

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

CUMHURİYET DÖNEMİ ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
İsmail Mustafa SAK

Danışman
Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK

BOLU, TEMMUZ-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI

İsmail Mustafa SAK tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (16.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

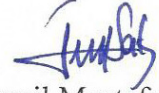
Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK
Üye : Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 10/06/2019



İsmail Mustafa SAK





*Aileme,
Eşime,
Çocuklarıma...*

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans çalışmamın her aşamasında rehberliği, anlayışı, yardımı ve manevi desteği olan ve tezin bu günlere gelmesinde büyük emekleri olan kıymetli hocam Doç. Dr. Sayın Faruk ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi saygıyla arz ederim.

Çalışmamın her aşamasında bana zaman ayırıp destek olan, çalışmaya yön veren yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e ve bölümün tüm hocalarına en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca beni destekleyen, farklı hissettiren, maddi manevi hiçbir yardımı esirgemeyen ve bugünlere gelmemde en önemli paya sahip olan, aileme ve biricik eşime sonsuz teşekkür ederim.

İsmail Mustafa SAK

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET	xiv
ABSTRACT.....	xv
I. BÖLÜM	
1 Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Problemi	14
1.2.1 Alt problemler	14
1.3 Araştırmanın Amacı	14
1.4 Araştırmanın Önemi	15
1.5 Sınırlılıklar.....	16
1.6 Sayıtlar.....	16
II. BÖLÜM	
2 Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	18
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	18
2.1.1 Eğitim programı.....	18
2.1.2 Eğitimde program geliştirme	19
2.1.3 Öğretim programı	20
2.1.4 Program değerlendirme	21
2.1.5 Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri.....	21
2.1.5.1 Programın öğelerine dönük değerlendirme.....	23
2.1.5.1.1 Genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi.....	24
2.1.5.1.2 İçeriğin değerlendirilmesi.....	26

2.1.5.1.3 Eğitim durumlarının değerlendirilmesi	29
2.1.5.1.4 Değerlendirme durumlarının değerlendirilmesi	31
2.1.6 Bir öğretim programı olarak yabancı dil öğretim programı ve değerlendirilmesi	33
2.1.7 Yabancı dil öğrenme stratejileri	34
2.1.8 Yabancı dil öğretimi yaklaşımları	36
2.1.8.1 Gramer-çeviri yöntemi (Grammar Translation Method) yaklaşımları.....	36
2.1.8.2 Dolaysız yöntem (Direct Method)	36
2.1.8.3 Kulak dil alışkanlığı (Audio-Lingual Method).....	37
2.1.8.4 Doğal yöntem (The Natural Method)	37
2.1.8.5 Seçmeci yöntem (The Eclectic Method).....	38
2.1.8.6 Sessiz yol (The Silent Way).....	38
2.1.8.7 Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total Physical Response).....	38
2.1.8.8 İletişimci yaklaşım (Communicative Approach).....	39
2.1.9 Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi	40
2.1.9.1 Cumhuriyet dönemi öncesi yabancı dil öğretimi tarihsel gelişimi	40
2.1.9.1.1 İslamiyet’ten önce yabancı dil öğretimi	40
2.1.9.1.2 İslamiyet’ten sonra yabancı dil öğretimi	40
2.1.9.1.3 Osmanlılar dönemi ve Osmanlı döneminde önem kazanan yabancı diller öğretimi	41
2.1.9.2 Cumhuriyet dönemi ve yabancı dil öğretimi	43
2.1.9.3 Türkiye’de orta öğretimde yabancı dil / İngilizce öğretimi.....	43
2.1.9.4 Türkiye’de ortaöğretim ve İngilizce programları	44
2.2 İlgili Literatür	57
III. BÖLÜM	
3 Yöntem.....	67
3.1 Araştırmanın Modeli.....	67
3.2 Araştırmada Kullanılacak Yöntem Basamakları	68
3.3 Çalışma Grubu	73
3.4 Veri Toplama Kaynakları	73
3.5 Veriyi Analiz Etme.....	73

3.5.1	Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma.....	74
3.5.2	Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi	74
3.5.3	Bulguların tanımlanması.....	74
3.5.4.	Bulguların yorumlanması	74
3.6	Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	75
IV. BÖLÜM		
4	Bulgular ve Yorumlar	77
4.1	Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Hedefler Boyutunda Görülen Değişim ve Gelişmeler Nelerdir?.....	77
4.1.1	Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?	78
4.1.2	Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?	79
4.1.3	Hedefler, konu alanının özelliklerine uygun mu?	80
4.1.4	Hedefler, birbiriyle tutarlı mı?.....	83
4.1.5	Hedef ifadeleri yeterince açık mı?.....	83
4.1.6	Hedefler, gerçekleşebilecek nitelikte mi?.....	84
4.2	Cumhuriyet dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İçerik Boyutunda Görülen Değişim ve Gelişmeler Nelerdir?	93
4.2.1	İçerikler, hedefler ile tutarlı mı?	93
4.2.2	İçeriği oluşturan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?.....	97
4.2.3	İçerik, öğrenciler için anlamlı mı?.....	99
4.2.4	İçeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleriyle uyumlu mu?... 100	
4.3	Cumhuriyet dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?.....	108
4.3.1	Kullanılan Yöntemler Etkili mi?	108
4.3.2	Önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu?.....	114
4.3.3	Eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı?	115
4.3.4	Eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı?.....	116
4.4	Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutunda Görülen Değişim ve Gelişmeler Nelerdir?.....	121
4.4.1	Değerlendirme soruları geçerli mi?	121
4.4.2	Değerlendirme sonuçları güvenilir mi?	126

4.4.3 Ölçüt uygun mu?	127
V. BÖLÜM	
5 Sonuç ve Öneriler	132
5.1 Sonuçlar.....	132
5.1.1 Cumhuriyet dönemi yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının hedefler boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar.....	132
5.1.2 Cumhuriyet dönemi yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının içerik boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar.....	135
5.1.3 Cumhuriyet dönemi yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar	139
5.1.4 Cumhuriyet dönemi yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirme boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar	141
5.2 Öneriler	144
5.2.1 İngilizce öğretim programlarına, program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere ilişkin öneriler	144
5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler	145
KAYNAKÇA.....	146
EKLER	
Ek 1. Nelson ve Sons tarafından hazırlanan ders kitabı	158
Ek 2. Field tarafından hazırlanan ders kitabı	159
Ek 3. Faucett tarafından hazırlanan ders kitabı IV	160
Ek 4. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı IV	161
Ek 5. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı II	162
Ek 6. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı III.....	163
Ek 7. Dikmen ve diğerleri tarafından hazırlanan ders kitabı I.....	164
Ek 8. Dikmen ve diğerleri tarafından hazırlanan ders kitabı II	165
Ek 9. Dikmen ve diğerleri tarafından hazırlanan ders kitabı III	166
ÖZGEÇMİŞ	167

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 1922 Lise Programı.....	46
Tablo 2.2. 1924 Lise Programı.....	47
Tablo 2.3. 1927 Lise Programı.....	48
Tablo 2.4. 1931 Lise Programı.....	50
Tablo 2.5. 1938 Lise Programı.....	51
Tablo 2.6. 1952 Lise Programı.....	52
Tablo 2.7. 1973 Lise Programı.....	54
Tablo 2.8. 2007 Lise Programı.....	56
Tablo 2.9. 2008 Lise Programı.....	56
Tablo 4.1. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Hedef Boyutunda Program Ögelerine Dönük Karşılaştırma	85
Tablo 4.2. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Hedefler Boyutunda Karşılaştırılması	87
Tablo 4.3. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İçerik Boyutunda Program Ögelerine Dönük Karşılaştırma	101
Tablo 4.4. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İçerik Boyutunda Karşılaştırma..	105
Tablo 4.5. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Boyutunda Program Ögelerine Dönük Karşılaştırma	117
Tablo 4.6. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Boyutunda Karşılaştırma	120
Tablo 4.7. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutunda Program Ögelerine Dönük Karşılaştırma	129
Tablo 4.8. İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutunda Karşılaştırma	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ürüne ve Erişkiye öğretim programının değeriendirilmesi.....	23
Şekil 2.2. Dil öğrenme stratejileri.....	35



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
ÜDS	: Üniversiteler Arası Dil Sınavı
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
LGS	: Liselere Geçiş Sınavı
NATO	: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (North Atlantic Treaty Organization)
YY	:Yüzyıl

ÖZET

CUMHURİYET DÖNEMİ ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Sak İsmail Mustafa

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Faruk Öztürk

Temmuz - 2019, xvi + 167 Sayfa

Bu araştırmada Cumhuriyet'in ilanından başlayarak 2008 yılına kadar yürürlükte kalmış genel lise İngilizce dersi öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada Cumhuriyet öncesi ve sonrası yabancı dil öğretimine tarihsel olarak değinilmiş ve Cumhuriyet sonrası öğretim programları ve ders kitapları incelenmiştir. Programların hedef/amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları nitel desenli olarak tasarlanmış ve doküman inceleme yöntemi kullanılarak betimsel analize dayalı olarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Ayrıca her bir program bu özellikler açısından birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1922, 1924, 1931, 1938, 1952, programlarının liseler için toplu olarak hazırlandığı ve her ders için ayrı ayrı hazırlanmadığı ve bu nedenle hedef/amaç, içerik eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen yıllarda yürürlükte kalmış ve kullanılmış olan ders kitapları incelendiğinde ise ders kitaplarında İngilizce öğretimine ait amaçlar boyutunun yer aldığı görülmüş ve içerik boyutunun kısmen de olsa yabancı dil öğretimi amaçlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. 1973 yılında hazırlanan programın ise sadece yabancı dil dersi için hazırlandığı ve programda yabancı dil öğretimi amaçlarına, yöntem ve tekniklerine yer verildiği fakat hedef/amaç,

içerik,eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına yer verilmediği görülmüştür. 2007 ve 2008 yılı programlarının ise Avrupa Birliği Çerçeve Programına uygun, iletişimsel yaklaşımı temele alan ve dört dil becerisine kazandırmayı amaçlayan, hedef/amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının açıklamaları ile detaylı bir şekilde programda yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Program Değerlendirme, Eğitim Tarihi, Ders Kitabı.



ABSTRACT**HISTORICAL DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL ENGLISH LANGUAGE
EDUCATION PROGRAMS DURING REPUBLICAN PERIOD**

SAK İsmail Mustafa

Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK

July - 2019, xvi + 167 Pages

In this study the general high school English education programs and textbooks which were used through the Republican period were analyzed and compared. In this study, before and after the Republic foreign language teaching was examined historically and post Republic education programs and textbooks were analyzed. Programs goals, content, learning situations and evaluation dimensions were analyzed and compared based on descriptive analysis by using document review method. In addition each program was compared to each other in terms of these features.

The findings of the study showed the followings: 1922, 1924, 1931, 1938, 1952 programs were prepared collectively for high schools and they were not prepared separately for each lesson therefore they had not goals, content, learning situations and evaluation dimensions. Examining the textbooks that were in force and implemented in those years, it was seen that the goal dimension English teaching was included in the textbook and it was concluded that the content dimension partially met the objectives of the foreign languages teaching. The program which was prepared in 1973 was prepared only for foreign language lesson and the program included foreign language teaching objectives, methods and techniques but it did not include goals, content, learning situations and evaluation dimensions. It was determined that the programs of 2007 and 2008 included in the program in detail in accordance with the European Union

Framework Program, aiming to bring them into four language skills, with the goals, content, learning situations and evaluation dimensions.

Key Words: Foreign Language, Curriculum Evaluation, History of Education, Textbook



I. BÖLÜM

1 Giriş

1.1 Problem Durumu

21. yüzyılda çok hızlı bir şekilde gelişen ve küreselleşen dünyada bilgiye ulaşmak, teknolojik gelişmeler sayesinde geçmişe oranla çok daha kolay ve hızlıdır. İstediğimiz her bilgiye daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılmaktadır. Bilgiye ulaşmakta sorun yaşamaz iken, özellikle Türkiye’de bireylerin, kendi ana dili dışında yabancı dillerde yazılan bilgi, belge ve doküman benzeri dosyaları okumakta, anlamakta çok zorlandıkları görülmektedir. Bunun en büyük nedeni ise bireylerin sahip oldukları yabancı dil seviyesi ve eğitim sisteminin olabileceği söylenebilir. Türkiye’de İngilizce dil öğretimine çok fazla önem verilmesine rağmen, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2011) raporuna göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi’nde Türkiye, 44 ülkenin içerisinde 43. olarak Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. 44. ülke ise Kazakistan’dır.

Coğrafi konumu ve kozmopolit yapısı nedeniyle Türkiye’de yabancı dil bilmek önemli bir konudur. Bu önem doğrultusunda yabancı dil öğretimi de başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin gerekliliği beklenmektedir.

Eğitimin kişinin doğumundan ölümüne kadar geçen süreçte sadece yabancı dilde değil her alanda devam ettiğine inandığımıza göre, ne olduğunu iyi kavramamız gerekir. Senemoğlu (2005)’e göre eğitim, yaygın bir biçimde “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda “istendik davranış oluşturma ya da davranış değiştirme süreci” olarak

tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş normlarının, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni kuşaklara aktarılması işidir. Bu anlamda eğitimi, “bireyi, istendik nitelikte kültürlenme süreci” olarak ifade etmektedir. İstendik kültürlenme süreci olan eğitim ailede, sinemada, sokakta, okulda, ders aralarında her an, her yerde bir plana ve zamana bağlı kalmaksızın yapılabilir.

Ertürk (1984)’e göre eğitim ise; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve bilerek istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Kendi yaşantısı yoluyla ifadelerinden, evde, sinemada, sokakta, okulda, ailede yaptığı, yaşadığı her şeyi anlamamız mümkündür. İnsan bir bilgi birikiminin ürünüdür. İnsanı diğer canlı varlıklardan ayıran en önemli farkı birlikte bir kültür oluşturabilmesidir. Bu oluşturulan kültürün yeni nesle aktarılması da eğitim sayesinde olmaktadır. Bu şekilde eğitim olgusu da bize önceki insanların, hayat ve kültürünü de aktarmış olmaktadır. Dolayısıyla bugün insanın sahip olduğu kültür ve birikim de önceki milyarlarca insanın emeğini içermektedir. Önceki insanların var ettiği yapının katları olarak devam etmekteyiz. Bu şekilde eğitim bizi bu düzeye yükseltir ve biz de eğitim ile kendimizden sonraki nesillere temel teşkil etmiş oluruz (Doğucan, 2015).

Eğitimin, kalkınma çabalarında veya daha gelişmiş ülke olma hedefine varmak için en önemli araçlardan biri olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçek olduğu görülmektedir. Eğitimin uzun vadede sonuç verdiğini göz önünde bulundurulduğunda ekonomik anlamda sürekli yatırım yapmak gerekliliğinin ortaya çıktığı görülür. Eğitim olgusunun gelişme ve kalkınma alanında öneminin yanında diğer önemli bir nokta da çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişme ve gelişmelerin algılanmasındaki etkisi de göz ardı edilemez olmasıdır. 21. yy. yeryüzündeki tüm toplumların dışa açılmasını ve toplumlar arası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Küresel dünyada toplumlararası ilişkiler toplumların her alanda güçlenmesi ve daha etkin olmasını da sağlamaktadır.

Gerek toplumların dışa açılmasında, gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların sadece kendi anadilleri ile iletişim kurmaları mümkün olmadığından dolayı yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil

öğrenme ihtiyacı, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve her zaman olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır (Sebüktekin, 1983). Bu durumda dil öğretimi, yabancı dil öğretimi önem kazanmaktadır. Demircan (1993) yabancı dil öğretiminin amaçlarını; farklı dillerde bulunan bilgi kaynaklarına ulaşmak, bu bilgilerin yeri geldiğinde anadile aktarılmasını sağlamak, yabancı dili kullanan kimse ya da kurumlarla iletişimde bulunmak olarak sıralamıştır.

2000’li yıllarda olmamıza rağmen yeryüzünde tam olarak kaç dil konuşulduğu kesin olarak bilinmemekle beraber çok fazla dil konuşulduğu bilinmektedir. Dünya üzerinde bu kadar çok dilin konuşulmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmasından dolayı ilişkide oldukları ülkelerin, dillerini öğrenme zorunluluğu ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 1998). Demirel (1998)’in yabancı dil öğrenme nedenlerine ek olarak Prator ve Robinett (1972) ise genel kültürün genişletilmesi ile diğer toplumsal yapılara katılma düşüncesi ve diğer toplumlarla kaynaşma, anadille yabancı dilin eşit kullanıldığı bir topluma katılma düşüncesi, anadilin yalnızca bölgesel ya da toplumsal bir türüne sahip olup, ölçü dili öğrenememiş olanların, saygınlık değeri taşıyan ve bir bakıma yabancı dil durumunda sayılabilecek bu türü edinmek için duydukları gereksinim gibi amaçlardan da bahsetmektedir. Görüldüğü gibi yabancı dil gerek uluslararası düzeyde etkin bir durumda bulunmak, gerekse artan hızlı bilgiye ve veriye ulaşma ihtiyacı, gerekse toplumlararası olumlu ilişkiler ve etkili iletişim ihtiyacı ve amaçları gibi birçok nedenden dolayı dil ve yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çok önemli bir konumdadır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretimi farklı olgular olmasıyla birlikte yabancı dil öğrenilememesinin en önemli boyutunu daha çok öğretim konusu teşkil etmektedir. Küresel dünyada bütün toplumlarda yabancı dil öğretimi konusunda farklı sorunlar olmakla birlikte Türkiye’de gerçekleşen yabancı dil öğretimi olgusu tarihsel olarak kültürel olarak, hükümetlerin yabancı dile bakış açısı, Türkiye’nin yüz ölçümünün büyük olması nedeni ile bölgesel farklılıkların olması, nüfusunun kalabalık olmasından dolayı sınıfların kalabalık olması gibi farklı boyutlarda ele alınabilir. Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusu önemli bir sorun olduğu sürekli tartışılmaktadır.

Bu tartışmalar sürerken, teknolojideki ilerlemeler ve değişimlerin, kültür alanındaki üşümden daha ileride olduğu çağımızda, bir veya bir kaç yabancı dil bilmenin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Çağın teknolojik yapısını, teknolojik eğilimlerini ve bunu ardında yatan bilimsel alt yapıyı anlamak zorunda olan Türkiye’de de bu durumun diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur. Artık sadece bir yabancı dilin yeterli olmadığı 21. yüzyılda, bu bağlamda bir meslekleşmeye doğru gidilmesi, bilgisayar ve yabancı dil gibi yeterliklerin söz konusu düzeyde ele alınması kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelebi, 2006).

Yabancı dil eğitiminde, gelinen noktada, istenilen seviyede verim alınamadığı tüm eğitimciler tarafından dile getirilmektedir. İstenilen seviyede olunamayışının en önemli nedeni yabancı dil öğretilirken nasıl bir yöntemin, tekniğin kullanılacağına bilinmemesi olabilir. Geçmişten 2008 yılına kadar öğretmenler dilbilgisi kurallarını öğretme ve kısa basit cümleler kurma üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretimi hala sorun teşkil etmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin sorunsalının nedenleri ele alınırken eğitim olgusunu bir bütün olarak değerlendirmenin gerektiği ve bu doğrultuda, yabancı dil öğretimi sorununu da bu paralelde ele alınması gerektiği unutulmamalıdır.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi incelendiğinde tarihsel olarak çok daha uzun bir geçmişi olduğu gözler önüne çıkmıştır. Bu sürecin başında, medrese öğretim sisteminde Kur’an dilinin Arapça olması ve Osmanlı topraklarının çok geniş bir alana yayılması yabancı dil olarak Arapça öğrenmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Batılılaşma hareketlerinin etkisiyle de önce Fransızca daha sonra Almanca öğrenimi önem kazanmıştır (Boyacıoğlu, 2015).

Cicioğlu (2010)’da belirtildiği üzere; Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum göz önüne alındığında devletçilik ilkesi doğrultusunda daha çok ekonomik ve kültürel ve milli kalkınma önceliğinden bahsedilebilir. Bu nedenle de yabancı dile yeterince önem verilmiştir denemez. Büyük bir savaştan yeni çıkmış bir ülkede geniş çapta bir eğitim ve kültür devrimine geçmek

kolay olmamaktadır. Her şeyden önce alt yapı, bina sorunu, öğretmen sorunu gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Kısa süre içinde eldeki imkanlardan en geniş ölçüde yararlanılarak Türkiye'nin birçok yerinde ilkokul, ortaokul, lise ve öğretmen okulları binaları yapılmıştır. Yine de yapılan bu okullar yeterli gelmemiştir. Bu nedenle, bazı okul binalarında, öğleden önce ve öğleden sonra öğrenciye öğretim vermek üzere, ikili eğitim sistemi uygulanılmıştır.

Cumhuriyetin ilan edilmesi Türkiye'de birçok şeyin değiştiği anlamına gelir. Başta rejim olmak üzere, bütün toplumsal kurumların eskisinden farklı bir şekilde artık batı değerleri içerisinde değerlendirileceğinin ifadesidir. Eğitim ise Türkiye Cumhuriyeti'nde yeni bir ulus yaratmanın etkin aracı olarak görev yüklenmiştir. Bu görev, öncelikle Türkiye'deki siyasal yapı değişikliğini tamamlayan toplumsal dönüşümün sağlanması ve zihin değişikliği ile birlikte yeni bir vatandaş tipinin yaratılmasıdır (Baran, 2010).

Mustafa Kemal Atatürk 1 Mart 1922'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki açılış konuşması yaparken Osmanlı İmparatorluğunun yanlış eğitim politikasından bahseder, bu yanlış eğitim politikasının ulusun bilgisizliğinin nedeni olduğunu açıklar ve Millî Eğitimin ana amacının bunu ortadan kaldırmak olduğunu ifade eder. Mustafa Kemal bu konuşmasında “Genel olarak köylüye okumayı yazmayı öğretmek ve matematikte dört işlemi öğretmek, yurdunu, ulusunu, dinini, dünyasını tanıttak kadar coğrafya bilgisi, tarih, din ve ahlak bilgisi vermek Millî eğitim programımızın amacıdır açıklamasını yapmıştır. Kısacası eğitimin amacını dile getirirken, eğitimi bireylerin toplumda varlığını devam ettirmek için kullanmalarını, kendilerini ifade edecek bilgileri kazanmalarını ve uygulamalarını istemiştir (Baran, 2010).

Özellikle NATO'ya üye olduktan ve Avrupa Birliği ile müzakerelere başladıktan sonra Türkiye'de İngilizce öğrenimi ve öğretimi büyük önem kazanmıştır. 1955'te İngilizce bilen bireyler yetiştirmek amacıyla Maarif Okulları açılmıştır. Anadolu Liseleri beş yıllık ilkokuldan sonra “hazırlık” adı altında bir yıllık yoğun İngilizce programı olan ve sonrasında ise sekiz yıl eğitim veren okullardı. Hazırlık eğitimi verilen Anadolu Liselerinde İngilizce öğretimindeki amaç, öğrencileri İngilizce

işlenecek olan matematik ve fen bilgisi gibi dersleri anlayabilecek bir kapasiteye ulaştırmak olmuştur (Şahin, 2013).

1997-1998 eğitim öğretim yılında, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim programına geçilmesiyle beraber, Anadolu Liselerinin ortaokul bölümlerinin kapatılmasından dolayı hazırlık sınıfı uygulaması lise düzeyinde başlamıştır. Hazırlık sınıflarının ortaokul düzeyinden kaldırılmasıyla birlikte ilkokul düzeyinde de İngilizce öğretiminde çeşitli değişikliklere gidilmiştir. 1997 yılında yapılan düzenleme ile beraber yabancı dil dersi ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlamak üzere haftada üç ders saati olarak zorunlu hale getirilmiştir (Demirpolat, 2015). 2019 yılında ise İngilizce eğitimi ilkokul 2. sınıfta başlamaktadır.

Bu tarihsel süreçte yabancı dil öğretiminin program olarak durumu ve sorunları yanında diğer bir önemli nokta da yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, sorunun diğer bir boyutunu oluşturmaktadır. Türkiye’de, Cumhuriyetten 2008 yılına kadar olan ders kitapları ve programları incelendiğinde genel liselerde 1950’li yılların başlarına kadar geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığı, 1950 lerden sonra ise ders kitapların adlarında da görüldüğü üzere direk method yani dolaysız yöntem, 1975’li yıllardan sonra ise iletişimsel yaklaşımı temel alan ders kitaplarının liselerde uygulamada olduğu görülmektedir. 2005 yılından sonra ise programların yapılandırmacı yaklaşıma ve iletişimsel beceriye göre yeniden düzenlendiği göze çarpmaktadır. 1923 yılından 1938 yılına kadar İngilizce ders kitabı olarak okuma kitapları kullanılmıştır. 1955 yılından 1975 yılına kadar ise yine liselerde dil bilimciler tarafından hazırlanan ders kitapları kullanılmıştır. Kitapların dolaysız yöneme göre hazırlanmış olması dolaysız yöntemin benimsendiğini ve işlemsel, kavramsal yaklaşımların temeli alındığını göstermektedir denebilir. 1975 yılından 2005 yılına kadar ise iletişimsel yaklaşım temele alınarak Türk yazarlar tarafından hazırlanmış kitaplar kullanıldığı görülmektedir.

Güneş (2011)’e göre yabancı dil öğretim alanında en eski yaklaşım olan geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, genel kültür konularının öğretimine daha doğrusu ezberlenmesine ağırlık verilmiştir. Davranışçı yaklaşımda ise

dil diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında çeşitli tekrar, taklit, ezberleme ve şartlandırma yoluyla öğretilmiştir. Dil öğretim alanındaki bu görüşler 1950’li yıllara doğru değişmeye başlamış ve “Dil iletişim aracıdır.” görüşü yayılmıştır. Bunun üzerine iletişim kurma ve dilin günlük hayatta kullanılmasına dönük çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 2000’li yıllarada ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “Dil, sosyal etkileşim aracıdır.” görüşü gündeme gelmiş ve benimsenmiştir. Bu yaklaşımda dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi ön plana alınmış ve çeşitli etkinlik, görev, proje vb. aracılığıyla dil öğretimi yapılmaya çalışılmaktadır.

Cumhuriyet kurulduğu ilk yıllarda ü Türkiye’de devletçilik ilkesinin ön planda olmasından dolayı gerek ekonomik, gerek siyasi gelişmeler doğrultusunda yabancı dil öğretimi yeterince gelişme gösteremediği görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı dil öğretimi, dili bilen her hangi bir kişi tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu amaçla öğretmen ihtiyacı, 1926’da Konya’da kurulan ve 1927 yılında Ankara’ya taşınan Gazi Orta Muallim Mektebi ile karşılanmaya çalışılmıştır. Bu kurum ilk başlarda Eğitim Bilimleri, Fen, Edebiyat gibi bölümler de açılmış, 1944 yılında İngilizce bölümü eklenmiştir. Bu durum Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunun hem yöntem olarak hem de öğretmen yetiştirme sorunu olarak ortaya çıktığı göstermektedir. Yabancı dil öğretimi konusunun diğer önemli bir boyutu da öğretmen sorunu olduğunu bu durum açıkça göstermektedir.

Yabancı dil öğretmen kaynakları incelendiğinde ise, bu güne kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları birbirinden farklılık göstermektedir. Çelebi (2006) ve Demircan (1993) 1982 yılı öncesinde yabancı dil öğretmeni kaynaklarını şu şekilde sıralamışlardır: Üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümü dışında, diğer bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler, Eğitim Enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler, eğitim enstitüsü “Yaygın Yükseköğretim Yaz Okulu”nu bitirenler, eğitim enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler, MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muavinliği” sınavını başaranlar. Daha sonra, İngilizce öğretmen açığını gidermek amacıyla eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin kimya, biyoloji ve matematik gibi diğer bölümlerinden

mezun olanlar da öğretmenliğe kabul edilmişlerdir. 2002 yılında başlayan bir uygulama ile de Açık Öğretim İngilizce Öğretmenliği Programı YÖK tarafından uygulamaya konmuştur. Yukarıda da görüleceği gibi, yabancı dil öğretmenlerinin kaynakları göz önüne alındığında, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmayan öğretmenlerin sayısının azımsanamayacak kadar yüksek olduğu görülmektedir. Hala İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde, yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler vardır. 2005 yılında MEB tarafından alınan kurul kararları ile eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin kimya, biyoloji gibi bölümlerinden mezun olan öğrencilerin öğretmen olmasının önüne geçildiği görülse de, İngiliz ve Amerikan dili ve edebiyatı gibi bölümlerden mezun olanların formasyon alması kaydıyla öğretmen olmalarının devam ettiği görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yukarıda bahsedilen sorunlar yanında en önemli sorun İngilizce öğretim programları ile program geliştirme çabalarının ilk ve orta dereceli okullar için neredeyse 2000’li yıllara kadar olmamış olması da olabilir. Türkiye’de genel lise İngilizce dersi için 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar her hangi bir program çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar İngilizce dersinin, ders kitaplarına bağlı olarak işlendiği görülmektedir. 2005 yılından 2010 yılına kadar yürürlükte kalan 9 ve 10 sınıf programından sonra 2010 yılında MEB tarafından İngilizce dersi öğretim programı tüm okul türleri ve tüm sınıflar için yeniden güncellenerek Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına uygun bir halde yeniden yürürlüğe koyulduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yanlış yöntem ve teknikler, öğretmen sayısının yetersizliği, program çalışmalarının olmayışı gibi nedenler yabancı dil öğretiminde istenilen seviyede olmamamızın nedenleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de hem genel anlamda hem de İngilizce dersine yönelik program geliştirme çalışmalarının yeterli olmaması da bu sorunun temelini oluşturmaktadır. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının, Cumhuriyetten hemen sonra başladığı ve program hazırlama sürecinin özellikle ilköğretimde, 1950’li yıllarda daha sistematik bir hale geldiği görülmektedir. 1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat” yasasıyla tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı

değişiklikler yapılmıştır. Yayınlanan “Tevhid-i Tedrisat” kanuna göre ortaokul, lise, öğretmen okulu programlarının değiştirilmesi kararlaştırılmıştır (Varış, 1994).

Türkiye’de, 1924 yılında Atatürk tarafından özel olarak davet edilen John Dewey’in, hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. 1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çabaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak şeklinde olduğu görülmektedir (Akınoğlu, 2005). Türkiye’de hem genel anlamda hem de İngilizce dersine yönelik program geliştirme çalışmalarının yeterli olmaması da bu sorunun temelini oluşturmaktadır denebilir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının, Cumhuriyetin ilânıyla başladığı, program geliştirme sürecinin özellikle, ilköğretim için 1950’li yıllarda sistemli bir biçimde yürütülmesi çabalarının arttığı görülmektedir. 1960’lı yıllarda ise; Türkiye’de program geliştirme çalışmaları yine ilköğretim programı üzerine yoğunlaşmıştır. 1961 yılında kabul edilen ve yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim Kanun ile beraber, programların geliştirilip değiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Yedinci Milli Eğitim Şurasında; programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi, programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması, öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi, hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi, deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1962). Yabancı dil için ise 1950’li yıllarda Gatenby’nin davet edildiği ve 1970’li yıllarda bir takım program çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Demirel (2003)’e göre, 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların bu temel programa göre hazırlanmasını sağlamak amacıyla bir dizi toplantı düzenlenmiştir. Üniversitelerde görevli bilim adamlarıyla işbirliği yapılarak ortaya çıkan yeni bir program modeli Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 28 Şubat 1990 yılında toplanan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi,

Tarih, Felsefe grubu ve Sosyal Bilgiler alanında olmak üzere dokuz grup oluşturulmuş ve çalışmalara başlandığı görülmektedir. 1980’li yıllara gelinmesine rağmen Türk milli Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışının devam ettiği görülmektedir. Akınoğlu (2005) tarafından vurgulandığı üzere ise; 2000’li yıllarda eğitimde program geliştirme çalışmaları devam ettirilmiş, özellikle 2004 yılında İlköğretimde programlarının geliştirilmesinde sistemli bir çalışma ile yeni bir program geliştirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılında dokuz pilot bölgede uygulanmış ve 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulamaya koyulduğu görülmektedir. Yeni İlköğretim programların temelde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirildiği görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel almaktadır. Öğrenilen bilgi, beceri ve değerlerin uygulanmasını amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde iletişim istenilen dört beceri olan okuma, konuşma, yazma ve dinlemenin kazandırılmasının en etkili yolu iletişim kurmaktır. Buradan yola çıkarak Türkiye’de 2007’de uygulanmaya konan yabancı dil programlarının iletişimi temele aldığını söylemek hiç de yanlış olmayacaktır (MEB, 2007).

Buna rağmen Özay (2017) tarafından Türkiye’de yabancı dil öğretiminin yetersiz olduğu vurgulanmış eğitim alınmasına rağmen konuşma ve anlamada sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Özay (2017)’i destekler nitelikte, Kaya (2018) tarafından da dil öğretim materyallerimiz birçok okulda eksik veya kalitesiz, ders kitapları yetersiz olduğunun altı çizilmiştir. Öğretim programı dil bilgisi konularına ağırlıklı olduğu konusunda eleştirilmektedir. Sınıflar çok kalabalıktır. 30-35 kişilik bir sınıfta her öğrenciye 1/2 dakika konuşma fırsatı dahi verilememektedir. Oturma düzenleri interaktif, etkileşimli öğrenme yöntemleri için uygun değildir. Öğretmen yeterlilikleri ve becerileri birbirine eş değildir. Gelen giden birbirini aratır. Yöneticiler dil bilmez. Yabancı dil öğretmenlerinin derdini göz ardı eder. Kültürlerarası köprü kavramını dahi duymamış tiplerle doludur okullar.

Peki neden yabancı dile hep yabancı kaldık? Yabancı dile yabancı kalmamızın başlıca etmenleri yabancı dil öğreniminde takip edilen yanlış yöntemler ve yöntemsel

hataları pekiştiren değerlendirme sistemindeki yanlış uygulamalardır. Ayrıca, Türkiye şartlarına uygun, gereksinim ve ortam analizine dayanmayan bir yabancı dil planlamasının olmayışdır (Işık ve Işık, 2017).

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin önemi nedeniyle, 21. yüzyılda öğretim süreci oldukça erkene çekilmiş gözükmeştir. İlkokul düzeyinde öğrenciler 2. sınıfta başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlamaktadırlar. Öğrenciler ilköğretim ve lise düzeyinde ortalama 1400 saat İngilizce dersi görmelerine rağmen 1400 saatlik program sonunda öğrencilerin % 90’ı hala başlangıç düzeyinde kalmaktadır. Parker (2012)’de yaptığı bir araştırmada; Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfına kayıt yaptıran öğrencilerin giriş yüzdeler düzeyleri incelendiğinde dil puanlarının son derece düşük kaldığını tespit etmektedir. Bu araştırmada incelenen okula 2008 - 2009 akademik yılında kayıt yaptıran öğrencilerden 934’ü yani % 94 2009 - 2010 akademik yılında kayıt yaptıran, 1090 öğrencinin yaklaşık % 97’si, 2010-2011 akademik yılında bu sınıfta öğrenim gören 1450 öğrencinin yaklaşık %90’ı ve 2011-2012 akademik yılında ise 1634 öğrencinin % 83 başlangıç düzeyinde İngilizce hazırlık programına devam ettiği görülmektedir. Örnek olarak ele alınan bu verilere göre, özellikle yabancı dil ile eğitim almayı planlayan öğrencilerin bile ortaöğretim İngilizce düzeylerinin çok düşük olduğu görülmektedir.

Diğer bir veriye bakıldığında, liselere geçiş sınavlarında 27-28 Nisan 2018 yılında yapılan LGS (Liselere Giriş Sınavı) sınavına 1 milyon 168 bin 48 öğrenci katılırken 110 bin 440 öğrenci yabancı dil testlerinin tamamını doğru cevapladığı görülmektedir (MEB, 2018). 2018 üniversite yabancı dil sınavına ise 131 bin 423 aday katılırken 109 bin 593 adayın sınavı geçerli sayılmıştır ve testte bulunan soruların tamamını doğru yanıtlayan 17 aday (%0,02), hiçbir soruyu doğru cevaplayamayan 60 aday (%0,06) bulunmaktadır (ÖSYM, 2018).

Yabancı dil öğretimindeki sorununun diğer bir etmeni ise değerlendirme boyutundaki sıkıntılardır denebilir. Dil öğretiminde en önemli sorun değerlendirme aracının nelerden oluşacağı sorunudur. Şu andaki ulusal düzeydeki YDS, ÜDS, TYT ve

LGS gibi dil sınavı örneklerine baktığımızda bu sınavların sadece okuma becerisini ölçtüğü görülmektedir (Paker, 2012).

Arslanurgun (2017)'de ise yabancı dildeki başarısızlık ile ilgili olarak; Türkiye'de yabancı dil öğretimi başarısız olduğumuz konulardan en önemlilerinden birisi olduğunu vurgulamaktadır. İngilizce öğretmenleri sadece sınıfa haftalık ortalama iki ile dört saat İngilizce dersi vermekte ancak öğrenciler dil öğrenme adına lise mezunu olduklarında bir iki cümle dahi kuramadıkları görülmektedir. Genel olarak ilkokulda 2. sınıftan başlayarak haftada 2 ders saati, ortaokulda haftada 4 ders saati, lisede ise haftada en az 4 ders saati İngilizce, ders programında yer almaktadır. Bir öğrenci 2. sınıfta başlayıp 12. sınıftan mezun olana kadar ortalama 1000 saat İngilizce dersi görmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu ancak bir iki cümle kurabildiğini ifade etmektedir.

En son verilere göre dünya ülkelerinin yabancı dil öğrenme düzeyi'ni (İngilizce temel alınarak) ölçen EF kurumunun raporuna göre; Türkiye'nin İngilizce seviyesini ortaya koymasıyla ilgi toplayan EF English Proficiency (epi) İngilizce yeterlilik endeksinde 63 ülkenin İngilizce yeterlilik seviyelerine göre sıralandı. Rapora göre, Türkiye'nin İngilizce seviyesi oldukça düşük olduğu raporada görülmektedir. Türkiye, İngilizce yeterlilik puanını son yedi yılda yaklaşık olarak 10 puan artırarak Avrupa'daki ülkeler arasında İngilizcesini en çok geliştiren ülke oldu; ancak en düşük seviyede yer alması nedeniyle bu artış onu yukarı taşımada yetersiz kaldı. Türkiye 27 ve 29. sıradaki Fransa ve İtalya'nın ardından 47'nci sırada yer alarak Avrupa sonuncusu oldu. Ülkelerin yeterlilik düzeylerinin 5 kategoriye ayrıldığı indekste, bu yıl Türkiye'nin İngilizce yeterlilik düzeyi 5. sırada, yani en düşük seviyede yer alıyor. Türkiye, son yedi yılda Avrupa'da İngilizcesini en çok geliştiren ülke olsa da bir önceki indekse göre Türkiye'nin gerilediği görünüyor. Geçen sene 60 ülke arasında 41. sırada yer alan Türkiye bu yıl 63 ülke arasında 47. sırada yer alıyor (Milliyet, 2014).

Türkiye'de birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen birçok faktörün, yabancı dil öğretimi sorununa çeşitli şekillerde katkıda bulunduğu ortadadır. Türkiye'de öğretmen yetiştirmeyle ilgili eksiklikler ve yabancı dil öğretmenlerinin

yetiştirilmesindeki sıkıntılar, yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri, yabancı dil öğretimiyle ilgili ortak bir öğretim yöntemi ile tekniğin ve felsefesinin benimsenmemesi ve yabancı dil öğretim sürecinin denetlenmemesi ya da denetleyenlerin yabancı dile hakşın olamaması gibi unsurlarında yabancı dil öğretiminde sorun teşkil ettiği söylenebilir (Demirpolat, 2015).

Tüm bu sorunlara rağmen, büyük bir hızla gelişen ve değişen dünyada eğitim de elbetteki nasibini almaktadır. Çünkü eğitim ile ilgili yeni yöntem ve teknikler, olumlu ilerlemeler günden güne göze çarpmaktadır ve tüm ülkeler yeni gelişmeleri takip etmektedir. Türkiye’de eğitim konusundaki arayışlar sürekli devam etmiştir. 1933 Üniversite reformuyla birlikte yurt dışından getirilen öğretim üyeleri (profesörler - Dewey, Malche), Türkiye’de çok geniş araştırmalar yaptıkları ve dönemin hükümetlerine raporlar sundukları görülmektedir. Bu raporlara ve profesörlerin görüşlerine paralel olarak bir dizi uygulamalar yapılmıştır. Almanya’dan gelen öğretim üyeleri, yabancı dil bilen asistanlar aracılığıyla derslere girmişler fakat bu şekilde bu yabancı dil öğretilmeyeceği anlaşıldığından, yabancı dil öğretimine ortaöğretimde ağırlık vermek gereği ortaya çıkmıştır (Çelebi, 2006). Ortaöğretimde iyi bir yabancı dil öğretimi sağlanabilmesi için de ilk etapta iyi bir program yazılması, sürekli geliştirilip yenilenmesi, programların ilgi, ihtiyaç ve çağa uygun hale getirilmesi gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir.

Ayrıca, yabancı dil öğretiminin sorunlarının çözümü ve temelde sorunun ve sorunların özü olan öğretim programının ele alınması ve öncelikle ne olduğunun anlaşılması ve analiz edilmesinden geçmektedir. Bu nedenle bu çalışmayla özellikle ortaöğretim yabancı dil programlarının tarihsel süreçte geçirdiği değişim ve dönüşümler analiz edilerek değerlendirmeye çalışılmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve bunun içinde özellikle İngilizce dersine yönelik olarak, program temelli sorunların ve programlarda yaşanan dönüşüm ve gelişimin ne olduğu ortaya konarak genelde yabancı dil öğretiminin özelde ise ortaöğretim İngilizce öğretiminin sorunlarına yaklaşımda önemli bilgi sunacağı açıktır. Bu nedenle Türkiye’de Cumhuriyet döneminin başından 2008 yılına kadar geçen süreçte ortaöğretim ders programlarının tarihsel gelişimini

ortaya koymak ve programın değerlendirme ölçütlerine göre inceleyip değerlendirmek bu çalışmanın temel hedefini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil öğretilmemesine temel teşkil eden sorunları ortaya çıkarmak amacı ile Cumhuriyet'in ilanından 2008 yılına kadar olan yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi yapılarak tarihsel süreçte geçirdiği değişim evrelerini incelemek, anlamak ve değerlendirmek suretiyle soruna ışık tutulacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1.2 Araştırmanın Problemi

Cumhuriyet dönemi Orta Öğretim İngilizce Dersi programlarının hedef, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarında görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?

1.2.1 Alt problemler

Cumhuriyet'ten 2008 yılına kadar orta öğretim İngilizce dersi programlarının

1. Hedef, boyutunda görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?
2. İçerik boyutunda görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?
3. Eğitim durumları boyutunda görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?
4. Değerlendirme boyutunda görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Cumhuriyet döneminde Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının tarihsel olarak gelişimini incelemek, yaşanan değişimleri Programın Öğelerine Dönük Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirmek ve programın amaç, içerik, eğitim durumları, değerlendirme boyutlarına göre İngilizce öğretim programının gelişimini ortaya koymaktır. Bunu yaparken ilk olarak Cumhuriyet

dönemini içine alan ilk program olan 1922 Lise programından başlayarak sırasıyla 1924, 1931, 1938, 1952, 1973, 2007 ve 2008 programlarının söz konusu boyutlar açısından incelenerek betimsel bir değerlendirmesi yapılacaktır. Bu amaçla Orta Öğretim İngilizce Dersi Programının tarihsel gelişiminin nasıl gerçekleştiği, 2008 programı ve 2016 program hedeflerinde gelinen noktayı değerlendirme imkanı söz konusu olacaktır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Türk dil kurumuna göre yabancı dil anadili dışında öğretilen dillerden her biri ve ana dilin dışında öğretilen uzmanlık dilidir. Türkiye'nin gerek kozmopolit yapısı gerek coğrafi konumunun önemli olması ayrıca aileleinde İngilizce önem vermesi İngilizce öğrenmeyi gerekli kılar hale gelmiştir. Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yabancı dil öğretimi ve eğitimine önem verilmiş fakat istenen düzeyde ilerleme sağlanamadığı görülmüştür. İngilizce dersi ortaöğretim programlarının tarihsel bir süreçte bir bütün olarak ve ilişkisel bir şekilde değerlendirmek önemlidir. Bu çalışma programların gelişim sürecini dokümanlara dayalı olarak ortaya koymak açısından önemli veriler sağlayacaktır. Bu yaklaşımla Cumhuriyetten 2008 yılına kadar yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının geçirdiği dönüşümlerde ortaya konulduğu düşünülmektedir. Bu çalışma Ortaöğretim İngilizce Dersi Programının geçirdiği değişimlerin yönü tespit edilerek dil öğretimi konusunda yaşanan sorunlara ışık tutacak bilgiler sağlamayı hedeflediği için ve İngilizce öğretimine dönük sorunların anlaşılmasına katkı sağladığı için önemlidir. Ayrıca genelde yabancı dil öğretimine, özelde de İngilizce Dersi Öğretim Programlarına tarihsel bir perspektif sunacak niteliktedir.

İngilizce öğretiminin önemli olduğu kuşkusuz kabul edilmekle birlikte alan yazında değişen öğretim programlarının özelliklerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alan yazında İngilizce öğretim programlarıyla ilgili yapılacak olan güncellemelere ışık tutması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile İngilizce dersi Lise öğretim programlarının üzerinde yapılan çalışmaların

neler olduğunu ortaya koymak gelecekte daha verimli ve etkin İngilizce dersi öğretiminin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

- 1- 1922 Lise programından başlayarak sırasıyla 1924, 1931, 1938, 1952, 1973, 2007 ve 2008 orta öğretim yabancı dil programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının değerlendirilmesi ve karşılaştırılması ile sınırlıdır.
- 2- Orta öğretim programı olarak Genel Liseler ile sınırlıdır.
- 3- Program boyutlarının değerlendirilmesinde Cumhuriyetten 2008'e kadar olan MEB'in yayımladığı öğretim programları, ders kitapları, şura kararları, TTK kararları ve diğer resmi doküman ve yönetmelikler ile sınırlıdır.
- 4- Programın Öğelerine Dönük Program Değerlendirme Modeli ile sınırlıdır.

1.6 Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlar dikkate alınmıştır:

- 1- Araştırma için seçilen 1922, 1924, 1931, 1938, 1952, 1973, 2007 ve 2008 orta öğretim İngilizce öğretim programları yeterli veri sağlayacaktır.
- 2- Araştırma problemleri cevaplanırken 1922, 1924 ve 1931 yılı orta öğretim programları aynı olduğu için tek çerçevede ele alınacaktır.
- 3- Araştırma problemleri cevaplanırken 1973 yılı orta öğretim programı sadece yabancı dil öğretiminin amaçlarından oluştuğu için 1975 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan ders kitapları 1973 yılı için değerlendirilmiştir.
- 4- Araştırma için seçilen İngilizce öğretim programlarından elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

- 5- MEB'in yayımladığı öğretim programlarına ait resmi dokümanlardan elde edilen veriler öğretim programının gelişim sürecini anlama ve değerlendirmeyi sağlayacak niteliktedir.



II. BÖLÜM

2 Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1 Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim programı, program geliştirme, öğretim programları, program değerlendirme, program değerlendirme yaklaşımları, yabancı dil öğretimi, tarihsel süreçte yabancı dil eğitimi ve karşılaşılan sorunlar, yabancı dil eğitiminde tartışılan kavramlar ve yaklaşımlar, Cumhuriyet döneminde yabancı dil öğretimi ve İngilizce programları için uygulanan yaklaşımlar, yöntemler, felsefeler, program değerlendirme modelleri ve alanla ilgili olarak Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.1.1 Eğitim programı

Eğitim programı ifadesinin literatürde kullanılmasının, milattan önce birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini, Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir ifadeden, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir ifadeye doğru geçişi sağlanmıştır. Bu süreçte, eğitim programı (cirriculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988). Oliva (1988)’e göre eğitim programı; konuları içeren listesidir, ders içerikleridir, çalışmaların, eğitim yaşantılarının programlanmasıdır, derslerin sıralanmasıdır, hedef davranışlar grubudur, okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir, okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Taba (1962)'ye göre bütün eğitim programlarının nasıl tanımlandığı önemli değildir, önemi olan belli elemanlarından oluşmasıdır. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir. Doll (1986) ise, eğitim programını, okul kontrolü altında öğrencilerin değerlerini, tutumlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamış ve okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantıları düzeni olarak görmüştür. Tanner ve Tanner (1980) ise, eğitim programı, okul ya da üniversitelerin kontrolü altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak tanımlanmıştır. Varış (1994)'de ise eğitim programı, bir eğitim kurumunun, öğrenenler için sağladığı, milli eğitim ve kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1984), “yetişek” olarak nitelendirdiği eğitim programını hem eğitimci hem de öğrenci açısından ele alınarak, öğrencilerin yetiştirilmesi için gerçekleştirilen eğitim durumlarının düzenlenmesi ile eğitimcilerin uyguladığı eğitim durumlarının planlanması şeklinde ifade etmiştir. Doğan (1974) ise, kapsamlı bir şekilde ele aldığı eğitim programını, öğrencide meydana gelen davranış değişikliğini buna ulaşabilmesi için öğrencinin karşı karşıya geleceği eğitim yaşantılarını, bunları faaliyete geçirmek için öğretim metotlarını ve amaca ne oranda ulaşıldığını değerlendirmek için değerlendirme araçlarını ve değerlendirme kıstaslarının belirlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Demirel (2003)'e göre ise eğitim programı, “öğrenciye okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir.

Eğitim programını tanımlarının hepsi eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin belirli bir plan ve program dahilinde yapılması gereğini ifade etmektedir. Eğitim programların, tüm tanımlarından yola çıkarak hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme boyutlarından oluştuğu görülmektedir.

2.1.2 Eğitimde program geliştirme

Demirel (2003) program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”

olarak tanımlamaktadır. Fidan (1980) ise program geliştirme için, sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetlerine dayalı olarak yürütülmek zorunluluğu olarak ifade etmektedir. Ertürk (1984) ise; öğrenciden beklenen davranışların önceden belirlenip bir sıraya dizilmesi; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; sıraya konması; bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi; eğitim durumları istendik ve beklendik davranışları değerlendirme olarak program geliştirmeyi tanımlamıştır.

Bir program geliştirilirken, ülkenin içinde bulunduğu durum tespit edilerek, çağın gerektirdiği bilim ve felsefeler üzerine dayalı; öğrenci davranışlarında istendik değişikliği meydana getirebilmek için, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını temele alan, 21.yy. eğitim yaklaşımlarına dayalı programların ve öğrenci ders, öğretmen kılavuz kitaplarının ve ders materyallerinin hazırlanması, dikkat edilmesi gereken unsurlar olabilir denebilir.

2.1.3 Öğretim programı

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğeri yerine kullanılmaktadır. Varış (1994), eğitim programının bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı etkinliklerini kapsadığını belirtir. Eğitim programının öğretim programını kapsadığını ve eğitim durumları ile ilgili tüm etkinlikleri içirdiğini belirtir. Demirel (2003)'e göre ise öğretim programı, okulda ya da okul dışında öğrenciye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programı, öğrencilerde istendik davranışları ortaya çıkarmak için, eğitim programına dayalı ve onun içinde yer alan okul içinde ve dışında yapılması gereken tüm etkinliklerdir denebilir.

2.1.4 Program değerlendirme

Yeni hazırlanan ya da geliştirilen bir programın ne kadar yeterli ve etkili olacağı alan testi yani okullarda denenmesi ile ortaya konur. Bu nedenle programı denemenin esas amacı, geliştirilen yeni ders programının ülke genelinde uygulamadan önce, belirlenen çeşitli ölçütler çerçevesinde seçilmiş olan belirli sayıdaki okullarda bu programı deneyerek, eksik ya da iyi yönlerini tespit ederek en iyi programa ulaşmaktır. Bunu başarabilmek tabii ki emek ve dikkat isteyen bir iştir, programın her yönüyle incelenip değerlendirilmesi gerekir. Bu süreçte kullanılacak, kolaylık sağlayacak modeller vardır. Bunlardan biri Alan Testi Modelidir.

Kaya (1997)'ye göre Alan Testi Modeli üç aşamadan oluşmaktadır; planlama, uygulama ve sonuç bölümleridir. Program değerlendirmede başlıca işlemler ise şunlardır; anlamın kesinleştirilmesi, amacın belirlenmesi, anahtar tarafların belirlenmesi, olanakların ve engellerin belirlenmesi, yanıt aranacak soruların belirlenmesi, tasarının kesinleştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesidir. Özçelik (1981)'e göre ise değerlendirme, değerlendirme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla değerlendirme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir.

Programları daha nitelikli, etkin, verimli, kullanışlı hale getirebilmek için sürekli değerlendirmeye ihtiyaç vardır denebilir. Bu nedenle değerlendirme boyutu aslında bir gelişim süreci olarak düşünülebilir. Programların değerlendirilmesi; programdan beklentilerin neler olduğu belirlenip, alanda denenerek uygulandıktan sonra, değerlendirme yapılarak, eksikliklerin giderilmesi olarak düşünülebilir.

2.1.5 Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri

Hedefe dayalı değerlendirme modeli:

R. Tyler tarafından 1933-41 yılları arasında geliştirilen bu model halen geçerliğini korumakla beraber daha sonra geliştirilen birçok modelinde temeli

oluşturduğu ve hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Tyler (1949)'a göre, değerlendirme süreci, eğitim hedeflerinin uygulanan program ve öğretim yoluyla tam olarak ne düzeyde kazandırıldığını belirlemeye yönelik bir süreçtir. Tyler, değerlendirmenin geliştirilen ve düzenlenen öğrenme yaşantılarının gerçekten arzulanan sonuçlar doğrultusunda kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye yönelik bir süreç olması gerektiğini ve bu sürecin programın güçlü ve zayıf yönlerini saptamayı kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Tyler'a göre, değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olabilir.

Stufflebeam'in çevre, girdi, süreç ve ürün modeli:

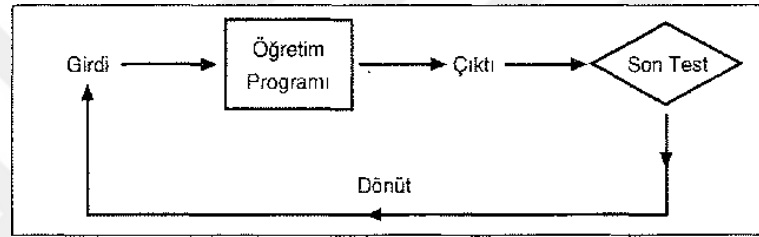
D.L. Stufflebeam tarafından yönetilen Phi Delta Kappa Ulusal Değerlendirme Komisyonu “Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)” adında değerlendirme modelini geliştirmiş ve yaygınlaştırmıştır. Stufflebeam'e göre, değerlendirme, karar alternatiflerini belirlemek için kullanışlı bilgileri betimleme, elde etme ve yorumlama sürecini içerir (Oliva, 2009).

Eğitsel eleştiri modeli:

E. Eisner 1970'li yıllarda yaptığı çeşitli çalışmalarda kendisine ait, Hümanistik yaklaşım merkezli bir eğitsel uzmanlık/eleştiri modelini ortaya koymuştur. Eisner'in modeli, eğitsel eleştiri ve uzmanlık üzerine tasarlanmıştır ve yeni programların bir sonucu olarak, zengin ve nitelikli bir eğitsel yaşantılar tasvir etmeye yöneliktir. Eisner'e göre, eğitsel eleştiri işlemlerini uygulamak için değerlendirmecilerin şu sorulara cevap araması gereklidir: Öğretim yılı süresince okulda yeni programın sonucu olarak neler gerçekleşti?, Önemli olaylar yada durumlar nelerdi?, Bu durumlar nelerden kaynaklandı?, Katılımcılar bu durumlara nasıl tepkiler verdiler?, Öğrenciler yeni programın uygulanmasından neler öğrendiler? vb. Eisner, okullarda yapılan öğretim etkinliklerinin etkili ve tarafsız biçimde değerlendirilebilmesi için alanında uzmanlaşmış kişilere gereksinim olduğunu belirtmiştir. Eisner'in modeli, birbiriyle

ilişkili üç süreci kapsamaktadır. Bunlar: 1. Betimleme, 2. Yorumlama ve 3. Değerlendirme'dir (Marsh ve Willis, 2007).

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde genellikle öğretim programlarının ve diğer programların tek tek değerlendirilmesi tercih edilmektedir. Öğretim programı içerisinde yer alan rehberlik, kol, gezi faaliyetleri gibi alt hedeflerinde hedefe ulaşması beklenir, bir programın amaçlarına her zaman programın kendisinden ya da hedeflerinden değil okul içinde ya da dışında yapılan diğer faaliyetlerden de ulaşılabilir bu nedenle programı bir bütün olarak değerlendirmek gerekebilir.



Şekil 2.1. Ürüne ve Erişiyeye öğretim programının değerlendirilmesi (Erden, 1998, 22)

2.1.5.1 Programın öğelerine dönük değerlendirme

Öğrencilerin davranışlarına bakarak ya da eğitim programını inceleyerek değerlendirme yapmak her zaman yeterli olmayabilir. Bazı durumlarda bir programın çıktısında istenilen davranış değişiklikleri gerçekleştirilebilir. Fakat bu değişiklik günün gerçeklerinden uzak olabilir. Erden (1998) bu durumu şöyle örneklendirmektedir; bir eğitim programı ile öğrencilere dünyanın düz olduğu öğretilir. Ancak öğrencide meydana gelen bu değişiklik bilimsel gelişmeye, ters düşmektedir. Bu nedenle bir programın tüm hedeflerine ulaşması o programın başarılı olduğu anlamına gelmeyebilir.

Erden (1998)'de geliştirdiği eğitim programlarının öğelerine dönük değerlendirmede yanıtlanması gereken belli başlı sorular program tasarımının hazırlanmasında izlenen sıra ile verilmektedir. Bu sorularla hem program taslağında

hem de tasarımın uygulanması sırasında meydana gelebilecek olası hataların ortaya çıkarılması mümkün görünmektedir.

2.1.5.1.1 Genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesi

Eğitim programının ilk ögesini hedefler oluşturmaktadır. Hedefler, yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikleri belirten ifadelerdir (Ertürk, 1984). Bilen (2006)'ya göre ise hedefler eğitim sisteminin bel kemiğidir. Genel ve özel hedeflerin değerlendirilmesinde gerekli belli başlı sorular vardır. Bunlar;

Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?

Bir eğitim kurumundan mezun olan bir bireyin toplumda kendine yer edinmesi, hayatını sürdürebilmesi ve toplumun devamını sağlaması beklenir. Bu nedenle bir eğitim programıyla kazandırılmak istenen hedefler, hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olması beklenir. Erden (1998) bu durumun aksi olması halinde eğitim kurumlarında yetişen bireylerin topluma uyum sağlayamayacaklarını ifade etmektedir.

Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?

Bireylerin bazı, ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında paralellik vardır (Erden, 1998). Birey de toplumla uyumlu yaşamak ve üretken olarak para kazanmak, diğer bir deyişle bir meslek sahibi olmak ister. Toplumun kendisi için sağladığı olanakları bilmek ve bunlardan yararlanmak ister. Eğitim programlarının toplumun ihtiyaçları ile uyumlu olması durumunda bireylerin de bazı ihtiyaçları da karşılanmış olur.

Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?

Hedefler arasında konu alanında yer alan temel bilgilerin, ilkelerin, metotların, bilgisine ve ihtiyaca göre temel bilgilerin kavranması, uygulanması ve değerlendirilmesine yer verilmelidir. İçerikle ilgili tüm hedefler belirlendikten sonra bu hedeflerin hangi sıra ile ve hangi düzeydeki öğretim programlarında yer alacağına karar verilir (Erden, 1998).

Hedeflerin içerikle tutarlılığı değerlendirilirken de hedeflerin yukarıdaki özelliklere sahip olup olmadığı konu alanı uzmanları, ders öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine başvurularak, onların yardımıyla programlar hazırlanabilir.

Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?

Bir eğitim programının amacına ulaşabilmesi hem genel ve özel hedeflerin kendi içinde tutarlı hem de genel hedefler ile özel hedeflerin birbirleriyle tutarlı olması gerekir. Hedeflerin kendi içinde tutarlı olması, hedeflerde kazandırılmak istenilen özelliklerin birbirleriyle paralel olmasıyla sağlanabilir. Bilen (2006)'ya göre eğitim sisteminin ülkenin gelişmesine katkı sağlaması, değişik düzeydeki hedeflerin birbiriyle tutarlı olmasına bağlıdır.

Hedef ifadeleri yeterince açık mı?

Hedef cümleleri öğretim süreci sonunda öğrenciye kazandırılması istenilen özellikleri açıkça ifade etmeli ve yeterince genel olmalıdır (Erden, 1998). Aksi takdirde kazandırılmak istenen davranışlar yorumlama hatalarından dolayı öğrencilere kazandırılmayabilir. Bu nedenle programı hazırlayan konu alanı uzmanları ve program geliştirme uzmanları hedefleri yazarken öğrencilerden beklenen davranışlarında açıkça yazması beklenebilir. Bilen (2006)'ya göre hedef ifadeleri karışıklıktan uzak, açık ve seçik olmalıdır.

Hedefler gerçekleştirilecek nitelikte mi?

Hedeflerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması, toplumun ve öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olması ile paralellik gösterir. Ve ayrıca eğitim kurumunun öğrencilere sağladığı imkânlarda hedeflerin gerçekleştirilmesinde etkilidir denebilir. Bir eğitim kurumu hedeflere ulaşmada yeterli donanıma sahip olması beklenir. Hedefler gerçekleştiririci olmalı, öğrenciye geliştirmeli, birden fazla amaca hizmet etmelidir (Bilen, 2006).

Hazırlanan bir eğitim programının amacına ulaşmasında hedeflerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Hedefler hazırlanırken toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, bireyin ihtiyaçlarına cevap vermesi, konu alanı ile tutarlı, kendi içinde bir bütünlük taşıyan, gerçekleştirilecek nitelikte ve okunduğunda herkes tarafından aynı anlamın çıkarılması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca bilimsel gelişmelere ters düşmemeli ve çağdaş normlara uygun olmalıdır.

Albuz (2004)'de yaptığı çalışmada öğretim programına ilişkin hedeflerin değerlendirilmesinde Erden (1998)'de modeline benzer şekilde göz önünde bulundurulacak kriterleri şu şekilde sıralamıştır:

- Hedefler, ifadesel anlamda “hedef” söylemine ne derece uygunluk göstermektedir?
- Hedefler ihtiyaçla ne derece uyum göstermektedir?
- Hedeflerin konu alanıyla ilişki düzeyi nedir?
- Hedefler kendi içerisinde ne derece tutarlıdır?
- Hedeflerin geçerlik düzeyi nedir?

2.1.5.1.2 İçeriğin değerlendirilmesi

Programın, öğrenciye kazandırılacak davranışlara ulaşmak için öğretilecek konuların belirlenmesi, düzenlenmesi içerik boyutu ile ilgilidir.

Eğitim kuramlarının en önemli işlevlerinden biri kültürel mirası, gelenek ve görenekleri öğrencilere aktarmaktır. Hem genel hem de özel hedeflerin belirlenmesi sırasında, önce genel hedeflerle tutarlı çalışma alanları ya da disiplinlerin seçimi, sonra da özel hedeflerle kazandırılacak belli bir konu alanı ile ilgili olgu, kavram, ilke ve kuramların (içeriğin) seçilmesi gerekir (Erden, 1998).

İçerik hedeflerle tutarlı mı?

Bir programın etkili olabilmesi içeriğin hedeflerle tutarlı ve içerecek şekilde hazırlanmış olması gerekir. Öğretim programlarının, ders kitapları, öğrenci ve öğretmenlerin ders notları incelenerek, öğrenci ve öğretmenlere içerikle ilgili sorular sorularak, uygulamada kullanılan içerik belirlenir. Daha sonra bu içeriğin hedeflere uygun olup olmadığına konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının görüşüne başvurularak karar verilebilir (Erden, 1998). Wulf ve Schave (1984) uzman görüşlerinden yararlanarak içerik belirlemenin önemini vurgulamışlardır. Bilen (2006) ise içeriğin, toplumca benimsenmiş değerlerle tutarlı olması gerektiğini vurgulamıştır.

İçerikte yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?

İçerikte yer alan bilginin önemli olması konu alanındaki öğrenciye kazandırılacak temel bilgileri kapsamaması ile mümkündür. İçeriğin dayanıklı olması ise bilgilerin öğrenciler tarafından her zaman kullanabileceği bilgiler olması ile ilgilidir. İçeriğin geçerli olması ise içeriğin çağdaş, bilimsel ve güncel bilgileri yansıtması ile mümkündür denebilir. Bir içerik öğrenci için, onun gelişimi için önemli olmalıdır. Temel fikirler, kavramalar, ilkeler, genellemeler, kısaca eğitimin hedeflerinin öngördüğü bilişsel duyuşsal ve devinişsel hedefleri gerçekleştirici nitelikte olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Bilen (2006)'ya göre geçerlilik ise, içeriğin programın hedefine hizmet etme derecesidir.

İçerik öğrenciler için anlamlı mı?

İçeriğin öğrenciler için anlamlı olması, onların ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olmasına doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bilen (2006)'ya göre içerik aktüel toplumsal sorunlara yer vermelidir. Dolayısıyla içerik öğrencilerin ilgisini çekmeli onlar için anlamlı olmalıdır.

İçerikte yer alan bilgilerin sunulduğu öğrenme ilkelerine uygun mu?

Öğrencilere sunulacak bilgiler belli başlı taksonomilerle uyumlu olmalıdır. Bilgilerin somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten karmaşığa, benzerden benzer olmayana, iş birliği gerektiren diğer konu alanları ile sarmal olması ya da bir birine paralel olması beklenebilir denebilir. Ayrıca düşünmeyi geliştirici içerik ve araçlar kullanılmalıdır (Bilen, 2006). Smith (1957) içerik düzenleme için ise basitten karmaşığa, ön koşul öğrenmelere göre sıralama, bütünden parçaya doğru sıralama, kronolojik olması gerektiğini vurgulamıştır.

Hazırlanan bir eğitim programının içeriği her şeyden önce hedefler ile tutarlı olmalıdır. Aksi takdirde programın amacına ulaşması beklenemez. Programın amacına ulaşması için ne öğretelim sorusu cevaplanırken içerikte yer alan bilgilerin, önemli dayanaklı ve geçerli olmasının beklendiği görülmektedir. Bu nedenle konu alanındaki temel bilgiler içerikte yer almalıdır. Bu temel bilgiler kısa sürede değişmeyen, kalıcı bilgiler olmalıdır. Ayrıca bu temel bilgilerin çağdaş, bilimsel olması gerekir ki bu da içeriğin geçerli olduğunu gösterir denebilir. Eğitim programının içeriği öğrenciler için ilgilerine ve ihtiyaçlarına dönük olmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin derse olan motivasyonları azalır böyle bir durumda programın amacına ulaşmasını zorlaştırır denebilir. İçerik hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalardan biride eğitim durumlarının düzenlenmesinde içeriğin nasıl düzenleneceği önemlidir. İçerik hazırlanırken belli başlı taksonimlere dikkat edilmelidir.

Albuz (2004)'de yaptığı çalışmada öğretim programına ilişkin içeriğin değerlendirilmesinde Erden (1998)'de modeline benzer şekilde göz önünde bulundurulacak kriterleri şu şekilde sıralamıştır:

- Programın içeriği ifadesel anlamda “içerik” söylemiyle ne derece uygunluk göstermektedir?
- İçerik hedeflerle ne derece örtüşmektedir?
- İçeriğin sürekliliği ne düzeydedir?
- İçeriğin düzenlenişinde öğretim ilkelerine uygunluk ne düzeydedir?

2.1.5.1.3 Eğitim durumlarının değerlendirilmesi

Hedeflere ulaşma bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen içsel bir süreç olduğundan dolayı doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Fakat bu içsel süreç dışarıdan düzenlenecek farklı eğitim durumları ile yönlendirilebilir. İşte, "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" eğitim durumu olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1984). Öğrenme yaşantıları öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleridir.

Kullanılan yöntem etkili mi?

Hedeflere ulaşmak için öğrencilere bilgileri, etkinlikleri aktarırken öğretmenler, sunuş, buluş, araştırma-deneme yoluyla öğretim stratejilerine, anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma gibi öğretim yöntemlerine, beyin fırtınası, gösteri, soru cevap, benzetim, mikro öğretim, eğitsel oyunlar, drama, bireyselleştirilmiş, programlı, bilgisayar destekli gibi öğretim tekniklerine, gezi, gözlem, proje, sergi, ödev, görüşme gibi sınıf dışı öğretim etkinliklerine başvurabilir (MEB, 2007). Bu yöntem, teknik ve stratejilerin etkililiği hedefe, öğretmene ve öğrenciye göre değişiklik gösterebilir. Öğretmen konu alanına göre bunlardan en uygun olanına başvurabilir.

Önerilen yöntem ve teknikler alanın özellikleri ile uyumlu mu?

Yabancı dil İngilizce öğretiminde, anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma gibi yöntemlerin yanı sıra, beyin fırtınası,

gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama-yaratıcı drama, benzetim, ikili ve grup çalışması, eğitsel oyunlar (MEB, 2007) gibi teknikler kısacası iletişime dayalı tekniklerin daha çok kabul gördüğü söylenebilir. Erden (1998) belli bir grup hedef ve davranışın kazandırılmasına yönelik en detaylı eğitim durumlarının günlük planda gösterildiğini ifade etse de, 2000’li yıllarda yabancı dil ders kitaplarının kılavuz öğretmen kitaplarının hazırlandığı ve detaylı bilgilerin burada verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin derse yönelik tutumları, dersle ilgili akademik benlik tasarımları, güdeleri, bir dersle ilgili başarılarını etkileyen önemli faktörlerdir. (Bloom, 1976). Bu nedenle programlar hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin göz önünde bulundurulması gereklidir denebilir.

Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Hedeflerin amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin bu hedefler doğrultusunda öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenim durumlarını yaşamaları beklenir. Öğrencilerden beklenen faaliyetleri, derse katılım, soru cevap, ev ödevi, defter tutmaları gibi yollarla gözlemlenebilir ya da anket yoluyla bilgi alınabildiği görülmektedir.

Programın amacına ulaşmasında içeriğin hangi yol, yöntem ya da teknik ile verileceğinin planlandığı, kısacası nasıl sorusuna yanıt arandığı bir programın sahip olması gereken üçüncü öğesidir denebilir. Eğitim durumları öğrencilere istendik davranışları kazandırılmasını sağlayacak okul içinde, dışında, kulüp saatinde, sosyal etkinlikte, gezide ya da bir tiyatro oyununda neleri nasıl yapacağının örgütlenmesi işidir denebilir.

Albuz (2004)’de yaptığı çalışmada öğretim programına ilişkin eğitim durumlarının değerlendirilmesinde Erden (1998)’de modeline benzer şekilde göz önünde bulundurulacak kriterleri şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim durumları ifadesel anlamda “eğitim durumları” söylemiyle ne derece uygunluk göstermektedir?
- Programda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ne derece dikkat edilmiştir?
- Kullanılan öğretim yöntemleri, mevcut hedeflere ulaşmada ne derece etkilidir?
- Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine ne derece uygundur?
- Öğretimde kullanılan ders araç, gereç ve materyalleri öğretim açısından ne ölçüde yeterlidir?

2.1.5.1.4 Değerlendirme durumlarının değerlendirilmesi

Erden (1998)’e göre eğitim programlarının sınama durumları ögesindeki hata büyük ölçüde değerlendirme araçlarından, bu araçların uygulanması sırasındaki oluşan aksaklıklardan ve ölçütün öğrenci seviyesine uygun olmayışından kaynaklanır. Değerlendirme araçları değerlendirilirken şu sorulara yanıt aranmalıdır.

Değerlendirme soruları geçerli mi?

Bir değerlendirme aracının geçerliği onun istenilen özelliği değerlendirme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerine kapalı kalarak yani onların etkilerini ölçümlere yansıtmadan yapma derecesidir (Özçelik, 1981). Kuşkusuz değerlendirme sonuçlarının geçerliği de değerlendirme aracının geçerliğine bağlı olarak yükselir (Erden, 1998). Fakat eğitimde öğrenci başarısını ölçen araçlarda aranacak en önemli özellik kapsam geçerliğidir. Değerlendirme aracının kapsam geçerliğinin yüksek olması için, araçta yer alan soruların hedef davranışlar yönünden programı temsil edici ve dengeli olması gerekir (Turgut, 1983)

Değerlendirme sonuçları güvenilir mi?

Güvenilirlik kavramı, herhangi bir değerlendirme araç veya yönteminin ölçtüğü değişkeni ne derece duyarlılıkla ölçebildiği; başka bir ifadeyle, değerlendirme sonuçlarının tesadüfî hatalardan ne derece arınık olduğunu ifade eder (Turgut, 1983).

Ölçüt uygun mu?

Değerlendirme sonucu doğru değer yargısına ulaşabilmek için amaca uygun ölçüt seçilmesi büyük önem taşır. Ölçüt, değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılmasında esas olarak kullanılan ve o karar süreci boyunca değişmeyen nicelikler ya da standartlardır (Baykul, 1992).

Albuz (2004)'de yaptığı çalışmada öğretim programına ilişkin değerlendirmenin değerlendirilmesinde Erden (1998)'de modeline benzer şekilde göz önünde bulundurulacak kriterleri şu şekilde sıralamıştır:

- Değerlendirme ifadesel anlamda “değerlendirme” söylemiyle ne derece uygunluk göstermektedir?
- Ölçme sonuçları ne derece geçerlidir?
- Ölçme sonuçları ne derece güvenilirliktir?
- Ölçme-sınama işleminde kullanılan ölçütün, ölçüm sonucu açısından yeterliği ne düzeydedir?

Her toplum, devamını sürdürebilmek, kendi kültürünü genç kuşaklara aktarabilmek, diğer toplumlara ayak uydurabilmek için vatandaşlarına yönelik olarak; bir takım davranışlar kazandırmaya çalışmaktadır. Bu amaçla öğretim programlarında, hangi davranışları kazanmış insanların yetiştirilmek istendiği belirtilmektedir. Verilecek eğitim-öğretim faaliyetleri tüm dersler için, bu amaçlar dikkate alınarak yapılmaya çalışılmaktadır (Çilenti, 1988).

Cumhuriyet döneminde eğitim sistemi, genelde pragmatik felsefeye ve onun bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında ilerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulurken, uygulamalar bu doğrultuda olmamıştır (Sönmez, 1991). Genelde her dereceli okulda ilerlemecilik değil, esasicilik ve daimicilik temele alınmış ve uygulanmıştır. Bu nedenle eğitim genelde öğrencilerin sınıf içinde pasif konumda olduğu öğretmen merkezli, ezber dayanan davranışçı ekole göre yapıldığı söylenebilir.

İçinde yaşanan dünyayı anlama ve kendine yer edinme çalışmalarının doğal bir sonucu olarak, bilimsel ve sistematik bilgiler oluşturulmakta, insanların çevre ile girdiği etkileşimlerden elde edilerek, denenerek, güvenilirliği kanıtlanmakta ve üzerine yeni bilgiler eklenerek, sürekli gelişme kaydedilmektedir. Bu bilgileri oluşturmak için kullanılan araç, yöntem ve tekniklerin, teknolojik gelişmeler bağlı olarak değişmesi, bunlarda da değişiklikleri gündeme getirmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır. Birincisi öğrencilerin başarısını değerlendirmek amacıyla, bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek, ikincisi eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Erden, 1998).

2.1.6 Bir öğretim programı olarak yabancı dil öğretim programı ve değerlendirilmesi

Eğitimin temel unsurları öğretmen, öğrenci, okullar ve alt yapıları ile öğretim programlarıdır. Öğretmenlik mesleği hala bir kanun yasa çerçevesi içinde ele alınamadığı, MEB'in bütçesinin ise okullar ve alt yapı sorunlarını çözmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Programların ise her ders için yeni yeni ele alınmakta ve sorunlar giderilmeye çalışıldığı görülmektedir.

“İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmeleri aracılığıyla; 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, bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2006, 4).”

İletişim aracı olarak dil toplumlara arası geçişleri sağlayan bir köprüdür. Türkiye’de yabancı dil öğretimi dillerin ülkede güncelleşmesi doğrultusunda biçimlenmiştir. Tanzimat döneminde Fransızca öğretimi, Meşrutiyet Dönemi’nde

Almanca, sonrasında ise İngilizce güncellik kazandığı, bilim ve teknikteki hızlı ilerlemeler ve gelişmeler uluslararası ilişkilerde yoğunluk kazandırırken gençlerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemi ve gerekliliği de arttırdığı bu nedenle, yabancı dili daha etkin öğretmenin yolları araştırılmış, okul programları yeniden ele alınıp program geliştirme çalışmalarına önem verilmiştir (MEB, 2006). Liselerde yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına 1972 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi’nin kurulmasıyla başlanmıştır.

Bir ülkenin kalkınması, gelişmiş ülkeler ile rekabet edebilmesi ya da gelişmiş ülkeler arasına katılabilmesi o toplumun eğitim sistemi ile yakından ilgilidir. Eğitim sistemine yapılacak her türlü yatırım ülkenin gelişimine katkı sağlayacağı şüphesizdir. Yapılacak yatırımlar sadece öğretmen açığının kapatılması, fiziksel olarak bina, okul yapımının sağlanması kadar eğitim programlarına da ağırlık verilmelidir. Gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek, onların arasına girmek için yabancı dil eğitiminin de sürekli olarak geliştirilmesi, günün aranan şartlarına uyum sağlaması gerekir. Bu nedenle yabancı dil öğretim programlarına da yeterince önem verilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hedef dili öğrenmek için geliştirdikleri strateji, yöntem ve teknikler ile yabancı dil öğretimi yaklaşımları da etkilidir. Son yıllarda eğitim alanında getirilmeye çalışılan yeniliklerin temelinde öğretmen davranışlarından çok öğrenci davranışları üzerinde yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir (Lessard-Clouston, 1997). Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgilenen uzmanlarda da, bu değişikliğe ek olarak, öğrencilerin yeni bilgileri anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için ne tür yöntemler kullandıklarını öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu amaçla yapılan çalışmaların bazıları yabancı dil öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

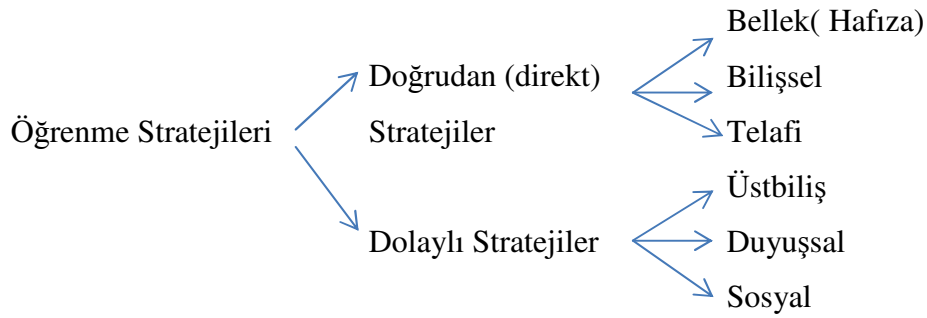
2.1.7 Yabancı dil öğrenme stratejileri

Strateji belirlenen hedefe ulaşmak için takip edilen yoldur denebilir. Takip edilen bu yolu belirleme süreci aslında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelirken neler

yapılacağını belirlemek olabilir. İletişim stratejisi önceden belirlenen hedef doğrultusunda karşımızdaki bireyde, bireylerde yaratılmak istenen etki ya da davranış değişikliği için takip dilen yoldur denebilir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri ise öğrencilerin daha çok ikinci dili kavramak ve geliştirmek için genellikle bilinçli olarak kendilerine uygun geliştirdikleri belirli davranış veya teknikler olarak da tanımlanmaktadır (Oxford, 1990). Yabancı dil öğrenme stratejilerinin temel özellikleri ise; temel amaca katkı sağlamak, dil öğrenmede temel amaç iletişimsel yeterliğe ulaşmak, öğrencilerin daha özerk ve bağımsız olmalarına olanak sağlamak, öğretmenin rolünü genişletmek ve geliştirmek, soruna yönelik olmak, öğrenen tarafından duruma uygun atılan özellikli adımlar sağlamak, öğrenenin sadece bilişsel değil birçok yönünü içermek, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmeyi desteklemek, her zaman gözlemlenebilir olmamak şeklinde sıralanabilir (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Yabancı dil öğrenme stratejileri en yaygın şu şekilde kabul görmektedir:



Şekil 2.2. Dil öğrenme stratejileri Öğrenme stratejileri sınıflandırma sistemi (Oxford, 1990, 16).

Yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağı her zaman gündemdeki yerini korumuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri, bir yabancı dili öğrenme, bilgi birikimini edinme aracı olmanın yanı sıra öğretmenlerin öğrenciyi daha yetkin bir öğrenen haline getirmenin yolunu gösterme uğraşında olan sistemlerdir. Dil öğretiminde izlenecek yol, öğrenciyi eğitimin hedeflerine en hızlı ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim elemanıdır. 2000’li yıllara kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi

geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz mümkün değildir. (Erdem ve Memiş, 2013). Türkiye’de de Cumhuriyet tarihi boyunca yabancı dil öğretiminde farklı yöntem ve teknikler benimsenmiş ve denenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında dilbilgisi-çeviri yönteminin, sonrasında dolaysız yöntemin, işlemsel-kavramsal ve iletişimsel yaklaşım gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir denebilir.

2.1.8 Yabancı dil öğretimi yaklaşımları

2.1.8.1 Gramer-çeviri yöntemi (Grammar Translation Method) Yaklaşımları

Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve 21. yüzyılda da kullanılmış bir yöntemdir. Daha çok akla dayalı çözümlemeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalara yer verir. İlk önce öğrencilere okutulan metinlerdeki gramer kalıpları öğretilir. Dilbilgisi öğretiminde tümevarım kullanılır. Öğretim, ana dilin kullanımı ile yapılır. Öğrencilerin sözcük dağarcığının geliştirilmesi önemli bir konudur. Metnin içeriğine fazla önem verilmez. Ancak metnin içeriği, gramer analizi için bir araştırma niteliğindedir. (Demirel, 2003). Dil bilgisi konuları zorlaştıkça daha karmaşık gramer yapılarının, daha geniş dilbilgisel açıklamalarla birlikte yapıldığı görülmektedir. Dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallar ile çeviri yapabilmek bu yöntemin temel amacıdır. Öğretmen merkezli ve konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin göz ardı edildiği bir yöntem olduğu görülmektedir.

2.1.8.2 Dolaysız yöntem (Direct Method)

Bu yöntem, Gramer-Çeviri Yöntemine karşı bir tepki olarak 1950’lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye’de çok yaygın şekilde kullanılmıştır. Dolaysız Yöntemin başarısında görerek öğrenme ve örneklendirme oldukça çok önemlidir. Dolaysız yöntem, yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürer. Bu yöntemde dersler bir diyalogla ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar. Önce sözlü

öğretim yapılır. Bu nedenle gramer ve yeni sözcükler sözel olarak iletilir. Sözcüklerin öğretimi görsel araçlarla ve tanımlamalarla yapılır. Dilbilgisi kuralları tümevarım yöntemiyle öğretilir. Sınıf içinde anadil ve çeviriye yer verilmez. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenir (Demirel, 2003). Aynı zamanda ders öğretmenlerinin hedef dili çok iyi konuşan ya da çok iyi bilen kişiler olmasının beklendiği görülmektedir. Yöntemi geliştirenlerin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir.

2.1.8.3 Kulak dil alışkanlığı (Audio-Lingual Method)

1940'lı ve 1950'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Bu yöntemin ilkeleri Moulton (1961) tarafından şöyle sıralanmaktadır; dil yazma değil konuşmadır, dil bir dizi alışkanlıklar bütünüdür, dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir, bir dil o dili anadili olarak konuşanların ne dedikleri olup bazılarının düşündükleri gibi ne söylemeleri gerektiği değildir, diller birbirinden farklıdır.

2.1.8.4 Doğal yöntem (The Natural Method)

Klasik yapıtların diline karşılık “yaşayan” dilin, “yazılı” dile karşılık “konuşma” dilinin öğretimini amaç edinmiş olan öğretim yöntemidir. Bu öğretimde sesletim ve dilbilgisi öğretimi olmaz. Çeviri ve başlangıçta okuma ve yazma alıştırmaları yapılmaz. Sadece dinleme ve konuşma etkinlikleri yapılır. Öğrencinin anlayıp anlamamasına bakılmaksızın duyduğu sesi taklit etmesi beklenir. Yabancı dil yalnızca onu anadili olarak konuşanlardan, onlarla doğrudan ilişki kurarak öğrenilebilir. O yüzden öğretmenlerin o dili anadili olarak konuşan kişilerden seçilmesi istenir (Demircan, 2002). Bir konunun anlaşılması görseller ve hedef dilde kazanılmış kelimelerle mümkün olmuyorsa, öğretmen pandomim, tahtaya çizme ve örnek gösterime (demonstrasyona) başvurur (Doğan, 2012).

2.1.8.5 Seçmeci yöntem (The Eclectic Method)

Dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbiriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yöntemdir (Demircan, 2002). Seçmeci yöntem, birkaç yöntemin bir arada kullanılması olarak da tanımlanabilir. Seçmeli yöntem aslında bir yöntemden çok, yöntem seçme yoludur. Bu görüşü öne süren ilk isimler uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve Harold Palmer'dir. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanılır (Erdem ve Memiş, 2013). Gerektiğinde anadile de başvurulabildiği görülmektedir. Ayrıca yöntemin dikkat çekici özelliklerinden birinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya önermesi olduğu da söylenebilir.

2.1.8.6 Sessiz yol (The Silent Way)

Sessiz Yol, Matematik öğretmeni olan Caleb Gattegno'nun otuzbeş yıllık öğrenim ve öğretim deneyimleri sonucunda ortaya koyduğu bir yabancı-dil öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenilecek olan örnek ilk kez bir emir tümcesiyle sunulduktan sonra artık bunun anlaşılması ve kullanılması öğrencilere bırakılır; öğretmen ilgi dağıtıcı herhangi bir girişimden kaçınarak, öğrencilerden biriyimş gibi derse katılabilir (Demircan, 2002). Küçük öğrenci gruplarıyla kullanılabilecek olan bu yöntemde öğretmen, deneme yanılma yoluyla beceri kazanabilir, yöntemin ilkelerine uyarak, kendi öğretim araç-gereçlerini kendisi geliştirebilir.

2.1.8.7 Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total Physical Response)

San Jose State Üniversitesinde psikoloji profesörü Asher tarafından geliştirilmiş olan bu yöntem, aslında psikolojide yer alan öğrenme kuramlarından iz kuramı (trace theory) ile ilgilidir. Konuşma becerisi ile ortaya konacak ürünün birbiriyle uyumlu bir şekilde eşleştirmeye yabancı dil öğretimini hedeflediği görülmektedir.

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel etkinlikler aracılığıyla ilk önce duyduğunu anlama becerisini, ondan sonra da, zorlama olmaksızın, sözlü anlatımı geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Demircan, 2002). Bu yöntemde yabancı dil öğretimi emir kipleriyle başladığı görülür. Bu tür alıştırmalar fiziksel tepkiyi zorunlu kılar. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen sözlü emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verir. Öğrencilerden hem bireysel hem de toptan tepkide bulunmaları beklenir (Demirel, 2003).

2.1.8.8 İletişimci yaklaşım (Communicative Approach)

İletişimsel bir dil ve dil kullanımı modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesidir (Demircan, 2002). Dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç dilin temel işlevi olan yazılı-sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Gramer kurallarından çok dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir (Demirel, 2003). Dil öğretimi hiçbir zaman kalıplar halinde ortaya konulmamalı, öğrenenler tarafından bir zihinsel süreç içerisinde denemeyanılma yoluyla gerçekleştirilmelidir. İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır (MEB, 2007).

Bir yabancı dili öğretmek için takip edilmesi gereken yöntem, teknik ve bir takım stratejiler bulunmaktadır. Bu kadar çok yöntem ve tekniğin olması, eğitimcilerin, dil bilimcilerin, konu alanı uzmanlarının ve öğretmenlerin geçmişten öğretmenlik yaptıkları döneme en iyi nasıl öğretiriz çabasından kaynaklığı söylenebilir. Bu nedenle 21. yüzyılda en çok kabul gören iletişimsel yaklaşım temele alınarak sınıf içerisinde bölgesel farklılıklara, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, sınıflarındaki öğrenci sayılarına, okulun öğrencilere sunduğu imkanlara göre yöntem, strateji ve teknikler belirlenebilir.

2.1.9 Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi

Her toplum yabancı dil öğretiminde kendi kültürüne uygun, bireysel farklılıkları içeren, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik olarak başarıya ulaşmaya çalışırlar. Fakat toplumlar eğitimde oluşan akımlardan etkilenecek genel çerçevede yabancı dil öğretimi üzerinde durmaktadır. Bireyler yabancı dili öğrenirken yabancı bir kültürde öğrenmeye çalışır. Dolayısıyla Türkiye’de yabancı dil ve öğretimi sorununu anlamamanın bir başka yolu da tarihsel süreci kavramaktan geçmektedir denilebilir. Bu süreci değişik tarihsel kesitlerde ele almak mümkündür.

2.1.9.1 Cumhuriyet dönemi öncesi yabancı dil öğretimi tarihsel gelişimi

2.1.9.1.1 İslamiyet’ten önce yabancı dil öğretimi

Türkler kurdukları devletlerin yönetiminde hiçbir zaman din, dil, ırk ayrımı yapmamalarından dolayı çok dilli ilişkiler oluşmuştur. Hunlarda Türk, Latin ile Got dilleri sarayda konuşulmuştur. Bilge Kaan devrinden kalma Orhun Yazıtlarında o dönemde Çince’nin de böyle öğrenildiğinin ipuçları mevcuttur (Demircan, 1993). Uygur alfabesinin varlığından ve Türklerin dini yaymak için başka yabancı dilleri öğrendiklerini de Uygurlular döneminden anlamak mümkündür denebilir.

2.1.9.1.2 İslamiyet’ten sonra yabancı dil öğretimi

Karahanlılar dönemi

İslam dinini kabul eden Karahanlılar yazı dilinde Arap yazısını kullanmışlardır. Fakat Türkler günlük hayatta Arapça konuşmamışlardır. Bu nedenle o dönemdeki yabancı dil öğretimi yaşanan çağdaki okul öğretiminin içinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi farklı dilleri konuşan insanların bir paylaşımı ya da ortak noktada buluşması olarak düşünülebilir. Bu paylaşımında daha ziyade alış veriş

ortamının uygun olduğu kentlerde göze çarpmaktadır. Halk arasında iki dillilik ortaya çıkmıştır. Zira Kaşkarlı Mahmut da “Divan-ı Lûgat- Et-Türk” adlı eserinde bundan bahseder. Bu dönemde yabancı dilin daha çok çeviri yapmak için kullanıldığı söylenebilir. Grekçe’den Farsça ve Süryaniceye çeviriler yapıldığı görölmektedir.

Selçuklu dönemi

Demiracan (1993)’e göre; Selçuklular zamanında yine yabancı dilin dini amaçlar için öğretildiği görölmektedir. Eğitim medreselerde veriliyordu. Medreselerde Arapça söz dizimi ve biçim bilgisi, dil, edebiyat dersleri verilmekteydi. Büyük ve Anadolu Selçuklu devletleri Türkler tarafından kurulmuş olmalarına rağmen saray ve eğitim dili Farsça idi. Bununla birlikte tekke ve halk edebiyatı dili Türkçeydi. Kaşgarlı Mahmut’un 1068-1072 yılları arasında yazdığı “Divanu- Lûgat-it Türk” adlı sözlüğü Araplara ve Arapça bilenlere Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi için yazılmış ilk eserdir. Yabancı dili öğrenmenin daha çok ezberleme yöntemine dayandığı söylenebilir. Selçuklular döneminde de iki dilliliğin ortaya çıktığı söylenebilir.

2.1.9.1.3 Osmanlılar dönemi ve Osmanlı döneminde önem kazanan yabancı diller öğretimi

Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil öğretimi genelde dini amaçlar ile yapılmıştır. Yabancı dil eğitimi çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yapılmış ve bu dillerde oluşturulan yazılı eserlerin incelenmesi şeklinde olmuştur. Osmanlının duraklama ve gerileme döneminde ise batı tarzı eğitimi önem verilmesinden dolayı Fransızca öğretimi de başlamıştır (Işık, 2008).

Arapça öğretimi

Arapça öğretimi Osmanlı imparatorluğunda tüm dünyada etkisi görüldüğü gibi dil-bilgisi çeviri yöntemine benzer olarak Arapçadan Osmanlıcaya dil bilgisi kurallarını çeviri ve ezberleme olduğu görölmektedir. Öğrencilerin ezberlenenler dışında Arapçayı konuşamaması bu yöntemin başarısız olduğu göstermektedir. Fakat bu yöntemin

başarılı olmadığı görülmektedir. Osmanlıların dili Türkçe olduğu için Arapça günlük hayatta iletişim aracı değildi. Bunun sonucunda Arapça öğretimi kutsal, tarihsel ve yazınsal metinlerin anlaşılmasına yönelmiştir (Demirel, 1998).

Farsça öğretimi

Osmanlılar döneminde aydınlar ve toplumun önde gelenleri hem Türkçe hem de Farsçayı biliyorlardı. Anadolu’da Farsça tekkelerde, evlerde, konaklarda, yazarların evlerinde, Mevlevi dergâhlarında, edebi çevrelerde öğretiliyordu (Demircan, 1993). Yabancı ve azınlık okullarındaki başına buyruk ve ülke bütünlüğüne zarar verici çalışmalara son vermek amacıyla, Tevhid-i Tedrisat yasası çıkarılarak, bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Liselerinin programlarında kalan Arapça ve Farsçanın öğretilmesine son vermek ve batı dillerinin birinin yabancı dil olarak öğretilmesi anlamına gelmektedir (Çelebi, 2006).

Fransızca öğretimi

1773’de Mühendishane-i Bahri Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun adlı askeri okullarda Fransızca eğitim verilmeye başlanması ile beraber ilk defa yabancı dil öğretimi okullara girmiştir. İlk öğretilen yabancı dil ise Fransızca olmuştur (Demirel, 1998) Bu dönemde açılan Galatasaray Lisesi Fransızca öğretim yaparak Türk eğitimine yenilik getirmiştir.

Türklerin, yaşadığı toplumlar içinde yabancı dili daha çok dini öğrenmek ve yaymak için öğrendikleri ya da öğrettikleri görülmektedir. Osmanlı imparatorluğunun çok geniş alana yayılmasından dolayı da farklı dillerin bir arada olduğu, toplumda kullanıldığı görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nun giderek zayıflaması ile batı tarzı eğitim sistemini örnek almaya çalıştığı ve bu nedenle Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerine yönelindiği görülmektedir. Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yılları ve yeni

alfabenin kabulüyle beraber Arapça, Farsça gibi yabancı dillerin yerini tamamen Almanca, Fransızca ve İngilizce gibi dillere bıraktığı görülmektedir.

2.1.9.2 Cumhuriyet dönemi ve yabancı dil öğretimi

Genel olarak Osmanlının son dönemi ve Cumhuriyetin başlarında yabancı dil öğretimi konusu tarihsel süreçte en yoğun ve görece bilinçli eğitim ihtiyacı çerçevesinde ele alınmıştır denilebilir. Gerek Osmanlı döneminin eğitsel deneyim ve birikimi gerekse genç Cumhuriyetin toplumsal ve siyasal idealleri, genel olarak eğitimde olduğu kadar yabancı dil öğretimi konusunda da daha planlı en azından daha amaçlı bir nitelik taşır. Cumhuriyet öncesi ortaöğretim olarak idadi ve sultani programlarında eskiye oranla daha anlamlı düzeyde yabancı dil derslerine ağırlık verildiği söylenebilir. Bu duruma etki eden birçok faktör yanında eğitim kavramına yüklenen anlamlar, eğitimden beklentiler ve özel bazı eğitim kurumlarının başarısının etkisi de söylenebilir.

2.1.9.3 Türkiye’de orta öğretimde yabancı dil / İngilizce öğretimi

Cumhuriyet döneminin ilk lise programının 1924 programı olduğu görülmektedir. O dönemde programda yabancı dil dersi Ecnebi Lisanı olarak yer almıştır (Yücel, 1994). Cumhuriyetin ilk yıllarında dil öğretimi, okuduğunu anlama ve yabancı dilden Türkçeye çeviri yapma becerilerine sonrasında ise basit cümlelerle konuşma becerisini ve dilbilgisi kurallarını kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. 1930 yılında Arapça ve Farsçanın yabancı dil olarak yürürlükten kaldırılmasından sonra İngilizce, Fransızca ve Almanca dilleri üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. İngilizce dersi Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim tarihindeki yerini almıştır. Ancak ülkenin kalkınması, yurt dışına göç, Almanca ve Fransızca bilen öğretmenlerin varlığı gibi etmenler Fransızca ve Almanca dersinin de varlığını devam ettirmiştir.

1973 yılına kadar Yabancı dil dersleri sadece Lise Programlarında ders adı olarak yer aldığı ve her hangi bir program olarak ele alınmadığı görülmektedir. 1972 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme

Merkezi'nin kurulmasıyla beraber 1973 yılında ilk defa öğretim programı hazırlama çalışmalarına başlanmış fakat sadece programın amacı ortaya konabildiği görülmektedir.

1984 yılında ise Anadolu Liseleri için Yabancı Dil İngilizce dersi için bir program hazırlandığı, genel liselerde ise ilk İngilizce dersi programının hazırlanmasının 2007 yılında 9. sınıflar için olduğu ve bunu 2008 yılında 10.sınıflar için hazırlanan programın takip ettiği görülmektedir.

2.1.9.4 Türkiye’de ortaöğretim ve İngilizce programları

Cumhuriyetin ilanıyla beraber her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da reformlar gerçekleştirilmiştir. Fakat öğretim programları her ders için ayrı ayrı hazırlanmamış, liseler için genel olarak hazırlanmıştır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili genel liselerde ilk gelişme 1973 yılında olmuştur. Bunu 2007 ve 2008 yılı gelişmeleri takip etmiştir.

1922 Lise programı

Osmanlı imparatorluğunun son dönemlerinden beri çeşitli değişimlere uğrayarak ve batı tarzına uydurulmak istenen ortaöğretim programı, Millî Mücadele yıllarında dönemin hükümetleri tarafından birkaç defa değiştirilmek istendiği görülmektedir. Millî eğitimde sistematik bir yapı oluşturma çalışmalarının Cumhuriyetin ilanından önce 1921 yılında Ankara’da toplanan Maarif Kongresi’nde olduğu görülmektedir. Kongrenin açılış konuşmasında Mustafa Kemal, çağdaş muasır medeniyetler seviyesine çıkmış Türkiye’nin kurulmasında ve yaşatılmasında etkili bir eğitim sisteminin gerekliliğini vurgulayarak üzerinde durulmayan eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasının zorunluğunu belirtmiştir. Eğitimin millî, laik, çağdaş bilime dayalı, eşitlikçi ve işlevsel olmasının gerekliliği üzerinde durulan Maarif Kongresi’nde ortaöğretimin yeniden yapılandırılması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi konusunda kararlar almıştır (Ünal ve Ünal, 2010).

Cumhuriyet dönemine geçişte, önceki dönemlerin eğitimi, yansıtması açısından önemli olan, bu programın hazırlanış gerekçesinde şöyle denilmektedir:

“Meşrutiyetten evvel, memleketimizin her tarafında bir şekil mektepler vardı. O vakit tahsil ibtidai, rüşdi, idadi gibi üç devreye ayrılmakla beraber hakikaten bir küldü. Ve bü kü, ibtidaide başlıyor, bir silsile halinde devam ederek idadinin nihayetinde bitiyordu. Bu tam tahsilin, müddeti, üçü ibtidai, üçü rüşdi, dördü idadi olmak üzere on sene devam ediyordu. Galatasaray, sultanisinin tahsil müddeti on, Darülfâkanın sekiz olduğu halde bunların mezunları, idadî mezunlarından daha yüksek malûmatı haiz olarak çıkıyor, âli tahsilde de dalla muvaffak oluyorlardı. Rüşdisi, idadisi yedi sene süren askeri mekteplerine ancak okuma yazmayı öğrenmiş efendiler kabul olunurdu. Bugünkü ibtidai, tâli askeri mekteplerin tahsil seneleri dokuzdur. Fransız lisesi on seneliktir. Rusya’daki iki devre tahsili dokuz sene olarak kabul edilmiştir. Meşrutiyetten sonra idadilerin Darülfünuna ihzar için kâfi tedrisatı haiz olmadığı nazarı dikkate alınarak evvelâ on senelik, sonra da iki senelik, sultanîler ihdas olundu (Yücel, 1994, 189).”

Programa göre, bütün okullar bir örneğe göre hazırlanacak, sınıf, ders ve idare şeması bakımından ayrı ayrı görünümde olan kuruluşlar kaldırılarak bir bütün halinde birleştirilecektir. Böylece eğitim ve öğretimin birleştirilmesi fikrine kısmen yaklaşıldığı görülmektedir (Cicioğlu 1985). 1923-1924 eğitim öğretim yılında 9’u kız 14’ü erkek olmak üzere toplam 23 tane lise bulunmakta idi (Yücel, 1994).

Tablo 2.1. 1922 Lise programı (Yücel, 1994, 165).

DERSLER	I	II	III	
			Fen	Edebiyat
Edebiyat	3	3	2	5
Ecnebi Lisanı	5	5	5	5
Tarih	2	2	2	4
Coğrafya	1	1	1	1
Tabiiyat	3	-	-	2-1
Arziyat	-	2	-	1
Fizik	2	2	2	-
Cebir	3	2	1	-
Hendese ve Resm-i Hattı	4	3	4	-
Laboratuvar	2	1	3	2
Arabi	2	2	-	4
Farisi	1	1	-	2
İçtimaiyat	-	-	2	2
Mihanik	-	-	2	-
Kozmografya	-	-	2	1
Müsellesat	-	2	-	2
Kimya	2	2	2	-
YEKÜN	30	30	30	30

Haftalık ders programında görüldüğü gibi Ecnebi Lisanı bugünkü adıyla İngilizce, Fransızca ya da Almanca dersi her kademedeki ve alanda toplamda en fazla ders saatine sahip olduğu görülmektedir. 1922 yılı programının İngilizce dersi öğretim programına sahip olmadığı görülmektedir, 1922 yılında kabul edilen programlarda Lise 1. sınıflarda Nelson ve Sons (1917) tarafından yazılan Royal Readers, Lise 2. Ve 3. sınıflarda ise Field (1919) tarafından yazılan Readings From English and American Literature adlı okuma kitapları ders kitapları olarak kabul edilmiş ve uygulamaya konulduğu görülmektedir.

1924 Lise programı

Cicioğlu (2010)'a göre Cumhuriyet Eğitiminin temel özelliklerini dört ana başlık altında toplamak mümkündür:

- 1- Öğretimin Birleştirilmesi;
- 2- Eğitim Örgütünün Çatısını Belirleme;
- 3- Eğitimin Niteliğini Değiştirme;
- 4- Eğitimi Yaygınlaştırma

Cumhuriyet dönemi okul sistemi bugünkü halini 1924 yılında atılan temeller ile almıştır. Bu dönemin en önemli gelişmesi 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat kanunu olmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra ilk lise programı olan 1924 programında, tarih dersi üzerinde durulmuş, tarih dersi programından saltanatla ilgili kısımlar çıkarılarak, Kurtuluş Savaşı'nın tarihi, Türkiye Devleti'nin kuruluşu, Sevr ve Lozan antlaşmaları, Cumhuriyetin ilanı, Hilafetin kaldırılması gibi konuların eklendiği görülmektedir (Cicioğlu, 1985). 1924 Lise Programı'nda, Mustafa Kemal'in eğitim ve öğretimin içeriği ve uygulamalarına ilişkin düşünceleri, görüşleri çok etkili olmuştur. Hukuk, iktisat, felsefe, psikoloji gibi soyut bilgileri içeren dersler programdan çıkarılmış, Cumhuriyet değerlerinin anlaşılması ve benimsenmesine dönük uygulamalara daha çok yer verildiği görülmektedir (Ünal ve Ünal, 2010). Aynı zamanda programlarda millilik üzerine daha çok durulduğu da görülmektedir. 1924 yılı programının da İngilizce dersi öğretim programına sahip olmadığı görülmekle beraber, 1922 yılında kabul edilen programdaki ders kitapları ile 1924 eğitim-öğretim yılında da devam edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2.2. 1924 Lise programı (Yücel, 1994, 166).

DERSLER	I	II	III	
			Fen	Edebiyat
Edebiyat	3	3	2	5
Ecnebi Lisani	5	5	5	5
Tarih	2	2	2	4
Coğrafya	1	1	1	1
Tabiiyat	3	-	-	2-1
Arziyat	-	2	-	1
Fizik	2	2	2	-
Cebir	3	2	1	-
Hendese ve Resm-i Hatti	4	3	4	-
Laboratuvar	2	1	3	2
Arabi	2	2	-	4
Farisi	1	1	-	2
İçtimaiyat	-	-	2	2
Mihanik	-	-	2	-
Kozmografya	-	-	2	1
Müsellesat	-	2	-	2
Kimya	2	2	2	-
YEKÜN	30	30	30	30

Yücel (1994)'e göre; 1924 Lise programı üç yıl uygulandıktan sonra yapılan incelemeler sonucunda edebiyat tarihi, tarih, coğrafya, matematik gibi programlarda değişiklik yapılması yoluna gidilmiştir. Değişiklik sonucu edebiyat programında sadece

edebiyat tarihi okutulmaktan vazgeçilmiştir. Tarih programında ise, saat azlığı ve kitapların hacimli olması üzerinde durulmuş, program, Milli kültürün benimsetilmesi amacıyla Türk tarihi merkeze alınmak suretiyle yeniden düzenlenmiştir. Bu nedenle 1924 yılında da milliliğin ön planda olduğu söylenebilir.

Tablo 2.3. 1927 Lise programı (Yücel, 1994, 168).

DERSLER	I	II	III	
			Fen	Edebiyat
Türkçe ve Edebiyat	3	3	3	5
Ecnebi Lisanı	5	5	5	5
Tarih	2	2	2	3
Coğrafya	2	2	1	1
Nebati ve Hayvani Fiz	3	-	-	-
Arziyat	-	2	-	-
Fizik	2	2	2	1
Cebir	3	2	2	1
Hendese Resm-i Hatti	3	2	2	-
Laboratuvar	3	3	2	2
Arabi	2	2	-	4
Farisi	1	1	-	2
Felsefe ve İctimaiyat	-	2	3	6
Mihanik	-	-	2	-
Kozmografya	-	-	2	1
Müsellesat	-	-	1	-
Kimya	2	2	2	-
Jimnastik	2	2	1	1
YEKÜN	32	32	32	32

1927 programında yukarıdaki tablolarda da açıkça görüldüğü üzere bazı derslerin adları değişmiş ve bazı dersler tek ders altında toplanmıştır. 1927 programından sonra gerçekleşen en önemli gelişme hiç şüphesiz ki Latin harflerine dayanan Türk alfabesinin kabulüdür. Mustafa Kemal Atatürk 8 Ağustos 1928 akşamı konuşmasında şu sözlerle bu devrimi duyurmuştur:

“Arkadaşlar, güzel dilimizi ifade etmek için Yeni Türk Harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, ahenktar, zengin lisanımız yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bu lüzumu anlamak mecburiyetindeyiz. Lisanımızı muhakkak anlamak istiyoruz. Bu yeni harflerle, behemehal, pek çabuk bir zamanda mükemmel bir surette anlayacağız. Anladığımızın asarına yakın zamanda bütün kâinat şahit alacaktır. Ben buna kat’iyetle eminim, siz de emin olunuz (Atatürk, 1997, 254).”

Harf İnkılâbından sonra, genellikle Türkçe ders programında değişiklik yapılmış ve 31 Ekim 1929 tarihinde “Orta Mektepler ve Lise Türkçe Müfredatı” adı altında bir program yürürlüğe konmuştur (Cicioğlu, 1985). Yeni Türk harflerinin kabulü ile ders programlarının dilinde Türkçe kavramların temele alındığı, öğretimin Türkçe olması sağlandığı görülmektedir.

1931 Lise programı

1931 yılında Lise programında ki en önemli değişiklikler bazı derslerin, bir ders adı altında birleştirilmesi olmuştur. Nebati ve hayvani fizyoloji ile arziyat dersleri, “tabiiye” dersi adı altında, müsellesat, cebir, hendese, nazari hesap, mihanik ve kozmografya dersleri ise “riyaziye” adı altında toplanmıştır. İkinci bir yabancı dille, askerlik dersi, serbest zaman ve yurt bilgisi programda ilk defa yer görülmektedir (Yücel, 1994).

1931 yılı lise programında göze çarpan hususlardan bir diğeri ikinci yabancı dil olmasıdır. Fakat bu uygulamadan hemen bir yıl sonra vazgeçilmiştir. 1934 yılında ders ders ve parça parça çıkmış olan lise programları 1935 yılında birleştirilmiş, her ders için ayrı ayrı program kılavuzları yapılmıştır (Cicioğlu, 1985). Bunlar arasında en çok etkili olanlar Felsefe, Edebiyat, Fizik ve Kimya programları olmuştur. Yabancı dil dersi için yine bir program hazırlanmadığı görülmektedir. 1935-1936 öğretim yılında daha önce hazırlanan bazı derslerde program kılavuz değişikliği yapılmış ayrıca 1937 yılında lise programına kız öğrencilere yönelik de bir saat askerlik dersi konmuştur (Cicioğlu, 1985).

1943 yılında toplanan İkinci Maarif Şûrası, bütün öğretim kademesindeki okulların Ahlak ve Türk dili programları üzerinde durmuştur (MEB, 1943). Liselerde ahlak dersinin felsefe ders grubu içerisinde yer alması ve pratik ahlaka daha çok yer verilmesi gerektiği konusunda karar alındığı görülmektedir. Ayrıca, lise programlarında, tarih dersi haftalık ders saatlerinin artırılmasını, liselerin en kısa zamanda dört yıla çıkarılmasını, böylece, lise programlarına sanat tarihi adında bir ders eklenebileceği konusu da, şûra dilekleri arasındadır. 1949 yılında toplanan Dördüncü Millî Eğitim

Şûrasında, orta dereceli okulların programları üzerinde durulduğu görülmektedir ve ayrıca programların yeterli ve fonksiyonel olmadığı, Millî Eğitim Bakanı tarafından ileri sürülmüştür. Şûra Komisyonu, liselerin dört yıla çıkarılmasını, bu eğitim kumrularında gençlerin kabiliyetlerinin geliştirilmesini sağlayan metot ve tekniklerin uygulanmasını, sınıf mevcutlarının 35-40 öğrenciye indirilmesini karara bağlamıştır. Ancak, bu kararlardan birçoğu hemen uygulanamamıştır (Binbaşioğlu, 1999). 2019 yılında hala bu kararların tam olarak uygulanmadığı söylenebilir. Sınıf mevcutlarının ise 2019 yılında bölgesel yerleşimlere bağlı olarak farklılık gösterdiği fakat il merkezlerinde ortalama 35 civarı olduğu bilinmektedir.

Tablo 2.4. 1931 Lise programı (Yücel, 1994, 171).

DERSLER	I	II	III	
			Fen	Edebiyat
Edebiyat	-	3	2	5
1.Yabancı Dil	5	5	5	5
2.Yabancı Dil	3	3	2	3
Tarih	2	2	2	3
Coğrafya	2	2	1	1
Tabiiye	3	2	1	1
Askerlik	1	2	2	2
Fizik	3	2	2	1
Jimnastik	1	1	1	1
Laboratuvar	2	1	3	2
Yurt Bilgisi	1	1	-	-
Serbest Zaman	2	3	3	3
Felsefe ve İhtimailiyat	-	2	2	6
Kimya	3	2	2	1
YEKÜN	34	34	34	34

1931 yılı ortaöğretim programının ayrıca İngilizce dersi öğretim programına sahip olmadığı görülmekle beraber, 1922 yılında kabul edilen programlarda kullanılan ders kitaplarının kullanılmaya devam edildiği görülmektedir.

1938 Lise programı

1931 yılı lise programından sonra bazı derslerde düzenlemeler yapılmış ve 1937 yılı programı olarak yürürlüğe konulmasına rağmen, değişiklikler yeterli görülmeyip 1938 yılında yeni düzenlemeler yapılarak tekrar 1938 yılı Lise programı olarak yürürlüğe konmuştur.

1937 programında, derslerin saat sayısı üzerinde bazı değişiklikler yapılarak 1938 programı olarak yeniden yayınlanmıştır. Yine bu programda bazı derslerin adlarının değiştiği görülmektedir. Bunun dışında önemli bir değişiklik görülmemektedir. 1938 programı bazı değişikliklere uğrayarak 1947 yılına kadar uygulanmıştır (Cicioğlu, 1985). 1939 yılında toplanan “Birinci Millî Eğitim Şurası” nda liselerde derslerin öğleden önceye alınmasına ve öğleden sonra ise öğrencilerin zorunlu olarak öğretmenlerin yönetiminde serbest ve ortak çalışmalar yapmalarına karar verilmiştir (MEB, 1939).

Tablo 2.5. 1938 Lise programı(Yücel, 1994, 173).

DERSLER	I	II	III	
			Fen	Edebiyat
Edebiyat	3	3	2	5
Yabancı Dil	5	5	3	5
Tarih	2	2	1	3
Coğrafya	2	2	3	1
Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	7
Askerlik Kızlara	2	2	2	2
Matematik	5	4	8	2
Fizik	2	2	2	1
Fizik Laboratuvarı	1	1	1	1
Laboratuvar(Kızlara)	1	1	1	1
Tabiat Bilgisi	3	2	1	1
Psikoloji	-	2	-	-
Felsefe ve İktisat	-	2	3	6
Kimya Laboratuvarı	1	1	1	1
Kimya	2	2	2	1
Jimnastik	1	1	1	1
YEKÜN	29	29	30	30

1938 yılı programının İngilizce dersi öğretim programına sahip olmadığı görülmektedir. 1938 yılı Lise programında yabancı dil için en büyük değişme ders kitaplarında yaşanmıştır. Bu yıldan itibaren Faucett (1940) tarafından hazırlanan ders kitabının uygulamaya koyulduğu görülmektedir. 1947 ve 1949 yıllarında da lise ve ortaokullar da bir takım dersler eklenmiş program olarak yürürlüğe yeniden girmiştir. 1948-1949 eğitim ve öğretim yılında resmi lise sayısı 56'ya yükselmiştir (Cicioğlu, 2010).

1952 Lise programı

1952 yılındaki en önemli gelişmenin liselerin dört yıla çıkarılması olduğu görülmektedir. 1952-1955 yılları arasında uygulanan bu dört yıllık lise programında, şubelerin ayırımı dördüncü sınıfta yapılmaya başlanmıştır. 1952 programında yine bazı derslerin adlarının değiştiği ve bazı derslerin birleştiği görülmektedir. Ayrıca, programa sanat tarihi, yetiştirme kursları ve seminer çalışmaları eklendiği de görülmektedir. (Cicioğlu, 1985).

Tablo 2.6. 1952 Lise programı (Cicioğlu, 1985, 206).

DERSLER	Sınıf	II	III	IV	
	I			Fen	Edebiyat
Türk Dili Edebiyat	5	4	4	2	6
Felsefe	-	2	2	3	5
Tarih	2	2	2	-	2
Coğrafya	2	2	1	-	-
Matematik	5	4	4	6	2
Tabiat Bilgisi	3	2	2	2	-
Fizik	-	3	3	3	1
Kimya	3	3	2	-	-
1.Yabancı Lisan	5	5	5	5	5
Resim,sanat,müzik	2	2	2	2	2
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1
Askerlik	1	1	1	1	1
TOPLAM	29	29	29	25	25
Yetiştirme Kursları ve Seminer	3	3	3	7	7
TOPLAM	32	32	32	32	32

1938 yılı Lise programında kabul edilen Faucett (1940) tarafından hazırlanan ders kitabının uygulamadan kaldırıldığı ve 1952 programı ile beraber Gatenby (1973, 1976) tarafından hazırlanan ders kitaplarının uygulamaya koyulduğu görülmektedir.

Liselerin öğretim sürelerinin dört yıldan üç yıla indirilmesiyle 1956 yılında yeniden bir program hazırlanmıştır. Bu programda seçmeli ikinci bir yabancı dil konmuş, öğrencinin resim, müzik veya yabancı dilden birini seçmesi istenmiştir (MEB, 1972).

1956 programı bir yıl uygulandıktan sonra, 1957 yılında yeniden ele alınmıştır. Bu programda, yine derslerin adlarında değişiklik yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Din kültürü dersinin seçmeli olarak programda yer aldığı görülmektedir. Liselere 1963-1964 öğretim yılında imtihanla öğrenci alınmış ve bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Cicioğlu, 1985). 1970 yılında düzenlenen sekizinci millî eğitim şurasında “Türk Eğitim Sistemi” yeniden belirlenmiştir. Ortaöğretim iki kademedен oluşmuş, liseler ortaöğretimin ikinci kademesinde yer almıştır. İkinci devre ortaöğretim amaçlarına göre; yükseköğretime hazırlayan programlar, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar, hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar olarak üç kısma ayrıldığı görülmektedir (MEB, 1970).

Öğrencileri bu programlara yönleltmek için, liselerin birinci yılı, ortak nitelikleri olan bir yöneltme sınıfı olarak düzenlendiği görülmektedir. Yöneltme sınıfına öğrencilerin, arzu ve istekleri de dikkate göz önünde bulundurarak, yetenek ve derslerdeki başarı derecelerine göre, ya yükseköğretime hazırlayan programlara, ya hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlara, ya da hayata veya iş alanlarına hazırlayan programlara yönleltmeleri planlandığı görülmektedir. Bu programlara ayrılmada, yöneltme yılında okutulan derslerden veya ders gruplarından aranacak başarı şartları her programın özelliğine göre ayrı ayrı belirlenmiştir (Cicioğlu, 1985). 1957 yılında Talim ve Terbiye Kurulu’nun 215 sayılı kararıyla kabul edilen Lise programı, 1970 yılında yeniden bastırılarak okullara gönderildiği görülmektedir.

1973 Lise programı

1973 yılında Lise programları tüm dersler için değil sadece yabancı dil dersi için bir program hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1973) 10 Mayıs 1973 tarihli ve 380 sayılı kararına göre; yabancı dil öğretimini geliştirme projesi çerçevesinde ortaokul ve liselerin bütün sınıfları için hazırlanan Yabancı Dil derslerinin taslak programlarının ve bunlarla ilgili açıklamanın ekli örneklerine göre kabulü; 1973-1974 öğretim yılından itibaren programların ortaokulların birinci sınıflarından başlamak üzere kademeli olarak uygulanması ve 1974-1975 öğretim yılından itibaren de eski programa göre yazılmış yabancı dil ders kitaplarının yine kademeli olarak öğretimden

kaldırılması uygun görülmüş ve programda ifade edilmiştir. Fakat adı program olmasına rağmen, programda yabancı dil dersinin amaçları, genel ilkelerin açıklanması, öğretim araçları, öğretim metotları ve öğretim hedeflerinden bahsedildiği görülmektedir.

Tablo 2.7. 1973 Lise programı (Cicioğlu, 1985, 208).

9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf	
Türk Dili ve Edebiyatı	4	Türk Dili ve Edebiyatı	4	Kompozisyon	3
Matematik I.	4	M. Güvenlik	2	T.C. Tarihi	3
Sosyal Bilimler:		Ahlak	1	T.C.Coğrafyası	1
1-Tarih	2	Din Bilgisi(İsteğe Bağlı)	1	B. Eğitimi	1
2-Coğrafya	2	Beden Eğitimi	2		
Fizik Bilimlerine Giriş	4				
Yabancı Dil	4				
Beden Eğitimi	2				
Ahlak	1				
Din Bilgisi(İsteğe Bağlı)	1				
TOPLAM	23		19		18

1974 yılında toplanan dokuzuncu milli eğitim şurasında orta öğretim ile ilgili bir önceki şurada alınan kararların kabul edildiği görülmektedir. Her öğrenci ortak derslere ek olarak, dokuzuncu sınıfta seçmeli dersler arasından beceri kazandıran en az bir uygulamalı dersi almak zorunda bırakıldığı, yabancı dilin, yükseköğretime hazırlayan programlar için zorunlu bir ortak ders kabul edildiği görülmektedir (MEB, 1974). Ayrıca yabancı dil öğretimini geliştirmek üzere Avrupa Konseyi ve ilgili ülkelerin katkısı ile bir ortak proje halinde yürütülmekte olan “Yabancı Dil Öğretimi Geliştirme Projesi” çerçevesindeki çalışmalar sürdürülecektir. Çalışmaya göre giriş, başlangıç, orta, ileri seviyede öğrenci, öğretmen kitapları, görme ve işitme araçları geliştirilmesi, uygulanması ve dağıtılmasının kararlaştırıldığı görülmektedir. Okul müdürüne gerekli gördüğü takdirde yabancı dil derslerini giriş, başlangıç, orta, ileri, kurları halinde düzenleyebilme yetkisinin verildiği, bu takdirde öğrenciler yabancı dil bilgilerine göre bu kurlara ayrılmakta, mesleğe veya hayata hazırlanmak isteyenler yabancı dil yerine dil edebiyat kolu öğrencileri seçmeli dersler veya meslek derslerini alabilmektedirler. Yükseköğretime hazırlanan öğrenciler ise seçmeli dersler arasında bulunan yabancı dil saati, takviyeli yabancı dil veya ikinci yabancı dili seçebilmektedir. (Cicioğlu, 1985).

Genel Endüstri Bilgisi, Teknik Resim, İnşaat Meslek Resmi, Elektrik Bilgisi ve Uygulaması, Elektronik Bilgisi ve Uygulaması, Teknoloji, Trafik, Ev Ekonomisi,

Giyim, Ev Yönetimi, Besinler ve Beslenme, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Toplum ve Aile İlişkileri, Ev Dekorasyonu, El Sanatları, Moda Resmi, Mankenlik, Kuaförlük, Genel Muhasebe, T.C Anayasası, İstatistik, Kooperatifçilik, Pazarlama, İşletmecilik Bilgisi, Turizm Rehberliği, Genel Hukuk Bilgisi, Daktilo- Steno, Genel Tarım Bilgisi ve Uygulaması, Sebzeçilik, Meyvecilik, Pratik Hayvancılık, Genel Sağlık Bilgisi, Hasta Bakımı, Konuşma ve Yazma, Dramatizasyon, Kütüphane Bilgisi, Gazetecilik, Sanat Tarihi, Resim Çalışmaları, Çalgı Ve Çalgı Toplulukları, Koro, Spor Faaliyetleri ve Milli Oyunlar, Batı Edebiyatı, Jeoloji, Astronomi ve Yabancı Dil ise seçmeli dersler olarak hazırlanmıştır. (MEB, 1974).

Yabancı dil İngilizce dersindeki en önemli değişiklik 1975 yılında gerçekleşmiştir. 1975 yılından itibaren kademeli olarak kullanılan kaynaklar değişmiştir. Bu yıldan itibaren Türk yazarların hazırladığı kitaplar, kılavuz kitaplar ve yardımcı ders kitapları kullanılmaya başlanmıştır. 1975 yılında Dikmen, Gürman, İçmeli ve Özgürler (1985, 1995)'in hazırladığı kitaplar yıllara göre kademeli olarak kullanılmaya başlanmıştır. An English Course For Turks adlı eser lise 1. sınıflarda, An English Course For Turks Advanced 1 adlı eser lise 2. sınıflarda An English Course For Turks Advanced 2 adlı eser ise lise 3. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır.

Programda İngilizce ders saatleri 1975 yılına kadar 5 ders saati iken, bu yıldan itibaren 4 saate düşürüldüğü ve 10 ve 11. Sınıftan itibaren seçmeli ders haline geldiği görülmektedir. 1973-1974 eğitim ve öğretim yılında lise sayısı ise 636'ya yükselmiştir (Cicioğlu, 2010).

2007 Lise Programı

2007 yılında lise 1. sınıflar için Cumhuriyet tarihinde ilk defa İngilizce programı hazırlandığı görülmektedir. Bu program MEB (2007) tarafından 11.10.2007 tarih ve 197 sayılı karar ile 9. Sınıf öğretim programı olarak yürürlüğe konmuştur.

Tablo 2.8. 2007 Lise programı(MEB, 2007, 2).

Dersler	Ders Saati
Dil ve Anlatım	2
Türk Edebiyatı	2
İngilizce	4
Coğrafya	2
Tarih	2
Matematik	5
Fizik	2
Kimya	2
Biyoloji ve Sağlık Bilgisi	3
Beden Eğitimi ve Sağlık	2
Milli Güvenlik Bilgisi	1
Sınıf Saati	1
Tanıtım ve Yönlendirme	2
Bilgi ve İletişim Teknolojisi	2
Toplam	32

Tabloda görülen zorunlu derslere ek olarak programda şu seçmeli derslere yer verilmiştir: Resim, Müzik, Almanca, Fransızca, Tarih, Psikoloji, Mantık, Sosyoloji, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Girişimcilik, Bilgi Kuramı, Proje Hazırlama, Bilgi İletişim Teknolojisi, İnsan İlişkileri, Sanat Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi. Seçmeli dersler öğrenciler tarafından ders saatini 36'ya tamamlayacak şekilde 1 ya da 2 ders olarak seçebilmektedir.

2008 Lise Programı

2008 yılına gelindiğinde ise lise 2. sınıflar için İngilizce öğretim programı hazırlandığı görülmektedir. Bu program MEB (2008) tarafından 03.06.2008 tarih ve 139 sayılı karar ile 10. Sınıf öğretim programı olarak yürürlüğe konmuştur.

Tablo 2.9. 2008 Lise programı (MEB, 2007, 2).

Dersler	Ders Saati
Dil ve Anlatım	5
Türk Edebiyatı	5
İngilizce	4
Coğrafya	4
Tarih	5
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgis	1
Psikoloji	2
Beden Eğitimi ve Sağlık	2
Toplam	28

Tabloda görülen zorunlu derslere ek olarak programda şu seçmeli derslere yer verilmiştir: Resim, Müzik, Almanca, Fransızca, Tarih, Psikoloji, Mantık, Sosyoloji, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Girişimcilik, Bilgi Kuramı, Proje Hazırlama, Bilgi İletişim Teknolojisi, İnsan İlişkileri, Sanat Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi. Seçmeli dersler öğrenciler tarafından ders saatini 36'ya tamamlayacak şekilde 1 ya da 2 ders olarak seçebilmektedir.

Lise programları incelendiğinde 2007 yılına kadar yabancı dil ile ilgili bir program hazırlanmadığı görülmektedir. 2007 ve 2008 yılları programlarında bir eğitim programında bulunması gereken hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları çerçevesinde, dört dil becerisini kazandırmayı amaçlayan, iletişimsel yaklaşımı temele alan programlar hazırlandığı görülmektedir. Haftalık ders saatlerinin yer aldığı cetveller incelendiğinde 1973 yılına kadar yabancı dilin haftada beş ders saati olarak yer aldığı, sonrasında ise haftalık 4 ders saati olduğu tespit edilmiştir.

2.2 İlgili Literatür

Aslan (2012)'de yılında ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışmada ders kitaplarının, eğitim öğretimin gelişen teknolojik ürünlere rağmen vazgeçilmez bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bunu da ders kitaplarının en önemli eğitim girdileri olarak içerdikleri metinlerin bir ulusal kültüre ilişkin temel fikirleri yansıtmalarından dolayı, çoğu kez kültürel mücadelenin ve anlaşmazlığın da alevlenme noktasını oluşturmalarından kaynaklanmadığını Pingel'in görüşlerine dayandırmaktadır. Ders kitaplarının gelecek kuşakların yetişkin birer birey olarak kendilerini ve çocuklarını yaşama hazırlamak için gerekli bilgilerin tamamını içerdiğini ifade etmektedir. Ders kitapları, sadece bilgi aktarmakla yetinmeyerek, bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya çalışırlar. Türkiye'de yürürlükte olan kanunlara göre okullarda okutulan ders kitapları diğer ülkelerdeki ders kitapları ile karşılaştırıldıklarında birçok açıdan diğer ülkelerde okutulan kitaplar kadar etkili olmadığı ve bu konu ile ilgili yeterli bir çalışma yapılmadığını ifade etmektedir.

Başlangıcından itibaren ders kitapları hazırlama ve yazma konusunda yeterli bilimsel birikimin ve teknik deneyimin olmayışı, siyasal nedenlerle sansüre uğramaları, yayın evlerinin, ders kitabı yazarlarının, ders öğretmenlerinin rant temelli yaklaşımları, içerik ve tasarım yönünden öğrencilerin dersleri kavramalarına yeterince katkıda bulunmada yetersiz kalmaları gibi, farklı etkenlerden kaynaklanan son derece önemli sorunlar yaşanmıştır ve yaşandığını ifade etmektedir.

Aydemir (2002) Türkiye'de yabancı dil eğitiminde ders kitabı değerlendirmesinin rolünü araştırdığı yüksek lisans tezinde herhangi bir yabancı dil öğretim ortamı için bir ders kitabı değerlendirme modeli de önermektedir. Kullanılan ders kitabının (*Cutting Edge*), Osmangazi Üniversitesindeki mevcut dil öğretimi durumuna uygunluğunu değerlendirmek için, ders kitabıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri bir değerlendirme formuyla ölçmüştür. Öğrencilerin görüşleri anket aracılığı ile alındığı görülmektedir. Çalışmanın ikincil amacı ise olarak öğrencilerin başarı notlarıyla kitaba bakış açıları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı bulmak olduğu görülmektedir. Bunun için, her öğrenciye bir anket puanı verip bunlarla öğrencilerin başarıları arasındaki korelasyonun Aydemir tarafından hesaplandığı görülmektedir. Yabancı dil eğitiminde ders kitabının önemli bir rolü olduğu bunun sonucu olarak ders kitabının seçimi de önemli olduğu ve eğitim ortamları ve öğrencilerin ihtiyaçları çeşitlilik arz ettiğinden, kurumun amaçlarının ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi koşuluyla farklı öğretim ortamları için farklı ders kitaplarının uygun görülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada öğrenci başarı notları ile öğrencilerin kitaba bakış açıları arasında bir ilişki saptanamadığını ifade etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı nitelikte bir çalışmaya göre; genel tarama yöntemi kullanarak Konya ve Nevşehir'de görev yaklaşık 110 İngilizce öğretmeni ile yapılan çalışmada anket uygulanmış ve ilgili literatür taranmış ve benzer araştırmalar ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda ise şu bulgulara ulaşılmıştır: öğretmenler ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının hedefler, içerik ve Değerlendirme İlişkisini yeterli görmemekte bu değişkenler arasında uygun ilişkilerin kurulmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ortaöğretim İngilizce dersi yeni

öğretim programının Öğretme öğrenme Süreci (Etkinlikleri) ve İçeriği ile ilgili düşünceleri de genel olarak olumsuz yöndedir. Öğretmenlere göre programda önerilen etkinlikler ve içerik yeterli değildir. Öğretmenlerin programın en olumsuz yönü olarak proje ve performans görevlerini gördüklerini söylemek mümkündür (Çağlar, Kartal ve Merter, 2012).

Çetintaş (2010)'da yaptığı çalışmada, Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretimini, Avrupa Birliği ülkelerindeki standartlarına yaklaştırmak için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerek Talim Terbiye Kurulunda gerekse Öğretim Programları Dairesi Başkanlığınca, uzun yıllardır çalışmaların yapıldığını ve AB'de yabancı dil eğitimi ve öğretimi, Avrupa Konseyi'nin belirlediği hedef ve ilkelere göre yürütüldüğünü ifade etmektedir. Konseyin önemseydiği hedeflerden biri ise, yabancı dil öğretiminde süreklilik ilkesinin olması gerektiğidir. AB dil politikalarına gerçekten uyum sağlanmak isteniyorsa, süreklilik ilkesi yabancı dil eğitim ve öğretimin öncelikli hedefleri arasında olması gerektiğini yabancı dil derslerinin devamlı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte sürdürülebilmesi için kurumsal tedbirler bir an önce alınması gerektiğini belirtmektedir.

Güneş (2009) İngilizce Eğitiminin, özellikle 1945-1980 yılları arasında geçirdiği değişimleri, yapılan yanlışları ya da iyileştirmeleri ortaya koymak, genel bir çerçevede ele almak için çalışmada 1945 yılını kendisine başlangıç seçtiği görülmektedir. Bu tarihi seçmesinde ikinci dünya savaşının bitmiş olmasını baz almaktadır. Çünkü bu tarihten itibaren Türkiye'nin dış politikasının da değişeceğini ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesiyle öğretim kurumları yeniden düzenlenmiş, fakat uzun yıllar yabancı dil olarak okutulan Fransızcanın yerini İngilizceye bırakması ve birinci yabancı dil olarak öğretim kurumlarında kabul edilmesi 1955 yılına kadar gerçekleşemediği çalışmada varılan saptamalar arasında yer aldığını belirtmektedir. Sonraki yıllarda Avrupa Konseyi ile oluşturulan ortak işbirliği çerçevesinde bir takım düzenlemelerin yapıldığı da bu çalışmada elde edilen bulgulardan biridir olduğunu yaptığı araştırmada tespit etmiştir.

Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili Işık (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise akademik yeterliliğe sahip bir kurulun yönlendirmesi ile ortam ve gereksinim çözümlemeleri yapılarak, yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplayarak bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konması gerektiğini ve bu amaçları ulaşabilmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceği de belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu iş yapılırken dikkate alınması gereken diğer bir konunun da, yabancı dil eğitiminde kullanılacak uygun malzemelerin belirlenmesi olduğudur ve bunlara ek olarak belirlenen amaçlara ve yöntemlere uygun malzeme üretim çalışması yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Eğer bu çalışmalar yapılamıyorsa yurtdışında yapılan çalışmaların takip edilmesi ve Türkiye’ye uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, belirli bir amaca ulaşmak için üniversite eğitimlerinin ve göreve başladıktan sonra ise hizmet içi eğitimlerin yeniden uyarlanması gerektiğini de belirtmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kaynakları planlaması ve yetkin bir güç oluşturulması politikası öne çıkmalı ve bu güç, öğretmen ve uzmanların yaratıcılıklarını geliştirmeleri, öz güvenlerini artırmaları, ulusal yabancı dil öğretim sistemleri ve malzemelerinin oluşturulması ile dışa bağımlılığın azaltılması açısından, önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Arslantürk (2011)’de Anadolu liselerinin İngilizce öğretim programı ile ilgili karma araştırma modeli kullanarak yaptığı çalışmada öğretim programlarını incelemiştir. Bu nedenle öğretmen görüşlerine başvurmuş, değişen Anadolu Liseleri öğretim programının getirdiği değişiklikleri araştırmıştır. Anket aracılığıyla öğretmenlerin ders kitapları ve programlar hakkındaki görüşlerini aldığı çalışmada sayısal verilerin sözel veriler ile desteklendiği görülmektedir. Araştırmanın sonucunda ise, öğretmenler yeni İngilizce programında kullanılan ders kitaplarının ve yardımcı materyallerin Anadolu liselerinde öğretim amaçlı kullanımı için istenen düzeyde olmadığı görüşünü belirtmişlerdir.

Arslan (2005)’de MEB ve TTKB tarafından hazırlanan ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerde uygulanan İngilizce program hedef davranışları ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından hazırlanan 2004 Yabancı Dil Sınavı (YDS) İngilizce

Sorularında ölçülmek istenilen davranışlar arasındaki ilişkiyi irdelemek için yaptığı çalışmada, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise İngilizce program hedefleri ile davranışların karşılaştığı, yani hedef davranış yazımında Bilişsel Alan Taksonomisine uyulmadığının ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ve araştırma sonucunda yabancı dil ağırlıklı lise İngilizce program içeriğinin basitten karmaşığa öğrenme ilkesine, sarmal programlama yaklaşımına ve öğrenci merkezli yaklaşıma göre düzenlendiği ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil ağırlıklı lise İngilizce programı ve Yabancı Dil Sınavı hakkında İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise, genelde İngilizce öğretmenlerinin program geliştirme ve kavramları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, bunun yanında programa bağlı kalmadıkları sonucuna vardığını belirtmektedir.

Demir ve Demir (2012)'de yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve görüşlerin analizi sonucu bir takım alt temalar belirlemiştir. Belirledikleri alt temalardan bir tanesi ise kılavuz kitapların yönlendiriciliğidir ve bunu bir katılımcının “Bir de mesela öğrenci ödevlendirme eskiden hep öğretmenin görüşüne bırakılıyordu. Şimdi öğrenci görevlendirmede ya da ödevlendirmede kitabın somut yönlendirmeleri var, öğrenciden ön hazırlık isteyen durumlar var o açıdan çok güzel şeklindedir” olarak araştırma yer verdiği görülmektedir. Araştırma sonunda görüşmeye katılan öğretmenlerin yeni lise öğretim programlarıyla ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmediklerini, öğretmenlerin yeni programları uygulama konusundaki motivasyonlarının yeterli düzeyde olmadığını, bununla birlikte, programın öğrenci katılımına ve başarısına olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi, okullarda araç-gereç ve fiziksel ortamların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, hem Milli Eğitim Bakanlığı'ndan hem de görev yaptıkları okullardan öncelikli beklentileri olduğu sonucuna varmışlardır.

Akınoğlu (2005)'de literatür ve kaynak taraması yaparak ortaya koyduğu, son yıllarda Dünya'da güçlü etkileri olan öğrenmeyle ilgili yaklaşımların neler olduğunu ortaya koymak ve bunların eğitim programlarına doğrudan ve dolaylı olarak nasıl yansıtıldığını belirlemek amacıyla yaptığı ve eğitim programlarında değişime Gardner'ın çoklu zeka, Vygostky'nin sosyal yapılandırmacılık, Caine'in beyin temelli

öğrenme, Paul'un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri başta olmak üzere esnek öğrenme, yaratıcı düşünme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme modelleri öncülük ettiğini belirttiği çalışmasında Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarında ne tür farklılıklar vardır sorusuna yanıt aradığı görülmektedir. Araştırmanın sonucu olarak ise; değişen çağ ve ihtiyaçlar, Türkiye'de de eğitim programlarının değişim içermesine yol açtığını ileri sürmektedir.

Acat ve Demiral (2002)'de, yabancı dil öğrenenlerin yaşadıkları motivasyon problemleri, bireyleri yabancı dil öğrenmeye motive eden etmenlerin ne olduğu, bunların bireylerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre nasıl farklılaştığının belirlenmek amacıyla, tarama modeli kullanarak yaptığı çalışmada Eskişehir'deki yabancı dil kurslarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamışlardır. Elde ettikleri verileri, öğrencilerin cinsiyet, eğitim durumu ve meslek değişkenleri açısından t-testi ve varyans analizi teknikleriyle karşılaştırılarak analiz etmişler ve ankete katılanlar yabancı dil öğrenmede Türkiye'de en önemli motivasyon kaynağı olarak gelecekte bireylere iş bulmada ve işte yükselmede destek sağlaması birinci, yabancı dilin insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi ikinci temel motivasyon kaynağı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılanlar sınıf içi etkinliklerde öğretmenin motivasyon sağlamada önemli bir rol üstlendiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca sınıf içinde uygulanan etkinliklerin çeşitli ve öğrencinin isteğine uygun olmasının, kullanılan materyal ve dil öğretiminin gerçekleştirildiği ortamın çekiciliğinin motivasyonu sağlamada etkili faktörler olduğu ifade edilmiştir. Ve ayrıca yabancı dil öğrenmede iyi sonuç elde edememenin doğurduğu olumsuz etkilerden kaynaklanan motivasyon sorunları ön plana çıktığını ifade etmektedirler.

Akmençe ve Tuncer (2018)'de yabancı dil ders kaygısının farklı örneklemelerde gelişimsel olarak araştırmak için tarama modeline göre yürüttükleri araştırmada veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Ders Kaygısı ölçeği kullanarak Lise ve üniversite öğrencilerinin katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Ölçek ile elde edilen verileri tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Korelasyon ve Regresyon analizine göre çözümlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak yabancı dil ders kaygılarının düşük olduğu, sınıf ve lise düzeyi, anne ve baba

eğitim durumunun anlamlı düzeyde fark yaratmadığını belirlenmişlerdir. Lisans düzeyinde anne eğitim durumu açısından yabancılarla konuşma kaygısı alt boyutunda anlamlı düzeyde fark bulunmuşlardır. Lisans düzeyi için yapılan regresyon analizinde dil dersinde konuşma kaygısının toplam varyansın % 89'unu, dil dersine yönelik ilgi alt faktörü eklendiğinde ise % 93'ünün açıklanabildiği tespit etmişlerdir. Lise düzeyinde de buna benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Gedikoğlu ve Öner (2007)'de ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenlerden yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla Gaziantep'te 2004-2005 öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışma yapmışlardır. Rasgele yöntemle yaklaşık 290 öğrenciye Likert tipi yabancı dil kaygı ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analiz etmek için ise; t-testi, tek yönlü ANOVA ve Scheffé testlerini kullanmışlardır. Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna varmışlardır. Fakat kaygı düzeyi yüksek öğrencisi bulunan okulların bir kısmında başarı düzeylerini düşük bulunmuşlardır. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin akademik yılsonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bağceci (2004)'de ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını tespit etmek amacı ile bir çalışma yapmıştır. Çalışma Gaziantep'te 26 lisede yaklaşık 400 öğrenciye anket uygulayarak yapılmıştır. Verileri analiz etmek için t- testi, F testi, Scheffé testi ve yüzdeler hesapları kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumları İngilizce'ye karşı tutumlarını etkilememesine rağmen, cinsiyetlerinin etkilediği görülmüştür. Ek olarak öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ise İngilizce'ye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olduğu sonucuna varmıştır.

Ödemiş (2018)'de meslek elemanı yetiştiren Hava Astsubay Meslek Yüksekokulunda uygulanan İngilizce öğretim programını mesleki yeterlilikler çerçevesinde Stufflebeam'in Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak okutman, mezun ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmada karma desen kullanılarak meslek yüksekokulu okutmanların ve öğrencilerin görüşlerine başvurmıştır. Sonuç olarak ise; programın bağlam boyutuna ilişkin olarak, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik değişiklikler istediği, programın girdi boyutunda, programda yer alan ders kitabı ve yardımcı materyallerin dersin hedeflerini desteklediği, ancak öğrencilerin bu sürece katkı sağlamadığı görülmektedir. Programın eğitim durumları boyutuna ilişkin olarak, programda kullanılan yöntem ve tekniklerin yararlı olduğu, ancak öğrencilerin zorlandığı çalışmalarda öğrenci katılımını artıran aktivitelerin eksik olduğu sonucu ortaya çıktığını tespit etmiştir. Programın ürün boyutunda ise öğrencilerin İngilizce programından özellikle mesleki İngilizce ve konuşma becerisi gelişimi yönünden istenilen ölçüde yararlandıklarını düşünmedikleri görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının genel olarak birbirini destekler nitelikte olduğu; meslek yüksekokulu İngilizce programının temel hazırlanış amacı, uygulanan yöntem ve teknikler ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu sonucuna varmıştır. Fakat programın boyutları arasında bir bütünlüğün sağlanması amacıyla bazı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu önerisinde bulunmuştur. Programın hazırlanış amacına uygun ders materyali ve yardımcı materyaller belirlenirken öğrencilerin katkısının eksik olduğu görüldüğünü ifade etmiştir.

Suna (2017)'de 2014 yılında Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında yeniden düzenlenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının etkililiği belirlenmeye amacıyla yaptığı çalışmada tarama yöntemi yürütmüş ve elde ettiği verileri betimlemiştir. Araştırmaya Kayseri ilinde bulunan 9. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin katıldığı görülmektedir. Araştırmada 9. sınıf düzeyine denk gelen A1 ve A2 düzeyinin hedefleri ile Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD) A–A2 düzeyi ile karşılaştırıldığı görülmektedir. 9. sınıf İngilizce dersi hedeflerinin ADGD ile uyumlu bulunduğunu tespit etmiştir. Anket aracıyla öğretmenlerin ADD doğrultusunda özgün değerlendirme yöntemlerini ne kadar uyguladıkları belirlenmeye çalışmıştır.

Öğretmenlerin, ADGD bağlamında özgün değerlendirme yöntemlerini uygulamada ortalamanın üzerinde bir puanla bu konuda bilinçli oldukları sonucu ortaya çıktığını tespit etmiştir. Öğretim programının ise, hedefler boyutuyla ADGD’de betimlenen A1–A2 düzeyiyle uyuştuğunu fakat bu hedeflerin başarı testi sonuçlarına göre etkili şekilde gerçekleşmediği sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlere programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını değerlendirmeleri için anket uygulamış ve öğretmenlerin programı ve alt boyutlarını kısmen etkili buldukları sonucu ulaşmıştır. Fakat öğretmenlerin, öğretim programının eğitim durumları boyutu olan eğitim durumlarını çok az etkili bulduklarını ifade etmektedir.

Babacan (2016)’da yaptığı araştırmada 9. sınıf düzeyinde uygulanan İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitim açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, karma yöntem araştırma türlerinden eşzamanlı çeşitleme stratejisine dayalı tasarlanmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı süresinde Denizli il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan 179 İngilizce öğretmeninden ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri arasından oranlı tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenen 1043 öğrenciden nicel veriler elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme stratejisine dayalı olarak belirlenen dört okul türünde toplam sekiz İngilizce öğretmeninden ve 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören yirmi dört öğrenciden nitel veri elde edilmiştir. Ayrıca 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programı, İngilizce çalışma kitapları, İngilizce dersinde yapılan sınavlar ve okullara ait fotoğraflar olmak üzere dokümanlar incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde Kay-kare testi, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis Varyans analizi kullanılmış, frekans, yüzde değerleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizinden ve dokümanların incelenmesinde karşılaştırmalı nitel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Mevcut İngilizce eğitim sürecinde mekanik eğitim anlayışının hakim olduğu, olumsuz sınıf atmosferinin var olduğu görülmüştür. İncelenen dokümanlarda bütüncül eğitimin yer almadığı, öğretmen-öğrenci görüşlerine göre mevcut İngilizce eğitim sürecinin bütüncül gelişime katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, İngilizceyi ders dışında kullanan öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ve bütüncül öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin yabancı dile

yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve İngilizce öğretmenlerinin işlemsel öğretim yaklaşımını tercih ettikleri tespit edilmiştir. 9. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen mevcut İngilizce eğitim sürecinde bütüncül eğitimin benimsenmediği ve paydaş gruplarca bütüncül eğitimin uygulanmasına yönelik bir ihtiyaç hissedildiği sonucuna ulaşılmıştır.



III. BÖLÜM

3 Yöntem

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Cumhuriyet tarihi süresince kullanılan yabancı dil İngilizce dersi kitapları ve öğretim programlarının amaç/hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme boyutlarının değerlendirilmesinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler dokümanlar incelenerek toplanmıştır. Nitel desenli araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bilindiği gibi doküman analizi, farklı yöntemleri destekleyici bir yaklaşım olarak kullanıldığı gibi bir araştırma bütününde merkeze oturtulmuş bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Karasar, 2013).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Doküman İncelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Eğitim bilim araştırması söz konusu olduğunda araştırma konusunun örneğin tarihsel bir döneme ilişkin olması, bir kurum ya da politika analizine dayanması, biyografik bir çalışma olması, öğretim materyallerinin ya da programlarının yeterlik

durumları ve sonuçlarını ele alıyor olması, eğitim bilimciyi doküman analizi yöntemini ağırlıklı biçimde kullanmaya yönelten durumları oluşturmaktadır. Eğitim bilimci bu gibi durumlarda doküman analizi yöntemini temel alarak araştırmasını kurgulayabileceği gibi; araştırmasında görüşme, katılımlı gözlem, anket gibi, yöntemlerin yanı sıra yardımcı bir yöntem olarak da doküman analizi yöntemini kullanabilir (Bayyurt ve Seggie, 2015). Dolayısı ile bu çalışmada ele alınan problem durumuyla ilişkili olarak 1922-2008 yılları arasında uygulanmış olan lise yabancı dil İngilizce öğretim programları, programın öğelerine göre değerlendirilmesi yaklaşımıyla incelenmiş ve programın ait veriler tarihsel süreçte oluşan dokümanların incelenmesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir çalışmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları ve öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite plânları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. (Bogdan ve Biklen, 1992; Goetz ve LeCompte, 1984; akt. Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Bu nedenle bu çalışmada veriler 1922-2008 yıllarına ait resmi orta öğretim programları, bazı yönetmelikler, yürürlüğe konularak liselerde okutulan ders kitapları ve talim terbiye kurulu kararları incelenerek toplanmıştır. Ulutaş (2015)'e göre ise; eğitim bilimleri araştırmaları açısından da gerek destekleyici, gerekse araştırmanın merkeze alınmış bir yöntem olarak doküman analizi yönteminin kullanılması mümkündür. Bu nedenle bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.2 Araştırmada Kullanılacak Yöntem Basamakları

Dokümanlara ulaşmanın beş aşaması bulunmaktadır. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Forster, 1995; akt. Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2.1 Dokümanlara ulaşma

Bu araştırmada dokümanların kullanılmasına ihtiyaç var mıdır? Eğer varsa neden? Ne tür dokümanlara ihtiyaç vardır? Bu dokümanlar nereden elde edilir? sorularına araştırmacı olumlu yanıt veriyorsa, araştırma problemi ve alt problemlerine göre ne tür dokümanlara ihtiyaç duyduğunu saptamalıdır ve o kuruluş ya da kişiden belge, bilgi ve dokümanlara ulaşmalıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2.2. Özgünlüğü kontrol etme

Dokümanlarda kapsanan veri, araştırmada konu edilen kişi, kuruluş veya gruplara ilişkin görünüyor mu? Birincil yani asıl kaynaklardan mı, yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edilmiştir? Elde edilen dokümanlar asıllarının aynı mıdır? Herhangi bir şekilde dokümanlar üzerinde oynanmış veya belirli kısımları değiştirilmiş görünüyor mu (asıllarındaki değişiklikler hariç)? gibi sorular araştırmacının dokümanların güvenilirliği konusunda bir fikir edinmesini sağlayacaktır, istenen durum dokümanlara ulaşma konusunda mümkün olduğu ölçüde açık ve belirgin yolların takip edilmesi ve dokümanların yetkili kişilerden, onların izniyle alınmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2.3. Dokümanları anlama

Dokümanlara ulaşıldıktan sonra, araştırmacı dokümanlarla başbaşa kalacaktır. Artık sıra, elde edilen dokümanların anlaşılması ve çözümlenmesine gelmiştir. Eğer araştırmacı, araştırmasını sadece dokümanlara dayalı olarak gerçekleştirecekse, bu dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gereklidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2.4. Veriyi analiz etme

Verinin analiz edilmesi konusunda temel bir soru sormakta yarar vardır: Toplanan bu dokümanlar, araştırmada kullanılacak tek veri setini mi oluşturmaktadır?, yoksa dokümanlar diğer nitel araştırma yöntemleriyle birlikte mi kullanılacaktır? Böyle bir durumda araştırmacının bir doküman setini nasıl kullanacağı ve doküman veya dokümanlarda kapsanan veriyi nasıl analiz edeceği, önceden belirlediği problem ve alt problemler yoluyla zaten belirlenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2.5. Veriyi kullanma

Burada amaç Şimşek ve Yıldırım (2011)'e göre kullanılan dokümanlardan dolayı kişi ya da kuruluşların zarar görüp görmeyeceğidir. Bu nedenle atıfta bulunulurken ilgili kişi ya da kuruluşlardan mutlaka izin alınmalıdır.

Bu araştırmada araştırmacı, problem ve alt problem cümleleri doğrultusunda karar verilen dokümanlara Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretim Programları Başkanlığı ve Milli Kütüphaneden ulaşmıştır. Ulaşılan kaynaklar kurul kararları ile belirlenip seçilmiştir.

Araştırmanın kapsamı çerçevesinde elde edilen veriler 1923-2008 yılları arasında yürürlüğe giren orta öğretim programları, ders kitapları, resmi yazışmalar, yönetmelik ve yönergeler gibi birinci dereceden asıl kaynaklardan oluşmaktadır. Araştırma çerçevesinde söz konusu yıllara ait bu yazılı ve resmi, yarı-resmi belgeler, kitaplar ve bunlardan yararlanılarak oluşturulan ikinci dereceden kaynaklarda veri toplama kapsamında ele alınmıştır. Çünkü özellikle nitel araştırmalarda bir yöntem olarak kullanılan doküman analizinde; dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Ayrıca ana kaynaklara ulaşamayan

durumlarda kullanılan ve ana kaynaklardan yararlanılarak oluşturulmuş birinci elden kaynaklar, araştırmacı için yine doğrudan kaynak değeri taşımaktadır ve ikinci grubu oluştururlar. Bir de hem ana kaynağa hem de ana kaynaklardan yararlanılarak oluşturulan birinci elden kaynaklara ulaşamayan durumlarda, birinci elden kaynaklardan yararlanılarak oluşturulan ikinci elden kaynaklar bulunmaktadır. Bunlar araştırmacı için dolaylı yollardan bilgi sağlayan kaynaklar olarak görülmektedir (Kütükoğlu, 1991).

1922 yılı orta öğretim programına, 1946 A 789 yer numarası ile Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 1924 yılı Esbab-ı Mucibe Lahiyası'na, Milli Kütüphaneden 1946 A 1192 yer numarası ile ulaşılmıştır. 1924 yılında alınan karar gereği genel liselerde yabancı dil İngilizce dersi için Lise 1. sınıflarda Nelson ve Sons (1917) tarafından yazılan Royal Readers, Lise 2. Ve 3. sınıflarda ise Field (1919) tarafından yazılan Readings From English and American Literature adlı okuma kitapları ders kitapları olarak kabul kullanılmıştır. Royal Reader adlı esere 1992 A 6627 yer numarası ile Readings From English and American Literature adlı esere ise 1968 A 3466 yer numarası ile Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 13.09.1938 tarihli ve 104 sayılı TTK kararı ile orta öğretim programı yenilenmiş, 03.09.1938 tarihli ve 94 sayılı TTK kararı ile Faucett (1940) tarafından hazırlanan İngilizce Ders Kitabı IV adlı eser liselerde kullanılmaya başlanmıştır ve 1952 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. İngilizce Ders Kitabı IV'e 1954 AD 1104 yer numarası ile Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 1952 yılı orta öğretim programına 1956 AD 1085 yer numarası ile yine Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 26.08.1952 tarihli ve 192 sayılı TTK kararı ile Gatenby (1973, 1976) tarafından yazılan A Direct Method English Course 1, 2, 3 adlı eser MEB tarafından satın alınmış ve 1975 yılına kadar liselerde kullanılmıştır. Bu ders kitaplarına Milli Kütüphaneden 1979 AD 5345, 1977 AD 760, 1977 A 791 yer numarası ile ulaşılırken, resmi tarih ve sayıya ise TTKB'den ulaşılmıştır. 1975 yılında Dikmen ve diğerleri (1985, 1995)'nin hazırladığı kitaplar yıllara göre kademeli olarak kullanılmaya başlanmıştır. 23.05.1975 tarihli ve 354 sayılı TTKB'den ulaşılan karara göre An English Course For Turks adlı eser lise 1. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu kitaba 1980 AD 3369 yer numarası ile Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 13.09 1976 tarih ve 343 sayılı TTKB'den ulaşılan karara göre An English Course For Turks Advanced 1

adlı eser lise 2. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu esere yine 1995 AD 5809 yer numarası ile Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 11.07 1979 tarih ve 147 sayılı TTKB'den ulaşılan karara göre An English Course For Turks Advanced 2 adlı eser lise 3. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu esere ise 1987 AD 709 yer numarası ile Milli Kütüphaneden ulaşılmıştır. 2007 yılında lise 1. sınıflar için Cumhuriyet tarihinde ilk defa öğretim programı hazırlandığı görülmektedir. Bu programa ise Öğretim Programları Dairesi Başkanlığından ulaşılmıştır. Bu programa ise TTKB'den 11.10.2007 tarih ve 197 sayılı karar ile öğretim programları dairesi başkanlığından ulaşılmıştır. 2008 yılına gelindiğinde ise lise 2. sınıflar için öğretim programı hazırlandığı görülmektedir. Bu programa da yine öğretim programları dairesi başkanlığından TTKB'nin 03.06.2008 tarih ve 139 sayılı kararı ile ulaşılmıştır.

Problem ve alt problem cümleleri doğrultusunda karar verilen dokümanlarda veriler Genel Lise İngilizce dersi amaç/hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ile ilgilidir ve dokümanlar ülkenin resmi yazılı kaynakları doğrultusunda ulaşılmıştır ve ayrıca dokümanlar bakanlığın yasal olarak görevlendirildiği kişiler tarafından hazırlanmıştır.

Dokümanları anlama sürecinde ise dokümanların belli bir sistem içerisinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlemesi yapılmıştır. Bu çözümleme yapılırken İngilizce ders kitaplarında ve programlarında yer alan amaç/hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme boyutlarının ne düzeyde olduğu incelenmiş ve diğer kitaplar ve programlar arasındaki benzerlik ve farklar da dikkate alınmıştır.

Bu araştırmada konu alanı dokümanlarından elde edilen veriler tek başına kullanılmıştır. Veriler alt problemler ışığında ve alt problemlere dayalı olarak salt dokümanlara dayalı olduğu için kapsamlı bir veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen ve analizi yapılan veriler bilimsel etik kurallara uygun olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada danışmanlar ve konu alanı uzmanlarına başvurularak amaca uygunluk kontrolleri sağlanmıştır.

3.3 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu lise ve dengi okullarında okutulan Yabancı Dil Dersi Kitapları ve Öğretim Programları oluşturmaktadır.

3.4 Veri Toplama Kaynakları

Veri toplama araçları Cumhuriyet'in kuruluşundan 2008 yılına kadar yürürlükte kalmış olan programlar, ders kitapları, TTKB kararları, MEB Şura kararları, resmi kaynaklar ve çalışma alanlarıyla ilgili basılı materyallerdir. Veri toplama araçları genel olarak yabancı dil İngilizce dersi ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği tüm resmi kaynaklardır.

3.5 Veriyi Analiz Etme

Araştırma problemleri dikkate alınarak elde edilen doküman ve veriler betimsel analiz ve içerik analizi uygulanarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur ve bu nedenle veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir.

Bu veri analiz yaklaşımlarının uygulama süreci şu aşamalarla açıklanmıştır. Araştırmada Türkiye Genel Lise İngilizce Öğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında ulaşılan veriler; içeriğe göre düzenlenip yorumlanmıştır. Bu süreç, Şimşek ve Yıldırım (2011)'in belirlediği dört aşama takip edilerek yapılacaktır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. “Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir” (Şimşek ve Yıldırım 2011, 224). Şimşek ve Yıldırım (2011)'a göre betimsel analizin aşamaları ise şunlardır:

3.5.1 Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma

Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.5.2 Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.5.3 Bulguların tanımlanması

Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.5.4. Bulguların yorumlanması

Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Bu çalışmada Türkiye Genel Lise İngilizce Öğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında ulaşılan verilerin sistematik olarak düzenlenip sunulabilmesi için

“amaç/hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme” teması belirlenmiştir. Sonrasında, elde edilen veriler geliştirilen “amaç/hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme” temasına göre okunup düzenlenmiştir. Bulguların tanımlanabilmesi için araştırmanın her alt problemine bakılarak, veriler belirlenen “içerik” tema doğrultusunda tanımlanmıştır. Daha sonra ise tanımlanan bulguların açıklanması, birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır.

3.6 Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu araştırmada araştırmacı tarafından ulaşılan kaynaklar birinci elden kaynaklardır. Bu kaynakların birinci elden kaynaklar olması geçerliği sağlamada önemli bir koşuldur. Araştırmada kullanılan tüm kaynaklara MEB, TTKB ve Öğretim Dairesi Başkanlığından ulaşılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Ulaşılan kaynaklar yansız bir şekilde araştırmacı tarafından incelenerek ifadeler olduğu gibi korunarak okuyucuya sunulmuştur. Bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olması, elde edilen bulguların, daha önceden oluşturulan veri analiz çerçevesine uyumlu olması, toplanan verilerin neden hala bir yabancı dile hakim olamadığımızı yansıtmaması açısından geçerliği sağlamaktadır. Verilen toplanmasında ulaşılan tüm kaynakların tarih, sayı ve milli kütüphane yer numaraları verilmiştir.

Değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğine ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Örneğin Turgut (1990), güvenilirliği değerlendirme sonuçlarının tesadüfî hatalarda arınmanın bir ölçüsü, Croker ve Algina (1986) ise belli bir özelliği değerlendirmek amacıyla yapılan aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlamıştır.

Her ne kadar güvenilirlikle ilgili bazı ölçütler, nitel araştırmanın temel özellikleri ile çelişse de, nitel araştırma da gerek iç, gerek dış güvenilirlikle alınması

gereken bazı önlemler vardır. Bu önlemlerden bir tanesi elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanmasına ilişkindir. Veri analizinde kullanılan yaklaşım yukarıda detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı yukarıda yine detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın verileri, başkalarını tarafından rahatlıkla ulaşılabilecek durumda olması yine güvenilirliği sağlama etkilidir.

Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanması gerekir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu bağlamda aynı okulda görev yapan iki öğretmenin elde edilen bulgular ile ilgili görüşleri alınmıştır.



IV. BÖLÜM

4 Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Cumhuriyetin başından 2008 yılına kadar uygulanan ortaöğretim İngilizce öğretim programının tarihsel gelişimi, programın öğelerine göre değerlendirme modeli çerçevesinde değerlendirilecektir. Bunu yaparken 1922 tarihli ortaöğretim İngilizce öğretim programından itibaren 1922, 1924, 1931, 1938, 1952, 1973, 2007 ve 2008 tarihli programlar ele alınacaktır. Söz konusu tarihlere ait programlar ve özellikle İngilizce dersi öğretim programı tarihsel olarak gelişimi ve değişimi de incelenmiş olacaktır.

Bu bölümde bir öğretim programında bulunması gereken hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine yönelik dört ana başlık ve alt problemlerine ait bulgulara göre incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu şekilde ortaya çıkan bulgular, alt problemlere göre sırası ile yer verilecektir.

4.1 Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Hedefler Boyutunda Görülen Değişim ve Gelişmeler Nelerdir?

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 yılları genel liselerde İngilizce dersinin hedeflerine ders kitaplarının önsözünden ulaşılmış ve bu bilgiler bulgular halinde yorumlanmaya çalışılmıştır. 1973, 2007 ve 2008 yıllarına ait hedeflerine ise programların kendilerinden ulaşılmış ve bulgular halinde yorumlanmıştır.

4.1.1 Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?

1922, 1924 ve 1931 yıllarında kabul edilen orta öğretim programlarında, İngilizce dersi için hedef boyutu ile ilgili bir çalışma yapılmayıp MEB tarafından ders kitabı liselerde uygulamaya koyulduğu tespit edilmiştir. Uygulamaya koyulan kitaplar 1922, 1924 ve 1931 programlarında aynı olduğundan dolayı tek çerçevede ele alınmıştır. 1922, 1924 ve 1931 yıllarında kabul edilen programlarda Lise 1. sınıflarda Nelson ve Sons (1917) tarafından yazılan Royal Readers, Lise 2. Ve 3. sınıflarda ise Field (1919) tarafından yazılan Readings From English and American Literature adlı okuma kitapları ders kitapları olarak kabul edilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Derse ait amaçlar sadece kitapların ön söz bölümünde yer almıştır. 1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı İngilizce öğretim programında hedefe yer verilmediği anlaşılmıştır. Bu nedenle hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olma durumunda söz konusu değildir.

1. dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder, 1.1 nolu alışverişte, restoranda, hastanede geçen ifade ve sorular kullanılabilir ve 2.1. müzik dinleme, sinemaya gitme, kitap okuma, seyahat etme gibi hobiler ve sosyal yaşamlarla ilgili kelime ve kelime grupları kullanılabilir (MEB, 2007) ifadelerinden 9. sınıf 2007 yılı İngilizce öğretim programının hedefleri toplumun olası beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu söylenebilir. Dinleme alanı hedeflerinden 15 (MEB, 2008) nolu dinlediklerinde değişen konuların içeriğini belirler, 22 nolu dinlediklerinde ayrıntılı olarak verilen açıklama ve belirtmeleri anlar hedeflerinden ve 15. 1nolu tv haberleri, radyo duyuruları, İnternette duyurulan olaylar vb. 22.1 nolu seyahat için rezervasyon yaptırma, hava durumu vb. yöneltme, açıklama ve belirtmeler açıklamalarından 2008 yılı orta öğretim programının hedeflerinin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur denebilir. Ayrıca bu hedefler öğrencinin günlük hayatını devam ettirmede, toplumsal olayların gelişimini öğrenme, iletişim kurma, çağın gerektirdiği teknolojik ürünleri kullanma gibi becerileri kazandırmayı hedeflediği söylenebilir.

4.1.2 Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?

1922, 1924, 1931, 1952, 1973 yılı programları hedeflere sahip olmadığı için, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığı anlaşılmaktadır, fakat dört dil öğrenme becerilerinden sadece 1922, 1924, 1931 yılları için okuma üzerinde durulduğu, 1952 ve 1973 yılları için ise okuma becerisi yanında dil bilgisi/konu alanı ve ayrıca 1973 yılı programında okuma becerisine ek olarak konuşma, yazma ve dinleme becerilerinden de bahsedildiği görülmektedir. Dinleme alanı 21 nolu (MEB, 2007) günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır, konuşma alanı hedeflerinden 4 nolu (MEB, 2007) günlük alışkanlıkları hakkında konuşur hedeflerinden 9. sınıf 2007 yılı İngilizce öğretim programını öğrenci ihtiyaçlarına cevap verdiği söylenebilir. Yazma alanı hedeflerinden 18 nolu öz geçmişini yazar, 19 nolu kısa mesajlar yazar, 20 nolu (MEB, 2008) ilgilendiği bir konuda kendi görüş ve önerilerini basit şekilde ifade eder hedeflerinden ve 18.1 nolu biyografilerini kısa bir paragraf şeklinde yazmaları istenebilir, 19.1 nolu günlük yaşamda önemli olduğunu düşündüğü konularda arkadaşlarına, öğretmenlerine vb. e-posta ve telefon mesajları ile veya not olarak yazılan kısa mesajlar vb. açıklamalarından 2008 yılı orta öğretim programının hedeflerin, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu anlaşılmaktadır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yıllarında genel liselerde okutulan İngilizce ders kitapları hedefler ya da amaçlar boyutunda programda ya da ders kitabında yer verilmediği tespit edildiğinden dolayı öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığı söylenebilir. Erden (1998)'in de ifade ettiği gibi bir öğretim programının bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Eğitim bireyi bir noktaya taşımıyor ise bireylerin eğitim kurumlarına devam etme istekleri azalır bu da programın başarısız olmasına neden olan sebeplerden biridir. Bireylerin bazı, ihtiyaçları ile toplumun ihtiyaçları arasında paralellik olması gerekir. Birey de toplum da hayatını devam ettirmek kadar, üretmek hayatına devam etmek ister. Ayrıca toplumun kendisi için sağladığı olanakları bilmek ve bunlardan yararlanmak ister. Eğitim programları bireyin ihtiyaçları ile uyumlu ise bireyin bazı ihtiyaçları da karşılanmış olur. Yukarıda

bahsedilen günlük ihtiyaçlarını karşılaması gibi ifadelerden 2007 ve 2008 yılları İngilizce öğretim programlarının hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygundur diyebiliriz.

4.1.3 Hedefler, konu alanının özelliklerine uygun mu?

1922, 1924, 1931, 1952, 1973 yılı programlarında hedeflere yer verilmediği için, konu alanının özelliklerine göre değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. Yine aynı şekilde 1922, 1924, 1931, 1952, 1973 yılı programları ders kitabı şeklinde olduğu için konu alanı ya da programın temel yapısı ile ilgili herhangi bir özelliğe rastlanmamıştır. O nedenle konu alanı için ortaya koyacak bir bulgu bulunmadığı görülmektedir.

2007 ve 2008 yılları için ise konu alanının temel özellikleri için;

Programda iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır. İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır (MEB, 2007). Programda hedefler dört dil becerisine ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir. Programda yer alan hedefler, dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Öğrenme süreci sonunda her sınıf düzeyi için hazırlanan hedeflerin öğrencide ulaşılması beklenen bilgi, beceri ve tutumları gerçekleştirecek nitelikte ve konuya göre özelleştirilmeye uygunluğu sağlanmıştır (MEB, 2007).

Programda dört dil becerisinin yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılması esas alınmıştır. Bu program ile öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme gibi alt becerileri de kazanmaları amaçlanmıştır. Bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri;

etkili iletişim kurmaları, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tavır kazanmaları, istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2007, 15-16).

2007 yılı 9.sınıf İngilizce öğretim programında yer alan hedeflerinden bazıları şöyledir;

- Dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder.
- Dinlediklerinde ilgi alanlarına yönelik günlük hayatta sık kullanılan kelime ve kelime gruplarını fark eder.
- Dinlediklerinde kendisi, ailesi ve çevresi hakkındaki ifadeleri belirler.
- Konuşmalarında betimlemeler yapar.
- Hobilerini ve ilgilerini açıklar.
- Geçmiş yaşamıyla ilgili kendini ifade eder.
- Ön bilgileri kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunun ana fikrini belirler.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Kısa metinler yazar.
- Yazılarında betimlemeler yapar.
- Geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturur (MEB, 2007).

Konu alanının özellikleri ve hedeflerine bakıldığında; 1973'den sonraki 2007 ve 2008 programlarında konuşma alanı hedeflerinden 1 nolu (MEB, 2007) günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur hedefi ve 1.1 nolu selamlaşma, tanışma, kutlama, arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle konuşma (resmî ve samimi ortamlarda), telefonda konuşma, teşekkür etme, izin isteme, davet etme (diploma töreni, okul gösterileri, kutlamalar vb.), davete cevap verme, yiyecek ve içecek sipariş etme, özür dilemenin gerektirdiği durumlara uygun konuşmaları istenmelidir açıklamasından konu alanı uzmanı olmayacak bireylere fayda sağlaması açısından 2007 yılı orta öğretim programı konu alanının özelliklerini karşıladığı söylenebilir.

Konuşma alanı hedeflerinden 5 nolu (MEB, 2007) öneride bulunur, 6 nolu geleceğe ilişkin alanlarını açıklar, 6.1 nolu ne yapacağı, nereye gideceği, ne zaman

buluşacağı vb. açıklamasından konu alanı uzmanı olacak bireylere fayda sağlaması açısından 2007 yılı orta öğretim programı konu alanı özelliklerine cevap verdiği tespit edilmiştir.

Konuşma alanı hedeflerinden 19 nolu (MEB, 2008) kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır, 20. nolu akıcı konuşur, 21 nolu konu dışına çıkmadan konuşur hedeflerinden ve 19.1 nolu bazen hatalar olsa bile doğru cümle sıralanışına dikkat ederek kendini ifade etmek için dil yeterlik düzeyine uygun kelimeleri seçmeleri beklenmelidir, 20.1 nolu duraklamaların, gereksiz kelime kullanımının ve ses tekrarlarının olmadığı, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek yapılan konuşma açıklamalarından konu alanı uzmanı olmayacak bireylere fayda sağlaması açısından 2008 yılı orta öğretim programı konu alanının özelliklerine uygun olduğu görülmektedir. Konuşma alanı hedeflerinden 11 (MEB, 2008) nolu bilgi vermek amacıyla konuşur konu alanı uzmanı olacak bireylere fayda sağlaması açısından 2008 yılı orta öğretim programı konu alanı özelliklerine uygun olduğu anlaşılmaktadır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yıllarında genel liselerde okutulan İngilizce ders kitapları içeriği incelendiğinde okumaya ve dil bilgisi öğretmeye ağırlık verildiği görülmektedir. Ders kitaplarında 1938 yılına kadar sadece okuma parçalarına yer verildiğinden dolayı konu alanı ile ilgili her hangi bir bulguya, dersin işlenişi, programın temel özellikleri, yabancı dil öğretimi yaklaşım ve modellerinden ya da stratejilerinden hiç birisine rastlanmamaktadır. Bu nedenle konu alanının özelliklerine uygun olduğu söylenemez.

2007 ve 2008 yılları İngilizce öğretim programlarının hedefleri konu alanının özelliklerine uygundur denebilir. Çünkü MEB'in 2007 yılı programında, programlarda hangi öğretim yaklaşımının kullanılacağından hangi alanda kullanılacağına kadar tüm açıklamaları ile verilmiştir. Yine programlarda İngilizce öğretiminde kullanılan tüm yöntem ve tekniklere, İngilizce dersinin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin dördüne yeterince yer verildiği ve alan öğretmenlerin hedeflerini vereceklerini ifade eden açıklamalara yer verilmesi açısından yenilenen programların Cumhuriyet tarihi için önemli olduğunu söylenebilir.

4.1.4 Hedefler, birbiriyle tutarlı mı?

1922, 1924, 1931, 1952, 1973 yılı programlarında hedeflere yer verilmediği tespit edildiği için, hedefleri birbiriyle değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle 2007 yılı programına kadar olan programlar için hedefler birbiriyle tutarlıdır denemez. 2007 ve 2008 yılı orta öğretim programında hedeflerhiyerarşik bir şekilde, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gittiği için birbiriyle tutarlıdır. Örnek olarak; okuma hedeflerinden 6 nolu başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder, 7 nolu okuduğunu özetler, 8 nolu okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır, 9 nolu (MEB, 2007) okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N 1K) sorularına cevap arar. Okuma hedeflerinden 6 nolu başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder, 7 nolu okuduğunu özetler, 8 nolu okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır, 9 nolu okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N 1K) sorularına cevap arar, 12 nolu (MEB, 2008) konuşmalarında karşılaştırmalar yapar hedeflerinden ve açıklamasından hedeflerin birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

4.1.5 Hedef ifadeleri yeterince açık mı?

1922, 1924, 1931, 1952, 1973 yılı programlarında hedeflereyer verilmediği görüldüğünden, hedef ifadelerini değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. 2007 yılı orta öğretim programı hedefleri açık-seçik yazılmıştır fakat öğretmenlerin programda yer alan hedeflerle ilgili açıklamaları okuması gerekmektedir. Okuma alanı hedeflerinden 12 nolu (MEB, 2007) okuduklarında karşılaştırmalar yapar hedefininaçıklamalar bölümü okunmalıdır. Çünkü 12.1 nolu Gazete, broşür, dergi vb. de sunulan etkinliklere ilişkin karşılaştırma yaptırılabilir açıklaması, şeklinde öğrenciden beklenen davranış açık olarak belirtilmiştir. Aynı şekilde 2008 yılı orta öğretim programında da hedefleraçık-seçik yazılmıştır fakat öğretmenler 2007 yılı orta öğretim programında olduğu gibi programda yer alan hedeflerle ilgili açıklamaları okuması gerekmektedir. Konuşma alanı hedeflerinden 12 nolu (MEB, 2008) konuşmalarında karşılaştırmalar yapar hedefinin açıklamalar bölümü okunmalıdır.

Çünkü 12.1 nolu kitaplar, filmler, TV programları, spor türleri, yemek çeşitleri, gazete haberleri, karşılaştırmalar yaparken 10. sınıfta verilen dil bilgisi konularının yanı sıra 9. sınıfta işlenmiş olan “quantifiers: much, many, little, few” da kullanılabilir şeklinde öğrenciden beklenen davranış açık olarak belirtilmiştir.

4.1.6 Hedefler, gerçekleştirilecek nitelikte mi?

1922, 1924, 1931, 1952, 1973 yılı programları hedeflereyer verilmediği için, hedeflergerçekleştirilecek düzeyde değildir. Sadece okuma becerisi olarak ele aldığımızda öğrencide okuduğunu anlama becerisi geliştirilebilir denebilir. Her ne kadar 1973 yılı programı dört beceriyi kapsasa da İngilizce dersinin diğer becerileriolan, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini öğrenciye kazandırma boyutunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Hedefler, dinleme alanı 1 nolu dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder, 2 nolu (MEB, 2007) dinlediklerinde ilgi alanlarına yönelik günlük hayatta sık kullanılan kelime ve kelime gruplarını fark eder hedeflerinin 1.1 nolu alışverişte, restoranda, hastanede geçen ifade ve sorular kullanılabilir, 2.1 nolu müzik dinleme, sinemaya gitme, kitap okuma, seyahat etme gibi hobiler ve sosyal yaşamlarla ilgili kelime ve kelime grupları kullanılabilir açıklamalarından da anlaşılacağı gibi hedefler örtük öğrenmeye katkı sağlarken dil eğitimini geliştirmesi bakımından 2007 yılı orta öğretim programı gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Hedefler, yazma alanı 4 nolu dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir, 29 nolu uygun ve etkili yazma stratejileri geliştirir hedefleri ve 1.1 nolu alışverişte, restoranda, hastanede geçen ifade ve sorular kullanılabilir, 29.1 nolu (MEB, 2008) yazmanın anlamlı olması için öğrencilerin kendi yazma stratejilerini (not alma, taslak oluşturma, ana hatları belirleme, konuyu, amacı ve ana fikri açıkça belirtme, başlık yazma, örnek verme, düşüncelerin oluşturulması, bağlaçlar kullanma, anlamlı ve kurallı cümleler oluşturma vb.) geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır açıklamasından da anlaşılacağı gibi hedefler örtük öğrenmeye katkı sağlarken dil eğitimini geliştirmesi

bakımından 2008 yılı orta öğretim programı gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1. İngilizce dersi öğretim programlarının hedefler boyutunda program öğelerine dönük karşılaştırma

Hedefler Boyutunda Programların Karşılaştırma	Programlar
• Hedefler Topumun Beklenti ve İhtiyaçlarına Uygun mu? • Hedefler Öğrenci İhtiyaçlarına Uygun mu? • Hedefler, Konu Alanının Özelliklerine Uygun mu? • Hedefler, Birbiriyle Tutarlı mı? • Hedefler, Gerçekleşebilecek Nitelikte mi? • Hedef ifadeleri yeterince açık mı?	• 1922-1924-1931-1938-1952 tarihli yıllarda uygulanan ortaöğretim programında İngilizce dersine ait bağımsız bir program yer almamaktadır. • Ders kitaplardaki amaçlara ait veriler ise söz konusu ilkeleri karşılar nitelikte değildir. • 1973 tarihli programda sadece yabancı dil öğretiminin amaçları yer almaktadır. Programın genel amaçları içinde İngilizce dersine dönük olarak bu ilkeleri kısmen karşılar niteliktedir. • Ders kitaplarının 2007-2008 programlarında kullanılan iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmıştır. • 2007 ve 2008 tarihli program İngilizce öğretim programı olarak hazırlanmıştır. Programa göre hedefler söz konusu ilkelere uygun olarak hazırlanmıştır. • Toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, öğrencilerin ihtiyaçlarına, konu alanının özelliklerine uygunluğu, bir biri ile tutarlı olması, gerçekleşebilecek nitelikte olması, ifadelerin açık ifade edilmesi nedeniyle programın öğelerine dönük değerlendirmede tüm ihtiyaçları karşılamaktadır.

İngilizce dersi öğretim programlarının hedef boyutunda program öğelerine dönük karşılaştırmasına bakıldığında 1922 yılından 2007 yılına kadar geçen süreçte bir orta öğretim programı hazırlanmadığı ve bu nedenle daha önceki program olarak kabul edilen kitapların hedeflerinin olmadığı açıkça görülmektedir. 1973 yılında ise yabancı dil programı hazırlandığı fakat programda yabancı dil öğretimi amaçları dışında, öğretim programının öğelerine ait herhangi bir ifade olmadığı görülmektedir. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların hedeflerinin değerlendirilmesinde problem cümlelerimizin hepsine cevap verdiği, 2008 yılı koşullarına uygun hazırlandığı görülmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi üzerine sayısı az olan yayınların, daha çok yabancı kaynaklardan öğrenilenlerin bir tekrarı ya da çevirisi oldukları dikkat çekmektedir. Çünkü, yabancı dil öğretimiyle uğraşanların araştırma ve yayın olanakları Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda son derece sınırlıdır. Yabancı dil öğretmenlerinin önceliğinin derse girmek olması onlara, yayın hazırlamaya zaman bırakmamaktadır.

Dergilerin yayınlanmaları düzenli olmamakta, ya da çok kısa süre sonra yayınları durmaktadır (Demircan, 1993). Demircan'ın ifadelerinden yabancı dil öğretiminin önemsendiğini çıkarabiliriz. Fakat her hangi bir yabancı dili öğrenmek o zamanın koşulları yayımlar için maliyetli bir iş olması, yeterince yaygınlaştırılamaması, yayımların düzenli olmaması ya da az olması yabancı dil öğretimini etkileyen faktörler olarak sıralanabilir.

Yücel ise Cumhuriyet'in ilk programları için; 1919 da çıkarılan ve Arapça ile diğer yabancı dil programını değiştirdiği gibi, yabancı dilin eğitimi hakkında talimat veren değişikliğe uğramış öğretim programı dikkat çekicidir, eskiden beri bir türlü başarılı bir sonuç alınamayan yabancı dil eğitimi hakkında vasıtalı, vasıtasız usuller bu programda tartışılmaktadır. Methode indirecte, terceme, gramer ve talebenin ana dilinde düşünerek öğrenmesi yoludur. Diğer bunun tersi olan Methode directe'dir. Yine Yücel; Metot directe için verilen hükümde Berliç usulünün uygulandığı, okul kitap ve programlarının ona göre düzenlendiği, fakat on sene içinde bunun iyi sonuç vermediğini ifade etmektedir (Yücel, 1994).

Cumhuriyet döneminin başında yabancı dil öğretimi öncelikli olarak, okuduğunu anlama ve yabancı dilden Türkçeye çeviri yapma sonrasında ise, basit cümlelerle konuşma yeteneğini geliştirmeyi ve yabancı dil bilgisini ortaöğrenim süresi içinde kazandırmayı amaçlamaktadır (Demircan, 1993). Cumhuriyet'in ilanından 2000'li yıllara kadar yabancı dil öğretimi için, dil öğretimin amaçlarına uygun hedefolmadığı açıkça görülmektedir. Her dönem için zamanın önde gelen eğitimci ve araştırmacıları tarafından yabancı dil öğretimi konusunun ele alındığı görülmektedir. Fakat hala yabancı dil öğretimi konusu tartışma unsuru olmaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı dil öğretiminde kullanılan method ya da kaynakların seçiminde yanlışlık olduğu düşünülebilir. Çünkü o yıllarda Türkiye'de bir kelime Türkçe bilmeden mahallelerimize gelen küçük çıraklarının birkaç ay içinde Türkçe öğrendikleri de daima şahit olduğumuz olaylar şeklinde aktarmaktadır Yücel (1994), bu nedenle yabancı dil öğretiminde okullarda öğretmenlerin materyalleri ve uygulanacak yöntemleri yeterince

önemsememesi ya da maliyetli olması ya da yabancı dil öğretimi amaçlarının tam olarak ortaya konamaması yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için engel olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.2. Hedeflerin karşılaştırılması

Hedeflerin Karşılaştırılması	Programlar
• Hedefler	• 1922-1923-1931 tarihli programlarda; okunan metinleri tam olarak anlama, İngilizce düşünme, soruları anlama gibi davranışların hedeflenmiştir.
	• 1938-1952 tarihli programlarda; okunan metinleri anlama, metinle ilgili soruları cevaplama, dilbilgisi kurallarını anlama gibi davranışların hedeflenmiştir.
	• 1973 tarihli programda; okunan metinleri anlama, metinle ilgili soruları cevaplama, dilbilgisi kurallarını anlama, öğrendiği dil bilgisi kuralına uygun basit cümleler kurabilme gibi davranışların hedeflenmiştir. Konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinde yer verilmiştir.
	• 2007-2008 tarihli programlarda; genel amaçlar olarak öğrencilerin; zihinsel gelişim düzeylerine uygun, bilişsel, duyuşsal psiko-motor alanla dilsel, sosyo-dilbilgisel, edimsel yetileri içeren iletişimsel yetileri geliştirmeye yönelik, not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik, dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik olmak gibi hedeflere yer verilmiştir.

1922, 1924, 1931 programlarında ders kitapları incelendiğinde hedefler olarak öğrencilerden okuduğunu anlama ve parçaya ait soruları cevaplama ya da İngiliz ve Amerikan kültürünü öğrenmeleri beklenmiştir.

Kitapların amaçlarına değerlendirmek için kitapların ön sözlerinden yola çıkılmıştır. The Royal Readers adlı eserin önsözünde;

İyi okuma, kurallar ve ilkelerden çok pratikle rahatlıkla kazanılabilir. İnsan ne kadar gençken okursa o kadar akıcı, zekice ve erdemli okur ve okumaya, onlara yalnızca ilgi duydukları konuları vererek ve onları çekici hale getirerek teşvik edebilir. Bu prensibe referans olarak konu ve tarz bakımından bu serideki okuma kitapları hazırlanmıştır. Dersler yalnızca okuma sanatı öğretmeyi amaçlamaz aynı zamanda öğrencilere okuma sevgisini öğretmeyi amaçlar. Okuma dersleri okul saatlerine bitkinlik veren saatler haline getiren sıkıcı katı kurallardan olabildiğince uzaktır. Böylelikle gençlerin dikkati rahatlıkla, kolaylıkla çekilir. (Nelson ve Sons, 1917).

Kitabın önsözünde de anlaşılaçağı üzere kitap bir yabancı dili öğretmekten daha çok kitap okuma sevgisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bilindiğı üzere İngilizce dersi dört ana beceriden oluşmaktadır. Bunlar; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi ve hepsi bir biri ile ilişkilidir. Cumhuriyetin Lise birinci sınıf ilk İngilizce kitabı ise sadece okuma becerisi üzerine kuruludur. Tabi ki ders öğretmenlerinin derse karşı tutumları da önemli bir etkidir. İkinci bölümde bahsettiğimiz yabancı dil öğretim yaklaşım ve modellerinden çeviri tekniğini kullanmaları böyle bir kitap sayesinde mümkün olabilir fakat bir dili öğretmek için yeterli sayılabilir.

Readings From English and American Literature adlı eserin önsözünde ise;

İyi bir kitap okumak iyi bir arkadaş dinlemek gibidir, Ruskin; Bu kitap arkadaşlarımız, gelmiş geçmiş en bilge, en akıllı insanlar her daim kitaplığımızda bizimle konuşmak, bizimle kalplerinin en yakınındaki en iyi kelimeleriyle konuşabilmek için bekliyorlar ve sayfalarını açtığımızda konuşmalarına izin verdiğinizde onların bizi ziyaret etmesini sağlayabiliriz. Bu kitabın amacı; kitapları vasıtasıyla bizlerle konuşan bu ünlü adam ve kadınları arkadaşlarımız yapmak, yaşayan inşalar olarak etkilerini ve varlıklarını hissetmektir. Büyük Edebiyat ölü bir şey değildir, sonsuz yaşama sahiptir ve onu okumaya başlamalıyız sadece başarılacak bir görev olarak değil, keyif alınacak bir memnuniyet olarak. Bu kitaptaki seçimler yazıldıkları sırayla düzenlenmişlerdir. Onları okudukça gözünüzün önünde Amerika ve İngiltere tarihinin yayıldığını görürüz. Önce İngilizce kitapların başlangıcını Chaucer'ı ve biraz sonra Spencer'ı Shakespeare ve Milton'ı onlardan sonra 18. yy. yazarları Edison, Goldsmith ve Burns gelir. Ve sonra büyük romantik şair ve yazarlar Wordsworth, Coleridge, Scott ve o günün diğerleri ve sonra Victoria dönemi yazarları ve şairleri Tennyson, Browning, Dickens, Thackeray ve onların dönemindekiler. Amerikan edebiyatının İngiliz edebiyatından doğduğunu ve son yüzyılda çiçeklendiğini görüyoruz bu dönem şair ve yazarları Irving, Hawthorne ve onların takipçileridir. Şunu öğreniyoruz ki günümüz edebiyatı geçmiş zamanlardaki edebiyatlardan doğmuştur tıpkı bir ağacın budaklanan dalları gibi. Biz sizden bunların geleneksel tarihlerini çalışmanızı değil, bu ders kapsamında dünyada bilinen en iyi yazarları okurken yalnızca yukardaki hususlara dikkat etmenizi istiyoruz. Bu okumalar yalnızca sizin ilginizi çekmekle kalmayacak, sizi düşündürecek, daha çok düşündükçe düşünecek daha çok şey

bulacaksınız. Tam anlamıyla anlayana kadar bir bölümü okumayı terk etmeyiniz. İlk önce o bölüm hakkında genel bir izlenim elde etmek için okuyun sizden önce sorulmuş sorularla ve notlarla tekrar okuyun ve bakın bakalım ilk seferinde kaçırdığınızın ne kadarını bulabileceksiniz. Tıpkı bir altın arayıcısı gibisiniz. Bir külçe altın bulduğunuzda kaldırın ve güneşe tutun (Field, 1919).

Görüldüğü gibi İngilizce dersi için önerilen kitabın özsözünde ve giriş kısmında sadece bu ders ve bu ders için takip edilecek ders kitabının içeriği ile ilgili amaçlara rastlanmaktadır. Bu amaçları, İngilizce dersinde öğrencilerde ulaşılması beklenen davranışlar olarak değerlendirildiğinde; “okunan metinleri tam olarak anlama”, “İngilizce düşünme”, “soruları anlama” gibi davranışların hedeflendiği görülmektedir.

İletişimsel olmayan ve öğrencileri günlük hayata hazırlamayan, dilbilgisi kuralına bağlı kalarak örnek cümle yapma, ders kitabındaki alıştırmaları yapma, kelime ezberleme çalışmaları, bir kelimeyi veya cümleyi deftere yazma, oldukça bozuk bir telaffuz ve diksiyonla kitaptaki okuma parçası veya diyalogu dakikalarca sesli okuma, diyalogu ezberleme, okuma parçasını Türkçe'ye çevirme gibi bir sürü etkinlikler, ders ortamına paralel olarak verilen ödevler ve özellikle sınavlar da aynı tür etkinliklerle veya çoktan seçmeli dilbilgisi odaklı sorularla gerçekleşmektedir. Gerçekte bu etkinliklerin hiçbirisi öğrencileri gerçek yaşama hazırlamadığı tüm yabancı dil öğretmenleri ve herkes tarafından bilinmektedir. Bu durumda öğrenciler de yabancı dili öğrenmekten çok dersi geçmeye odaklanmaktadır (Paker, 2012).

Cumhuriyetin lise ikinci ve üçüncü sınıflar için yürürlüğe konan ilk İngilizce kitabı ise yine sadece okuma becerisi üzerine kuruludur. Fakat kitap okuma alışkanlığı kazandırmak kadar İngiliz tarihi ve edebiyatını da öğretmeyi amaçlamıştır (Field, 1919).

1938 yılı İngilizce öğretim programında hedefe yer verilmediği anlaşılmaktadır ve Faucett (1940) tarafından hazırlanan ders kitabında ise her hangi bir amaç bulunmadığı görülmektedir, yine aynı şekilde 1952 yılı İngilizce öğretim programında

hedefe yer verilmediği ve Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabında ise her hangi bir amaç bulunmadığı görülmektedir.

1938 ve 1952 yıllarına ait ders kitapları incelendiğinde, okuma parçalarına yer verildiği, okuma parçaları ile ilgili sorular olduğu ve dilbilgisi konularının tablolar halinde öğrencilere sunulduğu görülmektedir. Buradan hareketle ders kitaplarının amaçlarını öğrencilerin okuduğunu anlama ve dilbilgisi kurallarını öğrenmek olduğu düşünülebilir. 1973 yılı programında ise okunan metinleri anlama, metinle ilgili soruları cevaplama, dilbilgisi kurallarını anlama ve öğrendiği dil bilgisi yapısı ile kısa cümleler kurma gibi davranışların kazanılması olarak kabul edilebilir. İlk defa bir programda konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinden bahsedildiği görülmektedir. Buradan hareketle kitapların iletişimsel yaklaşımı temel aldığı söylenebilir.

10.05.1973 tarihli ve 380 sayılı İngilizce öğretim programında hedefe yer verilmemiştir. 1973 yılında kabul edilen programda sadece yabancı dil öğretiminin amaçlarına yer verilmiştir. Amaçlar ise şu şekildedir;

Öğrencilere:

1. Öğrenmekte oldukları yabancı dili normal hızda konuşulduğunda anlayabilme,
2. Anlaşılır bir şekilde konuşabilme, kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama, düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneğini kazandırmak,
3. Öğrendikleri dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırarak gerek ileriki çalışmalar yönünden gerek turizm ve uluslararası ilişkiler yönünden yurdumuzda yararlı birer eleman olarak yetişmelerine yardım etmektir (MEB, 1973).

1973 yılına kadarki dönem değerlendirildiğinde İngilizce dersi sadece daha çok okuduğunu anlamaya ve dilbilgisi öğrenmeye dayalı olduğu görülmektedir. 1973 yılından itibaren ise bir dili öğrenmede gerekli olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri ele alındığı söylenebilir.

1975 yılından itibaren kademeli olarak kullanılan kaynaklar değişmiştir. 1975 yılında Dikmen ve diğerleri (1985,1995)'nin hazırladığı kitaplar yıllara göre kademeli olarak kullanılmaya başlanmıştır. An English Course For Turks adlı eser lise 1. Sınıflarda, An English Course For Turks Advanced 1 adlı eser lise 2. sınıflarda An English Course For Turks Advanced 2 adlı eser ise lise 3. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle 1973 programı olarak bu kitaplar ele alınmıştır.

1975 yılından itibaren yürürlüğe kademeli olarak giren İngilizce ders kitaplarında hedefe yer verilmediği ve Dikmen ve diğerleri(1985,1995) tarafından hazırlanan ders kitaplarında ise her hangi bir ön söz ya da kitabın amacına dair her hangi bir bilgi bulunmadığı görülmektedir. Her hangi bir hedefe yer verilmemesinin 1973 tarihli programda amaçlar yer verilmiş olması olabilir.

2007 yılı orta öğretim programında İngilizce dersinin genel amaçları programda şu şekilde belirtilmektedir: Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; yabancı dil öğrenmekten zevk almalarını, hedef dilin yaşadığı kültürü tanımalarını, İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etmelerini, kendi değerlerini fark ederek farklı olana hoşgörü ve saygı göstermelerini, kendi kültür değerlerini yabancılara aktarmalarını, yazılı ve sözlü ürünlerle farklı/dünya kültürünü tanımalarını, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerini, kişisel, sosyal, kültürel bakımdan gelişmelerini, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini, hedef dilde söz varlığını zenginleştirmelerini, bilgi teknolojilerinden yararlanarak öğrenme becerilerini geliştirmelerini, diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen ölçütlerle uyum sağlamalarını, yabancı dil öğrenmenin gereğine inanarak bir yabancı dili kullanmada kararlı olmalarını sağlamaktır (MEB, 2007).

İngilizce dersi öğretim programı yeni yaklaşım çerçevesinde dersin özel amaçları öğrencilerin; zihinsel gelişim düzeylerine uygun, bilişsel alanla (okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ilgili, duyuşsal alanla (kültürlerarası hoşgörü, dil öğrenmekten zevk alma vb.) ilgili, psiko-motor alanla (sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonu ile ilgili beceriler vb.) ilgili, dilsel,

sosyo-dilbilgisel, edimsel yetileri içeren iletişimsel yetileri geliştirmeye yönelik, not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik, dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik, kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma gibi kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik, öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olacak kendilerini değerlendirme olanağı tanıyan, öğrencilerin iş birliği yaparak birlikte sorumluluklar paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına imkân sağlayan, konuşma ve yazma becerisini geliştirerek İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmalarını sağlayan, dört dil becerisini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik hedeflerinden oluşmuştur (MEB, 2007).

Hedeflerin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu noktasında bir karşılaştırma ve değerlendirme yapıldığında programın öğelerine dönük değerlendirme yaklaşımına göre programda yer alan amaçların toplumun istek ve beklentilerine uygunlunun ortaya konması gerekir. Bu noktada söz konusu programa ait ilk dönemlerde, yani 1922, 1931, 1938, 1952, 1973 yıllarına ait programlarda böyle bir boyut yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla toplumun beklenti ve ihtiyaçları nedir ve ona uygun mudur? gibi değerlendirmeleri yapmak mümkün görünmemektedir. Fakat bu derse ait ders kitaplarında ve kitabın hazırlanış amaçlarında dersin amaçlarına ait bazı bilgiler değerlendirilerek örneğin Royal Readers adlı eserde okuma dersleri okul saatlerine bitkinlik veren saatler haline getiren sıkıcı katı kurallardan olabildiğince uzaktır ifadesinden öğrencilerin toplumda varlıklarını devam ettirmede günlük rutinlerinin dışına çıkıp kendileri için başka uğraşlarda bulunması gerektiği yargısına varılabilir.

Readings From English and American Literature adlı eserde geçen okumalar yalnızca sizin ilginizi çekmekle kalmayacak, sizi düşündürecek, daha çok düşündükçe düşünecek daha çok şey bulacaksınız ifadesinden, 2008 yılı toplumlarında bireylerden beklenen okuduğunu anlama ve düşünme kavramı çıkarılabilir. Eğitim kurumlarının

işlevlerinden biri öğrencileri bir üst öğrenim kuruma hazırlamak olduğu kadar, topluma uyum sağlayan ve toplumun devamını sağlayacak bireylerde yetiştirmektir. Bu nedenle eğitim programlarının hedefleri, toplumun özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Aksi takdirde bu kurumlardan yetişen bireyler topluma içinde zamanla kaybolurlar. 2007 ve 2008 yılları programlarında; hastanede, alışverişte, restoranda, tv haberlerinde gibi ifadelerden de, öğrencileri toplum içinde hayatını devam ettirebilmeyi, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmeleri takip edebilmeleri, kullanabilmeleri gibi davranışları kazandırarak toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu söylenebilir.

4.2 Cumhuriyet dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programlarının İçerik Boyutunda Görülen Değişim ve Gelişmeler Nelerdir?

4.2.1 İçerikler, hedefler ile tutarlı mı?

1922, 1924 ve 1931 yıllarına ait öğretim programları hedefleri olmadığından dolayı içerik ile hedefleri değerlendirme imkanı bulunmamaktadır. Bu nedenle içerik ile hedefler tutarlı demek doğru değildir. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllar göz önüne alındığında, savaştan çıkmış öncelikli hedefleri ekonomik, sosyal kalkınma olan bir ülkenin ihtiyaçlarını karşılamak olan bir devletin; ders kitabının içeriği incelendiğinde içeriğinde o günün koşulları ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerden beklenen sadece okuduğunu anlamak, kelime bilgisine sahip olmak olduğu görülmektedir. Ayrıca Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan harf devrimi ile henüz kendi diline yabancı öğrencilerin, yabancı bir dil öğrenmesini sağlamaya çalışmak hiç şüphesiz başarısızlığa uğramıştır denilebilir.

Rooyal Readers ders kitabının; Scenes In The Tropics, Casabianca, Little Robert The Tropper, Home Sweet Home, The Wreck of The “Hesperus”, Try Again, Monkeys on Board Ship, The Voice of Spring, The Stinging Nettle, Fables, The

Monkey and The Cats, The Fox Without a Tail, Mercury and The Woodman gibi okuma parçalarından oluştuğu görülmektedir.

Readings From English and American Literature ders kitabının ise; Faithful Constance, The Red Cross Knight's First Battle, A Mysterious Island, The Enchanted Forest, Frozen Words, Captured By Arabs, Moses at the Fair, Scenes of The Dessert Village, My Heart's in The Highlands, John Anderson, My Jo, A Man's a Man For That gibi okuma parçalarından oluştuğu görülmektedir.

1938 öğretim programı hedeflere sahip olmadığı için; içeriğin amaçlarla tutarlılığını doğrudan değerlendirmek mümkün değildir. Fakat kitapların yazılış amaçları ile içerikte yer verilen metinlerin niteliğinin değerlendirilmesi yapılabilir. 1938 yılı şartları göz önüne alındığında; ders kitabının içeriği o günün koşulları ile tutarlı olmadığı görülmektedir.

Faucett (1940) tarafından hazırlanan İngilizce ders kitabı ders kitabı; Lesson one: Modern Villages, Lesson two: Modern Homes, Lesson three: Co-operation, Lesson four: The School Master, Lesson five: A Boat Race, Lesson six: The First English Printer, Lesson seven: Moving Pictures and Radio, Lesson eight: An Address to Students, Lesson nine: Stories of Famous Men, Lesson ten: Poems gibi derslerden oluştuğu görülmektedir. Faucett (1940) tarafından Lise I. sınıf için hazırlanan ders kitabı “bağlaç, sıfat, fiilimsi, isim, fiil, zarf, isim cümlecikleri, dolaylı aktarım, koşul cümleleri, zarf cümlecikleri, sıfat cümlecikleri, edilgen çatı, zamanlar ve zaman zarfları” konularından ve toplamda 18 dersten oluşmaktadır. 2019 yılı içerikleri ile karşılaştırıldığında çok yoğun olduğu görülmektedir. Sadece tek bir kitap olmasına rağmen neredeyse 2019 yılındaki dört yıllık bir öğretim programına eş olduğu söylenebilir.

1952 yılı orta öğretim programı hedefleresahip olmadığı için içerik hedeflerle tutarlı demek mümkün değildir. Gatenby (1973, 1976) tarafından yazılan A Direct Method English Course I, II, III adlı eser 1975 yılına kadar liselerde kullanılmıştır. Gatenby (1973) tarafından hazırlanan A Direct Method English Course Book I; Lesson

one: *Guliver's Travels*, Lesson two: A Visit to London, Lesson three: At the Zoo, Lesson four: Safety First gibi derslerden oluştuğu görülmektedir. Gatenby (1973) tarafından hazırlanan Lise I. ders kitabı “edilgen çatı, kipler, dolaylı aktarım, zamanlar, zaman zarfları, zarf cümlecikleri, bağlaçlar, emir cümleleri, yer yön tarifi, sıfatlar, sıfat cümlecikleri” konularından oluştuğu ve toplamda 13 dersten oluştuğu görülmektedir.

Gatenby (1976) tarafından hazırlanan A Direct Method English Course Book II; Lesson one: An English Village, Lesson two: A Knock At the Door, Lesson three: Winning, Freedom I, Lesson four: Winning Freedom II, gibi derslerden oluştuğu görülmektedir. Gatenby (1976) tarafından hazırlanan Lise II. Ders kitabı “tercihlerden bahsettme, karşılaştırmalar, ön ek, sıfat cümlecikleri, kipler, emir cümleleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı, tarih ve zamanı söyleme, zarf cümlecikleri, fiilimsi” konularından ve toplamda 12 dersten oluştuğu görülmektedir. Gatenby (1976) tarafından hazırlanan A Direct Method English Course Book III; Lesson one: Planing the Future, Lesson two: William Wordsworth, Lesson three: Two Letters, Lesson four: Land's End, Lesson five: Insects, Lesson six: Patriotism, Lesson seven: Revesion gibi derslerden oluştuğu görülmektedir. Gatenby (1976) tarafından hazırlanan Lise III. Ders kitabı “zarf cümlecikleri, miktar belirleyiciler, fiil, kip, bağlaç, sıfat, sıfat cümleciği, nasihat verme, fiilimsi, koşul cümleleri” konularından ve toplamda 12 dersten oluştuğu görülmektedir.

1973 yılı programı hedefleresahip olmadığı için içerik hedeflerle tutarlı değildir denebilir. Dikmen ve diğerleri (1985) tarafından Hazırlanan An English Course For Turks Book I; Unit one: First lesson, Second lesson, Third lesson, Unit two:, Section one, Section two, Section three, Section four gibi derslerden oluştuğu görülmektedir. Dikmen ve diğerleri (1985) tarafından hazırlanan Lise I. sınıf için hazırlanan ders kitabı “zamanlar ve zaman zarfları, zarf cümlecikleri, karşılaştırmalar, miktar belirleyiciler, eklenti soruları, bağlaç, yer bildiren edatlar, zaman bildiren edatlar, aitlik zamirleri, kipler, soru kelimeleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı” konularından, 6 ünite ve toplamda 15 dersten oluştuğu görülmektedir. Dikmen ve diğerleri(1995) tarafından Hazırlanan An English Course For Turks Book II; Unit one:First lesson, Second lesson, Third lesson, Unit two:, Section one, Section two, Section three, Section four gibi derslerden oluştuğu görülmektedir.

Dikmen ve diğerleri (1995) tarafından hazırlanan Lise II. sınıf için hazırlanan ders kitabı “zamanlar ve zaman zarfları, bağlaç, nasihat verme, kipler, koşul cümleleri, sıfat cümlecikleri, sıfat, belgisiz zamirler, şaşırtma ifadeleri, isim fiil, zarf fiil, ettirgen çatı ” konularından, 5 ünite ve toplamda 12 dersten oluştuğu görülmektedir. Dikmen ve diğerleri (1985) tarafından Hazırlanan An English Course For Turks Book III; Reading Text 1, Reading Text 2, Reading Text 3, Reading Text 4, Reading Text 5 gibi derslerden oluştuğu görülmektedir. Dikmen ve diğerleri (1985) tarafından hazırlanan Lise III. sınıf ders kitabının 5 tane okuma parçasından oluştuğu görülmektedir. İçerik olarak ise; “kipler, sıfat cümlecikleri, zarf cümlecikleri, sıfat, dolaylı aktarım, karşılaştırmalar, ettirgen çatı” konularından oluştuğu görülmektedir. Kitap serinin son eseri olması nedeniyle daha çok tekrar özelliği taşıdığı görülmektedir.

2007 yılında hazırlanan Lise 1. Sınıf İngilizce öğretim programı hedeflerle tutarlıdır denebilir. Örnek vermek gerekirse; Communication (İletişim) basılı ve görsel medya (televizyon, radyo, gazete, dergi vb.), telefon, internet vb. adlı içerik ile 18 nolu (MEB, 2007) Görseller ile desteklenen haberlerde verilen mesajı ayırt eder hedefi ile 18.1/19.1. TV haberleri, radyo duyuruları, internette duyurulan olaylar vb. açıklaması birbiri ile örtüşmektedir. 2007 yılı İngilizce öğretim programı ise; Tema 1:Toplum ve Yaşam, Bölüm 1: Meslekler ve Kişilik, Bölüm 2:Toplum ve Yaşam, Bölüm 3: En Önemli İş: Alış Veriş, Tema2: Spor, Bölüm 1: Ekstrem Sporlar, Bölüm 2: Sağlık ve Spor, Bölüm 3: Sağlık ve Diyet, Tema 3: Tarih ve Turizm, Bölüm 1: Seyahat ve Tatil, Bölüm 2: Tatil Yerleri ve İmgeleri, Bölüm 3: Tatil Deneyimleri gibi temalardan oluştuğu görülmektedir. MEB tarafından 11.10.2007 tarihli ve 171 sayılı karar gereği hazırlanan Lise I. sınıf İngilizce öğretim programı toplan altı ana konudan ve on sekiz bölümden oluşmaktadır. “Zamanlar, zaman zarfları, koşul cümleleri, öneride bulunma, sayılabilir ve sayılamayan isimler, miktar belirleyiciler, edilgen çatı, dolaylı aktarım” gibi konulardan içerik oluşmuştur.

History And Tourism (Tarih ve Turizm) müze, tarihi eserler, anıtlar, tören yerleri, sanat galerileri, iç turizm, dış turizm vb. içeriği ile 22 nolu (MEB, 2008) dinlediklerinde ayrıntılı olarak verilen açıklama ve belirtmeleri anlar hedefi ve 22.1 nolu seyahat için rezervasyon yaptırma, hava durumu vb. yöneltme, açıklama ve belirtmeler

açıklaması 2008 yılı Lise 2. Sınıf İngilizce öğretim programının hedeflerinin içerik ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Program; Ünite 1: Toplum ve Yaşam, Bölüm 1: Meslekler, Bölüm 2: Farklı Şehirler ve Yaşamlar, Bölüm 3: Siber Yaşam, Ünite 2: Spor, Bölüm 1: Ekstrem Sporlar, Bölüm 2: Yeni Sporlar, Bölüm 3: İklim ve Spor, Ünite 3: Sanat, Bölüm1: Bilim Kurgu, Bölüm2: Drama, Bölüm 3: Sözler gibi temalardan oluştuğu görülmektedir. MEB tarafından 03.06.2008 tarihli ve 139 sayılı karar gereği hazırlanan Lise II. sınıf İngilizce öğretim programı altı ünite ve on sekiz bölümden oluşmaktadır. İçerik olarak ise; “zamanlar, kipler, dönüşlü zamirler, koşul cümleleri, edilgen çatı, bağlaç, belgisiz zamirler, cümle sıralaması, dolaylı aktarım” olarak görünmektedir.

4.2.2 İçeriği oluşturan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?

1922, 1924, 1931 yılları programlarında içeriği oluşturan konular incelendiğinde Lise 1, 2, 3. Sınıf öğrencileri için ne önemli bilgilerin nede günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin varlığına rastlanmamıştır. Bu nedenle ders kitabı olarak kullanılan okuma kitabında içeriği oluşturan bilgiler önemlidir denilemez. İçeriğin okuduğunu anlama açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu düşünülebilir. Ve yabancı dil İngilizce okuma çalışmaları, konuları zamana ya da süreye bağlı olarak değişim göstermediğinden dolayı içerik dayanıklıdır diyebiliriz.

İçeriğin geçerli olabilmesi çağdaş, bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olduğu için, ders kitabının içeriğine bakıldığında Amerikan ve İngiliz Edebiyatı ve dönemlerini içermesi bakımından çağdaş ve bilimseldir demek mümkün değildir.

1938 yılı programı içeriğini oluşturan dilbilgisi konuları incelendiğinde 9.sınıf öğrencisi için önemli bilgilerin ve günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin olduğu kadar, ders dışında bir daha karşısına çıkmayacak dilbilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle bazı bilgiler önemli iken bazıları değildir. İçeriğin dilbilgisi açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu düşünülebilir. Ve yabancı dil İngilizce dil bilgisi konuları zamana ya da süreye bağlı olarak değişim

göstermediğinden dolayı içerik dayanıklıdır diyebiliriz. İçeriğin geçerli olabilmesi çağdaş, bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olduğu için, ders kitabının içeriğine bakıldığında 1938 yılı şartları için genel olarak çağdaş ve bilimseldir diyebiliriz. Bu bağlamda içerik geçerlidir denebilir.

1952 yılı programı için kabul edilen ders kitabının içeriği oluşturan dilbilgisi konuları incelendiğinde 9, 10, 11.sınıf öğrencisi için önemli ve günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin olduğu kadar, ders dışında bir daha karşısına çıkmayacak dilbilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle bazı bilgiler önemli iken bazıları önemli değildir. İçeriğin dilbilgisi açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu düşünülebilir. Ve yabancı dil İngilizce dil bilgisi konuları zamana ya da süreye bağlı olarak değişim göstermediğinden dolayı içerik dayanıklıdır diyebiliriz. İçeriğin geçerli olabilmesi çağdaş, bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olduğu için, ders kitabının içeriğine bakıldığında 1952 yılı şartları için genel olarak çağdaş ve bilimseldir diyebiliriz. Bu bağlamda içerik geçerlidir denebilir.

1973 yılı programı için kabul edilen ders kitabının içeriğini oluşturan konu başlıkları ve dilbilgisi konuları incelendiğinde teleskop, jet motoru, tren motoru, matbaa, dizel motorlar, volkanlar ve hala varlığını devam ettiren ulaşım gibi konu başlıklarının 9, 10, 11.sınıf öğrencisi için önemli ve günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin olduğu kadar, ders dışında bir daha karşısına çıkmayacak konulara ve dilbilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle bazı bilgiler önemli iken bazıları önemli değildir. İçeriğin dilbilgisi açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu düşünülebilir. Ve yabancı dil İngilizce dil bilgisi konuları zamana ya da süreye bağlı olarak değişim göstermediğinden dolayı içerik dayanıklıdır diyebiliriz. İçeriğin geçerli olabilmesi çağdaş, bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olduğu için, ders kitabının içeriğine bakıldığında 1973 yılı şartları için genel olarak çağdaş ve bilimseldir denebilir. Bu nedenle içeriği oluşturan bilgiler geçerlidir diyebiliriz.

2007 yılı programının Sanat, Bilim, Tarih, İletişim, Sağlıklı Yaşam gibi öğrencilerin günlük hayatlarında ve gelecekle ilgili planlarında yer alabilecek içerikten oluşması içeriğin önemli olduğunu göstermektedir. Gerek içeriğin gerekse dilbilgisi

konularının uzun yıllar kullanılabilecek olması içeriğin dayanıklı olduğunu bizlere göstermektedir. İçeriğin yine çağdaş, bilimsel ve ayrıca güncel olması içeriğin geçerli olduğunun kanıtıdır denebilir. 2008 yılı programının Toplum ve Yaşam, Sanat, Bilim, Spor, İletişim, Başarama gibi öğrencilerin günlük hayatlarında ve gelecekle ilgili planlarında yer alabilecek içerikten oluşması içeriğin önemli olduğunu göstermektedir. Gerek içeriğin gerekse dilbilgisi konularının uzun yıllar kullanılabilecek olması içeriğin dayanıklı olduğunu bizlere göstermektedir. İçeriğin yine çağdaş, bilimsel ve ayrıca güncel olması içeriğin geçerli olduğunun kanıtıdır denebilir.

4.2.3 İçerik, öğrenciler için anlamlı mı?

1922, 1924 ve 1931 ve 1938 yılları düşünüldüğünde öncelikli hedeflerinin ekonomik, sosyal ve eğitimsel kalkınma olan bir devlet düşünüldüğünde içeriğin öğrenciler için çok da anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin buradaki bilgileri günlük hayatlarında her hangi bir yerde kullanamayacak olmaları içeriğin öğrenciler için biraz daha anlamsızlaşmasını sağladığı düşünülebilir.

1952 yılı programının içeriği incelendiğinde Güvenli Yaşam, Geleceği Planlamak gibi bazı konuların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu için, içerik öğrenciler için anlamlıdır denebilir. Fakat Yılbaşı Hediyesi Seçmek, Dr. Samuel Johson gibi konular 1950'li yıllarda öğrencilerin pek de ilgisini çekmeyebilir bu bağlamda içeriğin bazıları öğrenci için anlamlı iken, bazılarının ise anlamlı olmadığı söylenebilir.

1973 yılı programının içeriği incelendiğinde ise yine bazı konuların Geleceği Planlamak ve hala geçerliğini koruyan Burçlar gibi konular olduğu görülmektedir. Bu gibi konular öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu için, içerik öğrenciler için anlamlıdır denebilir. Fakat Suçu Önlemek gibi konular 1970'li yıllarda öğrencilerin pek de ilgisini çekmeyebilir bu bağlamda içeriğin bazıları öğrenci için anlamlı iken, bazılarının ise anlamlı olmadığı söylenebilir.

İçerik incelendiğinde Toplum ve Yaşam, Hayaller ve Planlar, Bilim ve Sanat gibi konular olduğu görülmektedir. Bu gibi konular öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu için 2007 yılı programının içeriği, öğrenciler için anlamlıdır denebilir. 2008 yılı programının içeriğine baktığımızda ise Toplum ve Yaşam, Sanat, Bilim, Spor, İletişim, Başarama gibi konular olduğu görülmektedir. Bu gibi konular öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu için, içerik öğrenciler için anlamlıdır denebilir.

4.2.4 İçeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleriyle uyumlu mu?

1922, 1924 ve 1931 yılları programlarında içerik olmadığı için, içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur denemez. 1938 yılı kitabının konu alanı yapıları incelendiğinde bağlaç ile başlayıp geçmiş zaman ile devam edip daha sonrasında geniş zamana yer verildiği görülmüştür. Bu nedenle dilbilgisi konuları belirli bir düzen içinde verilmediğinden dolayı içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur denemez. 1952 yılı kitabının ise konu alanı yapılarından edilgen çatı ile başladığı görülmektedir. Edilgen çatı yapısının öğrenilmesi için öğrencilerin İngilizcedeki zamanlara bilmesi gerektiğinden dolayı içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur denemez. 1973 yılı programı lise I. sınıf ders kitabında zamanlar ve zaman zarfları, zarf cümlecikleri, karşılaştırmalar, miktar belirleyiciler, eklenti soruları, bağlaç, yer bildiren edatlar, zaman bildiren edatlar gibi konu alanı yapılarının belirli bir düzen içinde gittiği görülmektedir. Bu nedenle içeriği oluşturan yapıların, konuların sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur denebilir. 2007 ve 2008 yılı programları incelendiğinde konu alanı yapılarının geniş zaman, geçmiş zaman, şimdiki zaman, yakın geçmiş zaman gibi belirli bir akışa göre düzenlendiği görülmektedir. Bu nedenle içeriği oluşturan yapıların, konuların sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur denebilir.

Tablo 4.3. İngilizce dersi öğretim programlarının içerik boyutunda program öğelerine dönük karşılaştırma

İçerik Boyutunda Programların Karşılaştırma	Programlar
• İçerik birbiri ile tutarlı mı? • İçeriği oluşturan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi? • İçerik, öğrenciler için anlamlı mı? • İçeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleriyle uyumlu mu?	• 1922-1924-1931-1938-1952 tarihli yıllarda uygulanan ortaöğretim programında İngilizce dersine ait bağımsız bir program yer almamaktadır. • Ders kitaplardaki içeriklere ait veriler ise söz konusu ilkelerin bazılarını karşılar nitelikte değildir. • 1973 tarihli programda, programda sadece yabancı dil öğretiminin amaçları yer almaktadır. • Ders kitaplarının içeriği incelendiğinde bu ilkelerin bazılarını kısmen karşılar niteliktedir. • 2007 ve 2008 tarihli program İngilizce öğretim programı olarak hazırlanmıştır. • Programa göre içeriğin söz konusu ilkelere uygun olarak hazırlanmıştır. • Programın öğelerine dönük değerlendirmede tüm ihtiyaçları karşılamaktadır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılları programları, sadece ders kitabı olarak hazırlandığından dolayı hedef ve içeriğe sahip değildir. Bu nedenle içerik hedeflerle tutarlıdır denemez. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programlar ise 2008 yılı koşullarına göre hazırlandığı için içerik hedeflerle tutarlıdır denebilir.

İçeriği oluşturan bilgilerin önemli, dayanıklı ve geçerli olması 2019 yılında hala önemli olması, kullanılabilir olması ve çağdaş ya da bilimsel olmasına göre karar verdiğimiz niteliklerdir. 1922, 1924, 1931 yıllarında okutulan ders kitapları içerdiği konular bakımından önemli değildir, fakat okuma parçalarının 2019'da hala okunuyor olması açısından dayanıklıdır. 1910'lu yıllarda yazıldığını göz önüne aldığımızda içeriğin bilimsel ya da çağdaş olmasını bekleyemeyiz bu nedenle içerik geçerlidir denemez. 1938, 1952, 1973, 2007 ve 2008 yılları programlarının konuları incelendiğinde içeriği oluşturan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerlidir denebilir.

İçeriği oluşturan bilgiler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu sürece anlam kazanacağı için 1922, 1924, 1931, 1938 yılları programlarının içeriği, öğrenciler için anlamlıdır denemez, çünkü günün koşulları ele alındığında yeni savaştan çıkmış bir ulusun önceliği yabancı dilde okuduğunu anlama ya da çeviri yapmak olduğu düşünülemez ve öğrencilerin bunları günlük hayatta kullanabilmeleri de beklenemez.

1952, 1973 yılları programları kısmen de olsa öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgiler içerirken, ilgi ve ihtiyaçlarına dönük niteliklere de sahip olduğu görülmektedir bu nedenle 1952 ve 1973 yılı programları öğrenciler için anlamlıdır denebilir. 2007 ve 2008 yılı programları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük hazırlanmış olmasından dolayı öğrenciler için anlamlıdır denebilir.

Bir içeriğin sunulmasında önemli olan etmenler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa gibi etmenlerdir.

1922, 1924 ve 1931 yılları programında uygulamada olan Lise I. sınıflarda Nelson ve Sons (1917) tarafından yazılan Royal Reader, Lise II. ve III. sınıflarda ise (1919) Field tarafından yazılan Readings From English and American Literature ders kitaplarının içeriği göz önüne alındığında bir öğretim programı içeriğinin ana unsurları olan somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa unsurlarına dikkat edilmediği görülmektedir. Bu nedenle de içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleriyle uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır.

Faucett (1940) tarafından hazırlanan ders kitabının içeriği göz önüne alındığında bir öğretim programı içeriğinin ana unsurları olan somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa unsurlarına dikkat edilmediği görülmektedir. Bu nedenle de içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleriyle uyumlu olmadığı tespit edilmiştir.

1952 yılı programında uygulamaya konulan Gatenby (1973, 1976) tarafından hazırlanan Lise I-II-III ders kitapları seri olduğu için gelecek yıllarda okutulacak kitabın kalan serisi göz önünde bulundurulduğunda içeriğin düzenlenirken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa unsurlarına göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Fakat içerik kendi içinde

değerlendirilecek olursa somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa unsurlarına dikkat edilmediği anlaşılmaktadır.

Ders kitabının 1, 2 ve 3. sayfasında Guliver's Travels (Guliver'in Maceraları) isimli bir okuma parçası yer almaktadır. 4 ve 5. Sayfalarda okuma paçasına ait okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. 6 ve 7. sayfalarda ise dilbilgisi anlatımı yer almıştır. Dil bilgisi konusu ise olasılık bildiren May kipinin kullanımınıdır. Fakat sayfa 8 ve 9 da yer alan dilbilgisi soruları ise, 6. ve 7. Sayfa da anlatılan konu ile ilgili değildir. Aynı zamanda bir içeriğin düzenlenmesinde kullanılan doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdek programlama, konu ağı-proje merkezli, sorgulama merkezli programlama yaklaşımlarından sadece sarmal yaklaşımın göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Ders kitabının diğer serileri göz önüne alındığında özellikle zamanlar konusunun içeriği yıllara göre doğru orantılı bir şekilde dağıtılmamış, hemen hepsi tek sınıfı sığdırılmaya çalışılmış görünmektedir. Diğer içerik için ise kolaydan zora, basitten karmaşığa, olaylardan kavrama ve genellemelere gibi ilkelere dikkat edildiği göze çarpmaktadır.

Dikmen ve diğerleri (1985, 1995) tarafından hazırlanan Lise I-II-III ders kitaplarının içeriği göz önüne alındığında bir öğretim programı içeriğinin ana unsurları olan somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa unsurlarına kısmen dikkat edildiği görülmektedir. Aynı zamanda bir içeriğin düzenlenmesinde kullanılan doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdek programlama, konu ağı- proje merkezli, sorgulama merkezli programlama yaklaşımlarından sarmal, modüler gibi bazılarının göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

MEB (2007) tarafından hazırlanan Lise I-II sınıf İngilizce ders programının 2019 yılına yakın olması sebebiyle, tüm program geliştirme ilkeleri ve yaklaşımları göz önünde bulundurulmuştur. İçerik belirli bir düzen içerisinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama

ve genellemelere, yakın çevreden uzağa, doğru yapılan bir sıralamaya sahiptir. Aynı zamanda içerik hazırlanırken, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdek programlama, konu ağı- proje merkezli, sorgulama merkezli programlama yaklaşımlarından faydalandığı görülmektedir.

Ayrıca programın 13. Sayfasında İngilizce dersi için ortamın düzenlemesi ve 19. Sayfada da eğitim durumlarının nasıl olması ile ilgili detaylı tanımlara ve bilgilere yer verilmiştir. Yine programın 17. sayfasında İngilizce dersi için ortamın düzenlemesi ve 24. sayfada da eğitim durumlarının nasıl olması ile ilgili detaylı tanımlara ve bilgilere yer verilmiştir.

İçeriğin değerlendirilmesine bakıldığında 1922 yılından 2007 yılına kadar geçen süreçte bir orta öğretim programı hazırlanmamasından dolayı hedeflerle tutarlı, önemli, dayanıklı, geçerli, öğrenciler için anlamlı ve öğrenme ilkelerine uygunluk açısından çokta verimli olmayan ders kitaplarının kullanıldığı anlaşılmaktadır. 2007 yılına kadar olan süreçte yabancı dil içerikleri, kitap yazarları tarafından kendi ülke ve günlerinin koşullarına uygun hazırlanmadığı görülmektedir. Bu nedenden dolayı uygulanan programlar etkili olmamıştır. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların ise içeriğin değerlendirilmesinde problem cümlelerimizin hepsine cevap verdiği, 2008 yılı koşullarına uygun hazırlandığı görülmektedir.

1973, 2007 ve 2008 yılları programlarında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa gibi etmeneler göz önünde bulundurulduğu için, içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur denebilir.

Tablo 4.4. İngilizce dersi öğretim programlarının içerik boyutunda karşılaştırma

İçerik	Programlar
	• 1922, 1924, 1931 tarihli Royal Reader 3 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm 30, 2. Bölüm 24, 3. Bölüm 17 okuma parçasından oluşmaktadır. • Readings From English And American Literature 7 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm 3, 2. Bölüm 8, 3. Bölüm 16, 4. Bölüm 2, 5. Bölüm 19, 6. Bölüm 48, 7. Bölüm 5 okuma parçasından oluşmaktadır. • 1938 tarihli program; bağlaç, sıfat, fiilimsi, isim, fiil, zarf, isim cümlecikleri, dolaylı aktarım, koşul cümleleri, zarf cümlecikleri, sıfat cümlecikleri, edilgen çatı, zamanlar ve zaman zarfları dil bilgisi konularından oluşmaktadır. • 1952 tarihli program; edilgen çatı, kipler, dolaylı aktarım, zamanlar, zaman zarfları, zarf cümlecikleri, bağlaçlar, emir cümleleri, yer yön tarifi, sıfatlar, sıfat cümlecikleri-tercihlerden bahsetme, karşılaştırmalar, ön ek, sıfat cümlecikleri, kipler, emir cümleleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı, tarih ve zaman söyleme, zarf cümlecikleri, fiilimsi-zarf cümlecikleri, miktar belirleyiciler, fiil, kip, bağlaç, sıfat, sıfat cümlecikleri, nasihat verme, fiilimsi, koşul cümleleri dil bilgisi konularından oluşmaktadır. • 1973 tarihli program; kipler, sıfat cümlecikleri, zarf cümlecikleri, sıfat, dolaylı aktarım, karşılaştırmalar, ettirgen çatı-zamanlar ve zaman zarfları, bağlaç, nasihat verme, kipler, koşul cümleleri, sıfat cümlecikleri, sıfat, belgisiz zamirler, şaşırma ifadeleri, isim fiil, zarf fiil, ettirgen çatı-zamanlar ve zaman zarfları, zarf cümlecikleri, karşılaştırmalar, miktar belirleyiciler, eklenti soruları, bağlaç, yer bildiren edatlar, zaman bildiren edatlar, aitlik zamirleri, kipler, soru kelimeleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı dil bilgisi konularından oluşmaktadır. • 2007 tarihli program; zamanlar, zaman zarfları, koşul cümleleri, öneride bulunma, sayılabilir ve sayılamayan isimler, miktar belirleyiciler, edilgen çatı, dolaylı aktarım dil bilgisi konularından oluşmaktadır. • 2008 tarihli program; zamanlar, kipler, dönüşlü zamirler, koşul cümleleri, edilgen çatı, bağlaç, belgisiz zamirler, cümle sıralaması, dolaylı aktarım dil bilgisi konularından oluşmaktadır.

1938 yılı programında uygulamaya konulan Faucett (1940) tarafından Lise I. sınıf için hazırlanan ders kitabı “bağlaç, sıfat, fiilimsi, isim, fiil, zarf, isim cümlecikleri, dolaylı aktarım, koşul cümleleri, zarf cümlecikleri, sıfat cümlecikleri, edilgen çatı, zamanlar ve zaman zarfları” konularından ve toplamda 18 dersten oluşmaktadır. 2019 yılı içerikleri ile karşılaştırıldığında çok yoğun olduğu görülmektedir. Sadece tek bir kitap olmasına rağmen neredeyse 2019 yılındaki dört yıllık öğretim programına denk gelmektedir.

1952 yılı programında uygulamaya konulan Gatenby (1973) tarafından hazırlanan Lise I. ders kitabı “edilgen çatı, kipler, dolaylı aktarım, zamanlar, zaman zarfları, zarf cümlecikleri, bağlaçlar, emir cümleleri, yer yön tarifi, sıfatlar, sıfat cümlecikleri” konularından oluştuğu ve toplamda 13 dersten oluştuğu görülmektedir.

Lise II. (1976) Ders kitabı “tercihlerden bahsetme, karşılaştırmalar, ön ek, sıfat cümlecikleri, kipler, emir cümleleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı, tarih ve zaman söyleme, zarf cümlecikleri, fiilimsi” konularından ve toplamda 12 dersten oluşmaktadır. Kitabın ikinci serisi olduğu için konuların sarmal yaklaşımın ve kolaydan zora, basitten karmaşığa gibi ilkelerin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Ayrıca tarih ve saati söyleme ile ilgili içeriğin olması öğrencilere yer yer konuşma becerisi kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Lise III. (1973) Ders kitabı “zarf cümlecikleri, miktar belirleyiciler, fiil, kip, bağlaç, sıfat, sıfat cümlecigi, nasihat verme, fiilimsi, koşul cümleleri” konularından ve toplamda 12 dersten oluştuğu görülmektedir.

1975 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya koyulan Dikmen ve diğerleri (1985) tarafından hazırlanan Lise I. sınıf için hazırlanan ders kitabı “zamanlar ve zaman zarfları, zarf cümlecikleri, karşılaştırmalar, miktar belirleyiciler, eklenti soruları, bağlaç, yer bildiren edatlar, zaman bildiren edatlar, aitlik zamirleri, kipler, soru kelimeleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı” konularından, 6 ünite ve toplamda 15 dersten oluşmaktadır. Lise II. (1995) sınıf için hazırlanan ders kitabı “zamanlar ve zaman zarfları, bağlaç, nasihat verme, kipler, koşul cümleleri, sıfat cümlecikleri, sıfat, belgisiz zamirler, şaşırma ifadeleri, isim fiil, zarf fiil, ettirgen çatı ” konularından, 5 ünite ve toplamda 12 dersten oluşmaktadır. Lise III. (1985) sınıf ders kitabının 5 tane okuma parçasından oluştuğu görülmektedir. İçerik olarak ise; “kipler, sıfat cümlecikleri, zarf cümlecikleri, sıfat, dolaylı aktarım, karşılaştırmalar, ettirgen çatı” konularından oluştuğu görülmektedir. Kitap serinin son eseri olması nedeniyle daha çok tekrar özelliği taşıdığı görülmektedir. Sadece okuma parçalarından oluşması sebebi ile de okuma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

MEB (2007) tarafından hazırlanan Lise I. sınıf İngilizce ders programı toplam altı ana konudan ve on sekiz bölümden oluşmaktadır. “Zamanlar, zaman zarfları, koşul cümleleri, öneride bulunma, sayılabilir ve sayılamayan isimler, miktar belirleyiciler, edilgen çatı, dolaylı aktarım” gibi konulardan içerik oluşmuştur. MEB (2008) tarafından hazırlanan Lise II. sınıf İngilizce programı altı ünite ve on sekiz bölümden

oluşmaktadır. İçerik olarak ise; “zamanlar, kipler, dönüşlü zamirler, koşul cümleleri, edilgen çatı, bağlaç, belgisiz zamirler, cümle sıralaması, dolaylı aktarım” olarak görünmektedir.

1922, 1924, 1931 yıllarında uygulanan programlarda kullanılan kitaplar okuma kitaplarıdır. Okuma metinleri 18 ve 19 yy. İngiliz ve Amerikan Edebiyatı üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türk öğrenciler için o yıllarda güncel konular olduğu düşünülemez, genellikle edebi metinlerdir. Metinlere ait okuduğu anlama sorularının da yer almadığı görülmektedir. Dil öğrenme becerileri olan konuşma, yazma, dinleme etkinliklerine yer verilmediği de görülmektedir. Ders kitabının sadece okuma parçalarına yer vermesi öğrenciler hepsinin ilgisini çekmede yetersiz kalabileceği söylenebilir. Okuma parçalarının çoğunluğunun öğrencilerin yaş, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı da söylenebilir.

1938, 1952, 1973 yıllarında uygulanan programlarda kullanılan kitaplar ise Türk öğrenciler için hazırlanmış olan ders kitaplarıdır. Günün koşulları düşünüldüğünde içeriğin, öğrenciler için önemli olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını kısmen karşılaması da içeriğin güncel olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Bu yıllarda okutulan kitaplarda okuma parçalarına ve okuduğunu anlama sorularına yer verilmiştir. Parçaların edebi metin olmaktan çok kısa hikâyeler şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilere çalışmaları için dil bilgisi kuralları tablolar halinde anlatılmıştır. Tablolar halinde verilen dil bilgisi konuları ile ilgili sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu yıllarda uygulanan programlarda okuma becerisinin üzerinde durulduğu ortadadır. Dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerinde durulduğu söylenemez. Okuma parçaları ve dil bilgisi konuları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur denebilir.

2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların içeriğinin, toplum ve yaşam, spor, bilim, sanat, başarı ve meslekler gibi güncel konulardan oluştuğu görülmektedir. Dört dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait içerik hazırlandığı görülmektedir. Yeni programda öğrencilerin ilgilerini çekecek yaşlarına uygun okuma parçalarına, konuşma etkinliklerine, karşılıklı konuşmaya, dinleme

etkinliklerine, yazma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Bu yıllarda hazırlanan ders kitapları incelendiğinde öğrencilerin ilgisini çekecek görsellerden faydalandığı ve etkinlikler yoluyla öğrencilerin derse daha aktif katılımının sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.3 Cumhuriyet dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda görülen değişim ve gelişmeler nelerdir?

4.3.1 Kullanılan Yöntemler Etkili mi?

1922, 1924 ve 1931 yılı programlarında kullanılan yöntemler etkili demek doğru olmaz. Öğretmen ve öğrenci merkezli, grupla ya da bireysel gibi birçok yönteme dayanarak eğitim durumları hazırlanabilir. Bu yöntemlerden elde edilecek sonuçlar öğretmene, öğrencinin hazır bulunuşluğuna, konu alanına ve hedeflere göre değişiklik gösterebilir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler genel olarak öğrenciyi merkeze alan ve dört dil becerisini kullanmaya yönelik yaklaşımlarla daha çok kullanılmaktadır. Fakat 1922, 1924 ve 1938 yıllarındaki programdaki kitaplar incelendiğinde eğitimin geleneksel olarak öğretmen merkezli olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerden okuma dışında hiçbir etkinlik yapması beklenmemiştir.

Örnek Okuma Parçası

Forth Reading Book

Scenes In The Tropic

“In hot Countries the woods are not like our woods. They are great dark forests, where the trees grow so closely together, and are so tall, that if you looked up you could hardly see the sky.

Then there are a great many climbing plants, that twist themselves round and round the trunks and branches of trees. They are called vegetable cables, because they are so much like ropes. They reach from one tree to another, and almost fill up the spaces between. The White man has to carve out his way with his hatchet, or else burn a passage for himself through the dense mass.

Dangers of every kind lurk in the forest. The quick subtle Indian dare not venture there without his poisoned arrows, nor the White man without the thunder and lightning of his gun. The venomous.”

1922 yılı programına ait olan Royal Readers (Nelson ve Sons, 1917) adlı esere ait bir örnek okuma parçası yukarıdaki şekilde okuyucuya sunulmuştur. Okuma parçası incelendiğinde Dördüncü Okuma Kitabı başlığı ile başlamakta olduğu görülmektedir. Gerek kitabın adından gerekse ders içindeki konu başlıklarından da İngilizce öğretimi için kullanılabilecek bir ders kitabından ziyade İngilizce okuma kitabı olduğu anlaşılmaktadır.

1938 yılı programında kullanılan yöntemler etkili demek doğru olmaz. Çünkü yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler genel olarak öğrenciyi merkeze alan, özellikle yabancı dil öğretiminde dört temel beceriye temel alan iletişimsel yaklaşımlarla daha çok kullanılmaktadır. Fakat 1938 yılı programında yer alan kitaplar incelendiğinde eğitimin geleneksel olarak öğretmen merkezli olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerden okuma dışında hiçbir etkinlik yapması beklenmemiştir denebilir.

Lesson Three

Co-operation

Young Man. I am surprised to see only seven wells as I come through this village. Why are there so few?

Village Ledaer. You have seen only a small part of our village, young man, and yet you counted seven wells! Not so long ago there was only one well which the whole village used for washing, drinking, and watering the fields.

Young Man. I think every family should have its own well.

Village Leader. So do I. But digging wells costs Money.

1938 yılında Faucett (1940) tarafından hazırlanan ve liselerde ders kitabı olarak kullanılan İngilizce ders kitabı 4 adlı eserin 22. sayfasında Co-operation (İş birliği) adlı okuma parçasından anlaşılacağı üzere öğrencilerden beklenti sadece okuma becerisini geliştirmektir. Okuduğunu anlama soruları ya da her hangi bir değerlendirme sorusu ya da kelime çalışması gibi bir etkinliğe yer verilmediği açıkça görülmektedir. Bu nedenle 2008 yılında kullanılan yabancı dil öğretimi yaklaşım ve methodlarından uzak olduğunu söylenebilir.

1952 yılı programında kullanılan yöntemler etkilidir diyebilmek zordur. 1952 yılındaki programda yer alan kitaplar incelendiğinde eğitimin geleneksel olarak öğretmen merkezli olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerden okuma etkinliği dışında verilen dilbilgisi konusu ile ilgili soruları cevaplanması istendiği anlaşılmaktadır.

Aşağıda ders kitabının 1. Sayfasında yer alan Gulliver's Travels adlı okuma parçasından bir kesit verilmiştir.

When Gulliver's ship went on the rocks near an island he was the only man who got safe to land. Being very tired, he lay down on the short soft grass and soon fell asleep, He did not wake up until morning, and then, strange to say, he found that he could not move. His arms, his legs, and his whole body had been fastened to the ground with very thin ropes no thicker than thread. Turning his head a little, Gulliver saw that all around him were hundreds of very little men less than six inches tall. Some of them seemed to be soldiers, and when he began to break the threads, which he could do very easily, they shot at him with their bows and arrows. The arrows, no bigger than needles, stuck in his hand, and some

fall on his face and hurt him. But when he lay quite still, the soldiers stopped shooting.

1975 yılı programında kullanılan yöntemler etkili değildir. Çünkü yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler genel olarak öğrenciyi merkeze alan, iş birliği gerektiren, yaparak, deneyerek öğrenme fırsatı veren yaklaşımlarla daha çok kullanılmaktadır. Fakat 1975 yılındaki programda yer alan kitaplar incelendiğinde ve eğitimin öğretmene bırakılmasından dolayı geleneksel olarak öğretmen merkezli olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerden okuma etkinliği dışında verilen dilbilgisi konusu ile ilgili soruları cevaplanması istenmiştir. Fakat kitapları hazırlayan komisyon iletişimsel yaklaşımı temele alarak ders kitaplarını hazırladıkları bilinmekte olmasına rağmen kitapta her hangi bir öneride bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

An English Course For Turks (MEB, 1985) adlı eserin 5, 6 ve 7. sayfasında yapı adı altında aşağıdaki karşılıklı konuşma verilmiştir.

Karşılıklı Konuşma

Bill: What's Jack doing in the electrician's?

Tom: He's buying some copper wire.

Bill: What for?

Tom: He is going to mend a fuse.

Bill: Oh, I see. Has he studied electricity at school?

Tom: No, but his uncle's electrician and he's taught him a lot about him.

An English Course For Turks (MEB, 1985) adlı eserin 8, 9 ve 10. sayfalarında ise bunları çalışın adı altında “Şimdiki Zaman, Geniş Zaman ve Yakın Geçmiş Zaman” dilbilgisi konuları aşağıdaki tablo şeklinde yer verilmiştir.

Dil Bilgisi Kuralı

I She You They He The Students We John	am is are	mending a fuse. heating the test-tube. Doing an experiment. Studying electricity. Going to the lab. Reading a chemistry book. Buying some copper wire.
---	-----------------	--

Do	I my friends those boys they your brothers those girls	study chemistry?
Does	Ali he george your sister their brother	study chemistry?

John The teacher Mary Pat Mesut	has hasn't	done the experiment
George and Bill Ali and his brother The students	have haven't	

An English Course For Turks (MEB, 1985) adlı eserin 11 ve 12. sayfalarında okuma parçasına yer verilmiştir.

Okuma Parçası

Electricity has changed our lives in many ways. We don't use it for lighting our homes. We also use it for boiling water, for cleaning, for washing and drying clothes, for ironing, for cooking and for keeping our homes warm and our food fresh. Electricity is necessary for radio and television and for the cinema.

Most things around us carry a small amount of electricity. Our bodies too, make small electric currents. If we comb our hair with a nylon comb, then hold the comb above our hair, our hair stands on end.

An English Course For Turks (MEB, 1985) adlı eserin 12 ve 13. Sayfalarında ise okuma parçası ile ilgili olmayan sadece dilbilgisi konularının pekiştirilmesine yönelik alıştırmalar aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Değerlendirme Soruları

1. A. Have the students done the experiment yet?
B.....
2. A.Has she ironed my shirt yet?
B.....
3. A. Has she paid the electrician yet?
B.....
4. A. Has the teacher bought the new test-tubes yet?
B.....

2007 yılı programında yer alan yöntemlerin etkili olduğu söylenebilir.. Çünkü program hazırlanırken yabancı dil öğrenme alanları olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri, dil öğretim ilkeleri, dil öğretiminde sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmenin rolü, hatalar konusunda yapılabilecek uygulamalar, öğrenme öğretme süreci ve yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmuştur ve programda bu öğelerin tanımlarına ve detaylı bilgiye yer verilmiştir. Örnek olarak; yazma alanı hedeflerinden 1 nolu (MEB, 2007) kısa metinler yazar, 2 nolu yazılarında betimlemeler yapar, 3 nolu geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturur, hedefleri ile 1.1nolu kendisi ve tanıdığı kişiler, günlük alışkanlıkları (hafta içi, hafta sonu vb.) hakkında vb. ile ilgili kısa metinler yazmaları istenebilir, 2.1 nolu kişi, nesne, yer, olaylar vb. hakkında betimlemeler yapması istenebilir, 3.1 nolu geçmiş yaşamı (geçmiş okul yaşamı, geçen hafta, geçen yaz tatili vb.) ile ilgili olarak bildirme cümleleri ile kısa metinler oluşturmaları ya da betimlemeler yapmaları istenebilir açıklamalarından Tartışma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Gösterip Yaptırma Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi, Bireysel çalışma yöntemi gibi dil öğretim yöntemlerine programda yer verildiği anlaşılmaktadır.

2008 yılı programında yer alan yöntemler etkili olduğu söylenebilir. Çünkü program hazırlanırken yabancı dil öğrenme alanları olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri, dil öğretim ilkeleri, dil öğretiminde sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretmenin rolü, hatalar konusunda yapılabilecek uygulamalar, öğrenme öğretme süreci ve yabancı dil öğretiminde yöntem ve teknikler göz önünde bulundurulmuştur ve programda bu öğelerin tanımlarına ve detaylı bilgiye yer verilmiştir. Bu nedenle programda kullanılan yöntemler etkilidir. Dinleme alanı 12 nolu (MEB, 2008) dinlediği olayın devamını ve sonucunu tahmin eder hedefi ile 12.1 nolu dinleme sırasında belli yerlerde dinleme durdurularak Bundan sonra ne olabilir? sorusu ile öğrencilerden hikâyenin devamını tahmin etmeleri istenebilir açıklamasından Tartışma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Gösterip Yaptırma Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi, Bireysel çalışma yöntemi gibi dil öğretim yöntemlerine programda yer verildiği anlaşılmaktadır.

4.3.2 Önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu?

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılları programlarında, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun değildir. Çünkü programda her hangi bir yöntem ya da teknik önerilmediği farkedilmiştir. Fakat 1973 yılından sonra uygulamaya konularak kullanılmaya başlanan ders kitapları incelendiğinde, kitapların sonlarında flash cardların bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle kelime öğrenme ve ezberlemede kullanılan flash cardların varolması, kelime ezberleme ve öğretme için önerilmiş bir yöntem olarak kabul edilebilir. 2007 ve 2008 yılı programlarının temel özellikleri; programda iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır, programda hedefler dört dil becerisine ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir, programda dört dil becerisinin yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılması esas alınmıştır, diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dili kullanma ilkeleri temel alınmıştır (MEB, 2007). Ve ayrıca Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-Cevap, Rol Yapma, Drama-Yaratıcı Drama, Benzetim, İkili ve Grup Çalışmaları, Eğitsel Oyunlar gibi teknikler öğrenci merkezli olmakla beraber İngilizce öğretiminde sıklıkla kullanılan tekniklerdir.

Konuşma alanı 2 nolu (MEB, 2007) sorular sorar, 3 nolu sorulan sorulara cevap verir hedefleri ve 2.1. /3.1. nolu öğrencilerin bildiği konularda sorulacak sorular hava durumu, hobiler, evcil hayvanlar, müzik, spor vb. konulardan seçilebilir. 2.1. /3.1 nolu soruların ve cevapların basit düzeyde olmasına dikkat edilmelidir açıklamalarından alanın özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı açıkça görülmektedir. Konuşma alanı hedeflerinden 9 nolu (MEB, 2008) uygun ve etkili konuşma stratejileri geliştirir hedefi ve 9.1 nolu Konuşma için hazırlık yapması, konuşma amacını belirlemesi, konuşma yöntemini belirlemesi, dinleyicilerle göz teması kurarak konuşması, düzeye uygun olarak akıcı konuşması vb. açıklamasından alanın özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülebilir.

4.3.3 Eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı?

1922, 1924, 1931 ve 1938 yılları programlarının eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü tüm öğrenciler sadece kitaptaki okuma parçalarını okumaları ve anlamaları beklenmiştir. Her öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlaması ve parçanın ana fikrini bulması bir birine eş olmayabilir. 1952 ve 1973 yılı programlarında eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmamıştır denebilir. Çünkü tüm öğrenciler sadece kitaptaki okuma parçalarını okumaları ve anlamaları ve ayrıca dil bilgisi sorularını cevaplamaları beklenmiştir. 1973 yılında ise bunlara ek olarak kısa cümleler kurarak konuşmaları beklenmiştir. 2007 yılı programında eğitim durumlarının seçiminde dinleme alanı hedeflerinden 12 nolu (MEB, 2007) yavaş ve net bir şekilde okunan dinlediği kısa ve basit hikâyelerin konusunu tahmin eder ve 12.1 nolu seviyeye uygun hikâyeler sınıfa getirilip okunabilir veya işitsel bir araçtan yararlanılarak dinletilebilir hedefi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığını vurgulayan bir yaklaşımdır. 2008 yılı programında eğitim durumlarının seçiminde konuşma alanı hedeflerinden 1 nolu (MEB, 2008) duygu ve tutkularını anlatır, 2 nolu hayallerini ve beklentilerini anlatır hedefleri ve 1.1./2.1 nolu anlatım sırasında uygun kelimeleri ve dil yapılarını seçerek kendilerini ifade etmeleri beklenmelidir, açıklaması

öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır ilkesi için uygun olduğu söylenebilir.

4.3.4 Eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı?

1922, 1924, 1931 ve 1938 yılları programlarının eğitim durumları o günün şartları değerlendirildiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar denemez. Okuma parçası dışında her hangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Ayrıca okuma parçalarının günün koşulları ile ilgili olmadığı fark edilmiştir. 1952 ve 1973 yılı programlarının eğitim durumları o günün şartları değerlendirildiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar denemez. Okuma parçası dışında ayrıca dil bilgisi sorularına yer verilmiştir. Önceki programlarda olduğu gibi okuma parçalarının kısmen günün koşulları ile ilgili olduğu söylenebilir. 2007 ve 2008 yılı programlarının iletişimsel yaklaşıma göre hazırlandığından dolayı konuşma alanı hedeflerinden 19 nolu (MEB, 2007) karşılıklı konuşmaya istek duyar ve 19.1 nolu değişik ortamlarda öğretmeniyle, arkadaşlarıyla vb. yapılan konuşmalar açıklaması ile konuşma alanı hedeflerinden 10 nolu (MEB, 2008) kısa sunu yapar hedefi ve 1 nolu yakın çevresi (ailesi, okul arkadaşları vb.), yaşadığı yer gibi kendisini ilgilendiren ve bildiği konularda sunu yapması istenebilir. Sunu için şunlara dikkat edilmelidir: Öğrencilere önceden hazırlık yapma süresi verilmeli, sözlü sununun kelime kelime doğru anlatılması istenmemeli, sunu sırasında kendisine yöneltilen soruları cevaplaması beklenmelidir açıklaması iletişimsel yaklaşımda da belirtilen ezberden uzak, yeteneklerin gelişmesinde yardımcı öğeler olduğu için programda yer alan eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar denebilir.

Eğitim durumlarının değerlendirilmesine bakıldığında 1923 yılından 2007 yılına kadar geçen süreçte bir orta öğretim programı olmadığı, eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı, eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu, kullanılan yöntemler etkili mi gibi sorularımızın hiç birisine cevap vermediği açıkça görülmektedir. Bu nedenlerden dolayı uygulanan programlar etkili olmamıştır demek yanlış olmaz. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların ise

içeriğin değerlendirilmesinde problem cümlelerimizin hepsine cevap verdiği, 2008 yılı koşullarına uygun hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.5. İngilizce dersi öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda program öğelerine dönük karşılaştırma

Eğitim Durumları Boyutunda Karşılaştırma	Programlar
• Kullanılan yöntemler etkili mi • Önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu • Eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı • Eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı	• 1922-1924-1931-1938-1952-1973 Bu yıllarda uygulanan programlar incelendiğinde önerilen her hangi bir yöntem bulunmamaktadır. • Bu nedenle kullanılan yöntemler etkili mi, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu, eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı, eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı sorularına programların cevap vermemektedir. • 2007-2008 Bu yıllarda uygulanan programlar incelendiğinde konuşma, yazma, dinleme, okuma becerileri için her alanla ilgili yöntem ve tekniğin yer verilmiştir. • Bu nedenle kullanılan yöntemler etkili mi, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu, eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı, eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı sorularına programların cevap vermektedir.

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Methode Grammaire-Traduction); dil bilgisi yaklaşımıyla birlikte uygulanan bu yönteme geleneksel yöntem (Methode Traditionnelle) de denilmektedir. Fransa'da 1950'li yıllara kadar ortaöğretim kurumlarında kullanılmıştır. Puren'e göre dünyamızda 18. ve 19. yüzyıllarda yaygın olarak uygulanmış, ancak sonraki yıllarda bazı değişikliklerle yerini doğrudan öğretim yöntemine bırakmıştır. Bu yöntemin amacı dil bilgisi kuralları ve çeviri yoluyla öğrencilere okumayı, yabancı dildeki metinleri çevirmeyi, ardından dinleme ve konuşmayı öğretmektir.

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde Almanca ve Fransızcadan, Cumhuriyet döneminde de İngilizceden çevrilen ders ve meslek kitapları, Türkiye'de eğitim bilimlerinin gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur. Bu çeviri hareketi en az 1860'lardan 1970'lere kadar, zaman içerisinde azalıp çoğalarak devam etmiştir. Bunda bakanlığın 1910'dan 1930'lara ve 1950'den 1970'lere kadar olan çeviri eserleri, büyük bir yer tutmaktadır. 1950'lerden sonra ise, yerli sayılabilecek ve uygulamaya yönelik

eğitim eserleri de çıkmaya başlamıştır. 1950'den sonra azalan yeni yayınlara devam edilmesi bir gereksinimdir. Eğitim bilimlerindeki gelişmeler, geniş ölçüde, bu yayınlara bağlı görülmektedir.

Puren (1988)'de ifade ettiğine göre tüm eğitim dünyasının bu yaklaşımdan etkilendiği ve Türkiye'de de Cumhuriyet'in ilk yıllarında okuma kitaplarının seçiminde etkisi olduğu düşünülebilir. 1922 programından sonra 1938 yılında kitapların adlarından da anlaşıldığı gibi Türkiye'de de dolaysız öğretim ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı olduğu ortaya çıktığı söylenebilir.

1952 yılı programında yöntem ve teknik belirtilmese de Gatenby (1944) yöntem üzerindeki görüşlerini 1944 yılında yayınlanan "English as a Foreign Language" (Yabancı Dil Olarak İngilizce) adlı eserinde Dolaysız yöntem için uyulması istenen ilkeleri; zorunlu olmadıkça anadile çeviri yapılmaması, sürekli yabancı dil kullanılması, öğretimin anadili öğretime benzetilmesi; eşya, resim ve eylemlerden yararlanılarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine uyulması, sınıfın mümkün olduğunca doğal bir ortama çevrilmesi, yanlışların sürekli düzeltilmesi, konuşmaya öncelik verilmesi, ilgiyi canlı tutmak için değişik etkinliklere başvurulması, okulda bir kitaplık kurulması olarak sıralamıştır.

1952 yılında ders kitaplarının A Direct Method English Course adlarından da anlaşıldığı gibi Türkiye'de de dolaysız öğretime geçildiği söylenebilir fakat imkanların yetersiz olması ya da öğretmenlerin ilgisindeki yetersizlik ya da sınıf içindeki süreçteki sıkıntılardan ya da yazarın dolaysız yöntemden ne anlatmak istediğinin anlaşılmamasından dolayı kitaplardan verim alınamamıştır denebilir. 1971 yılında yayınlanmaya başlanan An English Course For Turks adlı eser ise işitsel-dilsel yöntemi bir ölçüde uygulamaya çalışmıştır. 1972 yılından sonra dil öğretiminde işlevsel-kavramsal programlar gündeme gelmiş, günümüz programlarında da temel alınan iletişimsel uygulamalar ön plana çıkmıştır (Demircan, 1993).

Yöntem uygulaması öğretmene bırakıldığı için günümüzdeki yabancı dil öğretimi daha çok dilbilgisi kuralları ve okuma metinlerine bağlı olarak kalmıştır. 1981 yılından itibaren sadece MEB'in kitapları uygulamada kalmıştır. 1970 yılına kadar

hazırlanan ders kitapları ilgili ülkelere göre hazırlanmış ders kitapları olduğundan dolayı işlevsel-iletişimsel teknikleri pek içermemektedirler (Demircan, 1993). 2000’li yıllara kadar gerek ortaokul gerekse liselerde uygulanan programlar TTKB tarafından uygulamaya konulan ders kitaplarının içerikleri olduğu dikkat çekmektedir. 2007 ve 2008 yılında ise; iletişimsel yaklaşıma göre programlar hazırlanmıştır.

Eğitim durumlarının değerlendirilmesine bakıldığında 1922 yılından 2007 yılına kadar geçen süreçte bir orta öğretim programı olmadığı, eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı, eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu, kullanılan yöntemler etkili mi gibi sorularımızın hiç birisine cevap vermediği açıkça görülmektedir. Bu nedenlerden dolayı uygulanan programlar etkili olmamıştır demek yanlış olmaz.

“Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmaktadır: dört temel beceriyi geliştirmek, öğretim etkinliklerini önceden planlama, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, görsel ve işitsel araçları kullanma, anadilini gerekli durumlarda kullanma, bir seferde tek bir yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, öğrencilerin derse daha etkin katılımını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme (Demirel, 1998, 29)”

Yukarıdaki ilkelere baktığımızda da Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda bu ilkeleri uygulamanın ya da hepsini bir araya getirmenin pek mümkün olmadığı ortadadır. Ya da sınıfların kalabalık olması, ders araç gereçlerinin tam olmaması gibi nedenlerden dolayı 2019 yılında dahi ilkelere uyulduğu söylenemez. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların ise içeriğin değerlendirilmesinde problem cümlelerimizin hepsine cevap verdiği, 2008 yılı koşullarına uygun hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.6. İngilizce dersi öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda karşılaştırma

Eğitim Durumları	Programlar
Önerilen Yöntem ve Teknikler	1922-1924-1931-1938-1952 yılları programlarında her hangi bir yöntem ya da teknik önerilmemiştir. 1973 programında yabancı dil öğretimin amaçları belirlenirken ilk defa konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinden bahsedilmiştir. 1973 programında flash card ve figurineler, flannel board, (bez tahta), film-stri (parça film), projeksiyon gibi yardımcı materyaller önerilmiştir. 2007 ve 2008 programında öğrenciler için anlamlı ve özgün içerikler seçilmeli, kişilik gelişimine katkıda bulunabilecek ve yabancı dili kullanabilmeyi sağlayacak, beceriler geliştirilmeli, dil bilgisi odaklı öğretim yerine yaratıcılığı, esnekliği, açıklığı, sorun çözme bilincini ve eleştiri becerisini geliştiren iletişime dayalı öğrenme biçimlerine geçilmeli, öğrencilerin bireysel farklılıkları; yani çeşitli öğrenme tipleri (görsel, işitsel, kinestetik vb. öğrenme tipleri) dikkate alınarak çeşitli öğrenme fırsatları yaratılmalı ve bunun öğrenme sürecinin ön koşulu olması sağlanmalı, derste performans ve proje çalışmalarına yer verilmeli, farklı yöntemler kullanılmalı ve bireysel öğrenme teknikleri uygulanmalı (çalışmaya katılarak öğrenme, söyleşi, daire şeklinde oturarak oluşturulan tartışma grupları, röportaj teknikleri gibi), bilgisayar gibi modern bilişim araçları önerilmiştir.

1922-1924-1931-1938-1952 yılları programlarında her hangi bir yöntem ya da teknik önerilmediği tespit edilmiştir. 1973 programında yabancı dil öğretimin amaçları belirlenirken ilk defa konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinden bahsedilmiştir. 1973 programında Flash Card uygulamaya konulmuştur. 1973 yılından itibaren öğretmenlere kılavuzluk etmesi amacıyla bir takım ek kaynak hazırlandığı görülmektedir. Fakat Demircan (1993), yeni ders kitapları için flash card ve figurineler, flannel board, (bez tahta), film-stri (parça film), projeksiyon âletleri hazırlanıp okullara gönderilmişse de bunlar çoğunluk demirbaş defterine yazılıp depolara kaldırıldığını, öğretmenlerin birçoğunun bunlardan haberlerinin bile olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle bu yıllarda programda belirtilse de öğretmenler tarafından İngilizce eğitiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin uygulandığını söylemek doğru olmaz. 2007 ve 2008 yıllarında geline nokta ise günün koşullarına uygun, yabancı dil öğretiminde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin önerildiği görülmektedir. Programda ayrıca hangi hedeflerle, hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağını da açıkça ifade edildiği görülmektedir.

4.4 Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutunda Görülen Değişim ve Gelişmeler Nelerdir?

4.4.1 Değerlendirme soruları geçerli mi?

1921, 1922 ve 1931 yıllarında kabul edilen program gereği okuma kitapları liselerde uygulamada kalmıştır. Ders kitabı olarak kabul edilen bu okuma kitaplarında, değerlendirme sorularına yer verilmediği tespit edilmiştir. Değerlendirme soruları değerlendirilemediği için, değerlendirme soruları geçerlidir denemez.

1938 yılı programında kabul edilen Faucet (1940) tarafından yazılan okuma ders kitabında değerlendirme sorularına aşağıdaki gibi yer verilmiştir.

Modern Villages adlı okuma parçası değerlendirme soruları



Questions

1. What are the main diffences between village life and city life?
2. What are the great advantages of country life?
3. How can life in a country home be made bright and cheerful?
4. How are modern farmers producing bigger and better crops?
5. In what ways do good roads affect village hapiness?
6. Why is the problem of the village a very important problem in every nation?
7. How is the modern machinery changing villages?
8. Why is the character so important in village improvement work? (Faucet, 1940, 14).

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere okuma parçasıyla ilgili açık uçlu, uzun cevaplı değerlendirme sorularına 1938 yılı programında yer verilmiştir. Soruların özelliği öğrencilerin okuduğunu anlaması olduğu için ve diğer etkilere uzak olduğu söylenebilir.

1952 yılı programında kabul edilen Gatenby (1973) tarafından yazılan ders kitabında değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

Gulliver's Travels adlı okuma paçası değerlendirme soruları

1. Where can you find rocks?
2. Tell me the names of three islands.
3. Can you see anything lying on yhe floor?
- 4.What had been done to Gulliver?
5. What do women use when they sew?
6. Which is thicker, string or rope?
7. What is there all around the an island?
8. Draw a bow and arrow. How far can you shot an arrow?
9. Can you stick a pin into iron? Why not?
10. What do you see if you look into a looking-glass?
11. Why do some people wear glasses?
12. What do you need when you are hungry and thirsty?
13. What is wine made from?
14. Tell me names of two great mountains.
15. What animal pulls cart?
16. How many wheels has a taxi?
17. Are there any emperors in the World now?
18. Do you know the names of any prisoners famous in history? (Gatenby, 1973, 1).

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere okuma parçasıyla ilgili açık uçlu, uzun cevaplı değerlendirme sorularına 1952 yılı programında yer verilmiştir. Soruların özelliği öğrencilerin okuduğunu anlaması olduğu için ve diğer etkilerden uzak olduğundan dolayı değerlendirme soruları geçerlidir denebilir. Fakat soru sayısına bakıldığında 31 tane soru olması, öğrenciler için cevaplaması zor, uzun zaman alacağı için ise sıkıcı olabilir.

1975 yılından itibaren kademeli olarak kabul edilen ve Dikmen ve diğerleri (1985) tarafından hazırlanan ders kitaplarında değerlendirme sorularına ise aşağıdaki gibi yer verilmiştir.

Lesson One Part III değerlendirme soruları

Part III EXERCICES

A. Look at the example:

- a. Has he mended the fuse yet?
- b. No, he hasn't. He is going to mend it tomorrow.

Now do the same.

- 1. A. Have the students done the experiment yet?
B.....
- 2. Has she ironed my shirt yet?
B.....
- 3. Has she paid the electrician yet?
B.....
- 4. A. Has the teacher bought the new test-tubes yet?
B.....
- 5. A. Has Ali cleaned the laboratory yet?
B.....
- 6. A. Has that class made a simple cell yet?
B.....
- 7. A. Have the painters used the new brushes yet?
B.....
- 8. Has she translated that letter yet?
B.....
- 9. Has he drawn that map yet?
B..... (Dikmen ve diğerleri, 1985, 13).

Yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere değerlendirme soruları, hem okuduğunu anlamayı değerlendirmek amacıyla, hem de direk olarak öğrenciye ders kitabında öğretilen dil bilgisi içeriğinin öğrenilip öğrenilmediğini anlamak amacıyla 1973 yılı programında yer almıştır. Soruların özelliği öğrencilerin anlatılan dil bilgisi konusunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek olduğu ya da pekiştirmek olduğu için değerlendirmesoruları geçerlidir denebilir.

2007 yılı programında değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

Lise 1. Sınıf Okuma Testi

Hedefler:

- 1- Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
 - 2- Okuduklarında ne, nenede, re zaman, nasıl, niçin, kim (5N1K)somlarına cevap arar.
- A. Read the lextbelow and onsvverthe questions

“My name is John Miller. I live in a house in the country. My wife died ten years ago, and the childnen? Well, I don't see them very often. They work very hard, they don't ha ve much time for their father. But l've got a beautiful house. It's an old railway station. It's got a ticket office, a waiting room and a platform. But there aren't any trains, oh no. There weren't many passengers around here so they closed. I worked all my life on the railways. When I was sixty-five, I stopped work, but I still like trains so, when I saw the old station for sail, I bought it and made it my home. I made a beautiful garden full of flowers, where, in the past, the trains ran. My kitcher was the old ticket office, my living room was the waiting room, and the platform has got a table and a Chain where, on summer momings, I have breakfast. In fact, I am sitting in the garden now. It's guiet and peaceful.”

- 1 Where does John Miller live?
- 2 Does he live in a flat?
- 3 Is he married?

- 4 Has he got any children?
5. Describe his house.
6. When did they close the station?
7. What was John's job?
8. When did he stop working?
9. In the past what was his kitchen?
10. Has he got a garden? (MEB, 2007, 34-35)

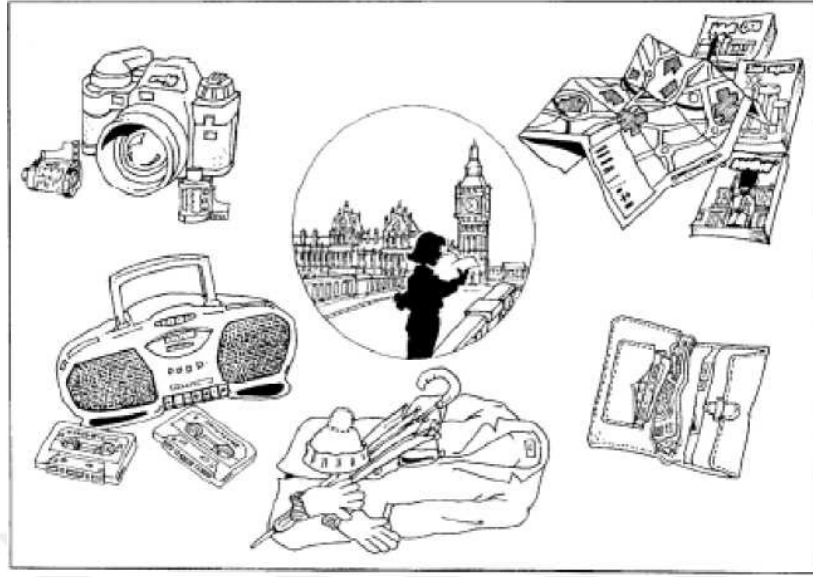
Yukarıdaki okuma parçası ve sorularından da anlaşılacağı üzere 2007 yılında hazırlanan program İletişimsel Yöntemi temel aldığı için her alandan değerlendirmeye yer verilmiştir.

2008 yılı programında değerlendirme sorularına aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.

KONUŞMA ETKİNLİĞİ 2 (10. SINIF)

Hedefler

1. Konuşmalarında kendi görüş ve önerilerini paylaşır.
 2. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
 3. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
 4. Basit cümle yapılarını doğru kullanır.
 5. Konuşmalarında İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerleri hakkında bilgi verir.
 6. Basit cümle yapılarını doğru kullanır.
 7. Görgü kura İla nna ve kültürel değerlere uygun konuşur.
- A. Zeynep is planning to spend 6 months in England to improve her English. Work with a partner and identify what Zeynep might need to take with her. Look at the pictures below to get some ideas to help you. Decide which are the most important things to bring/take with her.



B. Share your ideas with the whole class. Tell the reasons of your decisions.

EVALUATION:

To the teacher

1. Listen to your students carefully.
2. Let students share their thoughts. While listening to the students pay attention to their vocabulary, grammar, pronunciation, fluency, intonation (MEB, 2008, 44)

Yukarıda konuşma alanına ait bir değerlendirme örneği verilmiştir. Örneklerden anlaşılacağı üzere 2008 yılında hazırlanan program İletişimsel Yöntemi temel aldığı için her alandan değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir.

4.4.2 Değerlendirme sonuçları güvenilir mi?

1921, 1922 ve 1931 yılları programında ölçme sorularına yer verilmediği tespit edildiğinden dolayı, ölçme sonuçları güvenilir denemez.

1938 yılı programında ölçme-değerlendirme sorularına yer verilmiştir. O yılların şartları göz önüne alındığında ölçme işleminin nasıl yapıldığı, hangi ortamlarda

yapıldığı gözlenemediği için ölçme sonuçları güvenilir demek doğru olmaz. Fakat değerlendirme soruları her okuma parçasının kendisine ait olduğu için değerlendirme soruları içerik ile tutarlıdır denebilir. Aynı zamanda değerlendirme soruları, eğitim durumları ile de tutarlıdır denebilir.

1952 yılı programında değerlendirme sorularına yer verilmiştir. O yılların şartları göz önüne alındığında değerlendirme işleminin nasıl yapıldığı, hangi ortamlarda yapıldığı gözlenemediği için değerlendirme sonuçları güvenilir demek doğru olmaz. Fakat değerlendirme soruları her okuma parçasının kendisine ait olduğu için değerlendirme soruları içerik ile tutarlıdır denebilir. Ve ayrıca değerlendirmesoruları, eğitim durumları ile de tutarlıdır denebilir. 1973 yılı programında değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Daha önceki yıllarda olduğu gibi değerlendirmeişleminin nasıl yapıldığı ile ilgili her hangi bir bilgi ya da belgeye sahip olmadığımız için değerlendirme işleminin nasıl yapıldığını değerlendiremediğimizden dolayı değerlendirme sonuçları güvenilir denemez. Ama önceki yıllarda olduğu gibi değerlendirme soruları, her okuma parçasının kendisine ait olduğu için değerlendirme soruları içerik ile tutarlıdır denebilir. Ve ayrıca dğerlendirmesoruları, eğitim durumları ile de tutarlıdır denebilir. 2007 ve 2008 yılı programında değerlendirme sorularına yer verilmiştir. 2007 yılı 2019'a yakın olduğundan dolayı değerlendirmesonuçları güvenilir denebilir. Çünkü programda yeterince yönergeye yer verilmiştir. Öğretmenlerden yapmaları gerekenler açıkça ifade edilmiştir. 2019 yılı sınıf ortamları göz önüne alındığında değerlendirmesonuçları güvenilir demek doğru olabilir. 2007 yılı programında yer alan değerlendirme soruları hedef ve içerik ile tutarlıdır. 2008 yılı programında yer alan değerlendirme soruları hedef ve içerik ile tutarlıdır.

4.4.3 Ölçüt uygun mu?

1921, 1922 ve 1931 yılları programında değerlendirme sorularına yer verilmediğinden dolayı, değerlendirme soruları, hedeflenen davranışları ortaya çıkarcı nitelikte olmadığı ortadadır. 1938 yılı programında yer alan değerlendirme soruları, okuma ders kitabının hazırlanmasındaki amaç göz önüne alındığında, öğrenciden

beklenen davranış okuduğunu anlamasıdır. Bu nedenle sorular okuduğunu anlamayı ölçen sorular olduğu anlaşılmaktadır. Sorular okuduğunu anlamayı ölçtüğü için hedeflenen davranışı ortaya çıkarıcı niteliktedir denebilir. 1952 yılı programında yer alan değerlendirme soruları, ders kitabının hazırlanmasındaki amaç göz önüne alındığında, okuma parçaları için öğrenciden beklenen davranış okuduğunu anlamasıdır. Bu nedenle sorular okuduğunu anlamayı ölçen sorulardır. Sorular okuduğunu anlamayı ölçtüğü için hedeflenen davranışı ortaya çıkarıcı niteliktedir denebilir. Öte yandan kitapta bir takım dil bilgisi çalışmalarına yer verilmiştir. Dil bilgisi çalışmaları ile ilgili hiçbir açıklama yapılmadan sadece örnek verilerek, öğrenciden örnekteki gibi yapması beklenmiştir. Bu bağlamda öğrenciden yapması beklenen davranışı ortaya çıkarıcı nitelikte olan sorulara da verildiği görülmektedir. 1973 yılı programında yer alan değerlendirme soruları, hem okuduğunu anlamada değerlendirmek amacıyla, hem de direk olarak öğrenciye ders kitabında öğretilen dil bilgisi içeriğinin öğrenilip öğrenilmediğini anlamak amacıyla yer aldığı için ders kitabının amacı göz önünde bulundurulduğunda, hedeflenen davranışı ortaya çıkarıcı niteliktedir denebilir. 2007 ve 2008 yılları programında yer alan değerlendirme soruları hedeflenen davranışı ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme durumlarının değerlendirilmesine bakıldığında 1922, 1924 ve 1931 yılları programlarında değerlendirme soruları olmadığı için, değerlendirme soruları hedeflenen davranışları ortaya çıkarıcı nitelikte mi, değerlendirme soruları, hedef ve içerik ile tutarlı mı, değerlendirme sorularına yer verilmiş mi sorularına cevap veremediği ortadadır. Bu nedenden dolayı uygulanan programlar etkili olmamıştır denebilir. 1938 ve 1952 yıllarına ait programlarda değerlendirme sorularına yer verilmiştir fakat sorular sadece okuduğunu anlama ve dil bilgisi soruları ile sınırlı kalmıştır. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların ise değerlendirme/ sınama durumlarının değerlendirilmesinde problem cümlelerimizin hepsine cevap verdiği, 2008 yılı koşullarına uygun hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.7. İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirme boyutunda program ögelerine dönük karşılaştırma

Değerlendirme	Programlar
• Değerlendirme soruları geçerli mi?	• 1922, 1924, 1931 tarihli programlarda değerlendirme değerlendirme sorularına yer verilmemiştir. • 1938, 1952, 1973 programlarda değerlendirme boyutuyla ilgili her hangi bir yönlendirme bulunmamaktadır. • Ders kitaplarında değerlendirme sorularına yer verilmiştir.
• Değerlendirme sonuçları güvenilir mi?	• 2007, 2008 tarihli programlarda değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin dönüt sağlamak amacıyla yapılmaktadır. • Bu programda değerlendirme, öğrenme süreci üzerinde odaklanmıştır ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar.
• Ölçüt uygun mu?	• Değerlendirme yaparken öğrencilerin; dört dil becerisinin ne oranda geliştiği, dört dil becerisini günlük yaşamında ne derecede kullandığı, bu dil becerilerini eleştirel düşünebilmede, problem çözebilmede, yaratıcılıkta ne derecede kullandığı, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kullanılan ders kitaplarında değerlendirme sorularına yer verilmediği görüldüğünden dolayı, değerlendirme soruları geçerli mi, değerlendirme sonuçları güvenilir mi, ölçüt uygun mu sorularını cevaplamak olası değildir. Fakat 1922 tarihli programda değerlendirme için Yücel'in aktardığına göre şöyle denmektedir: Öğretmenler ders içinde sık sık sınavlar yapmalıdır. Bu sınavların mümkün olduğu kadar habersiz yapılması gerekir, öğretmenler, not defteri tutmalı ve yoklamalar neticesini bu defterlere muntazam bir surette yazmalılar. Muhtelif derslere ait yazılı yoklamaların aynı ana denk gelmemesine dikkat edilmelidir. Bu durumu öğretmenler birbirileriyle görüşerek temin etmelidirler, müdürler bu yoklamaların tam anlamıyla takip etmeli ve bunun için öğretmenlerle sık sık temas ederek yoklamalardan beklenen sonuçların azamî derecede güvenilir olmasını sağlamalılar (Yücel, 1994).

1937 tarihinde yenilen değerlendirme kriterleri için ise şu ifadelere yer verilmiştir: Her ders yılında lisenin birinci, ikinci üçüncü sınıflarında her dersten iki yazılı sınav yapılır. Ders yılı sonunda da her öğrenci için her dersten bir ders notu verilir. Birinci yazılı sınav aralık ayının on dokuzuyla otuz biri ve ikinci yazılı sınav martın yirmisiyle nisanın biri arasında yapılır. Bu sırada dersler kesilir. Kâğıtlar, öğretmenler tarafından değerlendirilir, yanlışların altı çizilir ve not yazılarak idareye

verilir. Liseler de de orta mekteplerde olduğu gibi notlar 10 esas ı üzerine verilir denilmektedir (Yücel, 1994).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere programda yer alan değerlendirmenin programın öğelerine dönük değerlendirme ilkelerinden çok sınavların yapılması ve sınıf ya da ders geçme esasları üzerine daha çok durulmuştur. 1962 yılında toplanan yedinci Millî Eğitim Şurasında, Ortaöğretim Komitesi Raporu'nda ortaöğretimde değerlendirme konusunda şu esaslar benimsenmiştir: öğrencinin yalnız bilgisine göre değerlendirilmesinin bugünkü eğitim anlayışına uygun olmadığı dikkate alınarak bilgi ve davranışın beraber ölçölüp gözlemlenmesiyle öğrencinin değerlendirilmesi, değerlendirmenin rakamla ifadesi ve bunların yorumunda rakamla hakkındaki peşin hükümlerin bir engel teşkil ettiğinden rakam yerine harf kullanılması, ortaokulların yeni şekli dolayısıyla bu okullara birbirinden çok farklı kabiliyetlerine göre yöneltilecekleri göz önünde bulundurularak değerlendirme sırasında her öğrencinin kendi yeteneğı ile ölçölmesi kabul edilmiştir (MEB, 1962).

1974 yılında toplanan dokuzuncu Millî Eğitim Şurası kararları uyarınca 1974-1975 öğretim yılında “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar Ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Ve Sınav Yönetmeliğı” yürürlüğe konmuştur ve öğretmenler, sınav sorularını düzenlerken, öğretim programlarında belirtilen özel ve genel amaçları varsa hedeflenen becerileri, açıklamaları ve konuları esas alır, öğrenci başarısını ve değerlendirmede beşli not düzeni kullanılır. Öğrencinin başarısı dört, başarısızlığı bir notla değerlendirilir ifadelerine yer verilmiştir. (MEB, 1974).

1938, 1952 ve 1973 yıllarında uygulanan programlardaki ders kitapları incelendiğinde değerlendirme sorularına yer verildiğı görölmektedir. Kitaplardaki sorular okuma parçalarına ve tablolar halinde verilen dilbilgisi konularına ait olduğu için değerlendirme soruları geçerlidir diyebiliriz. O yıllarda sınavların nasıl yapıldığı gözlenemediğı ya da her hangi bir veri olmadığı için değerlendirme sonuçları ile ilgili bir değerlendirme yapmak mümkün olmadığından dolayı değerlendirme sonuçları güvenilir değildir denemez. Fakat soruların okuma parçaları ve dil bilgisi kuralları ile ilgili olmasından dolayı değerlendirme soruları hedeflenen davranışları ortaya çıkarmada

içerik ve eğitim durumları ile tutarlıdır denebilir. 2007 ve 2008 yıllarında hazırlanan programların ise değerlendirme/sınama durumlarının değerlendirilmesinde problem cümlelerimizin hepsine cevap verdiği, 2008 yılı koşullarına uygun hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.8. İngilizce dersi öğretim programlarının değerlendirme boyutunda karşılaştırma

Değerlendirme	Programlar
• Değerlendirme sorularının karşılaştırması	• 1922-1924-1931 değerlendirme sorularına yer verilmemiştir. • 1938-1952-1973 tarihli programalarda açık uçlu, uzun cevaplı sorulara yer verilmiştir. • 2007-2008 tarihli programalarda dört temel becerideki performansı değerlendirmede kullanılan yöntemler; dinleme becerisi; kısa sohbetleri, diyalogları, konuşmaları, konferansları dinleme, konuşma becerisi; röportaj, resim tanıtımı, tiyatro, problem çözme (grup çalışması ya da ikili çalışma), okuma becerisi: ana fikri bulma, parçadaki anahtar bilgiyi bulma, yazma becerisi; mektup, anı, rapor, mesaj, yönerge yazma. Öğrenilen dil alanlarını diğer alanlardan ayırarak değerlendirmede kullanılan araçlar ise şu bölümleri içermektedir; dil bilgisi ve kullanımı, kelime bilgisi (anlam ve işlev), ses bilgisi (vurgu ve tonlama) değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren 1922, 1924 ve 1931 yıllarında kullanılan ders kitaplarında değerlendirme sorularına yer verilmediği görülmektedir. 1938, 1952 ve 1973 yıllarında uygulanan programlardaki ders kitapları incelendiğinde değerlendirme sorularına yer verildiği görülmektedir. Soruların açık uçlu ve uzun cevap gerektiren sorular olduğu görülmektedir. 2007 ve 2008 yılı programlarının ise iletişimsel yaklaşıma göre dört temel beceri ve konu alanını temele alarak değerlendirme sorularının hazırlandığı ortadadır.

V. BÖLÜM

5 Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Cumhuriyet ilanından başlayarak 2008 yılına kadar yürürlükte kalan İngilizce Öğretim programlarını ve ders kitaplarını incelemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. İngilizce öğretim programlarındaki hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme boyutlarında Cumhuriyet tarihi boyunca programların birbiriyle karşılaştırması ve incelemesi yapılmıştır. Çalışma İngilizce öğretim programlarının Türkiye’de gelişim sürecini araştırmaya yöneliktir. Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve nitel araştırma yöntemleri içerisinde doküman analizi yöntemi kullanarak yapılmıştır.

Bu bölümde probleme ve alt problemlere ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Cumhuriyet dönemi yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının hedefler boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar

Ayrıntılı yapılan inceleme sonuçlarına göre 1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedef boyutunun olmadığı ortaya çıkmıştır. 2007 ve 2008 yılı programlarının ise hedef boyutunun olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda programların hedef boyutunun olmamasına rağmen uygulamada olan ders kitaplarının önsözlerinden derslerin amaçlarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Okunan metinleri tam olarak anlama, İngilizce düşünme, soruları anlama gibi davranışların, dilbilgisi kurallarını, okunan metinleri anlama, metinle ilgili soruları cevaplama, dilbilgisi kurallarını anlama, öğrendiği dil bilgisi kuralına uygun basit cümleler kurabilme gibi davranışların hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca 1973 yılı programında ilk defa konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin bahsedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

2007 ve 2008 yılı programlarında ise öğrencilerin; zihinsel gelişim düzeylerine uygun, bilişsel, duyuşsal psiko-motor alanla, dilsel, sosyo-dilbilgisel, edimsel yetileri içeren iletişimsel yetileri geliştirmeye yönelik, not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik, dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik olmak gibi hedeflerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1. alt probleme ilişkin diğer sonuçlar ise;

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedeflere sahip olmadığından dolayı toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 yılı programlarının dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder, alışverişte, restoranda, hastanede geçen ifade ve sorular kullanılabilir ve müzik dinleme, sinemaya gitme, kitap okuma, seyahat etme gibi hobiler ve sosyal yaşamlarla ilgili kelime ve kelime grupları kullanılabilir hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedeflere sahip olmadığından dolayı hedefler, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığını ortaya çıkarmıştır. 2007 ve 2008 yılı programlarının günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır, konuşma alanı

hedeflerinden günlük alışkanlıkları hakkında konuşur hedefleri öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedeflere sahip olmadığından dolayı hedefler, konu alanının özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2007 ve 2008 yılı programlarının, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur hedefi ve selamlaşma, tanışma, kutlama, arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle konuşma, telefonda konuşma, teşekkür etme, izin isteme, davet etme, davete cevap verme, yiyecek ve içecek sipariş etme, özür dilemenin gerektirdiği durumlara uygun konuşmaları hedefleri konu alanının özelliklerine uygun olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedeflere sahip olmadığından dolayı hedefler, birbiriyle tutarlı olmadığı ortaya çıkmıştır. 2007 ve 2008 yılı programları hiyerarşik bir şekilde, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gittiği için birbiriyle tutarlıdır. Örnek olarak; okuma hedeflerinden başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder, okuduğunu özetler, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır, okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N 1K) sorularına cevap arar, hedefleri birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedeflere sahip olmadığından dolayı hedef ifadelerinin yeterince açık olmadığı ortaya çıkmıştır. 2007 ve 2008 yılı programlarının, kitaplar, filmler, TV programları, spor türleri, yemek çeşitleri, gazete haberleri, karşılaştırmalar yaparken 10. sınıfta verilen dil bilgisi konularının yanı sıra 9. sınıfta işlenmiş olan “quantifiers: much, many, little, few” da kullanılabilir şeklinde öğrenciden beklenen davranış açık olarak belirtilmesi hedeflerin yeterince açık olduğunu göstermektedir.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılı programlarının hedeflere sahip olmadığından dolayı hedeflerin gerçekleşebilecek nitelikte olmadığını ortaya koymaktadır. Fakat kitapların önsözlerinde ifade edilen, öğrencinin kazanmasını

beklediği davranışları ortaya çıkarma açısından, ders kitaplarının amaçları gerçekleştirilecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 programlarının müzik dinleme, sinemaya gitme, kitap okuma, seyahat etme gibi hobiler ve sosyal yaşamlarla ilgili kelime ve kelime grupları kullanılabilir açıklamalarından da anlaşılacağı gibi hedefler örtük öğrenmeye katkı sağlarken dil eğitimini geliştirmesi bakımından, hedeflerin gerçekleştirilecek nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2 Cumhuriyet dönemi yabancı dil İngilizce dersi öğretim programlarının içerik boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 tarihli yıllarda uygulanan ortaöğretim programında İngilizce dersine ait bağımsız bir program yer almadığı için programın öğelerine yönelik bir değerlendirme imkanına ulaşılamamıştır. Ancak okutulan kitaplardaki içeriklere ait veriler ise söz konusu ilkelerin bir kısmını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. 1973 tarihli programda, programda sadece yabancı dil öğretiminin amaçları yer almaktadır. Bu nedenle programın içerik boyutuna ait söz konusu öğeler noktasında uygun olup olmadığını değerlendirme imkanına ulaşılamamıştır. Fakat bu yıl ve daha sonraki yıllarda okutulan İngilizce ders kitaplarının içeriği incelendiğinde bu ilkelerin bazılarını kısmen karşılar nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2007 ve 2008 yılları programı İngilizce öğretim programı olarak hazırlanmıştır. Programa göre içeriğin söz konusu ilkelere çoğunlukla uygun olarak hazırlandığı, programın öğelerinden içeriğin değerlendirilmesine dönük değerlendirmede tüm ihtiyaçları karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. alt probleme ilişkin diğer sonuçlar ise;

1922, 1924 ve 1931 yıllarına ait öğretim programları hedefleri olmadığından dolayı içerik ile hedefleri değerlendirme imkanı bulunmadığından dolayı içerik ile hedeflerin tutarlı olmadığı ortaya çıkmıştır. 1938 öğretim programı hedeflere sahip olmadığı için; içeriğin hedeflerle tutarlılığını doğrudan değerlendirmek mümkün olmadığından dolayı içeriğin hedeflerle tutarlı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Fakat

kitapların yazılış amaçları ile içerikte yer verilen metinlerin niteliğinin değerlendirilmesi yapılabilir. Ders kitabının, modern köyler, modern evler, okul uzmanı, bot yarışı, ilk İngiliz baskı, ünlü adamların hikayeleri, Kaptan Qates'ın ölümü gibi içeriği incelendiğinde kısmen de olsa içerik ile kitabın amacının tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. 1952 yılı orta öğretim programı hedeflere sahip olmadığından dolayı içeriğin hedeflerle tutarlı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Fakat Guliver'in Maceraları, Londra'ya Ziyaret, Hayvanat Bahçesinde, Önce Güvenlik, Pul Koleksiyonu, İngiliz Köyü, Özgürlüğü Kazanma, Üniversite Eğitimi, Geleceği Planlama, Bahçe İşleri gibi içeriği incelendiğinde kısmen de olsa içerik ile kitabın amacının tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. 1973 yılı orta öğretim programı hedeflere sahip olmadığından dolayı içeriğin hedeflerle tutarlı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ders kitabı incelendiğinde de her hangi bir içeriğe ulaşamamıştır. Kitapta sadece okuma becerisine ve konu/dil alanına yer verilmiştir. Dil alanı yapıları ise; zamanlar ve zaman zarfları, zarf cümlecikleri, karşılaştırmalar, miktar belirleyiciler, eklenti soruları, bağlaç, yer bildiren edatlar, zaman bildiren edatlar, aitlik zamirleri, kipler, soru kelimeleri, dolaylı aktarım, edilgen çatı kipler, sıfat cümlecikleri, zarf cümlecikleri, sıfat, dolaylı aktarım, karşılaştırmalar, ettirgen çatı zamanlar ve zaman zarfları, bağlaç, nasihat verme, kipler, koşul cümleleri, sıfat cümlecikleri, sıfat, belgisiz zamirler, şaşırma ifadeleri, isim fiil, zarf fiil, ettirgen çatı yapılarından oluştuğu sonucuna varılmıştır. Dil alanı yapılarının da kısmen kitabın amacı ile tutarlı olduğu ortaya çıkmaktadır. 2007 ve 2008 yılı programı Tarih ve Turizm; müze, tarihi eserler, anıtlar, tören yerleri, sanat galerileri, iç turizm, dış turizm vb. içeriği ile dinlediklerinde ayrıntılı olarak verilen açıklama ve belirtmeleri anlar hedefi ve seyahat için rezervasyon yaptıрма, hava durumu vb. yöneltme, açıklama ve belirtmeler açıklaması hedeflerinin içerik ile tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

1922, 1924, 1931 yılları programlarında içeriği oluşturan konular incelendiğinde Lise I-II-III. sınıf öğrencileri için ne önemli bilgilerin nede günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin olmamasından dolayı ders kitabı olarak kullanılan okuma kitabında içeriği oluşturan bilgiler önemli olmadığı sonucuna varılmıştır. İçeriğin okuduğunu anlama açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu ortadadır ve bu nedenle yabancı dil İngilizce okuma çalışmaları, konuları zamana ya da süreye bağlı olarak değişim göstermediğinden dolayı içeriğin dayanıklı olduğu sonucu

ortaya çıkmaktadır. İçeriğin geçerli olabilmesi çağdaş, bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olduğu için, ders kitabının içeriğine bakıldığında Amerikan ve İngiliz Edebiyatı ve dönemlerini içermesi bakımından çağdaş ve bilimsel olmadığı sonucuna varılmıştır. 1938 yılı programı içeriğini oluşturan dilbilgisi konuları incelendiğinde modern köyler, modern evler, okul uzmanı gibi öğrenciler için önemli bilgilerin ve günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin olduğu kadar, ders dışında bir daha karşısına çıkmayacak konu ve konu alanı/dilbilgisi konularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bazı bilgiler önemli iken bazılarının önemli olmadığı sonucuna varılmıştır. Şimdiki zaman, geniş zaman, geçmiş zaman gibi konu alanı yapılarının dilbilgisi açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu ortadadır. Ve yabancı dil İngilizce dil bilgisi konuları zamana ya da süreye bağlı olarak değişim göstermediğinden dolayı içerik dayanıklıdır sonucu çıkmaktadır. İçeriğin geçerli olabilmesi çağdaş, bilimsel bilgileri yansıtması ile mümkün olduğu için, ders kitabının içeriğine incelendiğinde genel olarak çağdaş ve bilimseldir sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda içerik geçerlidir sonucu ortaya çıkmaktadır. 1952 yılı ders kitapları incelendiğinde Guliver'in Maceraları, Londra'ya Ziyaret, Hayvanat Bahçesinde, Önce Güvenlik, Pul Koleksiyonu, İngiliz Köyü, Özgürlüğü Kazanma, Üniversite Eğitimi, Geleceği Planlama, Bahçe İşleri gibi öğrenciler için önemli bilgilerin olduğu kadar, bir daha karşısına çıkmayacak konulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kitaplarda yer alan bilgilerin kısmen önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Konu alanı içeriğinin ise 2019'da da aynı olduğu sonucuna varılmıştır. Konu alanı içeriğinin aynı olmasından dolayı içerik dayanıklıdır sonucuna varılmıştır. Konuların kısmen çağdaş ve bilimsel olmasından dolayı içeriğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. 1973 yılı programı yılı ders kitabının içeriğini oluşturan konu başlıkları ve dilbilgisi konuları incelendiğinde Lise I-II-III. sınıf öğrencisi için teleskop, jet motoru, tren motoru, matbaa, dizel motorlar, volkanlar ve hala varlığını devam ettiren ulaşım gibi önemli ve günlük hayatta kullanabileceği bilgilerin olduğu kadar, ders dışında bir daha karşısına çıkmayacak dilbilgisi konularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle bazı bilgiler önemli iken bazıları önemli değildir. İçeriğin dilbilgisi açısından genel olarak uzun süre kullanılabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı içerik dayanıklıdır sonucu çıkmaktadır. Ders kitabında kısmen de olsa hala varlığını devam ettiren ulaşım gibi konulara ulaşılmıştır. Bu nedenle içeriğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. 2007

ve 2008 yılı programının Sanat, Bilim, Tarih, İletişim, Sağlıklı Yaşam gibi öğrencilerin günlük hayatlarında ve gelecekle ilgili planlarında yer alabilecek içerikten oluşmasından dolayı içeriğin önemli olduğunu sonucuna varılmıştır. Gerek içeriğin gerekse dilbilgisi konularının uzun yıllar kullanılabilecek olmasından dolayı ise; içeriğin dayanıklı olduğu sonucuna varılmıştır. İçeriğin çağdaş, bilimsel ve ayrıca güncel olması ise içeriğin geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

1922, 1924 ve 1931 ve 1938 yılları programlarının ders kitaplarının okuma parçalarından oluştuğu sonucuna varılmıştır. 1922, 1924 ve 1931 yılı okuma parçalarının büyük çoğunluğunun İngiliz ve Amerikan Edebiyatı üzerine olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle içeriğin öğrenciler için anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. 1952 yılı programının içeriği incelendiğinde Güvenli Yaşam, Geleceği Planlamak gibi konuların olduğu sonucuna varılmasından dolayı içerik öğrenciler için anlamlıdır sonucuna ulaşılmıştır. 1973 yılı programının içeriği incelendiğinde ise yine bazı konuların Geleceği Planlamak ve hala geçerliğini koruyan Burçlar gibi konular olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğundan, içerik öğrenciler için anlamlıdır sonucu çıkmaktadır. 2007 ve 2008 yılı programlarının içerikleri Toplum ve Yaşam, Hayaller ve Planlar, Bilim ve Sanat, Spor, İletişim gibi konulara ulaşılmıştır. Bu nedenle içerik öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğundan dolayı içeriğin, öğrenciler için anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

1922, 1924 ve 1931 yılları programlarında içerik olmadığı için, içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumlu olmadığı sonucuna varılmıştır. 1938 yılı kitabının konu alanı yapıları incelendiğinde bağlaç ile başlayıp geçmiş zaman ile devam edip daha sonrasında geniş zamana yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle dilbilgisi konuları belirli bir düzen içinde verilmediğinden dolayı içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumludur sonucu ortaya çıkmıştır. 1952 yılı kitabının ise konu alanı yapılarından edilgen çatı ile başladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Konu alanı yapılarının belirli bir akışa göre sunulmamasından dolayı içeriği oluşturan bilgilerin sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumlu olmadığı ortaya çıkmıştır. 1973 yılı programı lise I. sınıf ders kitabında zamanlar ve zaman zarfları, zarf cümlecikleri, karşılaştırmalar, miktar belirleyiciler, eklenti soruları, bağlaç, yer bildiren

edatlar, zaman bildiren edatlar gibi konu alanı yapılarının belirli bir düzen içinde gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle içeriği oluşturan yapıların, konuların sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. 2007 ve 2008 yılı programları incelendiğinde konu alanı yapılarının geniş zaman, geçmiş zaman, şimdiki zaman, yakın geçmiş zaman gibi belirli bir akışa göre düzenlendiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle içeriği oluşturan yapıların, konuların sunuluşu öğrenme ilkeleri ile uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.1.3 Cumhuriyet dönemi yabancı dil ingilizce dersi öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar

1922-1924-1931-1938-1952-1973 yıllarında uygulanan programlar incelendiğinde önerilen her hangi bir yöntem bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kullanılan yöntemler etkili mi, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu, eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı, eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı sorularına programların cevap vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu yıllarda liselerde okutulan ders kitapları incelediğinde kısmen de olsa değerlendirme ilkelerinden bazılarını karşıladığı sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 yıllarında uygulanan programlar incelendiğinde konuşma, yazma, dinleme, okuma becerileri için her alanla ilgili yöntem ve tekniğin önerildiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle kullanılan yöntemler etkili mi, önerilen yöntem ve teknikler alanın özelliklerine uygun mu, eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmış mı, eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar mı sorularına programların cevap verdiği ortaya çıkmaktadır.

3. alt probleme ilişkin diğer sonuçlar ise;

1922, 1924, 1931 ve 1938 yıllarında uygulanan programların ders kitapları incelendiğinde Frozen Words, Captured By Arabs, Moses at the Fair, Scenes of The Dessert Village, My Heart's in The Highlands, John Anderson, My Jo, A Man's a Man

For That gibi okuma parçaları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu okuma parçalarından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin sadece okuma yapmasının önerildiği sonucuna varılmıştır. 1952 yılı programında yer alan kitaplar incelendiğinde eğitimin geleneksel olarak öğretmen merkezli olduğu sonucuna varılmıştır. Collecting Stamps, A Visit to London, Safety First, Gulliver's Travels gibi okuma parçalarının öğrencilerden okuma parçalarını okumaları ve ayrıca hem okuma parçası ile ilgili ve hem de verilen dilbilgisi konusu ile ilgili soruları cevaplanması istendiği sonucuna varılmıştır. 1975 yılındaki programda yer alan kitaplar incelendiğinde ve eğitimin öğretmene bırakılmasından dolayı geleneksel olarak öğretmen merkezli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden okuma etkinliği dışında verilen dilbilgisi konusu ile ilgili soruları cevaplanması istendiği sonucu ortaya çıkmıştır. 2007 ve 2008 yılı programında yer alan yöntemlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Programda beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama-yaratıcı drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, anlatma, tartışma, problem çözme, örnek olay, gösterip yaptırma gibi yöntem ve tekniklerin olduğu sonucuna varılmıştır.

1922, 1924, 1931, 1938 ve 1952 yılları programlarında, önerilen yöntem ve teknik bulunmadığından dolayı önerilen teknik ya da yöntemin alanın özelliklerine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. 1973 yılından sonra uygulamaya konularak kullanılmaya başlanan ders kitapları incelendiğinde, kitapların sonlarında flash cardların bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle kelime öğrenme ve ezberlemede kullanılan flash cardların varolması, kelime ezberleme ve öğretme için önerilmiş bir yöntem olarak kabul edildiği sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 yılı programın temel özellikleri; Programda iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır, programda hedefler dört dil becerisine ve öğrenciyi merkeze alacak şekilde düzenlenmiştir, programda dört dil becerisinin yanı sıra tanıma, anlama, sorgulama, sıralama, sınıflama, özetleme, ilişkilendirme ve eşleştirme vb. alt becerilerin kazandırılması esas alınmıştır, diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dili kullanma ilkeleri temel alınmıştır ifadelerinden alanın özelliklerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılları programlarının eğitim durumlarının seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı sonucuna

varılmıştır. Öğrenciler sadece kitaptaki okuma parçalarını okumaları ve anlamaları ve ayrıca dil bilgisi sorularını cevaplamaları beklendiği sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 yılı programında eğitim durumlarının seçiminde dinleme alanı hedeflerinden 12 nolu (MEB, 2007) yavaş ve net bir şekilde okunan dinlediği kısa ve basit hikâyelerin konusunu tahmin eder hedefe ve 12.1 nolu seviyeye uygun hikâyeler sınıfa getirilip okunabilir veya işitsel bir araçtan yararlanılarak dinletilebilir açıklamasına ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır sonucuna varılmıştır.

1922, 1924, 1931, 1938, 1952 ve 1973 yılları programlarının eğitim durumları kitaplar incelendiğinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar sonucuna ulaşamamıştır. Okuma parçalarının kısmen günün koşulları ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 yılı programlarının iletişimsel yaklaşıma göre hazırlandığı sonucuna varıldığından dolayı konuşma alanı hedeflerinden 19 nolu (MEB, 2007) karşılıklı konuşmaya istek duyar ve 19.1 nolu değişik ortamlarda öğretmeniyle, arkadaşlarıyla vb. yapılan konuşmalar açıklaması ile konuşma alanı hedeflerinden 10 nolu (MEB, 2008) kısa sunu yapar hedefi ve 1 nolu yakın çevresi (ailesi, okul arkadaşları vb.), yaşadığı yer gibi kendisini ilgilendiren ve bildiği konularda sunu yapması istenebilir. Sunu için şunlara dikkat edilmelidir: Öğrencilere önceden hazırlık yapma süresi verilmeli, sözlü sununun kelime kelime doğru anlatılması istenmemeli, sunu sırasında kendisine yöneltilen soruları cevaplaması beklenmelidir açıklamasına ulaşılmıştır. Bu nedenle iletişimsel yaklaşımda da belirtilen ezberden uzak, yeteneklerin gelişmesinde yardımcı öğeler olduğu için programda yer alan eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar sonucuna varılmıştır.

5.1.4 Cumhuriyet dönemi yabancı dil ingilizce dersi öğretim programlarının değerlendirme boyutunda görülen değişim ve gelişmelere ilişkin sonuçlar

1922, 1924, 1931 yılı programlarındaki ders kitaplarında değerlendirme sorularına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 1938, 1952, 1973 yıllarında uygulamada olan ders kitapları incelendiğinde, değerlendirme sorularının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2007-2008 yılı programlarında değerlendirme, öğrenme-öğretme

sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin dönüt sağlamak amacıyla yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme süreci üzerinde odaklanmıştır ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar. Değerlendirme yaparken öğrencilerin; dört dil becerisinin ne oranda geliştiği, dört dil becerisini günlük yaşamında ne derecede kullandığı, bu dil becerilerini eleştirel düşünebilmede, problem çözebilmede, yaratıcılıkta ne derecede kullandığı, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği göz önünde bulundurulur şeklinde programda ifade edilmesinden dolayı değerlendirme ile ilgili tüm ilkelere uyulduğu sonucuna varılmıştır.

4. alt probleme ilişkin diğer sonuçlar ise;

1921, 1922 ve 1931 yıllarında kabul edilen program gereği okuma kitapları liselerde uygulamada kalmıştır. Ders kitabı olarak kabul edilen bu okuma kitaplarında değerlendirme sorularına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle değerlendirme soruları değerlendirilemediğinden dolayı, değerlendirme soruları geçerlidir sonucuna ulaşılamamıştır. 1938 yılı programında What are the main differences between village life and city life?, What are the great advantages of country life?, How can life in a country home be made bright and cheerful?, How are modern farmers producing bigger and better crops?, In what ways do good roads affect village happiness?, Why is the problem of the village a very important problem in every nation? How is the modern machinery changing villages? gibi sorulara ulaşılmıştır. Sorular incelendiğinde soruların öğrencilerin okuduğunu anlaması olduğu ve diğer etkilerden uzak olduğundan dolayı değerlendirme soruları geçerlidir sonucuna ulaşılmıştır. 1952 yılı programında Where can you find rocks?, Tell me the names of three islands, Can you see anything lying on the floor?, What had been done to Gulliver?, What do women use when they sew?, Which is thicker, string or rope?, What is there all around the an island?, How far can you shoot an arrow? gibi sorulara ulaşılmıştır. Sorular incelendiğinde soruların öğrencilerin okuduğunu anlaması olduğu ve diğer etkilerden uzak olduğundan dolayı değerlendirme soruları geçerlidir sonucuna ulaşılmıştır. 1973 yılı programında uygulamada olan ders kitabında, Have the students done the experiment yet?, Has she ironed my shirt yet?, Has she paid the electrician yet? gibi

sorulara ulaşılmıştır. Sorular incelendiğinde soruların öğrencilerin okuduğunu anlaması olduğu ve diğer etkilerden uzak olduğundan dolayı değerlendirme soruları geçerlidir sonucuna ulaşılmıştır. 2007 ve 2008 yılları programlarında, Where does John Miller live?, Does he live in a flat?, Is he married?, Has he got any children?, Describe his house, When did they close the station?, What was John's job?, When did he stop working? gibi sorulara ulaşılmıştır. Konuşmalarında kendi görüş ve önerilerini paylaşır, Resim ve fotoğrafları yorumlar, Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar, Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır, Okuduklarında ne, nenede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N1K) sorularına cevap arar ifadelerine ulaşılmıştırdan dolayı değerlendirme sorularının geçerli olduğuna ulaşılmıştır.

1921, 1922 ve 1931 yılları programında değerlendirme sorularına yer verilmediği için, değerlendirme sonuçlarına ulaşılamamıştır bu nedenle değerlendirme sonuçları güvenilir sonucuna ulaşılamamıştır. 1938, 1952 ve 1973 yılı programında değerlendirme ve değerlendirme işleminin nasıl yapıldığı, hangi ortamlarda yapıldığı sonucuna ulaşılamadığından dolayı değerlendirme sonuçları güvenilir sonucuna ulaşılamamıştır. 2007 ve 2008 yılı programında değerlendirme boyutunun nasıl yapılacağı ile ilgili yönergelere ulaşılmıştır. Öğretmenlerden yapmaları gerekenler açıkça ifade edilmesinden dolayı değerlendirme sonuçları güvenilir sonucuna ulaşılmıştır.

1921, 1922 ve 1931 yılları programında değerlendirme sorularına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştırdan dolayı değerlendirme sorularının, hedeflenen davranışları ortaya çıkarıcı nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ölçütün uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. 1938 yılı programında yer alan değerlendirme soruları, okuma ders kitabının hazırlanmasındaki amaç göz önüne alındığında, öğrenciden beklenen davranış okuduğunu anlamasıdır. Bu nedenle sorular okuduğunu anlamayı ölçen sorular olduğu ortaya çıkmıştır. Sorular okuduğunu anlamayı ölçtüğü için hedeflenen davranışı ortaya çıkarıcı nitelikte olduğu sonucuna varılmasından dolayı ölçüt uygundur sonucuna varılmıştır. 1952 yılı programında yer alan değerlendirme soruları, ders kitabının hazırlanmasındaki amaç göz önüne alındığında, okuma parçaları

için öğrenciden beklenen davranış okuduğunu anlamasıdır. Bu nedenle sorular okuduğunu anlamayı ölçen sorulardır. Sorular okuduğunu anlamayı ölçtüğü için hedeflenen davranışı ortaya çıkarıcı nitelikte olduğundan dolayı ölçüt uygundur sonucuna varılmıştır. 1973 yılı programında yer alan değerlendirme soruları, hem okuduğunu anlamada değerlendirmek amacıyla, hem de direk olarak öğrenciye ders kitabında öğretilen dil bilgisi içeriğinin öğrenilip öğrenilmediğini anlamak amacıyla yer aldığı için ders kitabının amacı göz önünde bulundurulduğunda, hedeflenen davranışı ortaya çıkarıcı nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı ölçüt uygundur sonucuna varılmıştır. 2007 ve 2008 yılları programında yer alan değerlendirme soruları hedeflenen davranışı ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle ölçüt uygundur sonucuna varılmıştır.

5.2 Öneriler

5.2.1 İngilizce öğretim programlarına, program geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlere ilişkin öneriler

Programlar hazırlanmadan önce bölgesel farklılıklar ve ihtiyaçlar göz önünde alınarak bir ihtiyaç analizi yapılmalı ve 2012 yılında kabul edilmiş Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Metnine uygun, program uzmanları ve konu alanı uzmanları tarafından dil öğrenme ve öğretme yöntem ve amaçlarına uygun öğretim programlarının hazırlaması fayda sağlayacaktır.

Programların hazırlanmasında dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların temele alınması ve bu çerçevede hazırlanması yine fayda sağlayacaktır.

Eğitim programları öğrencilerin, toplumun ihtiyaçlarına, bilim ve teknolojiye ilerlemelere ve özellikle ortaöğretim düzenlemelerine göre sürekli geliştirilmesi fayda sağlayacaktır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyellerin kültür erozyonuna yol açmamasına özen gösterilemelidir.

Gelecekte hazırlanması planlanan yabancı dil öğretim programlarına ışık tutması amacıyla ilköğretim ve liselerde geçmişte kullanılan öğretim programları da incelenerek uygulamada olan ya da uygulanacak olan programlarda gerekli düzenlemeler ve düzeltmelerin yapılması fayda sağlayacaktır.

Dil öğrenimi ve öğretimi kurultayları düzenlenerek, konu alanı uzman ve öğretmenlerinin programların tartışılması sağlanarak geliştirilmesi fayda sağlayacaktır. Dil kurultayları sadece programlar için değil, aynı zamanda öğretmenlerinde kendilerini güncellemesi ve yeni uygulamaları öğrenmeleri için fayda sağlayacaktır.

Öğretmenlerin programda yer alan yönergeleri takip etmeleri yabancı dil öğretimi amaçlarının yerine getirilmesinde fayda sağlayacaktır.

5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

Avrupa Birliği ülkelerindeki programların tarihsel gelişimi incelenerek Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılması yabancı dil İngilizce programlarının diğer ülkelerle olan benzerlik ve farklılıklarını göstereceğinden araştırılması faydalı olabilir.

İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin ölçekler geliştirilebilir.

İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesine ilişkin uygulayıcıların görüşleri alınarak araştırmalar yapılabilir.

Farklı bir dersin programına ilişkin değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, Y , Demiral, İ. ve Merkezi, E. (2002). Türkiye`de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen programların psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Akmençe, A ve Tuncer, M. (2018). Yabancı dil ders kaygısının farklı örneklerde ve gelişimsel açıdan incelenmesi. *International Journal of Language’ Education and Teaching*, 6(1), 358-370.
- Albuz, A. (2004). Müzik eğitiminde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII, 13-18.
- Arslan, A. (2005). *Yabancı Dil Ağırlıklı Lise İngilizce Programının Hedef İçerik Açısından Yabancı Dil Sınavı İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, E. (2012). İmparatorluktan Cumhuriyete Geçiş Sürecinde Ortaöğretim Tarih Programlarında Değişim II: Lise Ss, 807-841 *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 807-841.
- Arslantürk, S. (2011). *Anadolu Liselerinde Kullanılan Yeni İngilizce Öğretim Programı ve Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Aslanargun, E. (2017). Türkiye'de İngilizce öğretimi ve genel öğretim sistemi üzerine bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 13(39), 38-43.
- Atatürk, M.K. (1997). Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I, (1919-1938), Ankara.
- Aydemir, M. (2002). *Yabancı Dil Eğitiminde Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Bütüncül Eğitime Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Baran, T.A. (2010). *Atatürk'ün Eğitim Düşüncesi*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 07-09 Aralık 2005, (Yay. Haz.: Murat Alper Parlak), Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 19-33.
- Bardakçı, M. ve Kılıç, M. (2016). Dil Öğrenme Stratejileri. In: Yücel, E., Yılmaz, H. ve Öztürk, M.S. (Eds.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*, (ss. 72-87). Çizgi Kitabevi. (<https://www.researchgate.net/publication/312947207>. (09.05.2019'te erişildi.)
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 7, 85 - 94.
- Bayyurt, Y. ve Seggie, F. N. (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.

- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, 24-25. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw- Hill Book Company.
- Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 651 – 657.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cicioğlu, H. (2010). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim*; Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:140.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Çağlar, İ., Merter, F ve Kartal, Ş. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 43-58.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 65-74.
- Çilenti, K. (1988). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Demir, S. ve Demir, A. (2012). New high school instructional programs in Turkey: problems, expectations and suggestions. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50. (<http://ilkoa-etim-online.org.tr>, 09.05.2019 tarihinde erişildi).
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Türkiye'deki Ortaöğretim kurumlarında uygulanan fen öğretim programlarının analizi: Modern fen öğretim programı uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 33-51.
- Demircan, Ö. (1993). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Ders Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Seta Yayınları*, 131, 1-24.
- Dikmen, S., Gürman, N., Özgürler, Ü., Salman, M. L. ve İçmeli, M. (1985). *An English Course For Turks Intermediate II*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 11. Basım, Ankara.
- Dikmen, S., Gürman, N., Özgürler, Ü., Salman, M. L. (1995). *An English Course For Turks Advanced I*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 17. Basım, Ankara.
- Dikmen, S., Gürman, N., Özgürler, Ü., Salman, M. L. ve İçmeli, M. (1985). *An English Course For Turks Advanced II*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 5. Basım, Ankara

- Doğan, C. (2012). *SistematiK Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 361-385.
- Doğucan, M. Y. (2015). <http://www.dmy.info/egitim-in-onemi> (Erişim Tarihi 5 Mayıs 2017)
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. 6th Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Engin, İ., Akbař, Y. ve Gençtürk, E. (2003). I. Türk Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, Ankara. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/engin.htm>. (12.05.2011 tarihinde erişildi).
- Erden, M. (1998). Eğitimde program geliştirme. *Ankara: Anı Yayınları*. 3. Basım
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Faucett, L. (1940). *İngilizce Ders Kitabı IV*. Maarif Matbaası.
- Fidan, N. (1980). *Giriş Davranışları ve Öğretmen Yöntemlerinin Fen Başarısına Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Field, T. W., (1919) *Readings From English and American Literature*. The Athenum Press, USA.
- Gatenby, E. V. (1944). *English as a Foreign Language: Advice to Non-English Teachers*, by EV Gatenby, Longmans, Green and C^o.

- Gatenby, E.V. (1973). *A Direct Method English Course, Lise I*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Gatenby, E.V. (1976). *A Direct Method English Course, Lise II*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Gatenby, E.V. (1976). *A Direct Method English Course, Lise III*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.
- Gedikoğlu, T ve Öner G. (2007) *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2):67-78
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies* ,4(2), 15-26.
- Işık, A. (2018). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez*. Elma Yayınları.
- Işık, A.ve Işık, B. (2017). Yabancı dile neden hâlâ yabancıyız?. *Eğitime Bakış*, 13(39), 3-12.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. (2002). *Batılılaşma Döneminde Ders Programı Değişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Kaya, O. (2018). <https://ingilizcebankasi.com/neden-ingilizce-ogrenemiyoruz/> (Erişim tarihi 3 Şubat 2019)
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 5(5), 59-72.
- Kayaoğlu, M. N. (2017). Yabancı dil serüvenimiz. *Eğitime Bakış*, 13(39), 25-31.
- Kirk, J. ve Miller, M.L. (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications
- Kütükoğlu, M. S. (1991). *Tarih araştırmalarında usul*. Kubbealtı, İstanbul, 1991.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3 (12), December.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- MEB (1921). Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf, 09.05.2019 tarihinde erişildi).
- MEB (1924). Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).
- MEB (1939). Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).
- MEB (1943) Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).
- MEB (1962) Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).

MEB (1970) Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).

MEB (1972) Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).

MEB (1973). 1973 Orta Öğretim Yabancı Dil Programı.

MEB (1974) Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf 09.05.2019 tarihinde erişildi).

MEB (2006). 2006 Orta Öğretim İkinci Yabancı Dil Programı.

MEB (2007). 2007 Orta Öğretim İngilizce Programı.

MEB (2007). 2007 Orta Öğretim Haftalık Ders Çizelgeleri.

MEB (2008). 2008 Orta Öğretim İngilizce Programı.

MEB, (2018). <https://www.meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr> (Erişim tarihi 21 ocak 2019)

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

Milliyet Gazetesi (2014). <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-nin-ingilizce-notu-egitim-1969793/> (Erişim tarihi 2 Mart 2019)

Moulton, W. G. (1961). Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1(1), 21-41.

- Nelson, T. and Sons, (1917). *The Royal Readers*, London, Edinburg, and Newyork.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the Curriculum*. 2nd Ed. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (pp. 1-348). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ödemiş, İ.S. (2018). *Meslek Yüksekokulu İngilizce Öğretim Programının Bağlam Girdi Süreç Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÖSYM, (2018). <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf> (Erişim tarihi 21 Ocak 2019)
- Özay, M. (2017). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz. <http://www.gonuldergisi.com/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz-egitimci-mustafa-ozay.html> (Erişim tarihi 3 Şubat 2019)
- Özcelik, D.A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (ingilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde ingilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale University Journal Of Education*, 32(11), 90-94.
- Prator, C. H., ve Robinett, B. W. (1972). *Manual of American English pronunciation for adult foreign students Manual of American English pronunciation*. 3rd ed. New York.

- Puren, C. (1988). *Histoire des Methodologies de l'enseignemet de langues*, Cles International, Paris.
- Sebüktekin, H. (1983). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim, Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, Ankara, (s 194).
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. 12. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith, B. O. (1957). *Fundamentals of curriculum development*. World Book Co.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Suna, Y. (2017). 2015 – 2016 Yabancı Dil Öğretim Programının Etkililiğinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şahin, C.A. (2013). *Türkiye’de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, H. Ve Yıldırım, A. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D. ve Tanner, L. N. (1980) *Curriculum Development:Theory Into Practice*. New York: Mac Millan.
- TDK <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi 05.05.2015)

- TEPAV (2011). Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, Türkiye'nin İngilizce Açığı. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf, (Erişim tarihi 09 Haziran 2014).
- Turgut, M. F, (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. (1990). Türkiye'de fen ve matematik programlarını yenileme çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5).
- Turgut, Ö. (2006). *Yabancı Dil Dersinde Pedagogik Uygulama Açısından Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Yöntem ve Tekniklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman Analizi. *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları (ss. 279-297) içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye'de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme -Teori ve Teknikler*, 5. Baskı. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wulf, K., & Schave, B. (1984). *Curriculum design: A handbook for educators*. Scott Foresman & Company.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de Orta Öğretim*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

EKLER

Ek 1. Nelson ve Sons tarafından hazırlanan ders kitabı

Ek 2. Field tarafından hazırlanan ders kitabı

Ek 3. Faucett tarafından hazırlanan ders kitabı IV

Ek 4. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı IV

Ek 5. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı II

Ek 6. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı III

Ek 7. Dikmen ve diğçerleri tarafından hazırlanan ders kitabı I

Ek 8. Dikmen ve diğçerleri tarafından hazırlanan ders kitabı II

Ek 9. Dikmen ve diğçerleri tarafından hazırlanan ders kitabı III

Ek 1. Nelson ve Sons tarafından hazırlanan ders kitabı

The Royal School Series.

No. IV.

THE ROYAL READERS.



ILLUSTRATED

1932 A 6627

THOMAS NELSON AND SONS, LTD.
London, Edinburgh, and New York

1917



Windows'u
Windows'u etk

90/4-484

Ek 2. Field tarafından hazırlanan ders kitabı

READINGS FROM ENGLISH AND AMERICAN LITERATURE

BY

WALTER TAYLOR FIELD



GINN AND COMPANY

BOSTON • NEW YORK • CHICAGO • LONDON
ATLANTA • DALLAS • COLUMBUS • SAN FRANCISCO

Window
Windows't

Ek 3. Faucett tarafından hazırlanan ders kitabı IV

İNGİLİZCE DERS KİTABI

IV

By

LAWRENCE FAUCETT

M.A. OXON., PH. D.

Author of "THE TEACHING OF ENGLISH IN THE FAR EAST", "COMPOSITION CORRECTION HANDBOOK", "PRACTICAL PRONUNCIATION HELPS", "A STUDY OF ENGLISH WORD VALUES", ETC.

1954 AD 1104



1954 AD 1104



1940

İSTANBUL

MAARİF MATBAASI

pn. 046406

2310046406

BN 1291 - 52

Ek 4. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı IV

A DIRECT METHOD ENGLISH COURSE

*A New Course
specially designed for Turkish Student.*

BY

E. V. GATENBY, M.A.

CHAIR OF ENGLISH, ANKARA UNIVERSITY

HEAD OF ENGLISH DEPARTMENT, GAZI EDUCATIONAL INSTITUTE, ANKARA

Illustrated by

LESLIE JACKSON

Lise -1-

7573 HU 5343



A. POLIOGLU, BOOKSTORE ISTANBUL
BY ARRANGEMENTS WITH LONGMANS
GREEN AND Co., Ltd., LONDON

Window
Windows

Ek 5. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı II

7-5-44

A DIRECT METHOD ENGLISH COURSE

*A New Course
specially designed for Turkish Students*

. 2310140334

BY

E. V. GATENBY, O.B.E., M.A.

SOMETIME PROFESSOR OF ENGLISH, ANKARA UNIVERSITY
HEAD OF ENGLISH DEPARTMENT, GAZI EDUCATIONAL INSTITUTE, ANKARA



LİSE II.

A POLIOĞLU, BOOKSTORE ISTANBUL
BY ARRANGEMENTS WITH LONGMANS
GREEN AND Co., Ltd., LONDON

Ek 6. Gatenby tarafından hazırlanan ders kitabı III

A DIRECT METHOD ENGLISH COURSE

*A New Course
specially designed for Turkish Students*

BY

E. V. GATENBY, O.B.E., M.A.

SOCKETT'S PROFESSOR OF ENGLISH, ANKARA UNIVERSITY
HEAD OF ENGLISH DEPARTMENT, GAZI EDUCATIONAL INSTITUTE, ANKARA

Illustrated by
ROSEMARY BROWN

LISE III.



A. POLIOGLU. BOOKSTORE ISTANBUL
BY ARRANGEMENTS WITH LONGMANS
GREEN AND Co., Ltd., LONDON

Ek 7. Dikmen ve diğçerleri tarafından hazırlanan ders kitabı I

110 92

An English Course For Turks INTERMEDIATE 2

2310184571

428.74

YAZANLAR:

Semahat DİKMEN

Nevzat GÖRMAN

Ölkü ÖZGÜLER

M. Lûtfi SALMAN

RESİMLEYEN:

Mürşide İÇMELİ



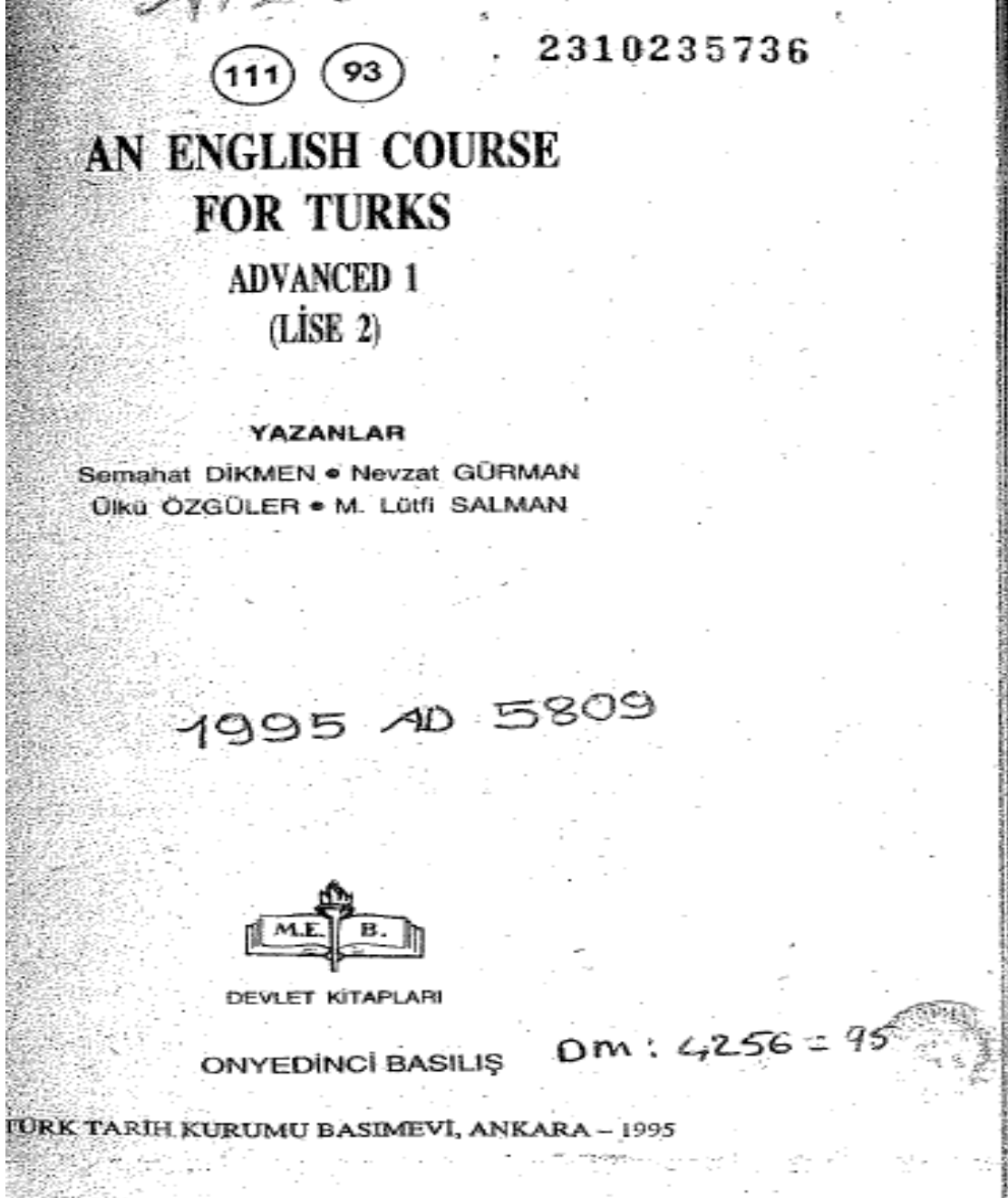
ONBİRİNCİ BASIŞ



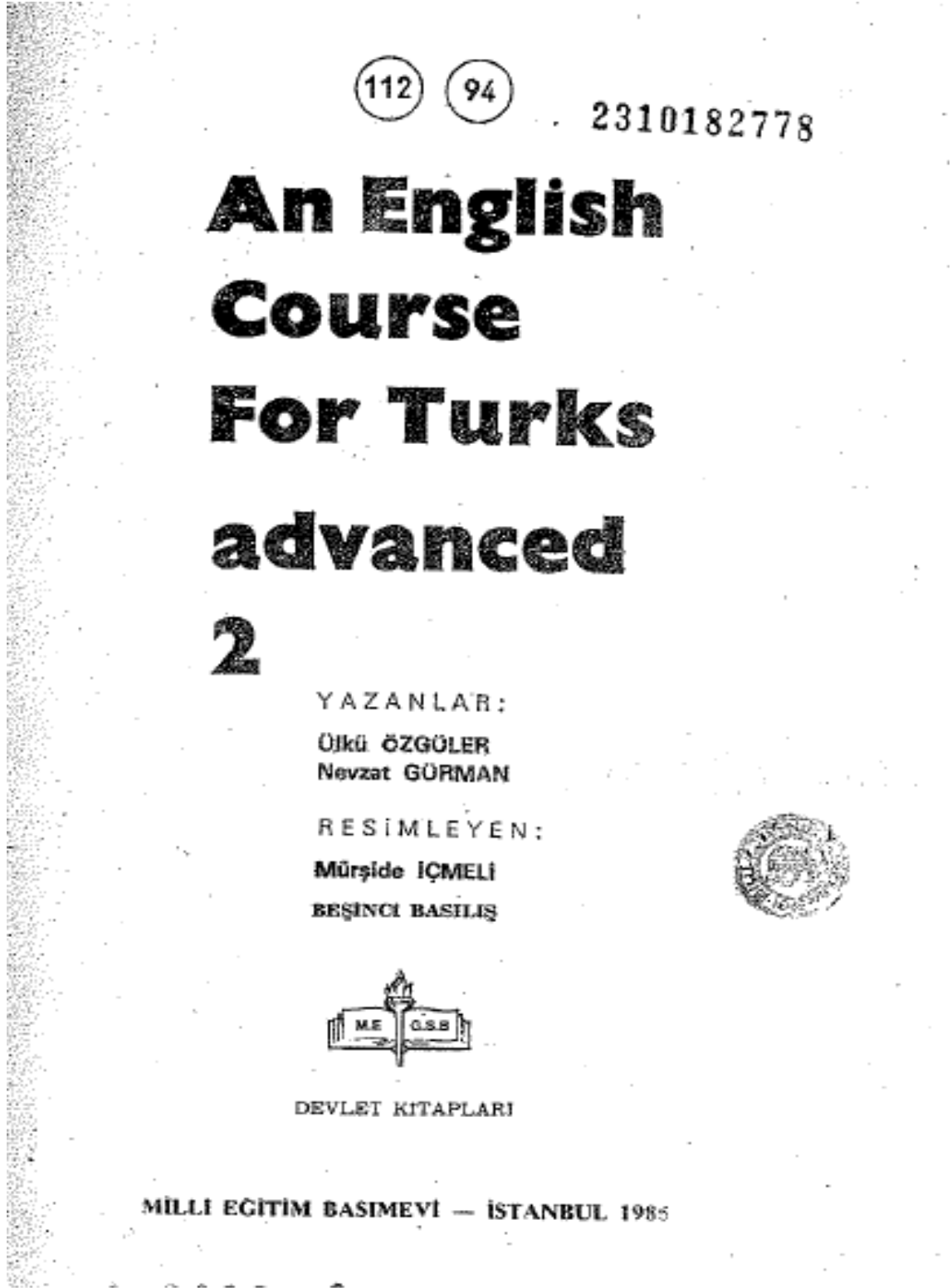
DEVLET KİTAPLARI

BASKI : Türk Tarih Kurumu Basımevi*
Web-Ofset tesisleri, Ankara - 1985

Ek 8. Dikmen ve diğerkleri tarafından hazırlanan ders kitabı II



Ek 9. Dikmen ve diğçerleri tarafından hazırlanan ders kitabı III



ÖZGEÇMİŞ

İsmail Mustafa SAK, 1979 yılında Burdur’da doğdu. İlkokulu Devrim Hüseyin Özboyacı İlkokulunda, ortaokulu Burdur Lisesi’nde, liseyi Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi’nde bitirdi. Lisans eğitimini Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bolu ili Gerede ilçesi Seyit Mithat Dayıoğlu İlköğretim Okulu’nda İngilizce öğretmeni olarak göreve başladı. Halen Bolu merkezde çalışmaktadır. Program geliştirme ve değerlendirme, öğretim tasarımı, yabancı dil, gibi alanlarda akademik çalışmalarını sürdürmektedir.

Akademik Yayınları

Fidan M., & **Sak, İ. M.** (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 174-189. DOI: 10.14686/201212008

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Poster Bildiriler

Fidan, M., & **Sak, İ. M.** (2012). Primary school teachers’ options about complemental measurement and assessment techniques. III. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, Bolu (Özet Bildiri/ Poster Bildiri)(Yayın No:175324).

İletişim Adresleri

E-mail: ismailmustafasak@gmail.com

Tel: 05052211439

Adres: Canip Baysal Anadolu Lisesi Bolu

Sosyal Ağlar: facebook.com/ismailmustafasak | twitter.com/iimsak