem üretici olarak katılmayı, yalnızca ses üretimiyle kalmayıp yüz ve vücut hareketlerini de içerdiğinden dört boyutlu (üretici, algılayıcı, işitsel, görsel) bir eylemdir. Programdaki “*konusmalarda beden dilini kullanır*” kazanımı bu tanıma destekler niteliktedir. 2007 öğretim programına kadar ele alınan programlarla karşılaştırıldığında bilişsel ve psikomotor temelde olduğu görülmekle birlikte diğerlerine göre duyuşsal alana daha fazla yer verdiği görülmektedir. “*Kendine güvenerek konuşma, konuşmaya istek duyma, dilek, istek beğeni ve şikayetleri bildirme, gördü kurallarına ve değerlerine uygun konuşma, kendi görüşünü belirtme, hoşlantı bildirme*” gibi ifadeler bu alana örnek gösterilebilir niteliktedir.

AOBM bağlamında incelendiğinde de 9. sınıf bitiminde öğrencilerin A2.3 düzeyinde olmalarının hedeflendiği belirtildiğinden programda yer alan kazanımların AOBM konuşma becerisi A2 hedefleriyle paralellik sağladığı söylenebilmektedir.

2011 öğretim programında konuşma becerisi için türlerini, kullanılabilecek materyalleri, sınıf içi yapılabilecek etkinlikleri ifade eden özel bir bölüm bulunmakla birlikte, hedefler öğrenme alanları başlığı altında ayrı bir tabloda yer almış ve her okul türü için ayrı ayrı ifade edilmiştir. Hedefler incelendiğinde, öncelikle öğrenme alanlarında ortak kazanım olarak ifade edilen hedefler bulunmakla birlikte bunları takip eden Avrupa Dil Çerçevesi seviyelerine göre hedeflerin detaylandırıldığı görülmüştür. Hedeflerin dili incelendiğinde “...ayırt eder, ...belirler...vs.” gibi 3. tekil şahıs yani öğrenciyi referans kılan ifadelerin yer aldığı böylelikle öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir.

2014 ve 2017 programlarında hedef dil seviyesi A2 olarak belirtilmiş olup, çoğunlukta benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda söz konusu iki program aynı başlık altında değerlendirilmiştir. Hedefler incelendiğinde 2014’e kadar olan programlardan farklı olarak İngilizce yazıldığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi; anlaşılabilirlik, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık alt boyutlarında sürekli düşünme üretmeyi ve karşılıklı konuşmayı içeren bir beceridir. Bu doğrultuda iletişimsel yaklaşımın parçası olarak öğrencinin merkeze alındığı söylenebilmektedir. Her iki programa ait hedeflerde öğrenci kendini sürekli bir diyalog içinde bulmaktadır. Bu sayede dinleme yetisinin de geliştirilebileceği dolaylı olarak söylenebilmektedir. Demirel ve diğerlerinin de (2005) ifade ettiği gibi, “*Bir öğretme (ve öğrenme) etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır*”. Öğrencilerin sürekli diyalog halinde bulunması, betimlerle ilgili konuyu açıklaması, kişi/olay ya da nesneleri betimlemesi, göz, kulak gibi duyu organlarını, restoranlarda geçen diyaloglarda koku duyusunu aktif etmeleri bu ifadeyi destekleyebilmektedir. Konuşma becerisi psikomotor temelli olmasına karşın, hedeflerin ağırlıklı olarak bilişsel boyutta ele alındığı görülmektedir.

2016 hazırlık dahil programında diğer programlardan farklı olarak B1+ olarak hedeflere yer vermiştir. Hedeflerde öğrenciler yine merkezde olup sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmalarına yönelik hedefler düzenlenmiştir. Konuşmanın gereği temelde psikomotor beceri olmasına rağmen bilişsel alan kadar duyuşsal alanın da desteklendiği söylenebilmektedir.

Hedefler detay incelendiğinde, öğrencinin sürekli zihinsel becerilerini geliştirmelerine yönelik yönlendirildiği görülmektedir. Öğrenci çoğu hedefte geçmiş ile bugünü karşılaştırma halinde, eleştirel düşünmeyi destekleyici şekilde hareket etmektedir. Özellikle “...fikirlerini belirtebilecektir”, “...memnuniyetini, pişmanlıklarını söyleyebilecektir” ifadeleriyle hedeflerin kişinin duyuşsal alanına hitap ettiği söylenebilmektedir.

4.2.2.3. Yazma becerisine ilişkin hedeflerin incelenmesi

Öğrenciye kazandırılması gereken dört temel beceriden bir diğeri yazmadır. Yazma için pek çok tanım bulunmaktadır. Yazma, bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren bilinç üstü karmaşık bir etkinliktir (Walker vd., 2005). Yazma, konuşma ile birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resmîleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007). Yazma becerisi özellikle teknolojik gelişmenin hızla yaşandığı bu çağda temel bir ihtiyaçtır. İnsanların duygu, düşünce, hayal ve görüşlerini sözlü olduğu kadar yazılı ifade etmesi de teknolojik araçların bir getirisi olmuştur. Bu anlamda yazma becerisinin kendini ifade etmenin temel yollarından biri olduğu söylenebilir. Yazma becerisi; kişinin kendisini keşfetmesini sağlaması, öğrencilerin kendi bakış açılarını etkin bir biçimde yapılandırabilmeleri (Calhoun ve Haley, 2003), bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları bir beceri olması bakımından eğitimde önemli bir yer tutar. Tüm bu tanımlamalar ışığında ulaşılan öğretim programları yazma becerisi altında incelenmiştir.

1973 programda yazma becerisine ilişkin herhangi bir bölüm yer almazken “Konuştuklarını yazı ile ifade edebilme yeteneğini kazandırmak” ifadesiyle yazma

becerisine ilişkin detaya yer verildiği görülmüştür. Programda dinleme ve konuşma becerisinden sonra okuma ve yazmaya yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yazma, sadece kelimelerin doğru yazılışı değil aynı zamanda doğru noktalama ve sesleri tanıma açısından da önemli olduğu belirtilmiştir.

2002 öğretim programında yazmanın dört dil becerisinin son halkası olarak yer aldığı görülmektedir. Yazmanın sınıf içinde kontrollü, güdümlü ve serbest olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir. Kontrollü yazma çalışmaları ile sözcükleri ve yapıları doğru yazma olanağı sağlamaktadır. Kontrollü yazma çerçevesinde, yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara yanıt vererek paragraf yazma ve tamamlama gibi aktivitelerle desteklenebileceği belirtilmiştir. Güdümlü yazma çerçevesinde not alma, dikte yapma, dikteli kompozisyon, özetleme, öz yazma ana hatları belirleme gibi aktivitelerin yapılabilmesi belirtilmiştir. Serbest yazma çerçevesinde ise kompozisyon yazma, öyküleme, tartışma, görüş bildirme, mektup yazma, edebi yazılar yazma gibi aktivitelerle desteklenebileceği belirtilmiştir. Programda yazma hedefleri on beş madde olarak yer almaktadır (MEB, 2002).

Hedefler incelendiğinde farklı dil yapılarını doğru ve yerinde kullanabilme, doğru ve yerinde iletişim kurabilme gibi ifadelerle kontrollü, bilgileri not alma, metinle ilgili, özet, ana düşünce, istenen bilgileri yazılı olarak yapabilmesi hedefiyle güdümlü, ilgi alanlarına yönelik konularda yazılı iletişim kurabilme, mektup, öykü gibi metin türlerini, dil yapı ve sözcüklerini kullanarak yazı ile yapabilmesiyle serbest yazma hedefler arasında yerini almıştır. Hedeflerin aynı anda birçok duyuya hitap ettiği de söylenebilmektedir. Örneğin, *“okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini yazıyla anlatabilme”*, *“bilgi veya verileri not alma”*, *“kısa konuşma metinlerini yazı ile diyalog halinde anlatabilme”* gibi hedefler görme, işitme gibi duyularla paralellik gösterdiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik hedefler olduğu söylenebilmektedir. Rapor yazma, analiz yapabilme, sonuçları yazılı olarak değerlendirebilme, not alma bunlara örnek gösterilebilir.

Program genelinde herhangi bir seviyeye ilişkin veri bulunmadığından programda yer alan yazma hedefleri ile AOBM de tanımlı ifadeler karşılaştırıldığında

programda yer alan hedefler A1, A2, B1 ve B2 hedeflerine denk gelecek özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

2007 programında yazma becerisi programda öğrenme alanları başlığı altında son beceri olarak verilmiştir. Yazma becerisi ile ders işlenişinde kazanımlara hızlı ve etkili olarak ulaşmak amacıyla İngilizce'nin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının harekete geçirilmesi ve bireye basit düzeyde yazılı metinler üretebilme yeteneğinin geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Yazılı iletişimde yapılan hatalar iletişim hatalarına sebep olacağından, dilin kurallarını doğru kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Yazılı anlatımda hedef dili ve o dilin kurallarını doğru kullanmak kadar bir mesajın içeriğini ifade edebilmenin de çok önemli olduğuna değinilmiştir. Hedefler incelendiğinde, öncelikle hedeflerdeki yazım dili göze çarpmaktadır. 2002 programından farklı olarak hedefler “.....-ması beklenmektedir” yerine “.... yapar, belirler” şeklinde kişiyi merkeze alarak yazılmıştır. “*Mantıksal bütünlük içinde yazar, karşılaştırmalar yapar, sebep –sonuç ilişkili yazılar yazar, yazılarında betimler, olayları oluş sırasına göre yazar*” gibi kazanımlar zihinsel becerilerin gelişimine yöneliktir. Chappell (2011)'e göre, yazma kişiliğini ifade etme, iletişimi teşvik etme, düşünme becerilerini geliştirme, mantıklı ve ikna edici argümanlar yapmak, kişiye daha sonra fikirlerini yansıtmaya şansı verme ve onları yeniden değerlendirme, geri bildirim sağlamak ve almak ve okul ve işe hazırlama gibi önemli bir beceri olduğunu belirtmiştir. Söz konusu hedefler de bu duruma örnek teşkil edici niteliktedir.

Programda hedeflenen seviye A2 olarak belirtildiğinden AOBM'de yer alan kazanımlar ile program kazanımları karşılaştırıldığında aralarında benzerlik olduğu söylenebilmektedir.

2011 öğretim programında yazma becerisi için türlerini, kullanılabilecek materyalleri, sınıf içi yapılabilecek etkinlikleri ifade eden özel bir bölüm bulunmakla birlikte, hedefler öğrenme alanları başlığı altında ayrı bir tabloda yer almış ve her okul türü için ayrı ayrı ifade edilmiştir. Hedefler incelendiğinde, öncelikle öğrenme alanlarında ortak kazanım olarak ifade edilen hedefler bulunmakla birlikte bunları takip eden Avrupa Dil Çerçevesi seviyelerine göre hedeflerin detaylandırıldığı

görülmüştür. Hedeflerin dili incelendiğinde 3. tekil şahıs yani öğrenciyi referans kılan ifadelerin yer aldığı böylelikle öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir.

2014 ve 2017 programlarında öncelikle kazanımların yazım dili dikkat çekmektedir. Diğer programların aksine hedefler İngilizce olarak yazılmıştır. Temelde program hedefleri benzerlik taşıdığından iki program da aynı başlık altında incelenmiştir.

Öncelikle her iki programda da her ünitenin kendi yazma hedefine yer verdiği görülmüştür. Walsh (2010)'a göre, yazma eğitim ve iş ortamında kullanıldığı için önemlidir. Eğer bir öğrenci kendisini yazıyla ifade edemiyorsa, öğretmenleri, meslektaşları, çalışanları ve her kim ile iletişim kurmak istiyorsa bunu yapamayacak demektir. Programdaki hedefler de bir öğrencinin okulda ve günlük yaşantısında yazılı iletişim kurmasına yönelik olduğu söylenebilmektedir. *“Mesaj bırakma, e-posta yazma, davetiye oluşturma, otel kayıt formu oluşturma, dünyadaki pek çok konuyla ilgili düşüncelerini ifade etme, karşılaştırma”* gibi hedefler bu durumu destekler niteliktedir. Diğer programlara ek olarak kültürel anlamda değer taşıyan ifadelerin de olduğu görülmektedir. Başka ülkelerdeki şehirler aktörler, fiyat gibi konular Türkiye'deki eşdeğerleriyle karşılaştırılmıştır: *“Öğrenciler farklı ülkelerdeki şehirleri karşılaştırabilecek”* ve *“öğrenciler farklı ülkelerdeki fiyatların karşılaştırmasını yapabilecek”* gibi. Hedefler temelde psikomotor ve bilişsel temelli olmasına ek *“yorum yazma, karşılaştırma yapma, görüş bildirme”* gibi ifadeler içeren hedeflerle duyuşsal alanı da desteklediği söylenebilmektedir.

AOBM bağlamında incelendiğinde ise her ikil program da hedef dil seviyesini A2 olarak belirtildiği görülmektedir.

2016 hazırlık dahil olan program 2014 ve 2017 programları gibi hedeflere İngilizce olarak yer vermiştir. Söz konusu diğer iki program gibi her ünite kendi içinde yazma becerisine yer verilmiştir.

Tüm hedeflerde öğrenci merkezdedir. Hedeflerin zihinsel beceri alanlarına yönelik olduğu ve büyük çoğunluğunda *“öğrenci fikirlerini, düşüncelerini belirtir, duygularını yazar, kendi ideal dünyaları hakkında yazar”* gibi ifadelerle öğrencinin

duyuşsal alanda aktif olduğu söylenebilmektedir. AOBM bağlamında ise hedef dil seviyesi B1+ olarak belirtilmiştir.

4.2.2.4.Okuma becerisine ilişkin hedeflerin incelenmesi

Bireyin yaşadığı bir gün içerisinde dinleme, konuşma ve yazma kadar okuma da önemli bir yere sahiptir. Genç, yaşlı, kadın erkek demeden gün içinde pek çok kez okuma eylemi gerçekleştirilmektedir. Oyunlar, uygulamalar, tarifler, özellikle sosyal medyada sürekli aktif bir okuma eylemi söz konusudur. Yabancı dil için de okuma aynı öneme sahiptir.

Okuma, bireyin düşünme becerisi kazandırma ve geliştirme, duygu ve düşüncelerini anlatmada etken bir beceridir. 1973 programında okuma üzerine herhangi bir bölüm yer almazken “*kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama*” ifadesiyle okuma becerisine yer vererek bireyin gelişimine katkıda bulunulmuştur.

2002 programında diğer becerilerde olduğu gibi okuma becerisi için de ayrı bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde okumadaki amaç bireyin okurken okuduğunu da anlaması gerektiği şeklinde belirtilmiştir. Programdaki hedefler incelendiğinde “*ayrıntıları anlama, bilgileri yorumlama, gerekli bilgiyi alma, tahminde bulunma*” gibi ifadelerle kişinin düşünmeye sevk edildiği söylenebilmektedir. Okuma hedefleri AOBM bağlamında ele alındığında program içinde herhangi bir seviye ifadesine rastlanmazken, AOBM’de geçen A1-B2 kazanımlarına karşılık gelecek şekilde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2002).

2007 öğretim programında okuma becerisi öğrenme alanlarında ele alınmış bir beceri olarak görülmektedir. Bu bölümde okumanın bir ülkenin kültürünü tanıma, bilimsel konular için araştırma yapma, gündelik hayattaki gelişmeleri takip etme gibi etken bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Okuma öğretiminin amacının öğrenci ilgi, yetenek ve yabancı dil seviyelerine göre farklılık gösterebileceği ama genel anlamda amaçların, doğru, sürekli ve anlayarak okuma, kelime düzeyini geliştirme, okuma yoluyla bilginin kazanabilme, doğru olarak yazılmış metinleri okumayla ifade seviyesini arttırma, okumayı alışkanlık haline getirme olduğu belirtilmiştir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde tahmin etme, uygun başlık önerme, bilinmeyen

sözcüklerin anlamlarını kestirme, bilgi sahibi olma, ayrıntılı bilgi edinme, ana fikir ve yardımcı fikir bulma, bilgi transferi yama ve özetleme gibi alt beceri gelişimlerinin sağlanması gerektiğine değinilmiştir. Hedefler incelendiğinde öncelikle kazanım ifadelerinin “...yapar, ...eder, ...bilir,...alır” gibi üçüncü şahıs çekimlerle öğrenci merkezli hale getirildiği dikkat çekmektedir. Bir önceki programda hedefler “...beklenmektedir” şeklinde daha genel bir çerçevede yer almıştır. Anlamlandırma, uygulama, ayırt etme, kavrama, çıkarım yapma, ana fikir belirleme gibi hedeflerin zihinsel becerileri geliştirmeye dönük olduğu açıkça söylenebilmektedir.

AOBM bağlamında ise kazanımlar için hedef seviye A2.3 olarak belirtilmiştir. AOBM A1 ve A2 ye yönelik aşağıdaki kazanımlar ile program kazanımları incelendiğinde birbiriyle paralel olduğu görülmektedir (MEB, 2008).

2011 öğretim programında okuma becerisi için türlerini, kullanılabilecek materyalleri, sınıf içi yapılabilecek etkinlikleri ifade eden özel bir bölüm bulunmakla birlikte, hedefler öğrenme alanları başlığı altında ayrı bir tabloda yer almış ve her okul türü için ayrı ayrı ifade edilmiştir. Hedefler incelendiğinde, öncelikle öğrenme alanlarında ortak kazanım olarak ifade edilen hedefler bulunmakla birlikte bunları takip eden Avrupa Dil Çerçevesi seviyelerine göre hedeflerin detaylandırıldığı görülmüştür. Hedeflerin dili 3. tekil şahıs yani öğrenciyi referans kılan ifadelerin yer aldığı böylelikle öğrenci merkezli olduğu söylenebilmektedir.

2014 ve 2017 programları farklı olarak hedeflere İngilizce yer vermiştir. Diğer programlar gibi okuma için özel bir bölüm ayrılmadığı, her ünitenin kendi içerisinde okuma becerisine ait kazanımlara yer verdiği görülmüştür. Kazanımlarda “*students*” yani “*öğrenci*” nin hedeflerin içinde somut bir şekilde ifade edildiği görülmektedir: Alderson (2000)’ e göre, okuyucuların mevcut bilgilerinin anlamaları üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Ne anladıklarının, onların bilgileri tarafından etkilendiğini vurgular. Yani, kişi okuduğu metinle ilgili bir ön bilgisi var ise okuduğu metni daha iyi anlayabilmekte olduğunu belirtir. “*Anlama, fikir edinme, tahminde bulunma*” gibi ifadelerle ön bilgi ve okuduğu metnin arasındaki ilişkilerin kurulmasına yönelik hedeflerin olduğu görülmektedir. AOBM bağlamında ise her iki programda hedeflenen dil seviyesi A2 olarak belirtilmiştir.

2016 hazırlık dahil programı, 2017 öğretim programında olduğu gibi okuma becerisi için özel bir alan ayırmamış olup, her ünite kendi içinde okuma hedefine yer vermiştir. Hedefler incelendiğinde 2014 ve diğer 2017 programında olduğu gibi hedeflerin İngilizce, öğrencinin de merkezde olduğu görülmüştür. AOBM bağlamında ise B1+ olarak dil seviyesine yer vermiştir.

4.2.3. Dilbilgisi hedeflerinin incelenmesi

Güncel yaklaşımlar bağlamında okullarda dil bilgisi öğretimi öğrenme alan etkinleriyle birlikte sağlanmaktadır. Dolayısıyla herhangi bir sıra takip edilmeksizin dört beceri içinde öğretilmektedir. Guay (2011), dil bilgisini karanlığı aydınlatan bir güneş olarak tasvir etmiştir. Güneş (2013), dil bilgisinin öğrenci ihtiyacına paralel olarak saptanıp şekillendirildiğini belirtmiştir. Önemli olan günlük dilin kullanılarak dil ve diğer becerilerinin geliştirilmesidir. Tümer varım yöntemiyle somuttan soyuta, özelden genelle olan bir sıra takip edilir.

Puren (2004)' göre, aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkinlik yaklaşımı kullanılabilir. Bu yaklaşımda öğrenci bir görev, proje ya da etkinliğe yönlendirilerek etkinliği uygulamak için hazırlık yapıp uygulamayı gerçekleştirerek dil bilgisini öğrenmektedir. Örneğin; bir poster düzenleme, başlanmış bir hikâyeyi tamamlama, tartışma, kutlama organizasyonu bu aktivitelere örnek verilebilir.

1973 öğretim programı genelinde dilbilgisine özel bir bölüm ayrılmazken, *“cümlelerin anlam ve yapıları bir bütün olarak düşünülmeli ve alıştırmalar görsel ve işitsel araçlar veya dramatizasyonla düzenlenen ortamlarda yapılmalıdır. Soyut dilbilgisi kuralları vererek yalnız cümle yapısını öngören nihai alıştırmalar yaptırılmamalıdır.”* şeklinde bir ifade kullanılarak dilbilgisinin programda bütüncül olarak ele alındığı söylenebilmektedir.

2002 programında iletişimci yaklaşımın benimsendiği vurgulanmış olup, bu yaklaşımın dilbilgisi üzerinde bütüncül bir öğretim hedeflediği belirtilmiştir. Hedef dilin bütüne dağıtılmış dilbilgisi yapılarının, bütünden soyutlanmayacak şekilde verilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Program içeriğinde dilbilgisi detayları ünite başlıkları altında otuz bölümde ele alınmıştır. Konu üniteler ve dilbilgisi yapıları programda tablolaştırılmış olarak yer almıştır. Tablo incelendiğinde, bir ünite içinde verilen dilbilgisinin sadece o üniteyle sınırlı olmadığı, aynı konunun başka ünitelerde

de yer aldığı söylenebilmektedir. Örneğin; present continuous tense. İlk olarak birinci ünite içinde yer almış olup diğer ünitelerde de ele alındığı görülmektedir.

2007 programında dil bilgisi, öğrenme alanları içinde bir bölüm olarak görülmektedir. Programda dil bilgisi yapılarının öğretim yılı için seçilen 6 temaya, eşit şekilde dağıtılması ve tüm bir yıl boyunca ele alınması vurgulanmıştır. Öğrenciye kazandırılması gereken dil bilgisi konuları on dört başlık altında detaylandırılmıştır. Programın diğer bölümlerinde dil bilgisi konularının içeriği destekleyen nitelikte ve açıklamada belirtilen çerçevede işlenmesi gerektiğine değinilmiştir (MEB, 2007).

2011 programı, bu zamana kadar yayınlanmış tüm programlardan farklı olarak dil bilgisi hedeflerini AOBM de belirtilen dil seviyelerine göre ayırmıştır. İletişim becerilerinin anlaşılan önemi doğrultusunda okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın ayrılmaz bir bütün olduğu ve dilbilgisinin de bu doğrultuda şekillendiği söylenebilmektedir.

2014 programında, önceki programlarda daha çok dilbilgisi odaklı eğitimlerin düzenlendiği belirtilmiş olup bu sürecin iletişimsel yaklaşımsal birlikte değiştirildiğini ve dilbilgisine önem veren programların aksine her şeyin bir bütün halinde işlenmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Programda dil bilgisi üzerine özel bir bölüm ayrılmamış olup ünitelerin içinde “örnek kullanım (sample usage)” başlığında örnek kullanımlarla örtük olarak yerini almıştır.

2016 hazırlık dâhil olan programda dilbilgisine odaklanan eğitimin çizgisinden farklı, iletişim odaklı bir dilbilgisi eğitimi benimsemiş ve bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Önceki programda olduğu gibi dilbilgisi konuları ünitelerde örtük olarak görülmektedir.

2017 programında iletişimsel yaklaşım odaklı bütünsel ele alınmış dil bilgisi öğretimini benimsemiş bir programdır. Programda dilbilgisi için özel bir bölüm ayrılmamış, ünitelerde konu bütünlüğü içinde bağlamlandırılarak sunulmuştur.

4.2.4. Kelime hedeflerinin incelenmesi

Her sözcük kendi içinde bir anlam ve bir işleve sahiptir. Sözcüklerle oluşturulacak her cümle karşı tarafa bir mesaj iletmede rol oynamaktadır. Karşı tarafa iletilecek mesajın yerinde olabilmesi için de seçilen sözcükler ve oluşturulan cümleler oldukça önemlidir (Yılmaz, 2013). Bu durumu Lewis (1993) “sözcükler dilin çekirdeği ya da kalbidir” diyerek desteklemiştir. Nation (2001) göre sözcük bilgisini sözcüğü oluşturan parçalar, okunuş ve yazılış ile biçim, sözcüklerle ilgili kavramları, anlamları(olumlu-olumsuz), diğer sözcüklerle olan ilişkileri ile anlam, dil bilgisel fonksiyonlar, kullanım yeri ve frekansı ile kullanım öğeleri oluşturmuştur.

Karadağ (2013, s. 83-91)’ın geliştirdiği “bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında kelime anlamını çözmek için kullanılan, kelime anlamını belirtmek ve kelime hazinesini derinleştirmek ve yeni kelime kavram öğrenmek için kullanılan kelime öğretim stratejileri” olmak üzere üç başlık altında kategorilendirilmiştir. Karadağ’ın (2013) belirlediği kelime öğretim şu şekildedir:

Tablo 9. Kelime Öğretimi (Karadağ, 2013)

Bilinmeyen bir kelimenin anlamını bulma	Sözcüğün anlamını netleştirmek	Yeni sözcük ve kavram öğretimi
Kelime içinde bulunduğu bağlama başvurma.	Bağlam üretme	Dil farkındalığı kazanma
Kelimeyi başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama.	Metinler arası okuma.	İletişime açık olma
Şekil bilgisi farkındalığını kullanma	Kelime defteri/sözlük oluşturma	Dinleme ve okuma alışkanlığı kazanma
Tahmin etme, sözlük kullanma, canlandırma yapma, görsellerden yararlanma	Kavram haritası oluşturma.	

Sonuç olarak yukarıda değinilen detaylar doğrultusunda aşağıdaki ayrıntılara ulaşılmıştır:

1973 öğretim programı, kelime hedeflerini özel olarak ele almamış olup program içinde güncel yaşamdan desteklenen, öğrencilerin dikkatini çekecek konular üzerinden seçilip, öğretimleri aşamasında eşyanın kendisi, resmi gösterilerek, dramatize edilerek, eş/zıt anlamını verip düşünmeye sevk edecek şekilde anlatımların sağlanabileceği vurgulanmıştır. Kademelendirilen programda öğretilmesi gereken minimum ve maksimum kelime sayıları da yer almıştır.

Tablo 10. 1973 Programı Kelime Sayıları

Safha	Sınıf	En az	En çok
Giriş ve ilk kademe 1	Orta 1	200	200
İlk kademe 11	Orta 11	250	300
Orta kademe 1	Orta 111	250	300
Orta kademe 11	Lise 1	250	300
İleri kademe 1	Lise 11	300	350
İleri kademe 11	Lise 111	300	350

2002 programında konular 30 başlıkta verilmiş olup kelime kazanımları “*vocabulary set*” başlığı altında ilgili ünitelerde yerini almıştır. Bu bölümde, konuyla ilgili anahtar kelimeler yer aldığı belirtilmiştir. Örnek olarak 1. ünite ele alındığında, ünitenin “people (insanlar)” olduğu, kelime bilgisi olarak da konuyla ilgili sıfatlara yer verildiği görülmektedir.

2011 programında kelime bilgisi için aktif konuşma, pasif dinleme, pasif okuma ve aktif yazma olmak üzere dört alandan bahsedilmiştir. Aktif konuşma, kişinin konuştuğu kelimeleri tanınması, pasif dinleme; kişinin kelimeleri tanınması ama üretmemesi, pasif okuma okuyucunun kelimeleri tanınması ama üretmemesi ve aktif yazmada kişi yazarken kelimeleri kullanır olarak tanımlanmıştır. Kelime bilgisinin de dört dil becerisinden ayrı tutulmamasının gerektiği vurgulanmıştır. Üniteler içinde açıklamalarla öğrenilmesi gereken kelimelerden bahsedilmiştir.

2014 programında öğrenci gereksinimlerini karşılamak üzerine bir kelime öğretiminin benimsendiği ve ders başına en fazla yedi yeni kelimenin verilmesi vurgulanmıştır. Diğer yandan kelimenin anlam, biçim, telaffuz ve örnek cümlelerle bir bütün olarak öğretimine ve sunulan tema, işlev ve becerilerle ilişkili olarak ele alınması gerektiğine değinilmiştir.

2016 hazırlık dahil olan programda, kelimenin bütün içinde; anlam, biçim, telaffuz ve örnek cümlelerle birlikte öğretimine ve sunulan tema, işlev ve becerilerle ilişkili olarak ele alınması gerektiğine değinilmiştir. Bir derste öğrenilmesi gereken yeni kelime sayısı yedi olarak belirtilmiştir.

2017 programı, kelime açısından diğer birkaç programla benzer niteliklere sahip olup bütünlük içinde, sunulan tema, işlev ve becerilerle ilişkili olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenilmesi gereken kelime adedi yedi olarak belirtilmiştir.

4.2.5. İşlevler

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen öğretim programlarında bireye kazandırılmak istenen yetkinlikler incelenmiştir.

1973 programında işlevlere özel bir bölüm ayrılmazken, olduğu için işlevlerin öğrencilerin iletişim yeteneğini geliştirmek üzerine şekillenmesi gerektiğine değinilmiştir.

2002 öğretim programında hedeflerle uyumlu, konularla paralel olarak oluşturulduğu belirtilen işlevler, sarmal yapıya göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin belli bir konu altında dilin dört temel becerisini kullanmaları beklendiği belirtilmiştir. Dil işlevleri ve çalışma becerileri bölümüyle de öğrencilerin geliştirecekleri uygun stratejilerle işlevlerin daha da önemli hale geleceği vurgulanmıştır. Programdaki ilk birkaç ünite örnek olarak incelendiğinde, “*Functions(işlevler)*” kısmında belirtilen işlevlerin, “*language tasks and study skills (dil işlevleri ve çalışma becerileri)*” bölümüyle genişletildiği görülmektedir.

2007 programında dilin temel işlevinin iletişim ve etkileşim olduğu vurgulanmıştır. Dört temel beceri çerçevesinde açıklamalar ile birlikte işlevlerin yer aldığı söylenebilmektedir. Örneğin konuşma yetisinde, *“konuşmalarında betimlemeler yapar”* kazanımı *“kişi, nesne, yer, olaylar vb. hakkında betimlemeler yapması istenebilir.”* ifadesiyle desteklenmiştir.

2011 programında da iletişim odaklı eğitim detayına değinilmiş olup diğer tüm programlardan farklı olarak AOBM seviyelerine göre program şekillendirilmiştir. Programda yer alan işlevler de bu doğrultuda belirlenen dil seviyelerine paralel olarak belirlenmiştir. Dört temel yetinin kazanımlarında işlevlerin açıklamalarla birlikte programda yer aldığı görülmektedir.

2014 programında işlevler, diğer programlardan farklı olarak öncelikle bir bütün halinde ele alınmış olup 9+10+11 ve 12. sınıflar için genel bir tablo oluşturulduğu görülmüştür. Tabloda söz konusu fonksiyonların seviyeler ile paralel olarak kullanılacak tekniklerle öğrenciye kazandırılacağına değinilmiştir. Temel işlevin iletişim odaklı olmasının yanında, işlevler (functions) ünite başlıklarında detaylandırılmıştır. İşlevler incelendiğinde, ünite başlığındaki konularla paralel olarak şekillendirilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir. Diğer yandan bazı işlevlerin birkaç ünite de farklı şekillerde tekrar edildiği görülmektedir.

2016 hazırlık dahil olan öğretim programında işlevler 9-12. sınıflar için bir bütün olarak programda yer almış olup işlevleri sunmak için kullanılan tekniklerin seviyeye bağlı olarak değişebileceğine değinilmiştir. Dil yapılarının karmaşıklığı ve işlevleri öğretmek ve uygulamak için kullanılan etkinliklerin zorluk seviyesi, öğrencilerin gelişmiş ilerledikçe arttırılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, 10 üniteye ayrılmış öğretim programında her başlıkta konuyla ilgili ünitelere paralel işlevlere yer verilmiştir (MEB, 2016).

2017 programda iletişim odaklı olduğu için fonksiyonlar dört temel beceri üzerinde yer almıştır. Ünite bazlı hazırlanan programda işlevlerin başlıklarla uyumlu halde verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Detay incelendiğinde işlevlerin ilgili başlıklarla uyumlu halde verilmeye çalışıldığı söylenebilmektedir.

4.2.6. Sesletim (Telaffuz)

Telaffuz, dinle ve tekrarlardan daha fazlasıdır. Telaffuz, dil (kelime ve dilbilgisi) ve becerilerin (konuşma ve dinleme) özelliklerini içerir. Kelime hazinesi ve gramer gibi, konuşma yüzeyinin altında yatan kuralları ve kalıpları fark ederek ve anlayarak telaffuz edilir. Örneğin, bir İngilizce kelimenin iki hecesi varsa, stres genellikle isim ve sıfatlar için ilk hecede ve fiiller için ikinci hecededir. Telaffuz konuşmanın bir parçası olduğundan, aynı zamanda fizikseldir. Birey ne kadar fazla sözcük bilgisine sahip olursa olsun doğru telaffuz edemediği sürece iletişimi sağlayamaz.

1973 programında telaffuz için özel bir bölüm bulunmazken, program içinde öğretilen kalıp, cümle, kelime gibi detayların telaffuzlarına dikkat edilerek öğrenciye öğretilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Telaffuz egzersizlerinin üzerinde durulması gerektiği de program içinde bir önem arz etmektedir.

2002 programında telaffuz “sesletim öğretimi” başlığı altında yerini almıştır. Bu başlıkta sesletim öğretimi, dinleme, ayırt etme, tanıma, sesi çıkarma ve düzeltme olarak aşamalandırılmıştır. Sesletimin doğru şekilde modellenmesi gerektiği, aksi durumun iletişimi olumsuz etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkacağı belirtilmiştir. Programda da ilgili ünite içinde “*pronunciation(telaffuz)*” başlığında yer aldığı görülmektedir.

2011 programında telaffuz, iletişim kurma yeteneği içinde anlatma ve anlama bütününde yer almıştır. Program içinde özel bir bölüm olarak yer almazken, dinleme, konuşma ve okuma başlıkları altında telaffuza önem verildiği görülmektedir.

2014 programında telaffuzun iletişimin bir parçası olduğu belirtilirken, programda yer alan tabloda “*sınırlı seviyede telaffuz pratiği*” hedef olarak belirtilmiştir. Önceki tüm programlardan farklı olarak program içindeki ünitelerde “*pronunciation(telaffuz)*” başlığı altında kazanımların daha da detaylandırıldığı görülmektedir.

2016 hazırlık dahil programında telaffuz, iletişimin önemi dahilinde yerini almış olup, öğretim programındaki üniteler içinde “*pronunciation (telaffuz)*” başlığı

dahilinde yer almıştır. Diğer yandan, program dahilinde yer alan “*telaffuz hedefleri*” başlığında “*sınırlı seviyede telaffuz pratiği*” ifadesi 2014 programında olduğu gibi dikkat çekmektedir.

2017 program diğer programda olduğu gibi sınırlı seviyede telaffuz pratiğine yer verirken, iletişim kurma yeteneği kapsamında bütüncül olarak ele alınması gerektiği, müfredatın ilkelerine özgün malzeme tasarımıyla tanıtılması gereken ve uygulanması beklenen dilin formal ve informalliğini yansıtacak şekilde örnek telaffuzun gerekliliği belirtilmiştir. Programdaki telaffuz hedefleri her üniteye kendine ait bölümde detaylandırılmıştır (MEB, 2018).

4.3. İçeriğe ilişkin bulgular

Selley (1999)’e göre, öğrencilerin ilgi alanı doğrultusunda öğrenme ihtiyacı belirlenerek program tasarısı hazırlanmalıdır. Bu hazırlık aşamasında öğrenme yaşantı, tutum, kalıtsal özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda bilgi bireyin yaşantılarından oluştuğundan, içerik de sürecin kendisi olarak görülmektedir (Marlowe ve Page, 2005). Oluşturulacak içerikle araştırma, düşünme, keşfetme isteği öğrencide uyanmalı ve bu eylemler sonucunda anlamlandırılan bilgiyle yeni bilgiye ulaşılmalıdır. İçerik düzenlenirken hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Bir dersin içeriği aşamalılık ilkesine göre düzenlenmelidir. Yani; içeriğin hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu ve bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi gerekmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, s.40).

Bu bilgiler ışığında 1973-2017 tarihleri arasındaki öğretim programları incelenmiştir.

1973 programında içeriğe yönelik net bir bölüm bulunmazken, detaylı bir şekilde öğrenme-öğretme süreci içinde ele alındığı görülmüştür.

2002 programı, öğretim programını öğeleri bazında ayırmış olup “*içerik*” konusunu kendi başlığı altında altı başlık olarak incelenmiştir: Konular, işlevler, dil

alanları ve dil bilgisi yapıları, yeni sözcükler, dil işleri ve çalışma becerileri, öğrenci proje çalışması.

- Konular: Bu bölümde, günlük yaşamdan seçilen, öğrenci ilgi ve isteklerine uygun belirlenmiş konuların öğrenmeyi teşvik ettiği belirtilmiş, konu seçimlerinde Avrupa Konseyi eşik düzeyinden yararlanıldığı belirtilmiştir.
- İşlevler: Bu bölümde önceliğin öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini geliştirmek olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, işlevler ve hedeflerin sarmal bir yapıda, tutarlı bir şekilde oluşturulduğu belirtilmiştir. Dört dil becerisinin bir konu altında kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.
- Dil alanları ve dil bilgisi yapıları: Bu bölümde hedefin bütüncül bir öğretim gerçekleştirmek olduğu, bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin bir araç niteliğinde olduğu vurgulanmıştır.
- Yeni Sözcükler: Bu bölümde öğrencilerin sözcük türlerini tanımlarına fırsat verildiğine değinilmiş olup anahtar kelimelerle kavram haritaları oluşturulabileceği belirtilmiştir.
- Dil İşleri ve çalışma becerileri: Bu bölümde öğrenciler sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin gelişiminin hedeflendiği belirtilmiş, bu bağlamda öğrencinin merkeze alındığı ve güdülendiği, dört temel beceriye eşit değer verilerek etkinliklerin hazırlanışı desteklenmiştir.
- Öğrenci proje çalışması: Öğrenci gelişimlerin sınavlardan ziyade, yaratıcılıklarını ortaya koyarak neler yapabileceklerini gördükleri, Avrupa dil gelişim dosyasında da belirtildiği şekilde, öğrencinin kendisini tanıma fırsatı yakalayabilecekleri projelerle desteklendiği belirtilmiştir.

9. sınıf için ayrılan bölümde öğretim programının 30 başlık içerdiği ve her üç üniteye bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Programın başında ele alınan altı başlığın da temalar için ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Örneğin birinci başlık *“people”* yani *“insanlar”* ele alındığında karakter yeteneklerini tanımlama, fiziksel özellikleri tanımlama , birini tanıtmaya , boş zaman aktiviteleri üzerine bilgi verme gibi işlevlerin , fiziksel özellikleri tanımlama için kullanılacak sıfatların, birinin kişisel ve fiziksel özellikleri üzerine bilgi verme, kişisel özellikler üzerine okunan bir metinde ana fikri bulma gibi dil işleri ve çalışma becerileri ve bir kişinin fiziksel özellikleri

üzerine betimleyici bir paragraf yazma projesi ile uyumlu olduğu söylenebilmektedir. Özetle içerik de tanımlanan detayların bu programda detaylı olarak yer aldığı söylenebilmektedir.

2007 programında ise yeni bir yaklaşımın izleri görünmektedir. 2005 sonrası eğitim sistemine yerleşen yapılandırmacı yaklaşımla birlikte programların da bu doğrultuda değişikliğe uğradığı görülmektedir. Söz konusu programda “içerik” için özel bir başlık bulunmazken program Harmer (2014)’ın belirttiği gibi tema ve içerik de esneklik olduğu ve içeriğin öneri boyutuna taşındığı görülmektedir (MEB, 2007).

Temalar incelediğinde bir önceki programla benzer konu başlıklarına sahip olduğu görülmüştür. Farklı olarak ise tema sayısının bir önceki programdan daha az- dokuz tema- olduğu ve bunlarla paralel içerik önerilerinin sunulduğu fakat bir öğretim döneminde uygulanacak tema sayısının altı olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. Bir önceki programda temaların belirli bir sırada verildiği görülürken, bu programda temaların istenen şekilde sıralanabileceği belirtilmiştir. Diğer yandan seçilecek temaların 1739 sayılı Milli Eğitim genel amaç ve ilkelerine uygun olması gerektiği, temaların her birinin 6 hafta (18 saat) işlenmesi ve her temanın kitaplarda eşit sayfaya sahip olması gerektiğine ilk kez değinilmiştir. Her temaya uygun üç farklı içeriğin belirlenip her içeriğin işlenişinin altı saat içinde yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Dil bilgisi etkinlikleri ve kelime bilgisi uygulamalarının tema ve içerikle paralellik taşıması ve dört temel becerisinin (dinleme, konuşma, okuma yazma) her tema ve içerikte eşit olması, Avrupa Ortak Başvuru Metni’nden yararlanılması, içeriğin öğretimi sırasında kullanılacak materyallerin içeriğe uygun nitelikte olması gerektiği bir önceki programla benzer noktalar olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca “*programın temel özellikleri*” başlığı altında bir önceki programla benzer şekilde iletişimsel yaklaşımın benimsendiği, kazanımların dört dil yetisini ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlendiği görülmüştür. Programda dört dil becerisine ek olarak tanıma, anlama sorgulama sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme, eşleştirme gibi alt becerilerin kazandırılması gerektiğine değinilmiş ve kazandırılması hedeflenen her becerinin dört temel beceri başlıkları altında yer aldığı görülmüştür. Dilbilgisinin ise bu çalışmanın hedefler bölümünde ele alındığı üzere ayrı bir başlık ve tablo şeklinde, temalardan bağımsız olarak programda yer aldığı görülmüştür. Verilen

tüm tema-içerik detaylarından haricen bu programda Atatürk'ün Hayatı-Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Siyasi Hayatı'na da değinilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2011 öğretim programı diğer tüm programlardan farklı olarak bütünüyle diller için Avrupa Ortak Başvuru metni gereklerine uygun olarak yazıldığı belirtilerek diğer tüm programlardan ayrılmıştır. Tabloda 22 temaya yer verilmiş olup, dil yeterlilik düzeylerine göre işlenmesi gereken tema sayıları aşağıdaki şekilde yer almıştır:

Tablo 11. 2011 Öğretim Programı Dil Yeterlik, Tema ve İçerik Sayısı

Dil yeterlik düzeyi	Tema sayısı	İçerik sayısı
A.1.1	6	18
A.1.2	6	18
A.2.1	8	24
A.2.2	8	24
A.2.3	8	24
B.1.1	8	24
B.1.2	8	24
B.2.1	10	30
B.2.2	10	30
C.1.1	-----	----

Program, önceki tüm programlardan farklı olarak dil yeterlik düzeyleri ile tema ve içeriği aynı çerçevede buluşturmuştur. Bu bağlamda öğrenci düzeylerine paralel olarak tema belirlemesinin ön planda tutulduğu söylenebilmektedir. Diğer programlarda hangi düzeye kaç tema, kaç içerik bilgisi ile erişileceğine değinilmemiştir. Programa ait kitapların temalara göre nasıl olması gerektiği ilk kez bu programda belirtilmiştir. Örneğin A1.1 seviyesi için öngörülen tema sayısı, ders kitabı, çalışma ve öğretmen kitaplarının kitap boyutu ve forma sayısı detaylı şekilde verilmiştir.

2011 öğretim programının 2002 ve 2007 programlarıyla benzer noktaları olduğu da görülmüştür: Bir önceki programla benzer şekilde içerik başlığında verilen konuların herhangi bir zorunluluğu olmadığı, seçilecek içerik(konuların) 1739 sayılı Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olması gerektiği, bir temanın 18 ders saatinde işleneceği , her temada 3 içerik olması gerektiği ve her içeriğin 6

saatte işlenmesi gerektiği, temaların ve içeriklerin dört temel beceri kapsamında eşit dağıtılması, dört temel beceri kazanımı için hazırlanacak ders kitaplarında dil bilgisi ve kelime bilgisi etkinliklerinin tümleşik oluşu, bu çalışmaların yapılandırmacı ve iletişimsel bir yapıda öğretilmesi gerektiği, Atatürk'ün Hayatı-Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Siyasi Hayatı konularının işlenmesi bu benzerliklere örnek gösterilebilmektedir.

2014 programı bu zamana kadar ele alınan tüm programlardan farklı olarak ağırlıklı şekilde İngilizce yazılmıştır. “*Organization of the Curriculum (Müfredat yapısı)*” başlığı altında içerikle ilgili detaylara yer verilmiştir. Öncelikle dikkat çeken müfredatın oluşturulması sırasında eklektik bir yaklaşımın benimsenişi ve programın hazırlanışında farklı yöntem ve tekniklerin izlendiği ve tüm bunlarında temayla paralel olduğu ve AOBM tanımlayıcılarının referans alındığı belirtilmiştir. İlaveten tüm bu yöntem ve tekniklerin belirlenişinde dil öğrenenlerin profili, yaşı, ilgi alanları ve dil seviyesinin dikkate alındığı ifade edilmiştir. Müfredat biriyle ilişkili temalar etrafında düzenlenmiş ve 10 üniteye ayrılmıştır. Tematik ünite organizasyonu ergen öğrenciyi dil, sosyal konular ve kişisel kaygılarla ilgili tematik bağlantılar kurmaya teşvik etmektedir (Crawford, 2007). Her bir sınıf için temalar bir odak grup öğrenciyi ilgi ve isteklerine göre sıralattırılmış ve bu seçim ve sıralamalara göre öğretim programını oluşturan temalar seçilmiştir. Birimlerin tematik organizasyonuna ek olarak, dil işlevleri, dört temel dil becerisi dil yapılarına sınırlı odaklanma ve telaffuza yer verilmiş, temalarla ilişkili materyal kullanımıyla tema ve içerik desteklenmiştir. Seçilen temalar bir önceki programlarla birlikte incelendiğinde konu başlıklarının farklı olmasına rağmen benzer işlevler içerdiği görülmektedir. Örnek olarak birinci ünite incelendiğinde “*studying abroad*” yani “*yurt dışında eğitim*” başlığında belirtilen “*kendini ve aileni tanıtmak, meslekler hakkında konuşmak, yeni insanlarla tanışmak, yer sormak*” gibi işlevlerin diğer programlarla benzerlik taşımaktadır.

Programda, öğrencilerin günlük hayata uyumu ve iletişimi sağlaması adına dinleme ve konuşmaya önem verildiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda kelime öğelerinin seçimi ve anlam, biçim, telaffuz, sıralama ve örnek cümleler referans alınarak tüm kelime hazinesi bağlamında öğretilmesi önemli bir detay olarak göze çarpmaktadır. Genel olarak, İngilizce müfredatın, farklı derecelerde diğer müfredat türlerinin farklı

öğelerini içeren “*çoklu müfredat*” (McDonough ve Shaw, 2003) şeklinde kabul edildiği özellikle ifade edilmiştir. 9. sınıf programı, 8. sınıfa kadar öğrenilen içeriğin çoğunu gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Tüm sınıflarda, iletişimsel, deneyimsel ve göreve dayalı dil etkinliklerinin desteklendiği belirtilir. Genel olarak, müfredat 9. sınıfta haftalık altı İngilizce dersi şeklinde tasarlanmıştır. Diğer programlarla benzer şekilde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na uygun şekilde tasarlanmış iletişiminin ve öğrencinin merkeze alındığı bir öğretim programı olduğu söylenebilmektedir.

2016 hazırlık dahil olan program 2014 öğretim programıyla aynı çerçevede düzenlenmiş olup tek farkının hazırlık sınıflarını kapsaması ve bu doğrultuda 9. sınıf hedef seviyesinin B+ oluşu ile farklılık kazanmaktadır. 2014 programında olduğu gibi AOBM bağlamında eklektik yaklaşım çerçevesinde, farklı yöntemler kullanarak öğrenci merkezde olacak şekilde tematik olarak düzenlenmiştir. Totalde 10 tema, haftalık 6 saat şeklinde program düzenlenmiştir.

2017 programı, 2014 ve hazırlık dahil 2016 öğretim programı ile aynı çerçevede hazırlanmıştır. Türk Milli Eğitiminin genel hedeflerinde belirtildiği gibi, yeni müfredat evrensel, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerler ve etik bilincinin yanı sıra hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerindeki yetkinlik bilincini arttırmayı amaçladığı ifade edilmiştir. Bu program değerler eğitimi ve etik ile diğer programlardan ayrılmaktadır. Öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilere aktarılması ve bir bütün olarak düşünülmesi gereken anahtar *değerler* “*dostluk, adalet, dürüstlük, öz kontrol, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve özgecilik*” olarak vurgulanmıştır. Program tema ve içeriklere bu değerlerin entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur. İlave olarak da derste kullanılacak her türlü şeyin eğitim sistemi etiğine ve değerlerine uygun olması gerektiği belirtilmiştir.

2005’de programlara yansımaya başlayan yapılandırmacılığın en önemli başlıklardan biri olan kültürdür. Kültürün bir parçası olan değer yargısı, bugüne dek pek çok kez program değişikliğine gidilmesine rağmen programlarda yeteri kadar yer bulamamıştır. 2017 öğretim programıyla birlikte değerler eğitimi olarak programda yer alması dikkat çekicidir.

4.4. Öğrenme-öğretme Sürecine İlişkin Bulgular

Öğretim programında amaca giden yollardan biri de öğrenme-öğretme sürecinden geçmektedir. “Ne, neden, nasıl, kim, ne kadar” gibi düşünmeye sevk eden soruların sorularak öğretmen, öğrenci ve ailenin birlikte hareket ettiği bir ortam oluşturulur. Zihinde yapılandırılan bilgi anlaşılacak ve öğrenme şekli yansıtılarak öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenecektir (Yurdakul 2007). Bu süreçte problem çözme, analiz ve sentez, eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerileri desteklenmektedir. Süreçte öğrencinin sorumluluk duygusu kazanarak, demokratik bir anlayış benimseme ve benlik değerini geliştirmede bilinç kazanması hedeflenmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim durumlarındaki öğrenme deneyimlerinin etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur” (MacKeracher, Suart ve Potter, 2006). Bununla birlikte eğitim durumlarının, hedef, öğrenciye, içerik bilgisine, öğretim ilkelerine uygunluk, tutarlılık ve ekonomiklik gibi bazı özellikleri de kapsamı gerektiği belirtilmektedir. Eğitim durumlarının bireysel öğrenci farklılıkları dikkate alarak belirli düzey ve alana yönelik düzenlenen hedeflerle birlikte, uygun, strateji, yöntem ve tekniği içermesi, hedeflenen zaman ve maliyetle paralel olarak istendik sonuçlar oluşturacak şekilde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta olacak şekilde niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Özetle, eğitim durumunda hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem, bulunması gerekli öğelerdendir. Bu bilgilerden yola çıkarak öğrenme öğretme durumu programdaki yaklaşım, sınıf ortamı, yöntem ve teknik, öğretmen ve öğrenci rolleri, araç/gereç/materyal ve örnek ders planı başlıklarında incelenmiştir.

4.4.1. İletişim (yaklaşım bazında)

Çalışma kapsamında ele alınan programlar yaklaşım bazında incelendiğinde temelde hepsinin gelişen çağın gerektirdiklerine ayak uydurmak adına revize edildiği ve odak noktalarının iletişimi sağlamak olduğu görülmüştür. 2005’den bu yana olan programlarda “iletişim” net bir şekilde ifade edilmiş ve her değişiklikte iletişimin sağlanması amaçlanmıştır. 2007 sonrası programlarda, iletişimsel yaklaşım net bir şekilde ifade edilmiştir. İletişimsel yaklaşım geniş bir perspektife sahiptir. Dil bilgisi, kelime bilgisi gibi yapılar sadece kendi içinde değil, sahip olduğu iletişimsel işlev

açısından da ele alınmaktadır. Özetle biçimsel olarak öğrenilen bilginin işlevsel yanı da aynı anda öğrenilmektedir. Örneğin “neden kapıyı kapatmıyorsun?” gibi bir soru iletişimsel bağlamda öneri, sipariş verme gibi farklı alanlar için kullanılabilir (Littlewood 1981, akt. Bahiyah, 1990).

Dolayısıyla programlar incelenirken iletişimsel yaklaşım kavramına yönelik literatürden yararlanılmış (Widdowson, 1978; Brumfit, 1984; Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 2001; Brown, 2007) ve Soğuksu ve Aslan’ının (2017) oluşturduğu tablo referans alınmıştır.

Tablo 12. İletişimsel Yaklaşım İlkeleri ve İlgili Kategoriler

Kategoriler	İletişimsel Yaklaşım İlkeleri
İletişimsel yeterliliğin geliştirilmesi	Öğrencilere iletişimsel yeterlik kazandırarak onların yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamak
Dil becerilerinin bütünlük öğretimi	Temel dil becerileri bütünlük olarak öğretilir
Anlam odaklılık	Yabancı dilin yapısı ve doğru kullanımından çok anlama ve akıcılığa önem verilir.
Düşünme becerilerinin geliştirilmesi	Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurma, sorun çözme karar alma gibi düşünme beceriler geliştirilir.
Öğrenci-öğrenci etkileşimi ve işbirlikli öğrenme	Öğrenme ortamı, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve işbirlikli öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlenir.
Özgün ve çeşitli öğretim araçlarının kullanılması	Öğrenme ortamında özgün ve çeşitli öğretim araçları kullanılır
Gerçek yaşamı yansıtan öğrenme ortamı	Öğrenme ortamı doğal iletişim ortamını ve gerçek yaşamı yansıtır
Öğretmen-öğrenci rolleri	Öğretmen öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrencilere kılavuzluk eder. Öğrenci öğrenme süreçlerine etkin olarak katılır ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olur.

1973 öğretim programında herhangi bir yaklaşıma değinilmediği görülürken yabancı dil öğretiminde dinleme ve konuşma odaklı görsel ve işitsel araçlarla desteklenen, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora doğru bir metodun olması

gerektiği vurgusu yapılmıştır. Programda yer alan “amaçlar” başlığındaki maddelere bakıldığında ise iletişimsel bir yaklaşımın benimsendiği söylenebilmektedir.

Çalışmada incelenen programlar kapsamında iletişimci ve eklektik ağırlıklı bir yapı benimsendiği söylenebilmektedir. 2002-2017 yılları arası söz konusu programlardaki yaklaşımlar aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 13. 2002-2017 Arası Yaklaşımlar

2002	2007	2011	2014	2016 (hazırlık)	2017
İletişimci-bilişsel öğrenme yaklaşımı ve seçmeli yaklaşım	İletişimsel	İletişimsel	İletişimsel eklektik	İletişimsel eklektik	İletişimsel eklektik

4.4.2. Sınıf ortamı

Okulda öğrenmenin gerçekleştiği yer sınıf ve öğretmen de sınıfın orkestra şefidir (Lemlech, 1988). Sınıfın fiziksel düzeni, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi ve yönetimi öğrenme öğretme sürecinin yönetimi ve zaman yönetimi, sınıf yönetimini oluşturan faktörlerdir (Başar, 1999; Çalık, 2007; Evertson, Emmer & Worsham, 1994). Düşünen, araştıran, inceleyen, sorgulayan, çözüm odaklı bireylerin yetiştirilmesi yapısalcı ve iletişimci yaklaşımların genel özelliklerindendir. Bu amacı gerçekleştirebilmek adına öğrenme ortamının bu doğrultuda geliştirilmesi oldukça önemlidir. Ortamın bireylerin etkileşime girerek öğrenme yaşantılarını deneyimleyecek şekilde de düzenlenmesiyle birey önceki ve sonraki deneyimlerini karşılaştırarak yapılan hataları düzeltme ve yeni bilgiler oluşturma şansı yakalayabilecektir (Yaşar, 1998). Sınıfın büyüklüğü, etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için sınıfın bölümlere ayrılması, ortamın ısısı, ışık ve ses düzenekleri, temizlik, araç-gereçler, öğrencilerin oturma düzeni gibi nitelikler bu ortamın geliştirilmesi gereken fiziksel özelliklerini oluşturmaktadır (Başar, 1999). Marzano (2003)’ya göre de sınıfta değişken bir düzenin oluşturulması bireysel ve grup çalışmalarına katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu şekilde iletişim daha da artacaktır. Tüm bunlar gerçekleştirilirken kullanılacak zamanın yönetimi de önemli bir

noktadır. Başar (1999)’a göre, öğrencinin zamanının büyük çoğunluğunu okulda ve sınıfta geçirmesi, ders dışı etkinliklerle zamanın harcanmaması ve zamanın etkinliklerle uyumlu şekilde dağıtılması zaman yönetimini oluşturan yapı taşlarıdır. Diğer yandan sınıfta demokratik bir ortamın oluşturulması sınıf yönetimindeki önemli faktörlerden bir diğeridir. Sınıfta öğrenciler ne kadar fazla rol üstlenirse, sınıftaki kuralları o kadar çok benimseyecektir.

Bu bilgiler kapsamında öğretim programları incelenmiş ve çalışma kapsamındaki tüm programlarda sınıf yönetimine ilişkin özel bir bölümün bulunmadığı daha çok öğretmen ve öğrenci rolleri ve uygulanacak yöntem ve metotlar, kullanılacak araç-gereçler üzerinden öğrenme durumlarının anlamlı olması ve etkileşime dayandırılması, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması, hedef dille ve onun çeşitlilik içeren dilsel ve kültürel öğeleriyle ilişkilendirilmesi gerektiği üzerinde durulduğu söylenebilmektedir.

4.4.3.Yöntem teknik (yabancı dil öğretim teknikleri ve ilkeleri)

Hedeflere ulaşmada sonucu etkileyecek en önemli şeylerden biri öğretme yöntemidir. Öğrenci, öğretmen, hedef, içerik değişikliği ile paralel olarak uygulanacak yöntem de değişecektir (Bilen, 2006). Vural (2004)’a göre yöntem öğrenme sürecini oluşturan dinamiklerin özelliklerini ve birbiriyle ilişkilerine göre şekillenirken, teknik ise mevcut bir alanda uygulanan yöntemlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Derslerde kullanılabilecek “sunuş, buluş ve araştırma-inceleme “olarak ifade edilen öğretim stratejilerinden sunuş bir anlatım stratejisiyken, buluş, öğrencinin etkin olduğu bir keşfetme işidir. Araştırma-inceleme stratejisi ise öğrencinin aktif bir araştırmacı olarak rol aldığı, inceleme odaklı bir yöntemdir. Çalışmada ele alınan programlardaki ifadelere bakıldığında buluş ve araştırma-inceleme yönteminin baskın olduğu söylenebilmektedir. Öğrencinin aktif hale getirilmeye çalışıldığı ve son yıllardaki revizyonlarda bu durumun daha da arttırıldığı açıkça görülmektedir.

Bu duruma paralel olarak gelişen teknolojiyle birlikte eğitime yönelik teknolojik bir yapının oluştuğu, bu teknolojinin öğrenciyle birebir etkileşimde olduğu görülmektedir. Özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerin artış gösterdiği çok açık bir gelişmedir. Şimşek (2004)’e göre, öğrenme kaynaklarında farklı türlerin oluşturulması daimî ve pozitif sonuçlar alabilmek için önemlidir. Güncel yaşamdan kaynakların,

bilgisayar programları ve yazılımlarının, basın-yayın kaynaklarının, canlı ve gerçek kaynakların bu sonuçlara ulaşmada kullanılacak ürünlerden bazılarıdır.

Tüm açıklamalar ve “Yabancı Dil ve Öğretimi” başlığında yer verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin rehberliğinde çalışma kapsamında ele alınan programlardaki yansımaları bu doğrultuda incelenmiştir.

1973 programında 9. sınıfın “orta kademe” kapsamına girdiği görülmüştür. Programın hedefler bölümünde ele alınan maddelerin öğrenimde uygulanması gereken sıra olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. “Genel ilkeler” başlığı altında süreç daha da detaylandırılmıştır. “Amaçlar” da yer alan öğretmenlere rehber niteliğindeki 5 maddenin her kademede, çalışma şekillerinin belirlenmesinde, çıktıların değerlendirilmesinde etken olduğu vurgulanmıştır.

Programda öğretimin yabancı dille yapılması gerektiği belirtilmiş, dinleme ve konuşma odaklı görsel ve işitsel araçlarla desteklenen bir metodun olması gerektiği vurgusu yapılarak dolaylı olarak iletişimsel yöntemin yansıdığı söylenebilmektedir.

Öğretim metotlarında, kelime öğretiminin eşyanın kendisinin gösterilmesi, resim kullanılması, dramatizasyon, eş ve zıt anlamlı kelime kullanımlarıyla yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Kelime ve cümle gruplarının açıklayıcı muhteva içinde olması gerektiğine de değinilmiştir.

Sözlü alıştırmaların öğretimin odak noktası olması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğretimde önce dinleme ve konuşma sonra okuma ve yazma ilkesine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2002 programında, programın temelini oluşturan yaklaşımların çerçevesinde bu yaklaşımlara paralel yöntem ve tekniklerin kullanımının tavsiye edildiği görülmektedir. Öğretmenlere yardımcı olması adına örnek aktivitelere yer almıştır. 9.sınıfta her dört üniteden sonraki beşinci ünitenin bir saati kısa bir sınava, bir saati proje değerlendirmelerine, iki saati video, VCD, DVD, dört saati ise edebi metin çalışmalarına ayrılması gerektiği belirtilmiştir.

Ek olarak yedi başlıkta yabancı dil öğretim tekniklerine yer verildiği görülmüştür: Gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, gramer oyunları. Tüm bu yöntemlerin gereklilikleri düşünüldüğünde öğrencinin merkez, öğretmenin de rehber niteliğinde olduğu söylenebilmektedir.

2007 programında diğer programlardan farklı olarak yöntem bilgisinin ve ders planlamasının üç açıdan geliştirilmesi gerektiğine değinilmiştir:

- *Etkileşim içinde öğrenme biçimleri [proje gruplarının oluşturulması; farklı alan öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışması (takım öğretimi); veli ve uzmanların eğitim öğretim çalışmalarına katılması]*
- *Öğrenme yerleri ve ortamları (dersin, derslik dışında başka bir yerde de işlenmesi; dersliklerin farklı şekillerde düzenlenmesi vb.)*
- *Diğer alanlarla bağlantı ve iç ilişkilendirme (yani sınıflar arası iş birliğinin sağlanması; üst sınıftaki bir öğrencinin bazı konuları alt sınıftaki öğrenciye anlatabilme ortamlarının yaratılması gibi)*

Dil öğretim ilkeleri kapsamında ise öğrencinin, kişisel ve toplumsal sorumlulukla bilgileri yapılandırarak öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilme becerisine sahip hâle getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bilginin edinilmesi, yapılandırılması, yeniden kullanılmasına ilişkin altı öğrenme ilkesine yer verilmiştir: etkinlik, bağ kurabilme, bilginin düzenlenmesi, bilgiyi transfer etme, bilgiyi nasıl kullanacağını bilme ve öğretim sürecini yorumlayabilme ve öğrencinin güdülenmesi.

Yabancı dil öğretim tekniklerinin ise 2002 öğretim programına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu teknikler: anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışmadır. Bu yöntemlere ek olarak kullanılabilecek grupla öğretim teknikleri, bireysel öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim tekniklerine de yer verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin de gelişeceği belirtilmiştir.

2011 programı, 2007 öğretim programı ile benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Yabancı dil dersi için düzenlenecek ortamda dil öğretim ilkeleri, hata

durumunda uygulanacak basamaklar, yabancı dil öğretiminde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleri, bir önceki programla benzerlik göstermektedir. Bir önceki programdan farklı olarak öğrenci hatalarının gözlemlenmesinde öğrencinin kendi öğrenme sürecinin bilincine varmasında etken oluşunun eklendiği görülmüştür.

2014, 2016 ve 2017 programlarında ele alınan yöntem ve tekniklerin birbiriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda programlardaki yöntem ve teknikler aynı başlık altında ele alınmıştır. Programda söz konusu iletişimsel yaklaşım çerçevesinde oluşturulmak istenen dinamik ortamın sürekliliğini sağlamak için benimsenen eklektik yaklaşım ile tek bir öğretim yöntemine bağlı kalınmadığı, temalar ve işlevlerle paralel farklı tekniklerin benimsediği programlar olduğu dikkat çeken ilk detaylardandır. Uygulanacak tekniklerin seçiminde özellikle öğrencinin yaşı, ilgi alanları, dil seviyesi özellikle göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca iletişimsel, deneyimsel ve göreve dayalı dil etkinlikleri ile programın desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

4.4.4.Öğretmen rolü

Öğrenme-öğretmenin gerçekleştirilme aşamasında ortamı düzenleyen, uygulayan ve değerlendiren öğretmendir. Dolayısıyla öğretmen öğrenmenin etkililiğindeki önemli faktörlerdendir. Programların çoğunluğunda iletişim odaklılık ve yapılandırmacı yaklaşım hâkim olduğundan öğretmen rolü bu bağlamda ele alınmıştır. Johnson (2004)'a göre, öğretmen, öğrencinin ihtiyaç ve çıkarları doğrultusunda duyarlı, onlarla etkileşim içinde, birlikte karar alabilen rehber karakterindedir. Öğretmen, öğrenciye deneme, uygulama ve keşfetme imkanları sağlamaktadır. Böylelikle öğrenci deneyimleme yapacaktır. Bireyler kendi altyapılarındaki detaylara göre anlamlandırma yapmaktadır.

Harmer (1991)'a göre de öğretmen, teşvik edici, düzenleyici, ders veren, denetleyici, değerlendirici, katılımcı, gözlemci, başvurulacak kaynak olarak 8 role sahiptir. Kontrolör öğretmen, bütün sınıfı ve sınıfta yer alan tüm faaliyetleri kontrol eder. Öğrenci tüm gücün merkezidir. Talimat verir, sesli okur ve bir öğretmenin yapabileceği tüm faaliyetlerle ilgilenir. Bilgi ya da bilgiyi aktarmaya inanan öğretmenler, çoğunlukla denetleyici rolünün öğrencilerin kendilerini rahat

hissetmesini sağlamaktadır. Öğretmen kontrollü bir sınıfta öğretmen, dersin istediği veya gerektirdiği duyuruları, talimatları, açıklamaları verir, öğrencileri kontrol eder ve izler. Bunlar, öğretmen kontrolündeyken görülen ortak roldür. Öte yandan bu durumun bazı olumsuz yanları da vardır. Çoğu öğretmen, öğrencilerin monoton hissettiklerini görmelerine rağmen bu rolden öte gidemeyebilir. Bu süreçte öğrenci daha az söz sahibi olabilir. Organizatör olarak öğretmen ise, en önemli rollerden biridir. Düzenleyici, çeşitli etkinliklerle sınıfı düzenleme anlamına gelmektedir. Organizatör olarak bir öğretmen, uygun talimatlar vermek, bilgi vermek, uygun oturma düzenlemeleri yapmak, grup etkinlikleri oluşturmak ve ders anlatımlarını özetlemek gibi görevler üstlenir. Bir organizatör olarak, tüm etkinlikleri düzenlemelidir. İlk olarak, öğrencilere başarılı olabilmeleri için ek talimatlar verilmelidir. Talimatlar olabildiğince basit olmalı ve görevleri işaret etmelidir. Doğru öğretim, ders düzenlemenin önemli bir parçasıdır çünkü öğrencilere doğru ve doğru talimatlar verilmezse, problemlerle karşılaşılır ve ihtiyaç duydukları görevi anlamazlar. Değerlendirici olarak öğretmen, öğrencilerin öğrenme seviyelerini değerlendiren, dönütte bulunan kişidir. Öğrencilerin herhangi bir şeyi anlamaması durumunda onlara yardımcı olur ve etkinlikler hakkında geri bildirimde bulunur. Değerlendirici olarak öğretmen öğrencilerin sınavlarını veya sınav kağıtlarını kontrol eder ve hataları düzeltir. Bir öğretmen öğrencilerin notlarını değerlendirmede her zaman adil olmalıdır. Çocuklara ait olan dokümanları anonim olarak değerlendirmelidir. Teşvik edici olarak öğretmen, öğrencilere motivasyon sağlamalıdır. Motivasyonun olmadığı bir ortamda etkili öğrenme gerçekleşemez. Motive olmuş bir öğretmen daha iyi öğretir ve karşısındaki öğrenciyi motive eder. Bazen öğrenciler ilgilerini kaybeder ve odaklanamaz. Bu noktada öğreten onları teşvik ederek yeniden motive eder. Katılımcı olarak öğretmen, bir etkinliğe, grup çalışmasına katılarak dışardan gözlemci olmak yerine içeriden grup üyelerinin yaşadıklarını hissedebilir. Öğrenciler etkinlik ya da grup çalışmasına katılan öğretmen gördüğünde kendilerini daha rahat hissedip daha kolay bilgi paylaşabilir. Kaynak olarak öğretmen, öğrencilerin bilgiye ihtiyaç duyduğu an devreye girmektedir. Bir paragraf yazarken takıldıkları yerde, bir etkinlik sırasında yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmene başvurmaktadır. Öğretmenin kaynak rolü danışman rolü ile benzerdir. Ders veren olarak öğretmen, küçük ve büyük gruplardaki bireylerle çalışır. Öğrenciler, bir konu ya da proje üstüne çalışırken onlarla birlikte çalışarak öğrencilerin henüz

düşünemedikleri yerlere değinir. Ancak öğretmen bir grupta yardım ve rehberlik etmelidir. Grupta ne çok az ne çok fazla çalışmalıdır. Gözlemci olarak öğretmen öğrencileri bireysel olarak gözlemler. Performans gösterirken, gelecekte değerlendirme yapabilmeleri adına notlar alır. Bu gözlemleri yaparken öğrencinin etkilenmemesi gerekmektedir. Tüm bu bilgiler bugün öğretmen rollerine referans niteliğinde olduğundan öğretmen rolleri de bu bilgiler ışığında ele alınmıştır.

1973 programında “Genel İlkeler” başlığı altında öğretmen rollerine değinildiği görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenin ilk görevi öğrettiği dili öğrencilere sevdirmek, ilgi ve istek uyandırmak ve bunun sürekliliğini sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerde dil öğreniminin zor olmadığına, özel bir çaba ya da yetenek gerektirmediğine yönelik olumlu duyguların oluşturulması, hata yapma endişelerinin giderilmesi konusunda öğretmenlerin destek olması gerektiği belirtilmiştir. Bu duyguların kısa şiirler ve şarkılarla neşeli bir ortam oluşturularak sınıf içi aktivitelere katılma isteği uyandırmayla desteklenmesi gerektiğine de değinilmiştir. Söz konusu ifadeler incelendiğinde, dolaylı olarak öğretmenin teşvik edici, motive edici, gözlemci, düzenleyici özelliklerine referans olduğu söylenebilmektedir.

2002’de öğretmen rolleri için özel bir bölüm bulunmazken program içinde farklı bölümlerde öğretmen rollerine değinildiği görülmektedir. Programda değinilen iletişimci yaklaşım kapsamında öğretmen danışman olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen özgün ve anlamlı metinler sağlayan, dil bilgisi soruyla yaratıcılıklarını destekleyen, öğrenci isteği doğrultusunda ya da gerekli durumlarda açıklama yaparak öğrenmeye karışmayan bir yapıdadır. Dolaylı olarak ise programda yer alan ilkelerde belirtilen dili bir bütün olarak öğretme, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarımlarını sağlama, öğrencilerin etkin katılımlarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencileri güdüleme ve yüreklendirme ifadeleri de öğretmenlerin katkılarıyla gerçekleşeceğinden, bu ifadelerin öğretmen rollerine dahil edilebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretmenin gözlemci, rehber, danışman, öğretmen, denetleyici, düzenleyici, kaynak, ders veren niteliklerine ışık tutulmuştur.

2007 programında öğretmen yönetici ve rehber niteliğindedir. Öğretmen öğrenciyi güdüleyen, öğrencileri karar alma sürecine dahil eden bir rol üstlenmektedir. Böylelikle öğrencinin yetilerinin farkına varacağı belirtilmektedir. Diğer yandan iş

birliği yaparak öğrenme yetisinin gelişmesini sağlamanın önemine değinilmiş, başka okullardan öğretmenlerle iletişim sağlanarak bir dinamizm oluşturulabileceği belirtilmiştir.

2011 programında öğretmen lider olarak nitelendirilmekte ve önceki programa göre öğretmen rolleri biraz daha detaylı ele alınmaktadır. Programda, öğrencileri yönlendirerek rehberlik yapma, öğrencilere öğrendiklerini kullanmaları için fırsat verilme, etkinliklerde öğrencilere yardımcı olma, öğrencilere düşünme becerilerini kullanmasını sağlama, pek çok sorun çözme yolu olduğuna dair öğrenciyi bilgilendirme, öğrenci yüreklendirilme, öğrenciyi karar alma sürecine dahil etme, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlama gibi temel detaylara da yer verilmiştir. Diğer yandan biçim ve içerik uygulamalarında doğruluğu sağlamak adına açıklanan kuralları uyumu takip etme, yönerge uygulamalarını bizzat görerek ya da öğrencilerle birlikte uygulayarak gerçekleştirme, zamanı etkin şekilde kullanma, öğrencilerin olumlu ve güçlü yanlarına odaklanma, çalışmalarda temel sorunları belirleyebilme ve paralel olarak çözüm üretme, sorunlar üzerine sınıfı düşünmeye sevk etme ve gerektiğinde üretilen düşünceleri moderatör edasıyla yönetme şeklinde niteliklere de yer verilmiştir.

2014, 2016 ve 2017 öğretim programlarında programlar değışmesine rağmen öğretmen rollerinde herhangi bir değışme olmadığı dikkat çekmektedir. Programlarda öğretmen rolleri aşağıdaki şekilde maddeleştirilmiştir:

- Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olma
- Bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı iletişim türlerini kullanma.
- Öğrencilerin İngilizcede yabancı oldukları konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretme,
- Öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına olanak verme
- Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerine tolerans gösterip, doğru formu kendileri kullanırlar ya da hataları not alıp, aktivite sonrasında isim vermeden tüm sınıfla paylaşırlar.

Maddelere bakıldığında, 2011 programındakine kıyasla öğretmen rollerinin daha da özet bir hal aldığı görülmektedir. Söz konusu programlarda kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında teknoloji odaklı oldukları görülürken, bu durumun öğretmen rollerine bütünüyle yansımadağı söylenebilmektedir. OECD (2010), teknolojinin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey yetkinliklere erişimin ayrılmaz bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Programda başvurulanan yöntem teknik, materyal ve araçlar incelendiğinde çoğunun teknoloji odaklı olduğu görülmektedir. Kullanılan uluslararası medya iletişim araçları, uluslararası yazılımlar, internet, programlar, bloglar vs. öğretmenin küresel bir bakış açısına sahip olmasını gerektirmektedir. Sonuçta bugün bunlar aracılığıyla farklı kültürler, farklı insanlar hakkında daha hızlı ve detaylı bilgi edinilmektedir. Aynı zamanda öğretmen “akıllı teknoloji”lere de hâkim olmalıdır. Yapılan pek çok çalışmada cep telefonu tablet vb. gibi akıllı teknolojilerin entegre edildiğı sınıflarda öğrenmenin düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Söz konusu programlardaki roller incelendiğinde dijital teknolojiye atıfta bulunacak herhangi bir rol tanımlanmamış ya da değinilmemiştir.

4.4.5.Öğrenci rolü

Öğrenci, öğrenme sürecinden etkilen kişidir. Çalışmadaki öğrenci profili incelendiğinde öğrencinin merkezde ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iletişimci ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenci ele alınmıştır. Öğrenci için literatürde pek çok rol belirtilmişken, içinde bulunduğumuz 21.yy’daki öğrenci rolleri şöyle özetlenmiştir. Eaton (2011)’e göre öğrenci:

- Eğitiminde söz sahibi olandır. Kendi sesini duyduğunda daha kolay yanıt verir.
- Ebeveyn ya da öğretmenlerinden daha yüksek seviyede dijital okuryazardır. Bilgisayarsız bir dünyadan uzaktırlar.
- Öğretmenlerinden, ebeveynlerinden, mentorlarından şeffaflık beklemektedirler.
- Karmaşaya düştüğünde bunu açıklıkla söyleyebilmelidir.
- Yaratıcılığını gösterebilmelidir.
- Gerçek zamanlı olarak başkalarıyla kendi ifade dilinde iletişim kurabilmelidir.

- Başkalarıyla koordineli şekilde iş birliği yapabilmeli ve grup çalışmasında bulunabilmelidir.
- Çoklu görevlerde bulunabilir.
- Yeni beceriler kazanabilmek için deneme-yanılma yaklaşımı taktir edilmelidir.
- Yapararak öğrenirler ve öğretmenden onları izlemesini beklerler.
- Öğrencilerde “yapabilir” tutumu vardır.
- Çok kültürlü farkındalığa sahiptirler. 21.yy. nesli önceki nesillere göre farklı kültür, ülke ve yaşam biçimlerinin daha fazla bilincindedir.
- Değişime açıktır.
- “Tüketici” ve “yaratıcı”nın eşit parçalarıdır. Bugünün öğrencileri iTunes'dan kendi şarkılarını ve uygulamalarını indiriyorlar... ve sonra kendi öğelerini oluşturuyorlar ve başkalarıyla paylaşmak üzere yüklüyorlar.
- Her geçen gün çevrelerindeki dünyanın daha çok bilincine varıyorlar. Çevreden siyasete sorular sorup, yanıt bekleyebiliyorlar.
- Bilgiye ulaşabilmek için neye, nasıl başvuracaklarını biliyorlar. Google'ın 1998 de kurulduğunu düşünürsek mevcut çağa ait nesil Google olmayan bir dünya tanımadılar.
- Disiplinlerarasılık beklemektedirler.
- Ebeveyn ve akranlarına bakarak gelecek hakkında yorum yapabilmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda çoğu 21.yy'a ait olan tüm programlarda öğrenci rolleri incelenmiştir.

1973 öğretim programı programda öğrenci rolü net bir şekilde ifade edilmemiştir. Programda yazan amaçlar, belirtilen ilkeler doğrultusunda öğrencilerin aktif şekilde yabancı dili konuşabilen, sürekli etkileşimde bulunan, dört dil becerisini öğrenen, sınıf içi ve sınıf dışında sorumluluk edinen bireyler olarak programda yer aldığı görülmektedir.

2002 programda öğrenciler için tanımlanmış net bir rolden bahsedilmezken dört temel beceri kapsamında yer alan hedeflerin örnek ders planlarında “öğrencinin yapacakları” başlığında öğrenci rolü olarak ifade edildiği söylenebilmektedir (MEB, 2002).

2007 programında öğrenci rolleri net bir başlık altında belirtilmemiştir. Diğer yandan programda yer alan “program vizyonu” başlığı altında ifade edilen bireysel hedeflerin dolaylı olarak öğrenci rolü görülebilmektedir. Vizyonda belirtilen bu hedefler öğrencilerin:

- Bilgi, beceri ve tutum geliştirebilen,
- Öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen,
- Öğrenmeyi konu alanı ile ilişkilendirebilen,
- Öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen,
- Okuyan, yazan, konuşan ve dinleyen,
- Kendisi ve başkaları için sorumluluklarının bilincine varabilen,
- Kendisi, çevresi ve dış dünyayla başarı ile sosyal sorumluluk duyarlılığını geliştirebilen,
- Bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilen,
- Teknolojiyi kullanabilen,
- Yaşam boyu öğrenme tutumunu birey olarak sergileyerek sürdürebilen,
- Düşünme becerilerini kullanarak sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, karar verebilen ve problem çözebilen bireyler olmaları yönündedir.

İfadeler incelendiğinde 21.yy. karakteristiklerinde yer alan becerilerine daha çok yer verildiği söylenebilmektedir. Bireyin kendini tanımasına, teknoloji kullanabilmesine, yaşam boyu öğrenme tutumu sürdürmesine, eleştirel düşünmesine neredeyse ilk kez yer verilmiştir.

2011 öğretim programı diğer programlar göz önüne alındığında öğrenci rolüne ilk kez kendi başlığı içinde yer verdiği görülmüştür.

- Öğrenci öğretim programında merkezde ve kendi öğrenmesinden sorumludur.
- Öğrenci kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yaşantılarını değerlendirebilen, sürekli ilerlemeyi hedefleyen, bilgi beceri ve tutum geliştirebilen,
- Yaşam boyu öğrenmeyi birey olarak sürdürebilen ve öğrenmeyi konu alanı ile ilişkilendirebilen,
- Öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen,
- Uygun öğrenme yöntemleriyle dört dil becerisini kullanan,

- Sorumluluk duyarlılığını geliştirebilen,
- Kendi becerilerinin bilincinde motivasyonu güçlü tutabilen,
- Teknolojiyi kullanabilen,
- Düşünce becerilerini kullanan bireyler olarak ifade edilmiştir.

Roller incelendiğinde yapısalcı ve iletişimci yaklaşımın özelliklerinin öğrenci rollerine net bir şekilde yansıdığı görülmektedir. Öğrencinin merkezde ve kendi öğrenmelerinden sorumlu oluşu, düşünme becerilerini kullanabilmesi, öğrenmeleriyle gerçek yaşam uygulamalarının paralelliği, yaşam boyu öğrenme anlayışı 21.yy. rollerini yansıttığı söylenebilmektedir.

2014, 2016 ve 2017 programlarında öğrenci rolleri ortak ifadelere sahip olduğundan bu çalışma kapsamında tek başlık altında ele alınmıştır. Diğer programlarla benzer şekilde öğrencinin merkezde olduğu programlarda söz konusu öğrenci rolleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Öğrenciler,

- Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşurlar.
- İletişimsel aktiviteler sırasında birbirleriyle sürekli etkileşimde bulunarak derse aktif olarak katılırlar.
- Dili etkili bir şekilde kullanabilmek için, gerçek yaşamda kullanılan İngilizceyi farklı bağlamlarda sürekli olarak kullanırlar.
- Ana dil edinimine paralel olarak, dört dil becerisini bütünleşmiş olarak öğrenirler.
- Öğretmelerinin yönlendirmesiyle, dil materyal ve aktivitelerini kendileri geliştirebilen yaratıcı bireylerdir.
- Sınıf-içi ve sınıf-dışı öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmaya teşvik edilirler.

Diğer programlarla birlikte incelendiğinde “yaratıcı birey” özelliğine özellikle değinildiği görülmektedir.

4.4.6.Araç gereç-materyal

Dünyada çok fazla bilgi bulunmaktadır ve bunların hepsini öğretmek imkânsızdır önemli olan sağlanan araçlarla öğrenenlerin kendi çıkarımlarını yapmalarına olanak sağlamaktır (Allen, 1992). Zenginleştirilmiş ve doğal bir öğrenme

ortamı öğrenci motivasyonunun artmasına, öğrenen özerkliğinin desteklenmesi konusunda önemli bir husustur.

Öğrenciler, öğretim programlarında gerçek dünyayı yansıtacak araç-gereçlerle öğrenim sağlamalıdır. Doyé (1995) bunu günlük iletişimde kullanılan güncel materyallerin, derse yönelik kullanımının iletişimi sağlamada önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, öğrenmeye çalıştıkları dilin kültürünü de tanımak isteyecek ve bunla ilişkili fiziksel donanımlara ihtiyaç duymaktadır. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek ders kitapları, sözlükler resimler, müzik, edebiyat ürünleri, bilgisayar, gazete, dergi vb. gibi birçok araç vardır. Bunlar yazılı, görsel, işitsel, görsel işitsel ve teknolojik olarak sınıflandırılabilir. Yabancı dil öğretimi çerçevesinde kültürel öğelerin aktarımı sürecinde video, CD, okuma parçaları, internet, hikâyeler, şarkılar, gazeteler, mülakatlar, konuk konuşmacılar, anekdotlar, fotoğraflar ve alan çalışmalarından yararlanılabilir (Cullen & Sato, 2000, s. 1-2).

Çalışma kapsamında incelenen öğretim programlarında, bilim ve teknikteki, sosyal-ekonomik yapıdaki değişme ve gelişmelerle paralel olarak programlarda kullanılan materyallerinde çeşitlendiği görülmektedir.

Tablo 14. Programlarda Kullanılan Materyaller

1973	2002	2007	2011
Öğrenci kitapları, öğretmen kılavuzları, alıştırma kitapları, konuşma için resimler, küçük tablolar ve duvar resimleri film şeritleri veya diyaforamlar ve bant ve plaklar, şiirler, şarkılar	Görsel araçlar: kitaplar, yazı tahtası, resimler, gerçek eşyalar ve modeller, projektörler ve grafikler İşitsel araçlar: radyo, pikap ve plaklar veya CD ler, teyp ve ses bantları Görsel işitsel araçlar: Film makinası ve hareketli filmler, kapalı devre televizyon, video, vcd, DVD, bilgisayarlı video, bilgisayarlı dil programları ve internet	Özel bir bölüm ayrılmazken örnek ders planları içinde kendi başlığında yer almıştır. Ayrıca 4 beceri öğretimi kapsamında önceki 2 programa ait materyallere yer verildiği görülmüştür.	Özel bir bölüm ayrılmazken örnek ders planları içinde kendi başlığında yer almıştır. Ayrıca 4 beceri öğretimi kapsamında önceki programlara ait materyallere yer verildiği görülmüştür.

Tablodaki dört program incelendiğinde, materyallerin temelde 4 beceriyle ilişkili olarak seçildiği söylenebilmektedir. 2002 programıyla birlikte bilgisayar teknolojisiyle ilgili materyallerin programlarda yer almaya başladığı göze çarpan

önemli detaylardandır. Şimşek (2004)'e göre, programlarda ağırlıklı olarak görülen yapılandırmacı yaklaşımda teknoloji bir öğrenme ortamıdır. Bilgisayar temelli araçların okullarda artmasıyla öğrencinin edindiği bilgi çeşitleri ve oranlarında ciddi bir gelişme yaşanmaktadır. Bu durumun altındaki en önemli sebep teknolojinin öğrenme yaşantılarını daha çabuk sağlayabilmesidir.

2014, 2016 ve 2017 öğretim programlarının ise diğer tüm programlardan daha teknolojik bir alt yapıda hazırlandığı açıkça görülmektedir. Söz konusu programlarda yer alan materyaller önceki programlarla birlikte değerlendirildiğinde, materyallerin artık görsel, işitsel olma niteliğinden ziyade yazılı materyal ve multimedya materyal şeklinde düzenlenmiştir.

4.4.7.Örnek ders planı

Öğretimin planlanması öğrencilerin kazanmaları istenen davranışların, becerilerin, öğrenmeleri gereken bilgilerin; ne zaman, nasıl ve ne kadar sürede gerçekleştirileceği, işlemlerinin organize edildiği, yasal yönden zorunlu – eğitsel yönden gerekli olan ve eğitimcilere bir kaynak teşkil eden; onlara yardımcı olan ve eğitimciler tarafından öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bir kılavuzdur (MEB, Tebliğler Dergisi, 2003, Sayı.2551).

Bu açıklamadan yola çıkılarak programlara bakıldığında 1973 öğretim programında örnek teşkil eden herhangi bir ders planının programda yer almadığı görülmüştür.

2002 öğretim programında bir önceki programa göre ders işlenişine daha detaylı yer vermiş olup, sekiz saatlik ders boyunca da örnek ders işlenişinin programda yer aldığı görülmüştür. “Örnek ders işlenişi” başlığı altında öncelikle konu adı ve süre başlıkları ardından hedefler yer almıştır. Sekiz saat için öngörülen planda aşağıdaki detaylara yer verilmiştir. Hedefler ana başlığı kendi içinde hedeflenen yapılar (dil bilgisi), hedeflenen sözcükler, hedeflenen dil ve çalışma alt becerileri, araç-gereçler, alıştırma ve teknikler başlıklarına yer vermiştir. Örnek planda ise bu başlıklara ek olarak öğretmenin yapacakları, öğrencinin yapacakları ve süre başlıklarının olduğu dikkat çekmektedir.

Örnek plan incelendiğinde öğretmen ve öğrencinin yapacakları dolaylı olarak öğretmen ve öğrencinin rolleri olarak düşünülebilmektedir. Örnek ders işlenişinde belirtilen araç-gereçlere “materyaller” başlığında yer almış, görsel-işitsel, alıştırma ve kitapları, fotokopi-teksir ve diğer başlıklarına ayrılmıştır. Göze çarpan bir diğer başlık olan “gruplama” da öğrencilerin bireysel ya da grup halinde gerçekleştirecekleri detaylara yer verilmiştir.

2007 öğretim programı ders planı kapsamında incelenen programda öncelikle 2002 programında olduğu gibi örnek bir plana yer verildiği fakat farklı olarak örnek planın İngilizce ve sadece 1 ders saatine göre düzenlendiği dikkat çekmektedir. Örnek planda yer alan başlıklar incelendiğinde başlıkların temelde 2002 programı ile benzer niteliklere sahip olan programda derste uygulanacak araç-gereçlerin öğretmen ve öğrenci bazlı ayrılması ve sonuç ve değerlendirme başlıklarının bulunması göze çarpan detaylardandır.

Tablo 15. 2007 Öğretim Programı Ders Planı

Bölüm 1	ders, sınıf, tema, içerik, süre					
Bölüm 2	kazanımlar, dil bilgisi, öğretme-öğrenme teknikleri, öğrenci ve öğretmenler tarafında kullanılan materyaller					
Bölüm 3 (öğrenme-öğretme süreci)	Step (aşama)	Time (süre)	Task (öğretmenin yapacakları) a.Introduction(çerik), b. resenation(s unum), c.main activity (temel aktivite), d.conclusion (sonuç), e. assesment/e valuation (değerlendir me)	Task- (öğrencinin yapacakları)	İnteraction (etkileşim)	Purpose (amaç)

Programda örnek ders planı ile ilgili açıklamalara da yer verilmiştir. Bu açıklamalara göre örnek plan içerik değişmediği sürece biçimsel olarak değişebilir, plan yapılırken öğrenci niteliği, sınıf seviyesi, okul-çevre özelliği ve dersin kapsamına dikkat edilmeli ve planın içeriği değişmeyecek şekilde içeriklere göre altı ders saatlik

olarak düzenlenebilir niteliktedir. Bu açılamadan da anlaşılacağı üzere bir önceki programa göre ders saatlerinde azalma olduğu görülebilmektedir. Önceki programda belirtilen ders planı sekiz ders saatine göre düzenlenirken bu programda 6 ders saati için düzenlenmiştir.

2011 öğretim programına bakıldığında, bu programda da örnek ders planına yer verildiği görülmüştür. Örnek ders planının incelendiğinde 2007 programıyla benzer şekilde İngilizce olduğu ve aynı başlıklara yer verdiği görülmüştür. Önceki programdan farklı olarak hazırlanacak ders planının AOBM’de yer alan ilgili dil seviyesi doğrultusunda hazırlanacağı planın ilk kısmında açıkça belirtilmiştir.

2014, 2016 ve 2017 öğretim programlarında da diğer programların aksine herhangi bir örnek planın yer almadığı görülmüştür. Programda yer alan tematik yaklaşıma göre oluşturulmuş tablolara bakıldığında ders saati olmasa da tema bazlı benzer başlıklara yer verildiği görülmektedir.

Tüm programlarda ortak şekilde düzenlenen tablolara bakıldığında diğer programlarda belirtilen başlıklara benzer şekilde tema, görevler, hedefler, kullanım örnekleri, tavsiye edilen materyal başlıklara altında diğer programlarla benzer detaylara yer verdiği söylenebilmektedir.

4.5.Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Bulgular

Dünyadaki teknolojik gelişmelere paralel olarak, iletişimin de çeşitlendiği ve geliştiği görülmektedir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin programlardaki yeri incelenmiştir. Programlara bakıldığında bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme-öğretme sürecinden ayrı bir başlıkta değerlendirilmiş ve kendi içinde bilgisayar kullanımı ve mobil kullanım olarak şekillendiği görülmüştür. Bu bağlamda programlar “bilgisayar kullanımı ve internet” ve “mobil” olarak başlıklandırılmıştır.

4.5.1. Bilgisayar Kullanımı ve İnternet

Bugün, bilgi hızla artmakta ve değişim göstermektedir. Bu akışı yakalamak için de teknolojiye ve bilime ayak uydurmak gerekmektedir. Sadece sosyal, siyasal, ticari alanda değil eğitim alanında da bu paralellik sağlanmalıdır. Bu çalışmada ele

alınan öğretim programları incelendiğinde her geçen yıl, her değişen programla bilgisayar kullanımı ve internetin zaman içerisindeki pozitif yönde gelişimi görülmüştür.

1973 öğretim programında teknolojik olarak bant, plak gibi detaylar yer almış olup bilgisayar kullanımına ait herhangi bir detayın yer almadığı görülmüştür.

“Bilim ve teknolojinin geliştiği dünyada...” ifadesiyle başlayıp program değişikliği ile ilişkilendirilen 2002 öğretim programı girişinde, bilim ve teknolojiye bu ilerlemelerin yabancı dil öğretiminde de ciddi öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Bilgisayar kullanma durumu ise programda görsel-işitsel araçlarla görülmektedir: Bilgisayarlı video, bilgisayarlı dil programları ve internet.

Bilim ve teknikteki gelişmelere uyum kapsamında revize edildiği belirtilen 2007 öğretim programının vizyonunda “teknolojiyi kullanabilen” ifadesiyle teknolojinin öğretim programındaki önemi vurgulanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde “bilgisayar gibi modern bilişim araçları kullanılmalıdır” ifadesi yer alarak bilgisayar, diğer teknolojik unsurlardan bir adım daha önde tutulduğu görülmüştür.

2011 öğretim programında da bilim ve teknolojiye atıf yapılmış olup, 2007 programındaki gibi program vizyonunda ve öğrenme öğretme sürecinde teknoloji ve bilgisayar kullanımı vurgulanmıştır.

2014 öğretim programının çalışma kapsamında incelenen programlara kıyasla teknoloji ve bilgisayara çok daha başka bir boyutta yer verdiği görülmüştür. Programda dikkati çeken ilk detay “the use of technology and blended learning in English Classes” başlığının programda yer almasıdır. Bu başlıkla birlikte “bilgisayar destekli dil öğretim (computer assisted language learning)” ifadesinin yer alması teknolojinin program içindeki öneminin ciddi düzeyde arttığının göstergesi olduğu söylenebilmektedir. Program detay incelendiğinde bilgi ve iletişim teknolojileri teriminin programa entegre edildiğini ve özellikle üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra iletişimsel beceriler (communicative functions) ve dilin kullanımında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ders işlenişinde kullanılacak materyal/ programların bilgisayar destekli olduğu dikkati çekmektedir. Wiki, E-mails, blogs, vs.

2016 ve 2017 yılına ait her iki öğretim programında da bilgisayar kullanımına verilen önemin 2014 programıyla benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Teknoloji ve bilgisayar kullanımı, bilgisayar destekli dil öğrenimi, bilgi ve iletişim teknolojileri programda önemini korumuştur. Gerek materyaller gerek iletişimsel beceriler kapsamında 2014 programıyla benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

4.5.2. Mobil (Cep Telefonu)

Bilim ve teknoloji dünyasındaki gelişmelerin eğitim alanında da paralellik göstermesiyle birlikte pek çok yazılım ve mobil cihaz da programlardaki yerini almıştır. Bu çalışma kapsamında incelen öğretim programlarında özellikle 2014 programı ve sonrasındaki programlarda mobil destekli dil öğreniminin yer aldığı ve öğrenme üzerinde yazılım ve programların öğretim programlarında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

4.6. Değerler

Çalışma kapsamında incelenen programlara bakıldığında değer kavramının her yapılan değişiklikle önemini arttırdığı dikkat çeken bir nokta olmuştur. Bu bağlamda incelenen değer kavramının programlarda iki başlık altında gruplandığı söylenebilmektedir: Atatürk ilke ve inkılapları ve etik, ahlaki ve manevi değerler

4.6.1. Atatürk/İlke ve İnkılapları

Bu bölümde, çalışma kapsamında incelenen Atatürk ve Atatürkçülük ile ilgili konu ve kavramlar taranmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1973 öğretim programı genelinde, Atatürk ve Atatürkçülükle ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır.

2002 öğretim programında açık bir şekilde yer verilmemiş olsa da Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesine yer verilerek dolaylı da olsa Atatürk ve ilke ve inkılapları'na yer verildiği söylenebilmektedir.

2007 öğretim programında diğer iki programdan farklı olarak programın girişinde Atatürk resmi ve bir özlü sözle karşılaşılmakta, devamında ise "Türk Milli

Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında madde 2 ile Atatürk ilke ve inkılaplarına değinildiği görülmektedir. Programın “Temalar ve içerik önerileri” kısmında “Values (Değerler) başlığında “Atatürk ve milli değerler” ayrı ayrı yer almıştır. Yine aynı kısımda “10 Kasım Atatürk haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı’nda Atatürk’ün Hayatı (Öğrenim, Askerlik, Siyasi)’na yer verilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. Atatürkçülük ile ilgili konuların öğrenme alanlarındaki kazanımlara paralel, öğrenci merkezli anlama ve anlatma çalışmalarıyla işlenmesi gerektiği vurgulanmış ve Atatürk ile ilgili anılar, şiirler, filmlerin (İngilizce) materyal olarak önerilmiştir. Son olarak, örnek ders planı üzerinde de Atatürkçülük için özel bir alan ayrıldığı görülmektedir.

2011 öğretim programına 2007 programında olduğu gibi Atatürk resmi ve bir özlü sözüyle başlanmış ve “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında Atatürk, ilke ve inkılaplarına değinilmiştir. 2007 programından farklı olarak Atatürkçülük’le ilgili konular ortak bir tablo halinde verilmiş olup her sınıf seviyesine göre tabloda yer alan konuların işlenmesi gerektiğine değinilmiştir. Konular Atatürk’ün hayatına ek olarak ilkeleri ve düşünce sistemi başlıklarıyla çeşitlendirilmiştir.

2014, 2016 ve 2017 öğretim programlarında 2007 ve 2011 öğretim programları gibi Atatürk /Atatürkçülük kavramları için içeriğinde özel bir yer ayırmamış olup sadece programın 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre hazırlandığı açıkça ifade edilmiştir. Bu bağlamda programın Atatürk ve ilkelerine dolaylı olarak yer verdiği söylenebilmektedir.

4.6.2. Değerler (Etik, ahlaki manevi)

Programlar değerler boyutunda incelendiğinde, çalışmada incelenen programların hepsinde muhakkak bazı değerlere değinildiği görülmektedir:

1973 öğretim programında, herhangi bir ifade yer almasa da dolaylı olarak güven, cesaret, sevgi ve hoşgörü, sorumluluk, paylaşma gibi değerlerin yer aldığı söylenebilmektedir. Programın içinde yer alan bir ifadede yabancı dil öğretiminde

başarıyı sağlamak adına katlanılan maddi ve manevi fedakârlıklar ifadesiyle de bir değer algısı oluşturulmuştur.

2002 öğretim programı, öncelikli olarak 1739 sayılı kanuna yer verdiği için bireylere kazandırılması gereken değerler bu kanun kapsamında ifade edilmiştir. Genel olarak program içeriğinde yer alan tema/konu örneklerinde yer alan her ifade bir değerle ilişkilendirilebilmektedir. Bu yüzden programdaki konu ve işlevlerin dolaylı olarak değerlere hizmet ettiği söylenebilmektedir. Örneğin; People (İnsanlar) konusunda “Introducing someone through physical and personal characteristics” işlevi ile özellikle “ kişisel özellikler (personal characteristics)” ile pek çok değer öğrenciye öğretilbilir: saygılı, kibar, hoşgörülü, sağlıklı vs.

2007 öğretim programı öncelikli olarak 1739 sayılı kanunda ifade edilen değerlere yer verilmiştir. Temalar ve içerik önerileri bölümünde değerler, kendine özel bir yer bulmuş ve Atatürk, evrensel değerler, kültürel değerler, millî değerler, manevi değerler, ahlaki değerler, sosyal değerler vb. programda yerini almıştır. Programda yer alan “Sözlük” bölümünde “diğer yargılarını anlama” açıklamasının bulunduğu görülmüştür. “Programın yapısı” bölümü “genel amaçlar” başlığı altında “kendi değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermelerini sağlamak”, “İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etmelerini sağlamak” ve “kendi kültür değerlerini yabancılara aktarmalarını sağlamak” ifadeleriyle “değer” yargısına yer verildiği görülmüştür.

2011 öğretim programında da 1739 sayılı kanunda belirtilen değerlerle programın başladığı görülmüştür. Bir önceki programda olduğu gibi “temalar ve içerik önerileri” başlığında “değerler” temasında pek çok konuya yer verilmiştir. Genel olarak değer kavramının bir önceki programla benzer nitelikler taşıdığı söylenebilmektedir: Atatürk, evrensel değerler, kültürel değerler, milli değerler, ahlaki değerler, sosyal değerler, demokrasi ve insan hakları, vatandaşlık, sivil toplum kuruluşları, gönüllü hizmetleri vb.

2014 öğretim programında öncelikle 1739 sayılı kanuna göre programın hazırlandığını belirten ifade ile değer kavramı programda yerini almıştır. Programdaki “iletişimsel işlevler” kısmında tanımlı işlevlerin neredeyse her birinin bir değer

yargısına karşılık geldiği söylenebilmektedir. Örneğin; “explaining and justifying, expressing and responding to regrets, expressing wishes... vs.” gibi, kişinin kendini savunması ve açıklaması, pişmanlık duygusunu dile getirmesi, isteklerini ifade etmesi gibi işlevler değer kavramını yansıtmaktadır.

2016 öğretim programının 1739 sayılı kanuna göre hazırlandığının belirtilmesiyle değer kavramına giriş yapılmıştır. Akabinde program içindeki tema ve içerik önerileri ve işlevler kısmında yer alan ifadelerin farklı değerleri simgelediği söylenebilmektedir. Örneğin “expressing movements, justifying opinions, disagreeing politely” fikirleri yargılama/savunma, kibarca reddetme gibi işlevler, kibarlık, nezaket, saygı gibi kavramlara referans olabilir. Diğer yandan “An ideal world” ünitesinde “Discussing about the most basic human values.” Yani “En temel insan değerlerini tartışma “şeklindeki ifade programda değerlere yer verildiğini göstermektedir.

2017 öğretim programında değerler kavramı öncelikle 1739 sayılı kanuna göre programın hazırlandığının belirtilmesiyle yerini almıştır. Diğer tüm programlardan farklı olarak etik ve değerler eğitime özel bir yer almıştır. Programda Türk Milli Eğitimi’nin genel hedeflerinde belirtildiği gibi hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerindeki yetkinliğin yanı sıra evrensel, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerler ve etik bilincini arttırmayı amaçladığı açıkça belirtilmektedir. Hedeflerin ve örnek kullanımların bu amaç doğrultusunda yeni müfredata entegre edildiği ifade edilmektedir. Öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilere aktarılması gereken anahtar değerler şunlardır: dostluk, adalet, dürüstlük, öz kontrol, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve özgecilik. Tüm bunlara ek olarak diğer programlarda olduğu gibi ünitelerde yer alan işlevlerin bu değerlere referans olduğu açıktır.

4.7. Kültür

Literatürde de değinildiği üzere dil ve kültür ayrılmaz bir bütündür. Bu bölümde geçmişten bugüne değişikliğe uğrayan programlarda “kültür” ögesi incelenmiştir.

1973 öğretim programında kültür için özel bir bölüm bulunmazken, “Açıklamalar” bölümü “Genel İlkeler” başlığı altında “öğretmenin ilk görevinin dili

sevdirmek, dil hakkında ilgi uyandırmak ve bu ilgiyi beslemek “olduğu belirtilmiştir. Öğrencide sevgi uyandırmak duyuşsal zekayı desteklediği için öğrencide öğrenme kolaylığı oluşturacağından öğrenilen dilin kültürüne de paralel bir durum oluşacağı söylenebilmektedir. Başka bir maddede “öğrenilen dilin ülkesi ve orada yaşayan çocukların oyun ve yaşayışları hakkında bilgi verilmeli ve resimler gösterilmelidir” ifadesiyle kültürler arası aktarım yansıtılmaya çalışılmıştır. Bir diğer unsur ise Melanlıoğlu (2008)’na göre, dilde okur yazar seviyesinde bile olmak bir kültür aktarımıdır. Dolayısıyla okuma için “kolaylıkla okuma” ve yazma için “düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneği kazandırmak” bu duruma örnek verilebilmektedir.

2002 öğretim programında ifade edilen iletişimci yaklaşımla birlikte gerek ulusal gerekse uluslararası anlamda kültür birikimine sahip olunacağı yönünde ifadeler bulundurmakta dil ve kültür ayrılmaz bir bütün olarak ifade edilmektedir. Bu durumu Milli Eğitim Temel Kanunu madde 2 ile desteklemişlerdir. Program hazırlık ilkelerinde geçen “Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması” ifadesiyle kültürel etkileşimin izleri görülmektedir. “Öğrenciyi güdüleme ve yüreklendirme” ilkesiyle de duyuşsal alan desteklenerek kültür öğrenimi için alt yapı oluşturulmuştur. Diğer yandan, yabancı dil öğretim ilkelerinde yer alan amaç dilin kültürel öğelerinin açıklanması ve amaç dilin yaşadığı kültürü tanıtabilmek üzere öğretilmesi “ifadeleri programda kültürün de bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

2007 öğretim programı önceki programla benzer şekilde iletişimci yaklaşımla birlikte kültürün önemli bir noktaya yerleştiği görülmektedir. İletişimci yaklaşımın programda yer almasıyla kültürler arası yetilerinin geliştirilmesinin de hedeflendiği özellikle vurgulanmıştır.

“Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” ve “Avrupa Dil Gelişim Dosyası” çok dillilik ve kültür eksenli etrafında Avrupa konseyinin dil/kültür politikaları çerçevesinde oluşturulmuştur. Programların hazırlanmasında AOBM’in temel alındığı düşünülürse kültürün program içindeki temel yapı taşlarından olduğu söylenebilmektedir. Bu durum program vizyonunda yer alan “*öğrencilerin farklı kültürleri tanıyarak kendilerini geliştirebilmeleri*” ifadesiyle desteklenmiştir. Kaldı ki programın yapısında ve kapsamında belirtilen “hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma,

kültür değerlerini ayırt etme, yazlı ve sözlü ürünlerle farklı kültürleri tanıma, kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma” gibi ifadelerle kültürel etkileşimin program genelinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Önceki programla birlikte ele alındığında 2007 programında kültür konusunun odak noktalarından biri olduğu söylenebilmektedir.

2011 öğretim programı “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” doğrultusunda hazırlanmıştır. Söz konusu metinde çok dillilik ve kültür temel çerçeveyi oluşturduğundan programda kültürün önemli bir yere sahip olduğu açıkça söylenebilmektedir. 2007 programında olduğu gibi “Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları” başlığında ve “program yapısı, kapsamı ve vizyonu” nda kültürel etkileşim üzerinde özellikle durulmuştur.

2014, 2016 ve 2017 ye ait öğretim programında kültür unsuruna aynı niteliklerde yer verildiği için, üç program tek başlık altında incelenmiştir. Kültür konusu üç programda da önceki programlara göre daha detaylı ele alınmışlardır. Programlarda İngilizce, bugünün küresel dünyasında kullanılan uluslararası dil olarak ifade edilmekte ve farklı kültürlerin iletişimi sağlamak için birbirleriyle sürekli temas halinde olmasıyla kültürel etkileşimin aktif olarak sağlandığı vurgulanmaktadır. Teknolojinin aktif olarak kullanımıyla birlikte kültürel engelleri kaldırma ve çok kültürlü farkındalığı artırma potansiyelinin ortaya çıktığı özellikle belirtilmiştir. Sohbet odaları, sanal dünyalar ve elektronik tartışmalarla kültürel etkileşimin artabileceği ifade edilmiştir. Kültür unsuru materyal tasarımı da özellikle yer almıştır. Öğretim materyallerinin kültürel açıdan duyarlı ve başkalarının kültürlerine karşı tarafsız olunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Programda yer alana 6. tema tamamen kültür unsuruna ayrılmış ve kültürel farkların tanımlanmasına yönelik işlemlere yer verildiği görülmüştür.

4.8.Değerlendirme

Çalışma kapsamında incelenen programlar, ölçme değerlendirme teknikleri, ölçme değerlendirme araçlarının niteliği, süreç öncesi, süreç sonrası ve sürecin aktif olduğu durumlar açısından ele alınmıştır.

1973 öğretim programında değerlendirmeye yönelik herhangi bir bölüm bulunmazken ölçme-değerlendirmenin “amaçlar” çerçevesinde yer alan maddelere göre yapılabileceği özellikle belirtilmiştir. Değerlendirmede kullanılabilecek herhangi bir teknik, yöntem, araç belirtilmemiştir. “Amaçlar” başlığında belirtilen hedefler doğrultusunda değerlendirme yapılabileceği belirtildiğinden daha çok süreç sonucuna yönelik bir değerlendirmenin benimsendiği söylenebilir.

2002 öğretim programında dil becerisini ölçmede iletişimsel yaklaşım ve bütüncül yaklaşımın zaman zaman birbirine benzediği belirtilmiştir. İletişimsel testlerin iletişimde dilin nasıl kullanıldığını, iletişimin ne derece işlevsel ve etkili olduğunu göstermede önemli olduğu vurgulanmıştır. Diğer yandan iletişimsel değerlendirmenin öğrenci becerisini farklı açılardan ele alarak bölünebilirlik ilkesine göre olduğu ifade edilmiştir. Örneğin, doğal bir ortamda bir bireyin konuşabileceği belirtilirken yazma ve okumada durumun tam tersi olabileceği bu yüzden de iletişimsel testlerin yetenek testlerinde kullanıldığının altı çizilmiştir.

İletişimsel testlerin uygulanan ülkenin kültürlerini yansıtması, test içeriğinin testi alan gruba uygun olması ve güncel hayatı yansıtması gerektiği de vurgulanmıştır. Bu testlerin en önemli olabilecek özelliklerinden birinin öğrenci gereksinimlerinin net ve detaylı oluşu şeklinde belirtilmiştir. Sonuç olarak iletişimci testlerin niceliksel değerlendirme yerine, niteliksel değerlendirmeyi ele aldığı belirtilmiştir. Böylelikle öğrencilerin farklı becerilerdeki başarıları gözlemlenebileceği ifade edilmiştir.

Programa göre öğrenci başarıları öğretmen tarafından altı ölçüt çerçevesinde değerlendirilmektedir: İzleme testleri, başarı testleri, öğrencinin sınıf için sözlü ve yazılı proje sunumları, öğrencinin ikili ve grup çalışmalarında derse katılımı, görsel işitsel araçları dikkatle izleme, kullanma ve düzenli defter tutma, yabancı dile ilişkin gösterdikleri tutum ve davranışlar. İzleme testleri ile gelişmenin, başarı testleri ile süreç sonundaki birikimin kontrol edildiği belirtilmiştir. Programda test hazırlarken dikkate edilmesi gereken hususlara, bir testte bulunması gereken özelliklere ve uygulanacak test tekniklerine yer verildiği görülmüştür.

Programda test hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar: Kültürle ya da uzmanlık gerektiren bilgilerden kaçınılması, sorunların herkes tarafından aynı anda

aynı şekilde algılanması, yönergelerin açık ve net olması, ölçülmek istenen bir becerinin başka bir beceri ile bağdaştırılmaması, öğrencinin metni anladıktan sonra sorulara yanıt verebilecek olması, kullanılan ölçme tekniklerinin öğrenme-öğretme teknikleriyle paralel olması, soruların kolaydan zora doğru gidişi, test süresinin öğrenci özellikleri dikkate alınarak belirlenmesi, sınıfta yapılan testin değerlendirilmesi şeklinde detaylandırılmıştır.

Bir testte bulunması gereken özellikler: geçerlik, güvenilirlik, kullanışlılık ve değerlendirme, özdenetim olarak belirtilmiştir. Test teknikleri ise bilgi transferine dayanan sorular, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları şeklinde üç başlıkta toplanmıştır. Dört temel becerinin farklı şekillerde ölçülebilirliğine değinilmiş ve örneklerle desteklendiği görülmüştür. Dinleme becerisinin programda yazma ya da çoktan seçmeli sorularla ölçülebileceği belirtilmiştir. Konuşma becerisinin söyleşi, rol yapma, grup tartışmaları, benzetim ve doğaçlama, bir resmi betimleme ya da resimle ilgili sorular yanıtlama ile ölçülebileceği belirtilmiş ve örneklerle desteklendiği görülmüştür. Okuma becerisinin genel olarak anlaşılma düzeyini ölçen kısa yanıtlı sorular ve metin içeriğindeki ayrıntıların anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen sorularla ölçüldüğü belirtilmiştir. Yazma becerisinin ise sözcük, cümle, paragraf ve kompozisyon gibi alanlarda ölçülebileceği belirtilmiş, kontrollü yazma soru tiplerin tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2007 öğretim programında değerlendirmenin öğrenme odaklı olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda değerlendirmenin dil becerisi gelişim seviyesi, günlük yaşamda kullanım, eleştirel düşünme, problem çözme ve dil becerilerini yaratıcılıkta ne seviyede kullandığı, sosyal beceri gelişme düzeyi dikkate alınarak değerlendirme yapıldığı belirtilmiştir. Önceki programa göre değerlendirme konusuna daha detaylı yer verilmiştir. Dil becerilerinin ölçümü için dört ayrı beceride kullanılmak üzere kullanılabilecek araç detaylarına değinilmiştir: Dinleme becerisi için kısa sohbetleri, diyalogları, konuşmaları, konferansları dinleme; konuşma becerisi için röportaj, resim tanıtımı, tiyatro, problem çözme (grup çalışması ya da ikili çalışma); okuma becerisi için ana fikri bulma, parçadaki anahtar bilgiyi bulma; yazma içinse mektup, anı, rapor, mesaj, yönerge yazma gibi yöntemlerin kullanılabileceği belirtilmiştir.

Dil becerilerinin yanında dil alanlarının değerlendirilmesine de değinilmiştir. Bu alanlardan ilki dilbilgisidir. Dilbilgisinin iletişimsel yaklaşımın önem kazanmasıyla yerinin ve öneminin değiştiği ifade edilmiştir. Dilbilgisinin, yazma ve konuşma becerisinin incelendiği bir performans testinde ölçülebildiğine değinilmiştir. Yani yazma ve konuşma becerilerine yönelik test/sorular oluşturulurken öğrencinin dil bilgisini kullanmak durumunda olduğu, böylelikle dil bilgisi yeteneğinin de ölçüldüğü belirtilmiştir. Dilbilgisinde ölçme ve değerlendirmenin farklı soru tipleriyle yapıldığına değinilmiştir: Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı sorular, sözcükten sözcük türetme, birleşim ve yeniden düzenleme çalışmaları bunlardan bazılarıdır. İkinci alan kelime bilgisidir. Bu alan için günlük hayatta konuşma dili kelimeleri ve bazı kelimelerin anlamlarının bilinme düzeyinin ölçüldüğü ifade edilmiştir. Üçüncü alan ses bilgisinin ölçülmesidir. Öğrencilerin fonoloji becerilerinin; röportaj, eşle iletişim, sesli ve görüntülü kayıt uyarıcılarına tepki, gözlem ve görüşmeler yoluyla ölçülebildiği belirtilmiştir.

Programda kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak performans değerlendirme (performans ve proje), öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğrenci dosyası gibi ölçeklerin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu durumdan çıkarımla süreç aşaması ve süreç sonunda ölçme değerlendirmenin baskın olduğu söylenebilmektedir.

2011 öğretim programında dersin genel amaçları ve kazanımlarına uygun öğretim etkinlikleri ile birlikte ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi gerektiğine değinilmiş ve çeşitli başlıklarda ölçme-değerlendirmeye yer verilmiştir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini kullanmadaki gelişimleri, günlük hayatta kullanma oranları, sosyal becerilerindeki gelişim izlenerek değerlendirilmenin yapıldığına değinilmiştir. Sonraki çalışmaların içeriği ve seviyesi öğrencilerin öğrenme durumları, belirlenen kazanımları edinme ve günlük yaşamda kullanma durumları belirlenerek düzenlenebileceği belirtilmiştir. Performans değerlendirme çalışmaları için araç ve yöntemleri proje, performans ödevi, poster, afiş gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme olarak belirtilmiştir. Dil becerisinin ve dil öğelerinin ölçülmesi için 2007 programıyla benzer yöntem, teknik ve araçlara değinildiği görülmüştür. Bu

programda ölçme değerlendirme yöntem ve araçları nitel ve nicel olarak ikiye ayrılmıştır. Nitel değerlendirmelere sözlü sunum, proje, performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, ürün dosyası (portfolyo), gözlem, kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme; nicel değerlendirmelere ise kısa cevaplı sorular, açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlış tipi sorular örnek verilmiştir. Tüm verilen detaylar programın bütününde değerlendirildiğinde ölçme-değerlendirmenin ağırlıklı olarak sürecin aktif olduğu zaman aralığı ve süreç sonunda yapıldığı söylenebilmektedir.

2014, 2016 (hazırlık) ve 2017 öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme bölümünün neredeyse birebir aynı olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultu üç program aynı başlıkta incelenmiştir. 9-12. sınıf İngilizce müfredatındaki değerlendirme aynı zamanda alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin bir karışımı olarak belirtilmiştir. Programda her türlü öğrenci çıktısının değerlendirme için kullanılabileceği belirtilirken, müfredatta önerilen temel değerlendirme türleri “tartışma zamanı aktiviteleri ya da video blog uygulamasıyla dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirme ve dört dil becerisinin tamamının yanı sıra kelime, yapı, telaffuz gibi diğer bileşenlerinin Tech pack, sınıf içi sınavlar ya da e-portfolyolar aracılığıyla değerlendirilmesine değinilmiştir. Hangi değerlendirme aracı kullanılırsa kullanılsın, iletişimsel değerlendirme görevlerinin tasarlanmasına ve müfredatın uygulanmasında dilin üretiminin değerlendirilmesine önem verilmesi özellikle tavsiye edilmiştir. 9-12. sınıf İngilizce programı temel olarak işlev ve becerilere dayalı olduğundan, öğrenci performanslarını entegre becerilerin değerlendirilmesine yönelik değerlendirme görevleriyle değerlendirmenin önemli olduğu ve bütünlük değerlendirme türlerinin de yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Dört dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik bir önceki programla benzer aktivitelere yer verdiği de görülmüştür.

Programlarda değerlendirme geri bildirim kaynaklarının çok boyutlu oluşuna değinilmiştir. Öğrencilerin sistematik ve net bir şekilde öğretmenlerinden, akranlarından, e-değerlendirme araçlarından ve /veya ebeveynlerinden sistematik dönüt aldıkları belirtilmiştir. Önceki programlar göz önüne alındığında “ebeveyn” değerlendirmesinin ilk kez yer aldığı görülmektedir. Öz değerlendirme kontrol listeleri,

rubrikler, çevrim içi ve çevrim dışı yapılabilecek kısa yansıma raporları ile öğrencilerin kendi dil öğrenimi ve performanslarında, kendi gelişimlerini bireysel değerlendirmede yansıtıcı olmaları konusunda cesaretlendirildiği vurgulanmıştır.

Diğer programlarla benzer şekilde değerlendirmenin öğrenme amaç, materyal ve görevlerine yönelik olduğu, İngilizce öğrenimini geliştirmek ve kontrol etme amacıyla kullanıldığı anlama, üretme ve analitik becerilerin gelişmesinin hedeflendiği bir aşama olarak belirtilirken diğerlerinden farklı olarak çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma, gibi geleneksel ölçmelerden ziyade iletişimsel aktiviteleri vurgulayarak dilin gerçek kullanımının ölçülmesini desteklemiştir. Ayrıca programda farklı dönüt sağlayıcılara yer verildiği açıktır.

4.9.Bulguların Değerlendirilmesi

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan “1973-2017 yılları arası 9. sınıf İngilizce öğretim programlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu ve hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme düzeyinde benzerlik ve farklılıklar nelerdir? ile “kültür, değer ve teknolojinin programlardaki yerine yönelik elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Programlar genel içerik olarak değerlendirildiğinde her program değişikliğinde programlara yeni bölümlerin eklendiği, daha düzenli programlar oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunlardan ilk göze çarpanlar, program isimlerindeki ve dillerindeki değişikliklerdir. Program 1973 yılında “yabancı dil öğretim programı” adıyla ifade edilirken, 2002 öğretim programında yabancı dil ifadesinin ilgili dil ismiyle “İngilizce öğretim programı” olarak değiştirildiği ve bugüne kadar ilgili dil isimleriyle devam ettiği görülmektedir. Bu değişikliklerle paralel olarak program yazım dillerindeki ağırlığın 2014 öğretim programı itibarıyla Türkçe’den hedef dil olan İngilizce ‘ye kaydığı görülmektedir. 2013 yılında uygulamaya konulan alan sınavlarıyla birlikte 2014 programının İngilizce ağırlıklı düzenlenmesi paralellik göstermektedir. Alana hâkimiyetin, İngilizce sınavıyla ölçüldüğü düşünüldüğünde, öğretim programının İngilizce oluşuyla öğretmenin dile hakimiyeti arasında sıkı bir

ilişki vardır. Öğretmen ilgili dile hakimiyeti ölçüsünde öğretim programını uygulayabilecektir.

Öne çıkan bir diğer konu “içindekiler sayfası” olmuştur. Bozdemir (2015), içindekiler sayfasını bir bütünü oluşturan bilgilerin (konu başlıkları, alt başlıklar) yer aldığı, kilit bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran, zaman kazandırıcı bölüm olarak ifade etmiştir. 1973 ve 2002 programlarına bakıldığında programın aslında kısa bir özeti olarak nitelendirilebilecek “içindekiler” sayfasının olmadığı dikkat çeken ilk detay olmuştur. Bu iki programda öğretmenlerin istediği bölüme doğrudan erişim sağlaması mümkün olmayıp, sayfaları inceleyerek ya da sayfa kenarlarına alabilecekleri notlarla istedikleri bölüme erişim sağlamaya çalışabilecektir. 2007 programıyla birlikte programlara içindekiler sayfasının eklendiği ve programların daha düzenli bir biçim aldığı görülmektedir.

Dikkat çeken bir diğer unsur programlara kaynakça sayfasının dâhil edilmesidir. 2007 programına dek incelenen programlarda “kaynakça” sayfasının bulunmadığı görülmekte, 2007 programıyla birlikte bu bölümün dokümanlarda yerini aldığı ve takip eden programlarda atıflarla birlikte kaynakçanın geliştirildiği görülmektedir. Coşkun (2016), öğretimin niteliğinin artırılması ve daha geniş kaynaklara ulaşılabilmesi adına, programlarda kaynakçanın detaylı bir şekilde bulunması gerektiğini raporunda özellikle belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında 2007’ye kadar programlarda herhangi bir kaynakçanın bulunmayışı bir eksiklik, programlarda yer almaya başlaması da bir gelişme olarak görülebilmektedir.

2002 öğretim programı itibarıyla programlara açıklama niteliğinde bölümlerin dâhil edildiği de göze çarpan bir diğer unsurdur. Bu programda, “Giriş” bölümüne yer verilerek, evrensel gelişmelerden bahsedilmiş ve bu doğrultuda program yenileme sebeplerine değinilmiştir. 2007 ve 2011 öğretim programlarında giriş bölümüne ek “vizyon” bölümü yer almış ve bu bölümlerde bilişsel becerileri gelişmiş, sosyal bireyin yetiştirilmesinden bahsedildiği görülmüştür. Birey dört beceriye hâkim, kendisine ve çevresine yönelik sorumluluk sahibi, öğrenmelerini gerçek yaşama uygulayan, yeteneklerinin bilincinde, yaşam boyu öğrenme tutumuna sahip bir birey hedeflenmiştir. 2014 programıyla birlikte 2017 yılına ait iki programda da vizyona yer verilmediği ve giriş bölümünde birkaç ifadeyle programın genel amacına değinildiği

görülmüştür. “İngilizce öğretim programının gerekçesi (Rationale behind the 9th-12th Grades English Curriculum)” başlığı altında da vizyondaki hedeflere ulaşımın özetlendiği söylenebilmektedir.

Programlardaki tema sayıları ve ders saatleri incelendiğinde, 2014 yılına kadar hem tema sayılarının hem de ders saatlerinin azalmaya başladığı görülmüştür. 2014 programıyla birlikte tema sayısının “10” olarak sabitlendiği ama ders saatlerinin düşmeye devam ettiği görülmektedir. 2014 programında her bir tema için uygulanması gereken ders saati 6, toplam tema sayısı 10 olarak belirlenmişken, 2017 programında ders saatinin 4’ e indirildiği görülmektedir. Literatürde ortaöğretim 9.sınıflar bağlamında yürütülen yabancı dil öğretim programlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, Altın (2018), Baydır (2018), Yüce (2018), Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017), Akkaş (2015) ders saatlerini yetersiz görmüş ve bunu içeriğe uyum sağlayarak amaçlara ulaşmada olumsuz bir faktör olarak betimlemişlerdir.

Programların genel yapısına felsefe açısından bakıldığında hiçbir programda net bir şekilde felsefenin ifade edilmediği görülmektedir. Coşkun (2017), öğretim programı etkililiğinin, öğretmenlerin aynı çerçevede buluşmasının belirlenmiş ve net bir şekilde ifade edilmiş eğitim felsefesinden geçtiğini özellikle vurgulamıştır. Tarihsel bağlamda eğitim politikalarımızda yer alan felsefelerle bakıldığında 1968’de öğretmenin merkeziyetçiliğinden öğrenci merkezliliğe yönelmiş, bireye ve özgürlüklere önem veren ilerlemeci felsefeden etkilenmiş bir anlayışın, 20.yy sonlarına doğru milli ve kültürel değerlerini bilen, toplumla uyumlu, bilgili ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesini vurgulayan esasiciliğin (Ulubey ve Alkaç, 2017), 21.yy başında ise tutarlılık ve anlamın arandığı, var olan bilgilerin öncekilerle yorumlanıp yeniden düzenlenip, yeni bir anlam çıkardığı, öğrenmenin önceki deneyimlerle birlikte çevreden de algılanan gerçekliğin yorumlanmasıyla gerçekleştiği yapılandırmacılığın yansımaları görülmektedir (Fosnot, 2007). Çalışma kapsamında incelenen öğretim programlarında özellikle 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ilk maddesinde realizm, ikinci maddesinde realizm destekli idealizm, üçüncü maddesinde ise pragmatik bir anlayışa değinildiği söylenebilmektedir. Programların genel yapısına bakıldığında öğrenci merkezli oluşu ve öğrenci ihtiyaçlarına paralel hazırlanmaya çalışılan programlar olarak planlandığından 2005 ve sonrası programlarda ilerlemeci bir yaklaşımın da yürütüldüğü söylenebilmektedir.

Amaçlar çerçevesinde bakıldığında öncelikle 1973 programı harici tüm programlarda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na yer verildiği ve amaçların bu bağlamda şekillendirildiği ifade edilmektedir. 1973-2017 yılları arasında programın genel amaçlarının farklı başlıklar altında olduğu, düzenli bir şekilde tek bir başlıkta yer almadığı görülmektedir. Örneğin, 1973 programında “amaçlar”, 2002 programında “genel hedefler”, 2007 programında “Programın yapısı” başlığı altında “Genel amaçlar” ve “kapsam”, 2007 ve 2011 programında “vizyon” ve “genel amaçlar” başlıklarında, 2014 ve sonrasındaki programlarda ise giriş kısmında genel amaca değinilirken dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma için detaylara “beceriler (skills)” başlığında değinildiği görülmüştür.

Programlar kazanımlar açısından incelendiğinde öncelikle dikkat çeken ilk konu, yapılan her değişikliğin temelinde Batı'nın örnek alınmasıdır. 1973 programında dil gelişimi için Avrupa'da düzenlenen sempozyumların takibi ile Batı'nın örnek alınması programlara yansımaya başlamış ve 2011 öğretim programıyla da öğretim programlarına Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin tamamen yerleştiği görülmektedir. Tüm programlar incelediğinde hazırlık sınıflarını dâhil eden öğretim programlarında hedef dil seviyesi B1+ olarak belirtilirken, normal öğretim olan liselerde hedef dil A2 olarak belirtilmiştir. Dil seviyeleri konusunda dikkat çeken en önemli ifade, her program değişikliğinde 9. sınıfa başlayacak öğrencilerin 8 yıllık İngilizce öğretimine rağmen A1 seviyesinden başlatılmasıdır. 2017 programında yer alan “Dil yeterliliği düşük olarak 9. sınıfa başlayan öğrencilerin A1 düzeyinde kelime bilgisi, işlev ve yapıları üzerinde durularak dil seviyelerinin geliştirilebileceği belirtilirken, yüksek dil yeterlilik düzeyindeki öğrencinin de yine A1 düzeyinde konuşma ve yazma gibi becerilerine ağırlık verilerek A2 düzeyine zaman ayrılabilmesi” ifadesiyle de bu durum açıkça belirtilmektedir. Ortaokullardan liselere geçiş aşamasında düzenlenen merkezi sınav sistemlerinde öğrencilerin yerleştirmelerinin gerçekleştirildiği lise müdürlüklerine, öğrencilerin hangi seviyede olduğunu gösteren herhangi bir bilgilendirme yapılmamaktadır. Dolayısıyla A2 seviyesinde olması hedeflenen 8. sınıf öğrencisinin 9. sınıfa geldiğinde tekrar A1 düzeyinde öğrenim görmesi öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecektir. Hedefler konusunda dikkat çeken başka bir nokta 2014 öğretim programına dek dört dil becerisinin kendi başlıkları altında ilgili hedeflerine yer verilmesidir. 2014 ve sonrasındaki programlarda ise

içeriğe ait temayla ilişkilendirilerek verilmeye çalışıldığı, kısaca becerilere bütüncül olarak yer verildiği görülmüştür. Bütüncül dil sınıflarında çocuklar dili tüm yönleriyle kullanarak anlamları belirtmeye, öğretmen-öğrenci ve öğrencilerinin birbirleriyle iş birliği içinde dünyayı anlayabilecekleri aktivitelerle mevcut becerilerini kullanarak iletişim kurmaya çalışmaktadır. Dil öğrenme konusunda sorunu olan, motivasyonu düşük öğrenciler olsa dahi bütüncül yaklaşım aslında bir kaynaştırma ortamı sunduğundan öğrencilerin motivasyonunu artırarak aktif katılım sağlayacaktır (Turan ve Ege, 2003). 1973'deki programda önce dinleme ve konuşmaya önem verildiği, yani beceriler arasında sıralama yapıldığı dikkate alınırsa, tüm becerilerin birbirlerinden ayrılmaksızın aynı tema içinde geçmesinin önemli bir gelişme olduğu söylenebilmektedir.

Programın içerik boyutunda programlarda tematik bir yaklaşımın hâkim olduğu dikkat çekmiştir. Programlar genel olarak ele alındığında temaların belirlenirken odak noktanın öğrenci ve iletişim olduğu özellikle vurgulanmıştır. 2002 programında temaların programda sabit olarak yer aldığı ve en yüksek tema sayısına sahip olduğu, 2007 programıyla temaların öneri boyutuna çekilip, hedeflenen tema ve kazanımlar doğrultusunda seçilebileceği ve tema sayısının azalmaya başladığı, 2011'de ise bambaşka bir şekilde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni dil seviyeleri doğrultusunda şekillendiği, 2014 ve sonrasındaki programların tamamen iletişim odaklı olup, temaların hedeflenen işlevler (functions) etrafında şekillendiği görülmüştür. Bu yaklaşım aslında Harmer (2014) 'ın da değindiği gibi içerikte esneklik olduğunu göstermektedir. Programlara bakıldığında bir işlevin başka bir üniteye tekrarlandığı böylece tekrar yoluyla pekiştirmenin hedeflendiği ve dolayısıyla sarmal bir yaklaşımın uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları mevcut durumu önceki öğrenmeleriyle karşılaştırarak yapılandırmasıyla yeni öğrenmelerini düzenledikleri göz önüne alındığında, sarmal yaklaşım yeni bir düşünce ya da uygulamanın önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmelerinde yardımcı olacaktır (MOE, 2005; Tan and Gopinathan, 2000). Demirel (2008)' de sarmal yaklaşımla zaman zaman önceden öğrenilmiş konuların tekrarlarla konunun hatırlanıp, kapsamının genişleyebileceğine vurgu yapmaktadır. Dilin unutulmaya müsait bir yapısı olduğu düşünülünce sarmal yaklaşımın dili canlı tutacağı söylenebilmektedir. Diğer yandan konuların, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru düzenlenmesi de

dikkat çeken önemli bir detaydır. Fakat bu olumlu gelişmelere rağmen, Altın (2018), Baydır (2018), Yüce (2018), Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017), Akkaş (2015) ın da belirttiği gibi ders saati ve tema/içerik uyumsuzluğu bu durumu olumsuz etkileyen faktör olarak görülmüştür.

Programlar öğrenme-öğretme süreci kapsamında incelendiğinde önemli değişiklik ve gelişmelerin yaşandığı görülmüştür. Programların tümü birlikte ele alındığında çağın gereklilikleri doğrultusunda revizyon gördüğü tüm programlarda ortak bir ifadedir. Diğer yandan “iletişim” tüm programların ortak noktası olduğu açıkça söylenebilmektedir. Programlardaki yöntem ve teknikler incelendiğinde yöntem ve tekniklerin sunuş yolundan buluş ve araştırma-inceleme doğru yönlendiği görülmektedir. Bilen (2002)’ in de ifade ettiği gibi programı oluşturan unsurların herhangi birinde gerçekleşecek bir değişiklik programın öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir. 1973’den bugüne öğretim programları incelendiğinde, uygulanan yöntem, teknik ve materyallerin daha çok teknolojiye dönük gelişme gösterdiği görülmektedir. 2014 programıyla bilgisayar ve mobil destekli uygulamalar programlarda yer almıştır. Burada, öğrenme-öğretme ortamı devreye girmektedir. Yalçın (2017), öğrencilerin dil becerilerini geliştirme noktasında fiziki ve teknolojik şartların uygun halde olması gerektiğine değinirken, literatürde yapılan çalışmalarda sınıf ortamlarının fiziki ve teknik donanım seviyesinin yetersiz olduğunu gösteren pek çok çalışma olduğu görülmektedir (TEPAV, 2014, Demirpolat, 2015 ve Babacan, 2016). Canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için uygun bir ortama ihtiyaç duydukları dikkate alındığında, dil de yaşayan bir varlıktır ve gelişimi için uygun bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır.

Bunlarla birlikte öne çıkan diğer önemli iki faktör öğretmen ve öğrenci rolleri olmuştur. Geçmişten bugüne öğrenci rolleri de programlarda yapılan değişikliklerle birlikte yeniden şekillenmiştir. 1973’den bugüne yapılan her değişiklikte öğrenci biraz daha merkeze çekilmiş, öğretmen de lider kimliğinden rehber kimliğine yönlendirildiği anlaşılmıştır. Programlarda öğretmenin rehber niteliğine sahip olması çok önemli bir husustur çünkü arka planda öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı, onlarla birlikte hareket eden, birlikte karar almaları öğrencilerle birlikte gerçekleştiren öğretmen bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencileri karşılaştıkları güçlüklerde onlara yardımcı olan, öğrenim alanlarıyla ilgili yönlendiren bir niteliğe sahiptir (Kıncal

2002). Programlardaki öğretmen rolleri incelendiğinde, 2014 öncesi programlarda öğretmen rollerinin detaylı bir şekilde betimlenmeye çalışıldığı görülürken, 2014 ve sonrasındaki program değişikliklerinde öğretmen rollerinin programların değişmesine rağmen sabit kalması dikkat çekmiştir.

Yabancı dil konusundaki başarıyı gösteren bazı uluslararası raporlarda ne yazık ki Türkiye oldukça gerilerde yer almıştır. Bu soruna yönelik yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde bu sorunun arka planındaki sebeplerden birinin öğretmen niteliği olduğu belirtilmiştir. Yalçın (2017) çalışmasında öğretmen yetkinliğinin KPSS alan sınavlarıyla ölçülmeye çalışıldığına değinmiş ama bunun yetersiz olduğu ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrenimleri boyunca yüksek seviyede nitelik kazandırılması için üniversitelerin de bu konuya önem vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Sonuçta yetkinlik seviyesi düşük olan bir öğretmenin kendisi için tanımlanan rolleri de yerine getirmesinde aksaklıkların yaşanma ihtimali doğacaktır.

Programda kullanılan materyaller, içerik, tema, yöntem ve teknikler doğrultusunda öğretmen rollerinin de şekillenmesi gerekmektedir. Örneğin; 2014 programı itibarıyla programlarda teknolojinin programların merkezine oturduğu ve yöntem, teknik ve materyallerin bu bağlamda bilgisayar tabanlı, mobil tabanlı öğretim gibi değiştiği görülmektedir. Fakat diğer yandan öğretmen rollerinde bu doğrultuda bir değişiklik ifade edilmemiştir. Bir diğer husus da en son uygulamaya koyulan 2017 programdaki değişikliğin “değerler eğitimi” odaklı olduğu belirtilmesine karşın değerlerin öğretimini yansıtan herhangi bir ifadenin tanımlanmış öğretmen rolleri içinde olmadığı görülmüştür.

Özellikle 2014 ve sonrasındaki öğretim programlarında öğrenci “dijital yerli” olarak tanımlandığı ve programların teknolojik yapısının bu bağlamda şekillendirildiği görülürken, tanımlanmış öğrenci rollerinde, öğrencinin teknolojik yetkinliğini gösteren herhangi bir ifadenin yer almadığı görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öne çıkan bir diğer husus, öğretim programlarındaki örnek ders planları olmuştur. 1973 programı hariç 2014’e dek incelenen programlarda örnek ders planı programlarda yer almasına rağmen, 2014 ve sonrasındaki programlarda ders planı örneğinin kaldırıldığı görülmektedir. Nasıl ki öğretmen öğrencilere rehberlik ediyorsa, öğretmenlerin rehberi de ders planlarıdır.

Etkili öğretiminin kaynağı planı, düzeni ve sunumu iyi yapılmış bir ders planının sonucudur (Wood ve Jones, 1994). Yıldırım ve Öztürk (2002) yaptıkları bir çalışmada görüşü alınan öğretmenlerinin çoğunun öğretimin daha verimli ve etkili hale getirilmesinde ders planının önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla programlar düzenlenirken ders planlarının olması öğrenme-öğretme sürecini daha verimli hale getirmiştir.

Kültür ve değer unsurunun, her programda farklı boyutta yer aldığı gözlemlenmiştir. Öncelikle 1973 programı sonrasındaki programlarda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki genel amaçlara dayandırılmış, bireye kazandırılması gereken değerlere yer verildiği görülmüştür. Akabinde programlarda ünitelerde bireye öğretilmesi planlanan işlevler kapsamında değerlerin öğretilbileceği belirtilmektedir. Her program değişikliğinde ünitelere değer kavramının biraz daha yerleştiği dikkat çeken bir noktadır. Örneğin 2007 programında bireyin hem kendi hem de başka kültürleri ve değerleri anlayabileceklerine yönelik programda yer almış net ifadeler vardır. Ayrıca aynı programda “sözlük” bölümünde “değer yargılarını anlama” ifadesinin yer alması “değer” kavramına daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Takip eden 2011 programı ise Avrupa Ortak Başvuru Metni temelli olduğu ve bu metnin temelinde değer yargısı olduğu için “değerler” bir tema olarak programda yer almakta ve Atatürk, evrensel değerler, kültürel değerler, milli değerler, ahlaki değerler, sosyal değerler, demokrasi ve insan hakları, vatandaşlık, sivil toplum kuruluşları, gönüllü hizmetleri gibi değerlere yer verilmektedir. Değerlere ilişkin en çarpıcı gelişme 2017-2018 öğretim programında görülmüştür: Programın diğer programlardan ayrılma noktası olarak değerler eğitimi ifade edilmiştir. Aynı durum kültür unsuru için de paralellik taşımaktadır.

Programlardaki değerlendirme bölümü ele alındığında 1973 sonrasındaki programların değerlendirme bağlamında şekillenmeye başladığı görülmektedir. 2002 öğretim programıyla birlikte değerlendirme bölümü kendi başlığı altında yer almış ve oldukça detaylı bir şekilde soru hazırlama tekniklerine kadar anlatımı yapılmıştır. 2007 programıyla dil becerileri ve dil alanları için ayrı değerlendirme yöntemlerine değinilmiş özetle süreç aşaması ve süreç sonu odaklı değerlendirmenin hâkim olduğu görülmüştür. 2014 ve sonrasındaki programlarda karma değerlendirme yöntemlerinin (alternatif, geleneksel ve elektronik) kullanılabileceği ifade edilirken, iletişimsel

değerlendirme ve dilin üretiminin değerlendirilmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. 2017 programıyla ebeveyn değerlendirmesinin de programda yer aldığı görülmektedir. Teknolojinin sınıfa entegrasyonu konusunda sorun yaşandığının belirtildiği çalışmalar (Başal, 2015, Alkan ve Durmuş, 2013) göz önüne alınırsa, elektronik değerlendirmelerde de sorunlar meydana gelecektir.

Sınıfta iletişim odaklı aktiviteler gerçekleştirilmesine rağmen, sınavların içerik odaklı olmasından dolayı öğrencilerin iletişimsel aktivitelere göre değil, sınavın içeriğine göre çalışmaları, aynı zamanda geleneksel değerlendirme ölçütlerine dönüldüğünün de göstergesi olabilmektedir (Brown, 2004; Brown, 2005; Combee, Folse, ve Hubley, 2011; Douglas, 2010). Usta (2017) da dil bilgisi ve anlama yeteneğini ölçmeye yönelik düzenlenen, belli formlara göre hazırlanmış sınavların öğrenci becerisini ölçmeye yönelik olmadığını özellikle vurgulamış ve sınav odaklı eğitim sisteminin yabancı dil başarısını aşağı çektiğini belirtmiştir.

Son olarak çalışma kapsamında incelenen teknoloji, değer ve kültür unsurlarının ölçme ve değerlendirilmesi söz konusu olduğunda, teknoloji bilgisine ilişkin, öğrencilerin araç, program ve yazılımları kullanabilmesiyle ölçülebilmesine karşın, değer ve kültürün programlarda sürekli kazanım boyutunda yer alması değerlendirmesinin nasıl yapılacağına dair bir ibarenin bulunmaması bu konuda önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları ve kültür, değer, teknoloji kavramları zamanın akışına paralel olarak gelişme göstermesine ve öğrenci yaş, ihtiyaçları doğrultusunda materyal, yöntem ve tekniklerin hazırlandığı belirtilmesine rağmen, bu detayların program dokümanlarında kaldığı ve uygulamaya yeterince yansımadağı belirtilmiştir (Altan, 2017).

5.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Genel Bilgilere Yönelik Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen programlarda, program revizyonlarıyla birlikte, program değişiklik gerekçeleri ve amaçlarını içeren başlık giriş, vizyon, kapsam gibi farklı bölümlerin programlarda yer almaya başladığı görülmüş, ”içindekiler”, “vizyon” ve “kaynakça” bölümlerinin 2007 programıyla birlikte programlara yerleştiği, yabancı dil programı ifadesinin 2002 programıyla birlikte “İngilizce Öğretim Programı” şeklinde ifade edilmeye başlandığı, 2014 öğretim programından itibaren program yazım dilinin “İngilizce” ağırlıklı tercih edildiği, tema ve ders sayılarının azalarak dört saat İngilizce ve 10 tema olarak 2017 öğretim programında bugünkü formunu aldığı görülmüştür.

Programlar, hâkim felsefe boyutunda incelendiğinde programlarda net bir şekilde felsefenin ifade edilmediği görülmüş, dolaylı olarak 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun ilk maddesinde realizm, ikinci maddesinde realizm destekli idealizm, üçüncü maddesinde ise pragmatik bir anlayışa değinildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli ve öğrenci ihtiyaçlarına paralel hazırlanmaya çalışılan programlar olarak planlandığından 2005 ve sonrası programlarda ilerlemeci bir yaklaşımın da yürütüldüğü söylenebilmektedir.

5.1.2. Hedefe Yönelik Sonuçlar

21. yy. ihtiyaçlarına paralel olarak revize olan İngilizce programlarında, öğrencinin ihtiyaçları ve çağın gereklilikleri doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığına yönelik ifadeler olduğu görülmüştür.

Genel hedefler bağlamında incelenen programlarda, 2014 programına dek hedeflerin ilgili başlıkta verildiği görülürken, 2014 programı ve sonrasında bu bölümün kaldırıldığı, programlar birlikte değerlendirildiğinde, amaçların birbirlerini kapsar nitelikte olduğu görülmüştür.

AOBM kapsamında hedefler incelendiğinde hazırlık olmayan liselerde hedef seviye A2, hazırlık olan liselerde hedef dil seviyesi B1+olarak belirtilmiştir.

Hedefler beceri odaklı incelendiğinde 2014 yılına dek beceriler kendi başlıkları altında verildiği, 2014 ve sonrasındaki programlarda ise beceri hedeflerine ünitelerin içinde tema bazlı ve bütüncül olarak yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, hedefler 2007 programıyla birlikte öğrenciyi kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirmiştir.

Hedeflere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bağlamda bakıldığında ağırlığın bilişsel yönde olduğu görülmektedir. Zihinsel becerilerin geliştirilmesine yönelik “*ayırt etme, 5NİK için cevap arama, fark etme, karşılaştırma yapma, çıkarımda bulunma*” gibi ağırlıklı olarak bilişsel hedeflerin yer aldığı görülmekle birlikte “...zevk alır”, “...istegini belirtir”, “... değer verir.” gibi duyuşsal alanı yansıtan hedeflerin de bulunduğu söylenebilmektedir. Diğer yandan “*soru sorup cevap verme, yönerge uygulama, uygun kullanım*” gibi kazanımlarla da bilişsel temelli psikomotor becerilerin desteklendiği görülmektedir.

Dilbilgisi bağlamında, 2002’den itibaren iletişimci yaklaşımın benimsendiği vurgulanmış, bütüncül ve sarmal bir yaklaşımın izlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 2011 programında dil bilgisi konuları AOBM seviyeleri kapsamında şekillendirilerek diğer programlardan bu özelliği ile ayrılmıştır.

Kelime hedefleri bağlamında bakıldığında, 2002 programıyla birlikte kelime hedeflerinin programlarda yerini aldığı ve 2011 programı dâhil, dört temel beceriden

ayrı tutulmaksızın kelime bilgisine yer verildiği görülmüştür. 2014 programı ve takip eden programlarla birlikte, öğrenci gereksinimlerini karşılamak üzerine bir kelime öğretiminin benimsendiği ve ders başına en fazla yedi yeni kelimenin verilerek, kelimenin anlam, biçim, telaffuz ve örnek cümlelerle bir bütün olarak öğretilmesi ve sunulan tema, işlev ve becerilerle ilişkili olarak ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Telaffuz bağlamında, 1973’de özel bir bölüm programda yer almazken, Özellikle son on yılda değişikliğe uğrayan programlarda telaffuz özel bir yere sahip olmuştur. Yalnız, 2014 programı ve takip eden programlarda “sınırlı sayıda telaffuz” ifadesi dikkat çekmiştir.

5.1.3. İçeriğe Yönelik Sonuçlar

Programlar içerik boyutunda incelendiğinde, öncelikle 1739 sayılı Milli Eğitim Genel Amaç ve İlkeleri’ne uygun olarak temaların hazırlanması gerektiğinin ifade edildiği görülmüştür. 2002 programının en yüksek tema sayısı ve ders saatine sahip olduğu görülürken, takip eden programlarda tema sayısının ve ders süresinin azalmaya başladığı, 2017 öğretim programıyla içeriğin on tema, dersin ise dört saatten oluştuğu görülmüştür.

Temalar 2007 programına dek sabit bir şekilde programlarda yer almış, 2007 programıyla birlikte temaların öneri olarak verilip içinden programda belirtilen sayı doğrultusunda hedef dil seviyesine ulaşmak üzere seçilmesi gerektiği belirtilmiş, kısaca içeriğe esneklik kazandırılmıştır. 2011 öğretim programında ise temalar AOBM öngördüğü seviye düzeylerine göre ayarlanmış olup ünitelerin bu doğrultuda şekillendirildiği görülmektedir. 2014 arası programlarda da temalar iletişimsel odaklı ünitelendirilmiş olup her üniteye dört dil becerisi, kazanılması gereken temel fonksiyonlar, dil bilgisi ve gerekli materyaller bir bütün halinde yer almıştır.

İçeriklerde hâkim olan yaklaşım ise sarmal boyutta olup; konuların, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru düzenlenmesi vurgulanmıştır.

Buna ek olarak, içeriğin belirlenişinde dil öğrenenlerin profili, yaşı, ilgi alanları ve dil seviyesinin dikkate alındığının ifade edildiği görülmüştür.

5.1.4. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar

1973 sonrası hazırlanan programlarda öğrenci, öğretmen rehberliğinde dersle ilgili aktivitelerini gerçekleştirebilen bireyler olup, programın merkezinde bulunmaktadır. Öğretmenler ise öğrencilere rehber, derse yönelik istek ve motivasyonlarını arttırıcı, teşvik edici bir modeldir.

Dört temel dil becerisi boyutunda, 1973 programı haricinde herhangi bir beceriye öncelik belirtilmediği görülmüştür. Söz konusu 1973 programında ise dinleme ve konuşmaya öncelik verilmiştir. Takip eden programlarda tüm beceriler bütüncül olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Materyallerin de dilin gerçek yaşam kullanımını destekleyen, gerçeğe yakın nitelikte olması vurgusu programların ortak yanıdır.

Programlardaki materyal tasarımının, her değişiklikte teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak yönlendiği, özellikle 2014 da bilgisayar ve mobil destekli araçların hâkim olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, 2014 programıyla birlikte programlara teknoloji, bilgisayar ve mobil destekli öğretimin yerleştirildiği açıktır.

Çalışma kapsamında ele alınan programlar, yaklaşım bazında incelendiğinde, 2005 sonrasındaki programlarda yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği, temelde tüm programların gelişen çağın gerektirdiklerine ayak uydurmak adına revize edildiği ve odak noktalarının iletişimi sağlamak olduğu görülmüştür.

Sınıf ortamı boyutunda programlar incelendiğinde sınıf yönetimine ilişkin özel bir bölümün bulunmadığı, daha çok öğretmen ve öğrenci rolleri ve uygulanacak yöntem ve metotlar, kullanılacak araç-gereçler üzerinden öğrenme durumlarının anlamlı olması ve etkileşime dayandırılması, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması, hedef dille ve onun çeşitlilik içeren dilsel ve kültürel öğeleriyle ilişkilendirilmesi gerektiği üzerinde durulduğu görülmüştür.

Yöntem ve teknik bağlamında ele alındığında video, dvd, edebi metin çalışmaları, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, gramer oyunları gibi yöntem ve tekniklerden daha teknolojik alt yapıya sahip yöntem ve tekniklere yönelimin olduğu görülmüştür.

Programlar materyaller açısından incelendiğinde materyallerin 1973'den bugüne görsel, işitsel olma niteliğinden, yazılı materyal ve multimedya materyal olarak değiştiği görülmüştür.

Örnek ders planları bağlamında programlar incelendiğinde 2014 programına dek örnek ders planlarına yer verildiği, bu program sonrasında ders programlarının öğretim programlarında yer almadığı görülmekle birlikte, tematik yaklaşıma göre oluşturulmuş tablolar incelendiğinde, ders saati olmasa da tema bazlı benzer başlıklara yer verildiği görülmüştür.

5.1.5. Değerlendirmeye Yönelik Sonuçlar

Programlarda değerlendirme unsurunun 2002 programıyla şekillenmeye başladığı ve iletişimsel değerlendirmenin izlerinin olduğu görülmektedir. 2007 programıyla dil becerileri ve dil alanları için ayrı değerlendirme yöntemlerine değinilmiş, özetle süreç aşaması ve süreç sonu odaklı değerlendirmenin hâkim olduğu görülmüştür.

2014 ve sonrasındaki programlarda karma değerlendirme yöntemlerinin (alternatif, geleneksel ve elektronik) kullanılabileceği ifade edilirken, iletişimsel değerlendirme ve dilin üretiminin değerlendirilmesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. 2017 programıyla ebeveyn değerlendirmesinin de programda yer aldığı görülmektedir.

Kültür, teknoloji ve değer kavramları dolaylı ya da doğrudan tüm programlarda yer almasına rağmen bu kavramlar kapsamında oluşturulan hedeflerin ölçülmesine yönelik herhangi bir yöntem /teknikten bahsedilmediği görülmüştür.

5.1.6. Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Sonuçlar

Dünyadaki teknoloji gelişmelere paralel olarak, teknolojinin eğitim sürecine dâhil olduğu görülmüştür. 1973 öğretim programında teknolojik olarak band, plak gibi detaylar yer alırken, takip eden programlarda önce bilgisayar, sonra internet ve mobil desteğin programlara dâhil edildiği görülmüştür. Özellikle 2014 programı ve takip

eden programlarda teknoloji ve mobil teknoloji için özel bölümler ayrıldığı görülmüştür.

5.1.7 Değerlere İlişkin Sonuçlar

Programda değerler kavramı Atatürk ve etik, ahlaki ve manevi değerler olarak üzere incelenmiştir. 1973 programında Atatürk'le ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. 2002, 2007, 2011 programlarında Atatürk ve Atatürk'le ilgili konular, ilgili konu ve bölüm başlıklarında verilmişken, 2014, 2016 ve 2017'ye ait programda da Atatürk /Atatürkçülük kavramları için içeriğinde özel bir yer ayırmamış olup sadece programın 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre hazırlandığı açıkça ifade edilmiş, böylelikle programın Atatürk ve ilkelerine dolaylı olarak yer verdiği görülmüştür.

Değer bağlamında bakıldığında tüm programların dolaylı ya da doğrudan olarak değer kavramına yer verdiği açıktır. 2017 programına dek kazanımlarla birlikte yansıtılmaya çalışılan değerler 2017 programıyla doğrudan programda yerini almış ve kazandırılmak istenen değerlerin dostluk, adalet, dürüstlük, öz kontrol, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve özgecilik olarak belirtildiği görülmüştür.

5.1.8. Kültür

1973 ve 2002 programıyla kültür ve kültürler arası aktarım dolaylı olarak yansıtılırken, 2007 programıyla birlikte özellikle 2011 programında programlara Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında, kültürün programlarda önemli bir noktaya geldiği görülmüştür. 2014 ve takip eden diğer programlarda teknolojinin aktif olarak kullanımıyla birlikte kültürel engelleri kaldırma ve çok kültürlü farkındalığı artırma potansiyelinin vurgulandığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Program Geliştirme Açısından Öneriler

1. Çalışmada incelenen programlara bakıldığında sadece iki programda komisyon üyelerine yer verildiği tespit edilirken, program geliştirme çalışma grubu üyelerinden sadece birkaçının programlarda görev aldığı görülmektedir. Program geliştirme bütüncül ve dinamik bir süreçtir ve hazırlanmasından tasarlanmasına, tasarlanmasından uygulamasına kadar tüm paydaşların katılımını içerir. Dolayısıyla hazırlanacak yeni programlarda tüm paydaşlara yer verilmesi, programın etkililiğinde oldukça önemli olacaktır.

2. Çalışma kapsamındaki öğretim programları incelendiğinde giriş, içindekiler, kullanılan terimler, bölümlerin isimleri vb. bölümlerde farklılıklar görülmüştür. Bu durum ortak bir dil oluşturulması ve izlenebilirlik açısından bazı olumsuzluklara yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretim programları oluşturulurken mümkün olduğu kadar açık ve standart bir biçim seçilerek devamlılığının sağlanması hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara kolaylık sağlayacaktır.

3. İncelenen programlar dikkate alındığında, programın felsefi yaklaşımına ilişkin dolaylı ifadelerin bulunduğu, fakat özel olarak bir başlık altında çoğunda bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarının ne tür bir yaklaşımla oluşturulduğu daha açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilebilir.

4. 9. sınıf İngilizce öğretim programları incelendiğinde 2007 yılından itibaren AOBM kapsamında hedeflerin oluşturulduğu gözlenmiştir. Bu düzey hazırlık sınıfı olmayanlar için A2, hazırlık sınıfı olanlar için B1+ olarak ifade edilmiştir. Bu durum farklı okul türlerinde farklı seviyeler şeklinde bir sonuca sebep olmuştur. MEB'in öğrencilerin seviyelerine ilişkin bir düzey belirleme sınavı gerçekleştirmesiyle öğrencilerin seviyelerine uygun programı takip etmesi son derece yararlı olacaktır.

5. Programlar incelendiğinde özellikle kültür, değer aktarımı gibi konularda duyuşsal hedeflerin yeterince yer almadığı görülmüştür. Programlar tasarlanırken bu alanlara ilişkin daha çok duyuşsal hedeflerin yer alması sağlanabilir.

6. Bugün öğrencilerin dijital yerli olarak ifade edildiği dikkate alındığında öğrencilerin ilgisine daha çok hitap eden temaların düzenlenmesi durumunda öğrenci motivasyonu öğrenme için pozitif oranda artabilir.

7. Öğrenilen bilginin korunması tekrar edilmesiyle doğru orantılıdır. Programlarda uygulanan sarmal içerik yapı, oluşturulabilecek yeni bir programda da kullanılarak devamlılık sağlanabilir.

8. AOBM çerçevesinin odak noktalarından biri de değer kavramıdır. Avrupa’da dil çalışmalarının sürekli takip edildiği Türkiye’de 2007 öğretim programından itibaren AOBM’nin temel alındığı belirtilmesine karşın, değer kavramının AOBM ile birlikte programlarda paralel olarak yer bulmadığı saptanmıştır. 2017-2018 öğretim programına bakıldığında değerler eğitiminin programda kendine özel bir yer bulduğu ve evrensel değerleri içerdiği görülmüştür. Bu bağlamda evrensel değerlerin yanı sıra kendi kültürümüze ait değerlere de programlarda daha fazla yer verilebilir. Atatürkçülük vatanseverlik kapsamında bir değer olarak yeni programlarda yer alabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Çalışma sadece 9. sınıf boyutunda incelenmiştir. Diğer eğitim kademeleri ve sınıflarına ait öğretim programlarının tarihsel gelişimi ve değişimi benzer incelenebilir.

2. Bu çalışma hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme, kültür, değer ve teknoloji kavramları açısından geçmişten bugüne 9.sınıf İngilizce öğretim programlarını benzerlik ve farklılık açısından incelemiştir. En son uygulamaya koyulan öğretim programında bu çalışmada incelenen başlıkların biri ya da birkaçının etkililiği sınıf gözlemleri, öğrenci, öğretmen görüşmeleri gibi nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak araştırılabilir.

5.2.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. 1973 programından öğretmenin merkezde olduğu ifadeler mevcutken, sonraki programlarda bu durumun öğrenci merkezliliğe yönelik oluşturduğu görülmektedir. Öğrencinin daha aktif kılındığı, sürece daha fazla dahil edildiği program geliştirme sürecinin de dinamik bir bütün olması sebebiyle buna uygun hedeflerle ancak öğrenme öğretme sürecinin gerçekleşebileceği görülmektedir. Uygun

hedef ve içerik varken, öğretmenin yöntem, teknik gibi unsurlarda eksik olması durumunda programın uygulama aşamasında sorunlarla karşılaşılabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin seminer dönemlerindeki uygulamaların özellikle program okuryazarlığına ilişkin olması ve ihtiyaç analizleriyle uygun eğitimleri alması (materyal geliştirme, vb.) program etkililiği ve öğrenci başarısında önemli artış sağlayabilir. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında da öğretim programlarının özellikle incelenmesi öğretmenlerin program okuryazarlığına katkı sağlayacaktır.

2. Liselere geçiş aşamasında merkezi sınav sistemi dâhilinde ya da öğrencilerin gidecekleri okul bünyesinde dil seviyelerini ölçen değerlendirmeler yapıp, okullarda yabancı dil dersi için seviye sınıfları oluşturulabilir böylece kazanımlara sahip ya da kazanımları eksik olan öğrenci saptanarak dil beceri düzeyine uygun sınıfta de motive olmadan dil gelişimine devam edebilir.

3. Programların büyük çoğunluğunun bütüncül alt yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Kültür ve değer özellikle son yıllarda revize olan programların bir parçası olduğu görülmekte fakat bu unsurlarla ilgili herhangi bir değerlendirmenin programlarda yer almadığı görülmektedir. Bu unsurların öğrencilerde içselleştirilmesi, duyuşsal olarak ölçülebilmesi adına programın değerlendirme boyutunun tekrar gözden geçirilmesi sağlanabilir.

4. Programlarda kültür ve değer unsuru gibi bilgi ve iletişim teknolojileri yetkinliklerinin ölçülmesine yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır. Söz konusu unsurun da değerlendirilebilmesi adına öncelikle öğretmenlerin yetkinliklerinin bu yönde artırılması ve değerlendirme sürecinde teknolojik yeterliklerinin ölçülmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.

6.KAYNAKÇA

- Abdulah, S.S & Chaudhary, M. L(2009) English as a Global Lingua Franca <https://psrcentre.org/images/extraimages/27.%201412116.pdf> web adresinden 01 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Adin-Surkis, A. (2015). Teachers evaluate the new curriculum in English: views regarding evaluation and evaluation tools. *Research in Education*, 93(1), 34-59.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2015). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 17-49.
- Alhamlan, S. (2013). EFL Curriculum and Needs Analysis: An Evaluative Study. *Online Submission*.
- Alkan, A., & Durmuş, Ö. (2013). İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 110-116.
- Allen, K. (1992). *The Effect of a Textual Reading Activity at Different Phases in the Science Learning Cycle on Comprehension of Science Concept*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, America.
- Anani Sarab, M. R., Monfared, A., & Safarzadeh, M. M. (2016). Secondary EFL School Teachers' Perceptions of CLT Principles and Practices: An Exploratory Survey. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 109-130.
- Anastasiadou, A. (2015). EFL Curriculum Design: The Case of the Greek State School Reality in the Last Two Decades (1997-2014). *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 112-119.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 121-144.

- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bahiyah, A. H. (1990). The Communicative Approach to Language Teaching in the Classroom. *Akademika*, 36, 103-118
- Başal, A. (2015). English Language Teachers And Technology Education/İngilizce Öğretmenleri ve Teknoloji Eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1496-1511.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Bayındır, E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Baykara, K. (2013). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. (Editör: H. Şeker). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık, 164-182.
- Bayraktar, B. (2014). *İlkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Benavides Castillo, L. F. (2017). *A Communicative Speaking Course for 9th Grade Secondary School Level of a Public School in Soledad, Atlántico, Colombia*. Unpublished master thesis, Universidad del Norte, Colombia.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi* (1. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. *Chenelière/Mac Graw-Hill*.

- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarmadaki İşlevi. *Turkish Studies, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 221-235.
- Brooks, J. G., ve Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (First Edition). USA: ASCD Alexandria.
- Brown H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (Fifth Edition). New York: Pearson Longman.
- Calhoun, S., & Haley, J. (2003). *Improving Student Writing Through Different Writing Styles*. Unpublished Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Third Edition). Boston: Heinle and Heinle.
- Chappell, V. (2011). What makes writing so important. *Retrieved July, 30, 2014*.
- Chaves R.M., Favier L., Pelissier S. (2012). *L'Interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Cinkavuk, E. (2017). *İlkokul 2. sınıf İngiliz dili öğretim programı değerlendirmesi: Tokat örnekleme*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- CEFR (Common European Framework). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit.
- Coşkun, Y. D. (2016). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu* (Rapor No: 2016-2017). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Crawford, G. B. (2007). *Brain-based Teaching with Adolescent Learning in Mind* (Second Edition). California: Corwin Press.
- Crystal, David (2003). *English as a Global Language* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cullen, B., & Sato, K. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(12), 1-10.
- Çalık, T. (2007). sınıf Yönetimi ve Özellikleri. Küçükahmet, L. (Ed.). *sınıf Yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çankaya, P. (2015). *İlköğretim 3. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi: Tekirdağ örneği*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, G. (2009). *İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 14-30.
- Dede, C. (2009). Comparing Frameworks for “21st Century Skills”. [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf) adresinden 20 Ocak 2019 tarihinde alınmıştır.
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri. *İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık*, 183-185.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (5), 69-88.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (24. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Rapor No:131). İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık A.Ş.
- Demirtaş, Z., & 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.
- Denies, K. & Janssen, R. (2016). Country and gender differences in the functioning of CEFR-based can-do statements as a tool for self-assessing English proficiency. *Language Assessment Quarterly*, 13(3), 251-276. DOI: 10.1080/15434303.2016.1212055.
- Eaton, Sarah (2011) *21 Characteristics of 21st Century Learners* <https://drsaraheaton.wordpress.com/2011/12/07/21st-century-learners/> web adresinden 01 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Doyé, Peter (1995) "Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, In: Bausch / Christ /Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, Franke Verlag,Tübingen, s.161-166.
- Dönmez, Ö. (2010). *İköğretim 8. sınıf yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasının öğretmen ve öğrenci bakış açısından incelenmesi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction* (Second Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Duverger, M., & Giriş, M. A. S. B. (1973). Çeviren: Ünsal Oskay. *Bilgi Yayınevi, Ankara*.
- Education First (2016). *EF EPI English proficiency index*. <http://www.ef.com.tr/eipi/regions/europe/> Web adresinden 01 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.

- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11),1-39.
- Eraslan A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Erarslan, A. (2016). *İkinci sınıf İngilizce öğretim programı değerlendirmesi: Öğretmen görüşleri ve uygulamadaki hususlar*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T. & Worsham, M. E. (1994). *Classroom Management for Elementary Teachers* (Third Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Giroux, H. A., Penna N. A. ve Pinar, W. (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. (Sixth Edition), California: McCutchan Pub. Corp.
- Göçer A. (2013). *Göçer Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 25-38.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi* (1.Basım), Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gözütok, F. D. (1999). Program Değerlendirme. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: MEB Basımevi. 160-174
- Güneş, T. (2009). *İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *ÇOMÜ Dergileri*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Harmer (2014) *XIII. Geleneksel eğitim sempozyumu dil ve içeriğinin birleştirildiği öğrenme yöntemi (CLIL) bizi neden zorlar ya da zorlar mı?*
<http://www.ozelokullardernegi.org.tr/kitap/13Antalya/files/assets/downloads/publication.pdf> web adresinden 02 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.
- Harmer, J.(1991). The Practice of English Language Teaching, Chapter 11 “Class Management”, Pearson Education Limited, England, s. 235 – 243
- İğrek, E. G. (2001). *Öğretmenlerin ilköğretim İngilizce programına ilişkin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlke, F. (2001). *İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- John, P. D., & Sutherland, R. S. (2004). Teaching and Learning With ICT: New Technology, New Pedagogy? *Education, Communication & Information*, 4(1), 101-107.
- Johnson, G. M. (2004). Constructivist Remediation: Correction in Context. *International Journal of Special Education*, 19(1), 72-88.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk and H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press and the British Council
- Kambur, S. (2018). *Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karaca, B. (2018) *Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul İngilizce öğretim programı üzerine bir çalışma: Öğretmen ve program uzmanlarının görüşleri*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi
- Kıncal, R.(2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Erzurum: Babil Yayınları,
- Kırkgöz, Y (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kim, N. (2015). *Can communicative language teaching methods enhance the English language proficiency of South Korea EFL secondary school students?: A case study* (Doctoral dissertation, Cardiff Metropolitan University).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Küçük, Ö. (2008). *İlköğretim 1. kademedeki İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (10.Baskı). Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. (Second Edition). New York: Longman.
- Lewis, G. (2009). *Bringing Technology into the Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2 (1), 1-4. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Components%20of%20a%20Curriculum%20Plan%20Schooling%20V2%20N1%202011.pdf> Web adresinden 26. Kasım 2018 tarihinde alınmıştır.
- MacKeracher, Dorothy, Stuart, Theresa ve Potter, Judith (2006). *Barriers to Participation in Adult Learning*. State of the Field Report, Canada.
- Malaikosa, C., & Sahayu, W. (2019). Teachers' Challenges on Implementing EFL Curriculum in Indonesian Rural Area. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(1).
- Mappiasse, S. S., & Sihes, A. J. B. (2014). Evaluation of English as a Foreign Language and Its Curriculum in Indonesia: A Review. *English Language Teaching*, 7(10), 113-122.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*. 61(1), 6-13

McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. 2. Ed. Oxford: Blackwell Publishers.

MEB (1973). *Yabancı dil programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2002). *Anadolu lisesi (Hazırlık sınıfı ve 9,10,11 sınıflar) İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge [Elektronik versiyon]. *Tebliğler Dergisi*, 2551.

MEB (2007). *Ortaöğretim kurumları genel liseler İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2012). Eğitimde FATİH Projesi. <http://fatihprojesietz.meb.gov.tr/bildiri.pdf> web adresinden 10 Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.

MEB (2014). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2016). *Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2018). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318.

Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

- Ntoi, L. (2007). *Incorporating technology into the Lesotho science curriculum: investigating the gap between the intended and the implemented curriculum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Cape Town: University of Western Cape, Department of Education.
http://etd.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/11394/1985/Ntoi_PHD_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y Web adresinden 20 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.
- Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2010). *Education at a Glance*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2010_eag-2010-en Web adresinden 10 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim terimleri sözlüğü* (3. Baskı), Ankara: Emel Matbaacılık
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Orakcı, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim proramının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Örmeci, D. (2009). *İlköğretim okullarının 4., 5., 6. sınıflarında uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özer , Ö. (2012). *Ortaokul 3. sınıf İngilizce öğretim programının Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni paralelinde karşılaştırmalı analizi*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2.baskı). Ankara: Öncü Yayınevi
- Özbay, M. vd. (2011). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Klavuzu*, İstanbul:

İnkılap Kitabevi.

- Pamuk, S., Çakır, R., Ergün, M., Yılmaz, H., & Ayas, C. (2013). Öğretmen öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3) , 1799-1822
- Pitt, M. A. (2009). How are pronunciation variants of spoken words recognized? A test of generalization to newly learned words. *Journal of Memory and Language*, 61(1), 19-36.
- Polanco Zamora, P., & Velazquez, W. O. (2017). *The lack of motivation as a factor that affect the development of the English speaking skill in students of the ninth grade at Ruben Dario School, Susuli Central, San Dionisio during the second semester, 2016* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 2. *On the Horizon*, 9 (6), 1-6.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris: ESF.
- Puren, C. (2004). *L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues-Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unités Didactiques»*, Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.
- Putra, K. A. (2014). The implication of curriculum renewal on ELT in Indonesia. *PAROLE: Journal of Linguistics and Education*, 4(1 April), 63-75.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rummel, J. F. (1964). *An introduction to research procedures in education*. Harper & Row.

Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.

Bozdemir, S. (2015). *Kariyer için adımlar*
https://books.google.com.tr/books?id=dm56DwAAQBAJ&pg=PA22&lpg=PA22&dq=kariyer+i%C3%A7in+ad%C4%B1mlar+bilal+semih&source=bl&ots=mQvSMgyHCt&sig=ACfU3U2q4_aMrK7DBmh49NM_1mJelOiJiA&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwi_2YKm8dnjAhUMxqYKHYikAecQ6AEwAHoECAkQAQ#v=onepage&q=kariyer%20i%C3%A7in%20ad%C4%B1mlar%20bilal%20semih&f=false Web adresinden 10 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme öğretim: Kuramdan uygulamaya*. 12. Baskı, Gazi Kitabevi: Ankara.

Sert, N.(1997). *Ankara Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce gereksinimlerinin çözümlenmesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sevinç, M. (2006). *Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları, Ahlak ve Değerler*. (Ed. Mehmetoğlu&Mehmetoğlu). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Sharma, P., Barret, B. (2007). *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*. Oxford: Macmillan Education.

Soğuksu, F. A., Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara yansıması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 468- 492.

Solomon, G. (2010). *Education for the 21st Century: The Basics*. <http://teachnology.pbworks.com/f/21st+century+ed.pdf> web adresinden 20 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.

Sönmez, V. (2011) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara

- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strike, K.A. & Posner, G.J. (1992). *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. New York: State University of New York Press.
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, R., Gall, M., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor, A., Triggs, P., Wishart, J., & John, P. (2004). Transforming Teaching And Learning: Embedding ICT into Everyday Classroom Practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 413-425
- Şavran, E. (2017). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmen ve öğrencilerinin İngilizce öğretim programının etkililiğine ilişkin algıları: Osmaniye ili örneği*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şeker, H. (2014). Program değerlendirme, Şeker, H. (Ed.) *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (ss.183-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, (3. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tan, Ş., Kayabaşı Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık
- Tan J. and Gopinathan, S. (2000). Education Reform in Singapore: Towards Greater Creativity and Innovation? *NIRA Review*, 7 (3), 5-10
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Prentice Hall.
- TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: TEPAV
- Tok, H., Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğinde Uyum Sürecinde Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 15, 205-227.

- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Turan, F., & Ege, P. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(01).
- Türksever, B. (2013). *Küreselleşme etkisi altında ötekileşen ana dil*. https://www.academia.edu/8672736/K%C3%9CRESSELLE%C5%9EME_ETK%C4%B0S%C4%B0_ALTINDA_%C3%96TEK%C4%B0LE%C5%9EEN_ANA_D%C4%B0L Web adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde alınmıştır.
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkokul programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202
- Ulusavaş, M. (2004). *Eğitim bilimine giriş*, (3.Baskı). İz Yayın Dağıtım, İzmir.
- UNESCO (1953) *The Use of Vernacular Languages in Education*, UNESCO, Paris
- Usta, M. E. (2017). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenmenin Hal-i Pürmelali* https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitime_bakis39_sayi.pdf Web sayfasından 05 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teknik ve teorileri*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*, Ankara: Alkım Yayıncılık
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yan, C. (2012). ‘We can only change in a small way’: A study of secondary English teachers’ implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13(4), 431-447.
- Yanık, E. A. (2007). *İlköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanması konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı ÖğrenmeÖğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1–2), 68–75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Hasan (2013). “İletişim Aracı Metin ve İşlev Tipolojisi”. *JASSS - The Journal of Academic Social Science Studies*. Volume: 6, Issue: 6, p. 1311 – 1321, June.
- Yılmaz, S. (2003). *English language needs assessment of the students at İçel Anatolian Hotel management and tourism vocational high school*. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yiğit, C. (200) *Avrupa Diller için Ortak Başvuru Çerçevesi ile ilköğretim 6. sınıf İngilizce öğretim programının karşılaştırılmalı analizi*, Gaziantep Ünivesitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Eskişehir örneği*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yurdakul B. (2007). *Yapılandırmacılık*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yüce, E. (2018). *Evaluation of the high school 9th grade English language curriculum of Turkey in relation to the CEFR principles*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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.

Zorba, M. (2012) *Anadolu liseleri 9. sınıf İngilizce dersi programının ve ders materyallerinin Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı prensiplerine göre değerlendirmesi*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.